



Programa de Doctorado en América Latina y la Unión
Europea en el Contexto Internacional

LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON ALTAS
CAPACIDADES INTELECTUALES. ANÁLISIS DE
NECESIDADES EDUCATIVAS, ALCANCE DE LOS DERECHOS
Y PROPUESTA DE *LEGE FERENDA*

THE RIGHTS OF INTELLECTUALLY GIFTED INDIVIDUALS.
EDUCATIONAL NEEDS' ANALYSIS, EXTENT OF RIGHTS
AND PROPOSAL OF *LEGE FERENDA*

Tesis doctoral presentada por

JORGE ZAMARRIEGO PÉREZ

AÑO 2023



Programa de Doctorado en América Latina y la Unión
Europea en el Contexto Internacional

LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON ALTAS
CAPACIDADES INTELECTUALES. ANÁLISIS DE
NECESIDADES EDUCATIVAS, ALCANCE DE LOS DERECHOS
Y PROPUESTA DE LEGE FERENDA

THE RIGHTS OF INTELLECTUALLY GIFTED INDIVIDUALS.
EDUCATIONAL NEEDS' ANALYSIS, EXTENT OF RIGHTS
AND PROPOSAL OF LEGE FERENDA

Tesis Doctoral presentada por

JORGE ZAMARRIEGO PÉREZ

Directoras:

DRA. ISABEL CANO RUIZ

DRA. MACARENA DONOSO GONZÁLEZ

Alcalá de Henares, año 2023



A Isabel y Macarena, por haber confiado ciegamente en mí, desde el primer momento, sin fisuras, y por su apoyo durante todo este viaje.

A mis compañeros del PEAC y a Alicia, por haber servido de inspiración y ser alguien por quien merece la pena luchar.

A Alba, Álvaro, Andrea, David, Joaquín, Isa, Paula, Sandra y Sheila, por demostrarme lo que es el fiel apoyo de la amistad, esa que no juzga, desde hace tanto tiempo.

A Aitor, Andrea, Aroa, Felipe, Javi, Liz, Maite, Mariam y a toda la gente de Attitude que me sostuvo en mis horas más bajas, que me hizo ir hacia delante y me animó a perseguir mis sueños.

A mis padres, por su sacrificio, por su amor incondicional, por toda una vida dedicada a mí. Por haberme inculcado sus valores y haber hecho de mí una persona íntegra. Por ser mi ejemplo a seguir.

A Mónica, por ser la compañera de viaje perfecta, por sostenerme, por soportarme, por cuidarme pero, ante todo, por quererme tanto.

A aquellos que están por venir. Todo esto es por vosotros.

A ti, que te cueles al final de esta dedicatoria a través de los millones de grietas existentes, que te agarras a mi pecho y que me dejas sin respiración. A ti, porque no podía no dedicártelo a ti. A ti, que ni siquiera sé si algún día sabrás que hablo aquí de ti.

Dicen que el aleteo de una mariposa en Brasil puede producir un tornado en Texas. Tal vez sea una forma vistosa que tienen los científicos de ejemplificar la teoría del caos pero, para mí, es la manera perfecta de ilustrar lo maravilloso de las casualidades.

Me gusta pensar que si me he embarcado en este proyecto es porque todas esas pequeñas casualidades me hicieron conoceros: una decisión banal, un retraso en el tren o haber tomado un día un camino diferente al resto. La razón exacta de que esta tesis vea la luz es que vosotros hicisteis de la casualidad una certeza y os convertisteis en mi motor.

Puede que no conozca nunca su color ni el tamaño que tenía; puede que no sepa qué dibujo tiene en sus alas ni tan siquiera en qué momento se produjo ese aleteo. Pero, lo que sí sé, es que sí me llevó hasta vosotros y hasta este momento exacto es, y será siempre, mi mariposa... y le estaré eternamente agradecido.

*“¿Quién sabe de dónde viene la inspiración?
Quizás surja de la desesperación, quizás de las
carambolas del universo, de la bondad de las
musas”*

Amy Tan

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
RESUMEN / ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	6
1.1. Justificación y relevancia del estudio	6
1.2. Objetivos e hipótesis de investigación	6
1.3. Metodología empleada y limitaciones	6
1.4. Estructura de la investigación	8

PARTE PRIMERA

LOS DERECHOS EDUCATIVOS DE LAS PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

CAPÍTULO PRIMERO

Necesidad específica de apoyo educativo: el caso de las altas capacidades intelectuales

1. EL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO	11
1.1. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales	12
1.2. Las dificultades específicas de aprendizaje	13
1.3. El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	15
1.4. La incorporación tardía al sistema educativo	16
1.5. Las condiciones personales o de historia escolar del alumnado	17
2. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	18
2.1. La inteligencia humana	18
2.2. La superdotación y las altas capacidades intelectuales	21
2.3. Modelos explicativos de las altas capacidades y la superdotación	26
2.4. Características y mitificación de las altas capacidades	33
2.5. La prevalencia de las altas capacidades intelectuales	37
3. PARALELISMOS Y DIFERENCIAS ENTRE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y OTRAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	41
3.1. Análisis estadístico de las necesidades específicas de apoyo educativo en España	41
3.2. El problema de la confusión en la identificación	43
3.3. El fracaso y el abandono escolar	47
3.4. Las necesidades educativas y el acoso escolar	58

CAPÍTULO SEGUNDO

El derecho a la educación

1.	LA EDUCACIÓN	62
1.1.	La educación como institución social	63
1.2.	La función económica y laboral de la educación	65
1.3.	Los rendimientos de la educación	68
1.4.	La inversión pública en educación en España	71
2.	EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TRATADOS INTERNACIONALES	78
2.1.	La Declaración Universal de Derechos Humanos	82
2.2.	El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	85
2.3.	El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	86
2.4.	El Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales	89
2.5.	La Carta Social Europea	90
2.6.	La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea	91
2.7.	La Convención sobre los Derechos del Niño	92
2.8.	La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	93
2.9.	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	95
3.	EL DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACIÓN. UN ESTUDIO CONSTITUCIONAL	101
3.1.	La integración de los tratados internacionales en el ordenamiento jurídico español	104
3.2.	La educación como servicio social. Los artículos 106.2 y 128.2 de la Constitución española	105
3.3.	Contenido del derecho. El artículo 27 de la Constitución española. Límites del derecho a la educación	112
4.	LAS COMPETENCIAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN	120
4.1.	Las competencias europeas en educación y el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea	122
4.2.	Las competencias estatales en materia de educación	126
4.3.	Las Comunidades Autónomas y sus competencias educativas	130
5.	DERECHOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN	135
5.1.	La libertad de enseñanza y el fenómeno religioso y moral	135
5.2.	La independencia universitaria	138
5.3.	La libertad de cátedra	143
5.4.	La libertad de empresa	146

5.5. El derecho al trabajo _____	150
----------------------------------	-----

CAPÍTULO TERCERO

La equidad en la Constitución Española: diferencia de trato, discriminación positiva e indiferenciación

1. LA IGUALDAD Y LA EQUIDAD _____	155
1.1. El derecho a la igualdad y a la no discriminación. El artículo 14 de la Constitución y otros instrumentos internacionales _____	155
1.2. El art. 9.2 de la Constitución española y la doctrina de la discriminación por indiferenciación _____	159
2. LA DIFERENCIA DE TRATO _____	165
2.1. El examen de constitucionalidad de la discriminación positiva _____	165
2.2. Las diferencias de trato jurídicamente neutrales y los incentivos _____	168

CAPÍTULO CUARTO

La normativa sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

1. NORMATIVA ESTATAL _____	171
1.1. Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación _____	171
1.2. Ley Orgánica de Educación _____	174
1.3. Ley Orgánica de Formación Profesional _____	181
1.4. Ley Orgánica del Sistema Universitario _____	185
2. NORMATIVA UNIVERSITARIA _____	187
2.1. Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad _____	187
2.2. Real Decreto 412/2014 por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado _____	188
2.3. Real Decreto 1791/2010 por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario _____	192
2.4. Estatutos universitarios _____	194
3. LA NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO Y SU EVOLUCIÓN HISTÓRICO-JURÍDICA _____	196
3.1. Evolución de la necesidad específica de apoyo educativo y la educación especial en la legislación española _____	196
3.2. La equidad en la norma educativa. Los derechos y prerrogativas del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo _____	202

PARTE SEGUNDA

PRÁCTICAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y EDUCATIVAS SOBRE EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

CAPÍTULO PRIMERO

Estudio de las altas capacidades en el Consejo de Europa y en la Unión Europea

1. EL CONSEJO DE EUROPA	216
1.1. Taller de investigación educativa del año 1991	217
1.2. Recomendación 1248 (1994) de la Asamblea Parlamentaria	218
2. LA UNIÓN EUROPEA	220
2.1. Eurydice. Medidas educativas específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos (2006)	220
2.2. Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema «Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea»	221
3. OTRAS MANIFESTACIONES	225
3.1. La Declaración de Salamanca	225
3.2. El Objetivo de Desarrollo Sostenible núm. 4 y la Declaración de Incheon	232

CAPÍTULO SEGUNDO

La identificación de las altas capacidades intelectuales en España: perspectivas técnicas, jurídicas y sociológicas

1. LA IDENTIFICACIÓN	237
1.1. Sistemas de identificación	237
1.2. Consideraciones jurídicas de la identificación	243
2. LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA IDENTIFICACIÓN Y EL ACCESO A LAS ENSEÑANZAS	254
2.1. La identificación y las Comunidades Autónomas. Estadísticas y medios empleados	254
2.2. El acceso a las enseñanzas en España. Mecanismos legales de compensación de las desigualdades	295

CAPÍTULO TERCERO

La permanencia y progresión del alumnado con altas capacidades intelectuales en el sistema educativo

1. EL CURRÍCULO ACADÉMICO DE LAS PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES	306
1.1. El currículo desde las vertientes jurídica y técnica	306
1.2. El profesorado y las altas capacidades	308
1.3. La diferenciación curricular	309
2. PROGRAMACIÓN Y ADAPTACIÓN CURRICULAR DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES	311
2.1. La desintegración escolar	311
2.2. Las necesidades educativas del alumnado y su atención en el aula	313
3. LA PROGRESIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO	316
3.1. La flexibilización de la duración de las enseñanzas	316
3.2. La adaptación en las pruebas	325

PARTE TERCERA

ANÁLISIS SOCIOECONÓMICO Y PROPUESTA DE LEGISFERENDA

CAPÍTULO PRIMERO

Análisis de derecho comparado

1. LAS ALTAS CAPACIDADES EN NORTEAMÉRICA	329
1.1. Estados Unidos	329
1.2. Canadá y las altas capacidades intelectuales	331
2. LAS ALTAS CAPACIDADES EN AMÉRICA LATINA	333
2.1. Argentina y las capacidades y talentos especiales	334
2.2. Las altas capacidades intelectuales en Uruguay	335
2.3. Las aptitudes sobresalientes en México	336
2.4. Las altas capacidades en Chile	337
2.5. La superdotación y los talentos específicos en Perú	338
2.6. La alta capacidad intelectual en Paraguay	339
2.7. Ecuador y la dotación superior	340
2.8. Venezuela y las aptitudes y capacidades superiores	342
2.9. Las capacidades excepcionales en Colombia	343
2.10. Los talentos naturales en el Estado boliviano	345
2.11. Las altas habilidades y la superdotación en Brasil	346

3.	LAS ALTAS CAPACIDADES EN EUROPA	348
3.1.	El Reino Unido	348
3.2.	La República de Austria	349
3.3.	La República Federal Alemana	349
3.4.	La Confederación Suiza	350
3.5.	Las altas capacidades en Escandinavia	350
3.6.	Hungría	350
3.7.	La República Checa	351
3.8.	La República Eslovaca	352
4.	LAS ALTAS CAPACIDADES EN OTROS ESTADOS	352
4.1.	La República Popular China	353
4.2.	Las altas capacidades en Taiwán	354
4.3.	El sistema de Hong Kong	356
4.4.	Las altas capacidades intelectuales en Corea del Sur	357
4.5.	El sistema educativo de los alumnos con altas capacidades en Arabia	358

CAPÍTULO SEGUNDO

Propuesta de lege ferenda

1.	MOTIVACIÓN DE LA NORMATIVA	360
1.1.	El cumplimiento de la legalidad	361
1.2.	El aprovechamiento de la inversión en educación	362
2.	MEDIDAS EDUCATIVAS	364
2.1.	Unificación del concepto de Altas Capacidades Intelectuales	364
2.2.	Modificación de la Ley Orgánica de Educación	368
2.3.	Modificación de la Ley Orgánica del Sistema Universitario	369
2.4.	Legislación educativa autonómica	370
2.5.	Normativa de necesidades específicas de apoyo educativo	370
2.6.	Modificación del Estatuto del Estudiante Universitario	370
2.7.	Adaptaciones y diversificaciones curriculares y adaptaciones metodológicas de las pruebas de evaluación	371
2.8.	Adaptación de las pruebas de evaluación de acceso a la Universidad, a ciclos formativos de grado superior y a las enseñanzas con pruebas de acceso teóricas	372
2.9.	Modificación del régimen de acceso a enseñanzas universitarias oficiales de Grado desde el título de Bachiller o equivalente	372

2.10. Modificación de los criterios de admisión a estudios de Máster y a estudios de Doctorado _____	374
2.11. Adaptación de los premios extraordinarios _____	374
2.12. Reserva de plazas para estudios de Grado _____	375
2.13. Gratuidad de precios públicos _____	375
2.14. Flexibilización del límite máximo de ECTS matriculados por curso académico en enseñanzas de Grado y Máster Universitario _____	379
2.15. Modificación del régimen de becas y ayudas al estudio personalizadas para personas con altas capacidades intelectuales y contratación pública de centros privados _____	382
2.16. Creación de títulos de Máster Universitario orientados a la adecuada atención educativa y potenciación de la formación continua en altas capacidades intelectuales _____	384
2.17. Formación mínima del profesorado y otros profesionales de la educación en centros docentes _____	384
2.18. Actividades mínimas de detección en centros docentes _____	385
2.19. Aumento de la capacidad de identificación del alumnado de las Administraciones educativas _____	386
2.20. Colaboración público-privada en procedimientos de identificación temprana de altas capacidades _____	387
3. MEDIDAS SOCIOECONÓMICAS _____	388
3.1. Incentivación de las actividades extraescolares científicas, artísticas y culturales _____	388
3.2. Cursos de verano universitarios _____	390
3.3. Departamentos de orientación profesional universitarios para alumnos en enseñanzas preuniversitarias _____	390
3.4. Creación de formación para la atención psiquiátrica y psicológica de personas con altas capacidades _____	391
3.5. Asignaturas sobre altas capacidades en estudios universitarios de Grado y Máster _____	392
3.6. Financiación de centros docentes para la adecuación al alumnado con altas capacidades intelectuales _____	395
3.7. Dedución por inversión o beca de estudiantes en el impuesto de sociedades para centros educativos privados _____	396
3.8. Jornadas de concienciación y sensibilización en centros educativos _____	397
3.9. Creación y ampliación de Programas de Enriquecimiento Educativo en las Comunidades Autónomas _____	397
3.10. Creación en las Administraciones educativas de un órgano de seguimiento y control _____	399
3.11. Fomento de políticas de empleabilidad _____	399

3.12. Modificación de las evaluaciones en el acceso a la función pública _____	400
CONCLUSIONES _____	402
BIBLIOGRAFÍA _____	438
ÍNDICE DE LEGISLACIÓN _____	477
Internacional _____	477
Nacional _____	478
Autonómica _____	482
ÍNDICE DE SENTENCIAS CITADAS _____	490

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Campana de Gauss de distribución de la inteligencia _____	22
Gráfico 2. Distribución del alumnado con altas capacidades intelectuales por sexo y año _____	38
Gráfico 3. Porcentaje de mujeres matriculadas en el curso 2010-2011 y egresadas en el curso 2015-2016 según carrera o especialidad _____	39
Gráfico 4. Evolución del alumnado con NEAE respecto del total de alumnos del sistema educativo _____	42
Gráfico 5. Distribución del alumnado con NEAE _____	43
Gráfico 6. Distribución de las personas con discapacidad _____	46
Gráfico 7. Evolución del fracaso escolar en España en personas de entre 16 y 24 años (periodo 2009-2019) _____	49
Gráfico 8. Comparativa de la evolución del abandono escolar temprano en España y la Unión Europea (periodo 2009-2019) _____	50
Gráficos 9 y 10. Distribución por tipo de deficiencia en jóvenes y proporción entre analfabetismo y estudios universitarios por tipo de deficiencia _____	51
Gráfico 11. Abandono escolar temprano en 2018 en la UE. Comparativa entre nacidos en el país y nacidos en el extranjero _____	55
Gráfico 12. Gasto público total en educación en España (años 2000 a 2019) _____	74
Gráfico 13. Coste medio por alumno y enseñanza en España (cursos académicos 2003-2004 a 2016-2017) _____	75
Gráfico 14. Gasto público por alumno en centros públicos. Comparativa de enseñanza no universitaria años 2013 y 2018 por Comunidad Autónoma _____	77
Gráfico 15. Gasto público en educación en Europa en el año 2018 _____	82
Gráfico 16. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Andalucía _____	256
Gráfico 17. Proporción de alumnado femenino identificado en Andalucía _____	256
Gráfico 18. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Aragón _____	258
Gráfico 19. Proporción de alumnado femenino identificado en Aragón _____	259
Gráfico 20. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Asturias _____	261
Gráfico 21. Proporción de alumnado femenino identificado en Asturias _____	262
Gráfico 22. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Islas Baleares _____	263
Gráfico 23. Proporción de alumnado femenino identificado en Islas Baleares _____	264
Gráfico 24. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Islas Canarias _____	265
Gráfico 25. Porcentaje de alumnado femenino identificado en Islas Canarias _____	266
Gráfico 26. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Cantabria _____	267
Gráfico 27. Proporción de alumnado femenino identificado en Cantabria _____	268
Gráfico 28. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Castilla y León _____	270
Gráfico 29. Proporción de alumnado femenino identificado en la Comunidad de Castilla y León _____	271

Gráfico 30. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Castilla-La Mancha _____	272
Gráfico 31. Proporción de alumnado femenino identificado en la Comunidad de Castilla-La Mancha _____	273
Gráfico 32. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Cataluña _____	274
Gráfico 33. Proporción de alumnado femenino identificado en Cataluña _____	275
Gráfico 34. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en la Comunidad Valenciana _____	276
Gráfico 35. Proporción de alumnado femenino identificado en la Comunidad Valenciana _____	277
Gráfico 36. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Extremadura _____	278
Gráfico 37. Proporción de alumnado femenino identificado en Extremadura _____	279
Gráfico 38. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Galicia _____	280
Gráfico 39. Proporción de alumnado femenino identificado en Galicia _____	281
Gráfico 40. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Madrid _____	282
Gráfico 41. Proporción de alumnado femenino identificado en Madrid _____	283
Gráfico 42. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Murcia _____	284
Gráfico 43. Proporción de alumnado femenino identificado en Murcia _____	285
Gráfico 44. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Navarra _____	286
Gráfico 45. Proporción de alumnado femenino identificado en Navarra _____	287
Gráfico 46. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en el País Vasco _____	288
Gráfico 47. Proporción de alumnado femenino identificado en el País Vasco _____	289
Gráfico 48. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en La Rioja _____	290
Gráfico 49. Proporción de alumnado femenino identificado en La Rioja _____	291
Gráfico 50. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Ceuta y en Melilla _____	292
Gráfico 51. Proporción de alumnado femenino identificado en las ciudades de Ceuta y Melilla _____	293
Gráfico 52. Porcentaje del alumnado identificado escolarizado en centros públicos en España _____	294
Gráfico 53. Proporción de alumnado femenino identificado en España _____	295
Gráfico 54. Evolución del alumnado medio por profesor en Enseñanzas de Régimen General en España (cursos académicos 1990-1991 a 2018-2019) _____	393
Gráfico 55. Número de estudiantes por aula en Educación primaria y Educación secundaria en 2018 _____	393

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Mitos y realidades de las altas capacidades intelectuales	34
Tabla 2. Distribución del alumnado con altas capacidades intelectuales por enseñanzas	40
Tabla 3. Similitudes entre los alumnos con TDAH y con altas capacidades intelectuales	45
Tabla 4. Encuadramiento de la educación especial y de las necesidades educativas en las leyes educativas españolas antes de la LOMLOE	202
Tabla 5. Medidas exclusivas por categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	210
Tabla 6. Criterios autonómicos para la identificación de las altas capacidades intelectuales	254
Tabla 7. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Andalucía	255
Tabla 8. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Aragón	257
Tabla 9. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Asturias	260
Tabla 10. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Islas Baleares	263
Tabla 11. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Islas Canarias	265
Tabla 12. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Cantabria	267
Tabla 13. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Castilla y León	269
Tabla 14. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Castilla-La Mancha	271
Tabla 15. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Cataluña	274
Tabla 16. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en la Comunidad Valenciana	276
Tabla 17. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Extremadura	278
Tabla 18. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Galicia	279
Tabla 19. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Madrid	282
Tabla 20. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Murcia	284
Tabla 21. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Navarra	286
Tabla 22. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en el País Vasco	288
Tabla 23. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en La Rioja	290

Tabla 24. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Ceuta y Melilla _____	291
Tabla 25. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades en España _____	293
Tabla 26. Distribución del alumnado con altas capacidades intelectuales según diferentes definiciones _____	367

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Modelo de Renzulli _____	28
Ilustración 2. Modelo pentagonal de Sternberg _____	31
Ilustración 3. Modelo de estrella de Tannenbaum _____	32
Ilustración 4. Mapa de las Universidades en España en el curso 2020-2021 ____	195
Ilustración 5. Año de inicio del Servicio y unidad encargada de la prestación __	196
Ilustración 6. La compensación de las desigualdades en la LOE _____	204
Ilustración 7. Mapa del tratamiento legislativo de las altas capacidades intelectuales en Latinoamérica _____	333

SIGLAS Y ABREVIATURAS

AAPP	Administraciones Públicas
AENEEI	Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Art.	Artículo
ATC	Auto del Tribunal Constitucional
BFLPE	<i>Big-fish-little-pond effect</i>
BOE	Boletín Oficial del Estado
CC	Código Civil
CDFUE	Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CE	Constitución Española de 1978
CEE	Comunidad Económica Europea
CESE	Comité Económico y Social Europeo
CDFUE	Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea
CEDH	Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales
CERMI	Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad
Cfr.	Confróntese
CI	Cociente intelectual o coeficiente intelectual
CIDPD	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CLDEE	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
CNED-2014	Clasificación Nacional de Educación del año 2014
CSE	Carta Social Europea
DA	Disposición Adicional
DPEJ	Diccionario panhispánico del español jurídico
DOUE	Diario Oficial de la Unión Europea
DUA	Diseño Universal de Aprendizaje
DUDH	Declaración Universal de Derechos Humanos
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EDAD 2008	Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia 2008
EFTA	Acuerdo Europeo de Libre Comercio
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
Estatuto	Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario
Et. al.	Y otros
Etc.	Etcétera
FJ	Fundamento Jurídico
I+D+i	Investigación, Desarrollo e Innovación
INE	Instituto Nacional de Estadística

IRPF	Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas
IS	Impuesto sobre Sociedades
Ley de Empleo	Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo.
LGE	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
LOCE	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
LODE	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOFP	Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional
LOGSE	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
LOMLOE	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOSU	Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.
LOU	Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades
LPAC	Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas.
MEFP	Ministerio de Educación y Formación Profesional
NAGC	<i>National Association for Gifted Children</i>
NEAE	Necesidad/es específica/s de apoyo educativo
Núm.	Número
op. cit.	Obra citada
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
ODISMET	Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
Pág.	Página
PEAC	Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades
PDI	Personal Docente e Investigador
PIDCP	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
PIDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
RAE	Real Academia Española
R.D.	Real Decreto
R.D. Admisión	Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las

	enseñanzas universitarias oficiales de Grado
RD Bachillerato	Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
RD Becas	Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas.
RD Doctorado	Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado
RD Enseñanzas	Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad
STC	Sentencia del Tribunal Constitucional
STEM	<i>Science, technology, engineering and mathematics</i>
STS	Sentencia del Tribunal Supremo
STSJ	Sentencia del Tribunal Superior de Justicia
TC	Tribunal Constitucional
TEDH	Tribunal Europeo de Derechos Humanos
TFUE	Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea
TS	Tribunal Supremo
TUE	Tratado de la Unión Europea
UE	Unión Europea
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
V. gr.	Por ejemplo o <i>verbi gratia</i>

AGRADECIMIENTOS

“Ideas geniales son aquellas de las que lo único que nos sorprende es que no se nos hayan ocurrido antes”

Noel Clarasó i Serrat

Agradecer los apoyos recibidos durante esta etapa puede resultar una tarea larga, pero tremendamente gratificante, ya que la consecución de todo este esfuerzo no habría sido posible sin ellos. Gracias a Juan Cayón Peña, que confió en mí desde el primer momento, me aportó su visión de justicia y puso la piedra angular de este proyecto. Gracias a Pablo Olábarri Gortázar, por su apoyo en las primeras fases de la tesis y por su comprensión. Gracias a Miguel Rodríguez Blanco y a José Luis Chapado Martín por permitirme participar en sus clases de Derecho a la educación y libertad de enseñanza —y disfrutar de sus enseñanzas de vida tan profundas—, que tantas y tantas ideas me han dado. Gracias a Pedro Pérez Herrero, por su apoyo como anterior director del Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT), por su ayuda en todo lo referente a América Latina y por sus analogías tan acertadas. Gracias a Tomás García Luis y a Juan Alberto Díez Ballesteros, por su aval académico y por el cariño que me han demostrado a lo largo de todos estos años universitarios. Gracias a Luis Felipe Rivera Galicia, por sus magníficas aportaciones en materia de Economía y Estadística y por dar la solidez necesaria a esta investigación. Gracias a Daniel Sotelsek Salem, por su inestimable ayuda y paciencia en todo lo referente a la economía de la educación y por su necesario punto de vista del mundo.

Por último, no querría perder la oportunidad de agradecer al IELAT y al Banco Santander, al otorgarme una beca de investigación, su ayuda en la consecución de este proyecto, y a la Fundación Max Mazin, por su reconocimiento al concederme en dos ocasiones el Premio Max Mazin correspondientes a su VIII y IX edición, y su ayuda económica.

RESUMEN / ABSTRACT

El objetivo de la presente tesis no es otro que poner de manifiesto a las autoridades políticas la existencia de una situación gravemente injusta y lesiva para las personas con altas capacidades intelectuales, puesto que, en la medida en la que se trata de un colectivo claramente castigado en el ámbito educativo, con unas tasas de fracaso escolar o de bajo rendimiento académico abrumadoras, su desarrollo personal se ve perjudicado, teniendo una incidencia negativa inconmensurable en estadios posteriores de su vida.

Está alejado de cualquier género de dudas que el desarrollo educativo de las personas con altas capacidades intelectuales ha presentado, hasta la fecha, serias deficiencias, si bien es un hecho que se constata con mayor facilidad en el ámbito de la educación no universitaria, tanto por número de estudiantes como por la atención extra que se le otorga al estudiantado por su condición, presumiblemente, de menor de edad. No habría de ser este un tema novedoso para las Administraciones Públicas (en adelante, AAPP), en tanto en cuanto señala el Ministerio de Educación y Formación Profesional¹ (en adelante, MEFP) que el 70% de los alumnos con altas capacidades presenta un bajo rendimiento escolar, mientras que, entre un 35% y un 50%, se halla en situación de fracaso escolar².

Es innegable que, a pesar de que han transcurrido casi dos décadas desde tales afirmaciones, el panorama educativo, en lo concerniente a este conjunto de alumnado, permanece invariable, si bien es cierto que se han logrado ciertos avances en materia legislativa, tales como la inclusión del alumnado con altas capacidades dentro de la categoría de alumnado con NEAE o ciertos componentes de ayudas destinadas a alumnos con altas capacidades, entre otras.

No obstante lo anterior, no se ha apreciado materialización alguna en lo referente a la obligación de las administraciones educativas de identificación de los alumnos con altas capacidades intelectuales pues, de acuerdo con los propios datos del MEFP, durante el curso académico 2018/2019 había identificados 35.494 alumnos de altas capacidades intelectuales, sobre un total de 8.217.662 alumnos, lo cual viene a representar un porcentaje de, tan solo, un 0,43%, muy alejado de la cifra estimada de un 2% de alumnos con altas capacidades; en cuanto a la etapa universitaria, no existen estudios, si bien los expertos cifran la tasa de estudiantes con altas capacidades intelectuales en un 1%, en línea con los datos proporcionados por el MEFP sobre el fracaso escolar en este segmento de estudiantes.

Igualmente, tampoco se ha podido advertir mejoría en las medidas destinadas a optimizar el desarrollo educativo de los alumnos con altas capacidades intelectuales, así como en la adopción de planes específicos de

¹ A fecha de la publicación de la presente obra el nombre del Ministerio es el referido, si bien es cierto que al momento del Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Alumnos con Altas Capacidades se trataba del Ministerio de Educación.

² Ministerio de Educación (España). Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Alumnos con Altas Capacidades (Madrid, 2002) "La Superdotación a Examen". Dr. Jaime Campos Castelló. (Jefe de Neurología Pediátrica; Hospital Clínico San Carlos). Madrid.

adaptación curricular, *a contrario sensu* de las recomendaciones provenientes del Comité Económico y Social Europeo (en adelante, CESE)³, bastante posteriores a la entrada en vigor de la LOE.

No se pretende, bajo ningún concepto, culpabilizar o responsabilizar de esta circunstancia a los poderes políticos, presentes o pasados, puesto que la inacción a la hora de materializar las medidas adecuadas para el correcto desarrollo educativo de este colectivo no ha sido sino fruto del desconocimiento generalizado de la sociedad sobre la cuestión que nos ocupa, plagado de prejuicios y sesgos, cayendo en la falsa creencia de que las altas capacidades son sinónimo de alto rendimiento. No obstante, con el aumento de las investigaciones y estudios académicos sobre las altas capacidades y de las necesidades educativas que presenta este alumnado, se ha de inducir a los poderes políticos a abandonar las antiguas posiciones pasivas y a abordar esta problemática, la cual atañe a un porcentaje cercano al 2% de la población, desde un enfoque de progreso en las políticas educativas y en línea con las recomendaciones europeas, las cuales contemplan adaptaciones curriculares, flexibilización de las enseñanzas y participación del alumno en la planificación de su propio proceso de aprendizaje, entre otras.

Sin embargo, desde esta parte no se considera suficiente, ni adecuado, que la respuesta legislativa se vea reducida y limitada a un ámbito meramente académico, puesto que no podemos obviar que las necesidades académicas no son sino las precursoras de otra serie de necesidades socioeconómicas que no pueden ser ignoradas por los poderes públicos. A mayor abundamiento, debido a que la aplicación de las medidas educativas que, por imperativo legal, se deben acometer nos ha de llevar a un escenario en el cual este colectivo consiga una capacitación académica y profesional de una enorme calidad, la relegación de las medidas socioeconómicas oportunas son sinónimo de fuga y pérdida de talento, lo cual es, precisamente, el objetivo a evitar por parte de las autoridades políticas españolas, las cuales se deben ocupar de no solo retener el talento nacional sino de importar el talento extranjero que no obtiene una respuesta apropiada a sus necesidades y aspiraciones en sus lugares de origen.

Palabras clave: altas capacidades, derechos fundamentales, derecho a la educación, educación para alumnos con altas capacidades, igualdad, políticas, universidades.

³ Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema «Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea».

Disponible en:

<<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:076:0001:0007:ES:PDF>>

The objective of this thesis is none other than to bring to light for the political authorities the existence of a gravely unjust and damaging situation for the gifted and talented people, since they are a clearly punished collective in the educational area, with overwhelming rates of academic failure or low academic performance, their personal development is negatively affected as well, which has an unmeasurable impact on later stages of life.

There is no doubt that the educational development of the gifted and talented people (GaT) has presented, so far, important deficiencies, fact easier to determine in the academic stages previous to the university, both due to the number of students as well as, presumably, the extra attention given to the students for their early age. This should not be news for the GaT since the "MEFP" points out that 70% of the GaT students has low academic performance, while between 35% and 50% reach academic failure.

It is undeniable, even though two decades passed since those statements came out, that the educational landscape remains unchanged, despite certain legal achievements as the inclusion of the GaT students in the category of students with specific educational needs or certain components of scholarships oriented to GaT, inter alia.

Despite the previous facts, there is no proof of obligation from the educational administrations to identify GaT and according to the data obtained from the "MEFP", during the 2018/2019 academic year only 35.494 GaT students were identified, out of a total of 8.217.662 students, which represents a mere 0,43%, far from the estimated 2% of GaT students; however, there are no studies at the university, even though experts estimate a rate of 1% of GaT students, which goes accordingly with the data about the academic failure in this segment of students obtained from the "MEFP".

Equally, no improvements have been observed in the measures destined to optimize de educational development of the GaT students, as well as concerning the implementation of specific curricular adaptations plans, a contrario sensu of the recommendations given by the European Economic and Social Committee, which appeared at a much later date then the implementation of the LOE (Ley Orgánica Educación).

We do not intend to put blame or responsibility of this circumstance on the political powers, present or past, due to the fact that the lack of action to materialize la adequate measures for the correct educational development of this collective was simply a consequence of the generalized lack of knowledge of the society concerning the issue that affects us, plagued by prejudice and bias, falling into the false belief that the GaT is a synonym of high performance. Nevertheless, along with the increase of research and academic studies on the GaT and their educational needs, the political powers must be convinced to abandon the old passive positions and treat this problem, that affects close to 2% of the population, from a progressive point of view in the academic policies and in line with the European recommendations, which take into consideration curricular adaptations, flexibilization of the academic subjects and the student's participation in the planning of their own learning process, among other issues.

However, this party does not consider sufficient nor adequate that the legislative answer is seen reduced and limited to a purely academic field, because we cannot ignore that the academic needs are the precursors of other series of socioeconomic needs that the political powers cannot disregard. In addition, due to the fact that the application of these academic measures, which by legal imperative must be undertaken, must lead us to a situation in which this collective achieves academic and professional proficiencies of

outstanding quality, the relegation of the opportune socioeconomic measures is a synonym of flight and loss of talent, this being the precise objective that the Spanish political authorities must avoid, and they should not only attempt to retain the national talent, but also to import the foreign talent that obtains no appropriate answer to their needs and aspirations in their places of origin.

Key words: *intellectual giftedness, fundamental rights, right to education, gifted education, equality, policies, universities.*

INTRODUCCIÓN

Consideramos apropiado comenzar la estructuración de la introducción del presente trabajo de investigación aludiendo al artículo de Tracy⁴ en el cual —previo estudio de la bibliografía existente acerca de la temática— se presenta el método de investigación cualitativa que vamos a emplear en el proceso de elaboración de la tesis doctoral. Para ello nos hemos basado en los siguientes criterios —tal y como desarrollaremos—, tanto en la elección del tema como en las etapas de investigación y redacción: “a) un tema valioso, (b) un elevado rigor, (c) la sinceridad, (d) la credibilidad, (e) la resonancia, (f) la contribución significativa, (g) la ética y (h) la coherencia significativa”.

1.1. Justificación y relevancia del estudio

La justificación de la presente investigación doctoral tiene su piedra angular en, precisamente, lo valioso del tema, toda vez que trata una temática que es —para el grueso de la sociedad— absolutamente contraintuitiva y muy afectada por prejuicios e ideas preconcebidas. A mayor abundamiento, se estudia un tema como es la educación, que se encuentra siempre en el foco mediático de la política.

Su relevancia, no obstante, se localiza no ya en lo residual del colectivo estudiado sino en la capacidad de producir un impacto y una modificación real en las prácticas educativas y políticas que se han venido aplicando históricamente sobre el colectivo de personas con altas capacidades intelectuales. Nuestra investigación genera una reflexión sobre el paradigma actual y las conceptualizaciones que en la sociedad se manejan, puesto que destaca un problema contemporáneo —el tratamiento educativo de la diversidad— y traslada la atención a un grupo de educandos concreto.

Por último, la investigación es relevante en tanto en cuanto incorpora una propuesta de *lege ferenda* en un intento de convertirse también en un motor *heurístico* que promueva la ampliación posterior de la investigación técnica y la concreción de medidas por parte de los actores políticos.

1.2. Objetivos e hipótesis de investigación

La presente investigación doctoral sostiene una hipótesis primaria, pero realmente accesoria, y una hipótesis secundaria —aunque principal—, si se permite la utilización de estos términos en tal sentido.

La hipótesis general es la vulneración de los derechos fundamentales relacionados con la educación que sufren las personas con altas capacidades intelectuales ante la falta de medios idóneos y suficientes y la discriminación experimentada respecto de otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que sí reciben de manera efectiva los recursos necesarios que aseguren su máximo desarrollo. Asimismo, dentro de la hipótesis general, se parte de la premisa de que en la actualidad sí existen los medios técnicos necesarios para

⁴ TRACY, S. J., “Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research”, *Qualitative Inquiry*, vol. 16, núm. 10, 2010, págs. 837-851.

dar una adecuada respuesta educativa, a pesar de que no se encuentran debidamente implementados.

La hipótesis específica es que se puede articular toda una serie de mecanismos alrededor de la educación de las personas con altas capacidades intelectuales, de suerte que se consiga revertir la situación de fracaso escolar generalizada que acusa el colectivo; estos mecanismos, los cuales han de alcanzar un ámbito más amplio que el meramente educativo, pueden ser empleados para lograr una mejoría sustancial no solamente en las condiciones personales de este colectivo, sino redundar en un mayor beneficio para todos los ámbitos de la sociedad, toda vez que el desarrollo de las personas con una capacidad superior puede instrumentalizarse para el bien común.

Los objetivos que se pretenden alcanzar a lo largo del proceso de investigación son los siguientes:

- Examinar la historia e idiosincrasia de las altas capacidades intelectuales, el alcance de sus necesidades y trasladar tales presupuestos empleando un lenguaje jurídico a los actores políticos y gubernamentales, de manera que sea entendible y ejecutable por las administraciones.
- Analizar el alcance del derecho a la educación en España, en general, y determinar los medios mínimos —económicos, humanos y materiales— para que se pueda considerar que se está proveyendo tal derecho. En particular, se pretende poder concretar los derechos y recursos extra que requieren los alumnos con necesidades educativas y si la falta de ellos es constitutiva de una lesión de sus derechos fundamentales.
- Analizar las medidas y actuaciones pedagógicas que, de acuerdo con el conocimiento científico, son idóneas y óptimas para propiciar el máximo desarrollo de las personas con altas capacidades intelectuales, y estudiar su encaje en la legislación vigente.
- Realizar una propuesta de lege ferenda que sea adecuada para garantizar el máximo desarrollo educativo posible y el aprovechamiento posterior del capital humano formado —en el ámbito laboral y científico—, de manera que redunde en beneficio de toda la sociedad.

1.3. Metodología empleada y limitaciones

La presente investigación tiene un carácter teórico-práctico, toda vez que su objetivo principal no es la demostración empírica de un incumplimiento legal y —por ende— de una vulneración de derechos fundamentales, sino el planteamiento de toda una suerte de modificaciones legislativas, con un profundo impacto socioeconómico, que permitan la cesación del incumplimiento y favorezcan el máximo aprovechamiento del capital humano que suponen las personas con altas capacidades intelectuales.

Por ello, la metodología a emplear durante el periodo de investigación habrá de incluir, por su carácter inter y multidisciplinar, un amalgama de actividades que pertenecen a diferentes áreas del conocimiento. En lo referente a la investigación documental, se lleva a cabo un estudio pormenorizado del estado de la cuestión, accediendo a artículos especializados en todos los ámbitos a tratar, así como a los datos que son accesibles en el Instituto Nacional de

Estadística y en la Unión Europea. Al margen de ello, a lo largo de la investigación, amén del estudio teórico de las diferentes fuentes, se mantienen tutorías periódicas con ambas directoras, con el fin de que el proceso de investigación sea idóneo y coherente y se realice con la diligencia y observancia debida. Asimismo, se procede a la asistencia a seminarios y jornadas académicas que permitan la adquisición de nuevas ideas de desarrollo de la tesis doctoral; de igual manera, se realizan entrevistas con otros profesores o profesionales de áreas ajenas al derecho y a la pedagogía, tales como la economía, la política, la sociología o la psicología.

Una de las principales limitaciones —que es plasmada, irónicamente, como una de las conclusiones— es precisamente la falta de investigaciones suficientes realizadas a largo plazo; a mayor abundamiento, los investigadores del campo de las altas capacidades intelectuales “continúan discutiendo la necesidad de una base de investigación bien establecida sobre la cual construir las prácticas”⁵ y es justamente “el *stablishment* educativo el responsable de la falta de investigación a largo plazo sobre las prácticas educativas para superdotados”⁶. Por ello, los estudios a los que en la presente tesis se recurren no son —mayoritariamente— longitudinales y se limitan a prácticas concretas en edades limitadas, sin observarse los eventuales efectos que pudieran darse años después.

1.4. Estructura de la investigación

La investigación se ha estructurado de tal manera que se mantenga una coherencia global a lo largo de la tesis doctoral, así como se aprecie una progresión de las ideas que acaban por concretarse y cristalizar en las conclusiones de la misma.

Así pues, la estructura consta de tres partes diferenciadas entre sí por la temática que abordan.

La primera de las partes —“Los derechos educativos de las personas con altas capacidades intelectuales”— se dedica al bloque jurídico-económico, en el cual se estudia el estado de la cuestión en lo referente no solo al tratamiento legal de la educación en el derecho nacional e internacional sino también a la relevancia económica de esta y a la cuestión de la atención a la diversidad en el sistema educativo español.

La segunda parte —“Prácticas políticas, jurídicas y educativas sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales”— se centra en el caso concreto del alumnado con altas capacidades intelectuales, analizando las manifestaciones políticas que se han efectuado a tal efecto, estudiando el escenario en el que se encuentra este colectivo en las distintas Comunidades Autónomas españolas —tanto la normativa autonómica como la realidad del estado actual de la identificación— y examinando las recomendaciones

⁵ JOLLY, L. J. y KETTLER, T., “Gifted Education Research 1994–2003: a disconnect between priorities and practice”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 31, núm. 4, 2008, págs. 427–446.

⁶ COLEMAN, L. J., y CROSS, T. L., *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*, Prufrock Press, Waco, 2005, pág. 266.

Introducción

pedagógicas que se refieren al tratamiento educativo del alumnado con altas capacidades intelectuales.

La parte tercera —“Análisis socioeconómico y propuesta de ley ferenda”— se encuentra integrada por un estudio de derecho comparado en el que se revisa el tratamiento legislativo que se le da al colectivo estudiado en distintos países del mundo, efectuándose posteriormente la propuesta de ley ferenda, basada no solo en dicho estudio de derecho comparado sino también en las deficiencias detectadas y en las conclusiones extraídas del análisis de las dos partes anteriores.

Por último se consideran una serie de conclusiones a las que se llega a partir de la integración de la investigación en su conjunto, valorándose aspectos clave del estado de la cuestión actual y de las perspectivas de futuro.

PARTE PRIMERA

Los derechos educativos de las personas con altas capacidades intelectuales

CAPÍTULO PRIMERO

Necesidad específica de apoyo educativo: el caso de las altas capacidades intelectuales

“¡Triste época la nuestra! Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”

Albert Einstein

1. EL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO

La promulgación de la Ley Orgánica de Educación (en adelante, LOE) en mayo de 2006 trajo al ordenamiento normativo español un término jurídico novedoso: la necesidad específica de apoyo educativo (en adelante, NEAE). A pesar de que el presente trabajo se encuentra orientado únicamente a uno de los componentes de la citada categoría —el alumnado con altas capacidades intelectuales—, consideramos altamente recomendable realizar un breve recorrido técnico de todos los grupos afectados por la norma, a pesar de que en estadios más avanzados de la tesis se abordará el estudio de estos desde una perspectiva jurídica.

A pesar de que en la redacción original del art. 71.2 LOE se definía a los alumnos⁷ con NEAE como aquellos que requieren una educación diferente a la ordinaria “por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE) introdujo modificaciones que ampliaron los grupos afectados por la norma, al incluir expresamente a los alumnos que presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante, TDAH). Por otro lado, la reciente Ley Orgánica de Modificación de la LOE (en adelante, LOMLOE) introdujo como alumnos con NEAE a aquellos que requieren una educación diferente a la ordinaria por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa⁸.

⁷ En la presente investigación se han seguido las normas establecidas por la RAE, lo cual implica que el uso de sustantivos plurales masculinos incluye, de manera indistinta, a todos los géneros. El Diccionario panhispánico de dudas del año 2005 indica que “los nombres apelativos masculinos, cuando se emplean en plural, pueden incluir en su designación a seres de uno y otro sexo”. Asimismo, invita a la no utilización, por cuestiones de economía lingüística, de hacer alusión expresa a todos los géneros y recuerda que el uso del símbolo de la arroba (@) “no es un signo lingüístico y, por ello, su uso en estos casos es inadmisibles desde el punto de vista normativo”.

⁸ A pesar de que la LOMLOE ha introducido en el art. 71.2 LOE a los alumnos en situación de vulnerabilidad socioeducativa, no se ha desarrollado una sección propia para estos alumnos - al igual que el alumnado con NEAE por razón de condiciones personales o historia escolar, a pesar de que aplicando un criterio lógico ante la ausencia de definición, ambas categorías pueden ser coincidentes; en su lugar, continúa haciéndose mención expresa a ellos en el capítulo dedicado a la equidad y a la compensación de las desigualdades en educación, incidiéndose que tal desventaja socioeducativa puede deberse a factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Si bien es cierto que todos los alumnos, y todas las personas en general, presentan necesidades educativas, necesidades básicas de aprendizaje y necesidad de aprender algo, los alumnos con NEAE tienen la necesidad de apoyo adicional por sus características.

Aun cuando el objeto de estudio del presente trabajo son las personas con altas capacidades intelectuales, toda vez que a efectos normativos forman parte de un grupo mayor, se antoja recomendable realizar una breve aproximación a la casuística de cada uno de los componentes del grupo y de sus necesidades educativas⁹.

1.1. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

Hablar de necesidades educativas especiales y de su casuística nos lleva a tratar necesariamente el término de discapacidad y de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del desarrollo del lenguaje, ya que este es el sentido que le ha dado la norma¹⁰. Nos encontramos ante un término que aparece por primera vez en el Informe Warnock de 1978¹¹ y que pueden definirse, de acuerdo con las tesis de Brennan, a través de la existencia de:

“una deficiencia ya sea física, intelectual, emocional, social o combinación de éstas, afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum especial modificado o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y específicamente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto continuo que va desde la leve hasta la aguda”¹².

Por tanto, de acuerdo con la anterior definición, las necesidades educativas que pueda presentar cada alumno con discapacidad o trastorno grave de conducta, de la comunicación o del desarrollo del lenguaje son tan variadas

⁹ Los siguientes apartados de la tesis se han realizado utilizando investigaciones y estudios de expertos en cada una de las materias reseñadas, pretendiéndose únicamente bosquejar las distintas NEAE. En cada apartado se reseña la bibliografía empleada para su consulta, confrontación y mayor conocimiento.

¹⁰ La LOMLOE introduce como causa de NEAE, dentro del art. 71.2 LOE, el retraso madurativo y los trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. Si tenemos en cuenta las estadísticas proporcionadas por el MEFP, dentro de las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad se han venido incluyendo trastornos generalizados del desarrollo, a pesar de que estos han desaparecido en la redacción que da la LOMLOE. Ello nos lleva a considerar que esta nueva subcategoría de necesidad educativa especial no es sino la misma que se ha venido proporcionando en las estadísticas, ya que no se encuentra en ninguna otra sección de la LOE. Igualmente, en cuanto a los trastornos de la comunicación y del desarrollo del lenguaje a los que alude la norma, debemos entender que hacen referencia a trastornos graves que no pueden ser considerados como dificultades de aprendizaje como, por ejemplo, la dislexia, y que resulta más recomendable su encuadramiento en el apartado referente a la discapacidad.

¹¹ Disponible en:

<<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>>. Última visita 11 de enero de 2021.

¹² BRENNAN, W.K., *El currículo para niños con necesidades especiales*, Editorial Siglo XXI, Madrid, 1988, pág. 36.

como las causas que provocan la necesidad misma. No obstante, estas se pueden clasificar en tres grupos diferenciados¹³:

— **Discapacidad**

La discapacidad se puede subclasificar según sea discapacidad física, intelectual o sensorial. El MEFP distingue entre discapacidad motora, la cual encajaría dentro de la discapacidad física; discapacidad intelectual; y discapacidad auditiva y visual, que responderían al tipo de discapacidad sensorial¹⁴.

— **Trastornos graves de conducta**

A nivel clínico, se denomina a estos como trastornos del comportamiento perturbador, ya que trata a niños y niñas con problemas más complejos, como los referidos al trastorno negativista-desafiante y el trastorno disocial.

— **Trastornos generalizados del desarrollo**

De acuerdo con las estadísticas del MEFP esta categoría incluye específicamente los trastornos del espectro autista y otros trastornos del neurodesarrollo; encajan en esta categoría el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrador de la infancia y el síndrome de Rett.

Las medidas que se deben adoptar para permitir a este alumnado alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades son igualmente diversas, puesto que el grupo se encuentra compuesto por una población muy heterogénea, y dependiendo del tipo de discapacidad o de trastorno se adoptan unas u otras. Sin embargo, se pueden destacar medidas orientadas a la accesibilidad de los materiales de estudio, la variación de los métodos de evaluación o, incluso, la escolarización en centros específicos o unidades específicas destinadas a Educación Especial.

1.2. Las dificultades específicas de aprendizaje

Las dificultades específicas de aprendizaje, a pesar de estar incluidas en la LOE desde su versión original, no contaron con una sección propia hasta la entrada en vigor de la LOMCE en el año 2013.

Sin embargo, las dificultades específicas de aprendizaje no vienen desarrolladas en la normativa estatal, por lo que la concreción de las circunstancias que las componen queda al arbitrio de las Comunidades Autónomas y de la normativa que estas promulguen. No obstante, a pesar de que la definición pueda variar, creemos muy acertada y destacable la que da Andalucía¹⁵, al definir a este alumnado como:

“aquel que requiere, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar desórdenes significativos en los procesos cognitivos básicos

¹³ MARRERO GALVÁN, J. J. y NEGRÍN MEDINA, M. A., “Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa”, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 29, 2018.

¹⁴ Las estadísticas ofrecen dos categorías extra, según concurra plurideficiencia y casos no distribuidos por discapacidad.

¹⁵ Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de participación y equidad, por las que se actualiza el Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

implicados en los procesos de aprendizaje, que interfieren significativamente en el rendimiento escolar y en las actividades de la vida cotidiana del alumno o alumna y que no vienen determinados por una discapacidad intelectual, sensorial o motórica, por un trastorno emocional grave, ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores socioculturales. Por tanto, pueden presentarse simultáneamente pero no son el resultado de estas condiciones”.

De esta forma, a pesar de que no existan necesariamente otras circunstancias que incidan de manera negativa en el resultado académico (entendido este como desfase curricular) del alumno, se le proporciona la respuesta educativa que necesita para poder desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes, igual que al resto de los alumnos con otras NEAE.

A pesar de que el criterio de las Comunidades Autónomas podría diferir, este es muy pacífico y unificado¹⁶, lo que facilita que las diferentes dificultades específicas de aprendizaje se puedan catalogar en la siguiente clasificación:

- Dificultades en el aprendizaje de la lectura o dislexia
- Dificultades en la escritura por disgrafía
- Dificultades en la escritura por disortografía
- Dificultades en el aprendizaje del cálculo matemático o discalculia

En cuanto a la dislexia, se puede definir como:

“un problema específico de lenguaje con una base constitucional que se caracteriza por dificultades en la descodificación de palabras simples y refleja una habilidad de procesamiento fonológico insuficiente. Dentro de esta definición cabe destacar varios aspectos importantes. En primer lugar, se centra en el nivel de reconocimiento de palabras; por otro lado, mantiene una visión modular que implica que es posible el funcionamiento inadecuado de un sistema (el de procesamiento fonológico, en este caso) mientras que permanecen intactos otros sistemas cognitivos más generales”¹⁷.

De manera asociada a la dislexia, si bien pueden ser independientes de ella, encontramos las otras tres dificultades mencionadas. La disgrafía es la dificultad a la hora de controlar la escritura y hacerla de forma legible; la disortografía es, por contra, la dificultad en el dominio de los usos y en la adquisición de las normas de ortografía; la discalculia es la dificultad para

¹⁶ V.gr., podemos encontrar ejemplos de igualdad de criterios en las consideraciones que hacen a tal respecto las Comunidades Autónomas de Madrid, La Rioja y Canarias, respectivamente.

<<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/dificultades-especificas-aprendizaje>>.

Última visita 11 de enero de 2021.

<<https://orientacion.larioja.edu.es/necesidad-ed-especiales-2/difaprendizaje/102-bogdifi/175-difiespe>>. Última visita 11 de enero de 2021.

<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neae/dificultades_aprendizaje/que_es/>. Última visita 11 de enero de 2021.

¹⁷ SERRANO CHICA, F. y DEFIOR CITOLER, S., “Dislexia en español: estado de la cuestión”, *Electronic journal of research in educational psychology*, vol. 2, núm. 4, 2004, págs. 13-24.

realizar operaciones matemáticas e identificar correctamente los signos por carecer del pensamiento abstracto necesario¹⁸.

Existe toda una suerte de medidas orientadas a facilitar el proceso de aprendizaje de las personas con este tipo de dificultades de aprendizaje; entre las adaptaciones metodológicas podemos destacar, entre otras: proporcionar el material de estudio por adelantado, evitar situaciones de estrés (como lectura o ejercicios de cálculo en público) o flexibilizar los tiempos de duración del examen.

1.3. El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

El TDAH es un factor relativamente novedoso dentro del panorama normativo educativo y no tuvo la consideración de necesidad específica de apoyo educativo hasta la reforma de la LOE, vía LOMCE, del año 2013. A pesar de que no contó, en inicio, con una sección propia —al menos de manera expresa—, la reforma introducida por la LOMLOE parece encuadrar el TDAH dentro de las dificultades específicas de aprendizaje, a pesar de que, como se ha indicado previamente, esta categoría carece de una definición jurídica.

El TDAH se trata de un síndrome conductual con base neurológica y componente genético con una tasa de prevalencia estimada de entre el 3-5 y el 7-10 por ciento de la población, si bien con una incidencia tres veces superior en el género masculino¹⁹. Es un trastorno neurobiológico caracterizado por una dificultad o incapacidad para mantener la atención voluntaria frente a tareas, tanto académicas como cotidianas, unida a la falta de control de impulsos²⁰. Si bien se manifiesta en niños y adolescentes es posible que se den casos en la vida adulta.

Estas características del TDAH, que implican para la persona distracción, inquietud motora, impulsividad e inestabilidad emocional, tienen una notable incidencia en el devenir de la rutina educativa de los alumnos que lo tienen, además de poder deteriorar sus relaciones sociales. La inquietud física dificulta la capacidad de mantener atención durante las clases y los ejercicios que se realizan; también presentan problemas a la hora de regular su conducta, irreflexiva en numerosas ocasiones, y tienden a actuar sin sopesar antes las consecuencias, lo que conlleva una honda frustración si sus deseos y necesidades no se ven satisfechos. Todo ello repercute negativamente en su vida estudiantil, al obtenerse en numerosas ocasiones resultados académicos humildes.

¹⁸ GRAGERA MARTÍNEZ, R., et al., *Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad o Dificultad en el Aprendizaje. Guía de orientación al Profesorado*, Unidad de Integración y Coordinación de Políticas de Discapacidad de la UAH, 2016, pág. 54.

¹⁹ BARKLEY, R.A., *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*, Guilford Press, Nueva York, 2006; Cfr. *passim* MARTÍNEZ BLANCO, N., "Una aproximación al TDAH", *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, vol. 3, núm. 1, 2017, págs. 248-257.

²⁰ *Passim* MARTÍNEZ BLANCO, N., op. cit.

Se puede clasificar en varios tipos, sin que la clasificación predominante en uno suponga la automática exclusión de los demás, pudiéndose presentar sintomatología de otro tipo²¹:

- Predominantemente inatento. Se evidencian, entre otros, los siguientes signos: dificultad para mantener la atención; problemas para seguir órdenes e instrucciones; se olvida de las actividades cotidianas y rehúye de las tareas que requieren un prolongado esfuerzo mental.
- Predominantemente hiperactivo compulsivo. La persona tiene dificultad para mantenerse quieto o sentado; dificultad para realizar tareas de forma tranquila; habla mucho y le cuesta respetar los turnos de los demás.
- Tipo mixto o combinado. Se produce una mezcla de los dos anteriores y el comportamiento y los síntomas visibles varían con el transcurso del tiempo conforme la persona envejece.

Los alumnos con TDAH requieren de una serie de adaptaciones metodológicas que tienen como objetivo permitirles aspirar a alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades; esto no significa que estos alumnos no necesiten apoyo externo psicopedagógico, el cual resulta muy beneficioso, puesto que les brinda el aprendizaje de estrategias que pueden emplear tanto en el ámbito académico como en sus relaciones sociales, entre otras²²:

- Mantener al alumno cerca del profesor para una mejor supervisión, apoyo y control de las tareas.
- Planificación de tutorías y de seguimiento del rendimiento académico.
- Avisar con antelación de las fechas de evaluación.
- Ofrecer alternativas entre los distintos métodos de evaluación posibles.
- Flexibilizar la duración y momentos de los exámenes.

Este tipo de adaptaciones metodológicas tienen como objetivo respetar la equidad y la igualdad de oportunidades del alumno con TDAH respecto de sus compañeros, así como facilitar su adquisición de competencias y habilidades.

1.4. La incorporación tardía al sistema educativo

Abordar el tema de la incorporación tardía al sistema educativo español no resulta sencillo, debido principalmente a que los alumnos que componen esta categoría no tienen por qué presentar ninguna otra circunstancia de las estudiadas en este capítulo, pese a que se den casos de comorbilidad. Las necesidades de estos alumnos responden, en principio, al mero retraso a la hora de integrarse en el sistema educativo de España, con las eventuales carencias académicas, metodológicas y lingüísticas que ello puede suponer, sin que se vean agravadas por la existencia de ningún tipo de discapacidad, trastorno o dificultad de aprendizaje.

²¹ Ídem.

²² DEL CAÑO SÁNCHEZ, M., et al., "TDAH. Programa de intervención educativa", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, 2011, págs. 621-628. GRAGERA MARTÍNEZ, R., et al., op. cit., págs. 48-52.

También resulta complejo el estudio de su problemática debido a que su clasificación responde a un elemento generador (la incorporación tardía, bien sea por proceder de un país extranjero o por cualquier otro motivo) y a dos elementos fundamentales que van a condicionar el apoyo que el alumno necesita: la carencia lingüística grave —introducida de manera expresa por la LOMLOE y no sujeta, a priori, a la integración tardía— y la falta de competencias o conocimientos básicos.

Sin embargo, es necesario analizar aquí lo que se apunta a tal respecto desde el, por entonces, Ministerio de Educación y Ciencia, en el Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2004/2005²³. En este Informe, que data de la etapa anterior a la LOE, al tratar la integración tardía en el sistema educativo se aludía al acceso de un elevado número de alumnos procedentes de otros países y a que:

“entre otros problemas detectados se observan, en algunos casos, deficiencias lingüísticas que entorpecen el normal desarrollo del proceso educativo. Estas deficiencias van también acompañadas en ocasiones también de carencias académica. A lo anterior se suman las repercusiones que en los alumnos tienen las situaciones y problemas familiares de la población inmigrante”.

Esto anterior es acorde con lo actualmente dispuesto en la LOE; el Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo, correspondiente al curso 2018-2019²⁴, a pesar de que en la LOE se indica que la integración tardía en el sistema educativo puede deberse a cualquier motivo ajeno a la inmigración, únicamente referencia al alumnado extranjero y destaca la evolución de su tasa de escolarización en España y que se han llevado a cabo las siguientes medidas:

- Programas de reorganización de las enseñanzas y de adaptación del currículo para alumnado extranjero.
- Programas de atención a las familias del alumnado extranjero.
- Programas para el aprendizaje de la lengua oficial para alumnado extranjero.
- Recursos educativos específicos para alumnado extranjero.
- Formación específica del profesorado de alumnado extranjero.

Es preciso indicar que las medidas que se llevan a cabo son correctas y adecuadas para atender las necesidades de los alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo español, puesto que se encuentran alineadas con las carencias que estos pueden evidenciar (tanto lingüísticas como académicas) y se encuentran orientadas para formar al profesorado.

1.5. Las condiciones personales o de historia escolar del alumnado

Nos encontramos ante una categoría muy abstracta de NEAE, tanto que no cuenta siquiera con una sección propia que la defina y que desarrolle su

²³ Disponible en:

<<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/informe-sobre-el-estado-y-situacion-del-sistema-educativo-curso-2004-2005/educacion/12179>>. Última visita 11 de enero de 2021.

²⁴ Disponible en:

<<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20cee-informe.pdf>>. Última visita 11 de enero de 2021.

idiosincrasia, a diferencia de las anteriores. Ante la indefinición del término, si se acude a los datos estadísticos y al Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo que proporciona el MEFP, es posible acotar, por exclusión, esta categoría.

En el apartado de “otras categorías” encajan, o pueden encajar, con condiciones personales o de historia escolar los correspondientes a “situación de desventaja-socioeducativa y no distribuido por otras categorías”.

Del Informe 2020 podemos destacar las actuaciones destinadas a aulas itinerantes en los circos, la atención educativa al alumnado de etnia gitana y el Programa MUS-E para la integración de niños y niñas en dificultad social por medio de las artes.

De igual manera, parecen encajar en la categoría los alumnos escolarizados en aulas hospitalarias, las cuales “están dirigidas a la población hospitalizada en edad escolar y tienen como finalidad desarrollar un programa de atención educativa que permita la continuidad de su proceso educativo” y en servicios de atención educativa domiciliaria, el cual

“pretende garantizar la continuidad en el proceso educativo del alumno enfermo. Está dirigido a alumnos escolarizados en centros sostenidos con fondos públicos que, por prescripción facultativa, no pueden asistir a su centro durante un período de convalecencia superior a 30 días”²⁵.

Los colectivos reseñados en el párrafo anterior presentan una serie de necesidades educativas derivadas de sus circunstancias económicas, sociales y/o de distribución geográfica que han de ser compensadas mediante las actuaciones de las distintas Administraciones educativas.

2. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

2.1. La inteligencia humana

Resulta muy complicado para los expertos en la materia poder dar una definición única de inteligencia, pero tratar el tema de las altas capacidades intelectuales nos obliga, irremediabilmente, a hablar de inteligencia²⁶.

Comenzaremos nuestra exposición con el análisis de la morfología del término, puesto que es sumamente esclarecedor para nuestro trabajo, toda vez que la palabra inteligencia es el resultado de la conjunción de los vocablos *logos* y *nous*.

²⁵ Estos últimos ejemplos están extraídos del Informe de datos y cifras de la educación de la Comunidad de Madrid.

Disponible en:

<https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_datosycifras_2019-20.pdf>. Última visita 15 de enero de 2021.

²⁶ Al respecto ARETXAGA BEDIALAUNETA, L. et al., *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2013.

“*Logos* significa recoger, reunir, juntar, elegir, escoger, contar, enumerar, computar, referir, decir, hablar, y corresponde al desarrollado en un discurso argumentado. En cuanto al término *nous*, este se relaciona con la facultad de pensar, reflexionar, meditar, percibir y memorizar. En lengua castellana, la palabra inteligencia parte del sustantivo latino *intelligentia-æ*, que traduce comprender, conocer o darse cuenta. Por esta razón, se considera inteligente «el que comprende, conoce, o se da cuenta de algo tras haber vuelto la mirada sobre sí mismo, con el propósito de recoger en su interior”²⁷.

Es necesario advertir que las altas capacidades intelectuales son consideradas como una modalidad específica del funcionamiento intelectual que tiene como rasgo común, a pesar de las diferencias que presentan los distintos individuos, la presencia de un elevado grado de inteligencia²⁸. Ello nos ha de trasladar a estudiar, en primer lugar, el constructo de inteligencia, puesto que las altas capacidades intelectuales son una concreción del concepto de inteligencia²⁹.

Resulta muy complejo el estudio de las diferentes teorías de la inteligencia, puesto que existen notables discrepancias entre los distintos autores. A pesar de ello, es posible articular una definición de lo que implica la inteligencia, en la medida que

“es el atributo responsable de las diferencias individuales de competencia de los niños y de los adultos en los dominios del aprendizaje, de los conocimientos, de la eficacia del comportamiento en situaciones nuevas o problemáticas. Se vincula con la adaptación en sentido amplio. Y la cualidad de la adaptación es crucial en la vida de los individuos y de las sociedades”³⁰.

Sin embargo, a pesar de que la idea de inteligencia —por muy abstracta que pueda resultar, independientemente de la definición que se le dé— se encuentre en mayor o menor medida asentada y aceptada en el imaginario popular, resulta mucho más complejo darle una explicación a su existencia.

Podemos, a tales efectos, llevar a cabo una división dicotómica entre autores que se basan en las teorías de Spearman, que explicarían que la inteligencia se encuentra supeditada a la existencia de un factor general subyacente —o factor *g*— o a un grupo de aptitudes específicas que son relativamente independientes entre sí³¹. En la actualidad, a pesar de que sí que hay autores que se decantan por la preponderancia del factor general subyacente

²⁷ VILLAMIZAR ACEVEDO, G. y DONOSO TORRES, R., “Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica”, *Psicogente*, vol. 16, núm. 30, 2013, págs. 407-423.

²⁸ *Passim* RODRÍGUEZ MARTÍN, L., *Atención educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: una propuesta formativa dirigida al profesorado*, Universidad de Huelva, Huelva, 2017.

²⁹ *Passim* GENOVARD ROSELLÓ, C. y CASTELLÓ TARRIDA, A., *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*, Ediciones Pirámide, Madrid, 1990.

³⁰ MIRANDA, M. J., “La investigación psicológica de la inteligencia humana: balance del siglo en la transición del milenio”, *Persona: revista de la Facultad de Psicología*, núm. 3, 2000, págs. 27-45.

³¹ SPEARMAN, C., *The nature of intelligence and the principles of cognition*, MacMillan Press Ltd., Londres, 1927.

de la inteligencia³², dominan las teorías en las que los elementos o aptitudes específicas son los factores claves de la inteligencia.

En cuanto a la concreción de qué elementos —o grupo de elementos— se ven involucrados en lo que consideremos que pueda ser la inteligencia, se realizó un estudio con expertos en inteligencia y su medición³³, replicado más de seis décadas después por otro grupo de especialistas³⁴. Entre ambos —y entre los participantes de uno y otro estudio— se percibe la existencia de acuerdos sobre los elementos esenciales que definen la existencia de inteligencia. Así pues, el elemento más valorado fue el razonamiento —o raciocinio— abstracto, seguido de capacidad de aprender, adaptación al medio, procesamiento de información, comportamiento eficaz, conocimientos, mecanismos fisiológicos y emociones/motivación.

Existen hoy dos ideas preponderantes acerca de la base de la inteligencia. Por un lado, que es complicado determinar los factores generadores de diferencias intelectuales y, por otro, que la superioridad intelectual difícilmente se puede atribuir a la existencia de un factor único. Con base en ello se acepta que una persona puede desarrollar una conducta intelectual que se configura alrededor de dos factores clave: la capacidad biológica —heredada— y los factores sociales y ambientales en los que se desenvuelve, por lo que el origen de la capacidad ha de encontrarse en la interacción de muchas variables (factores genéticos, neurológicos y ambientales)³⁵.

A pesar de que no nos detendremos en los distintos modelos explicativos de la inteligencia, puesto que se estudiarán los que analizan las altas capacidades intelectuales desde la premisa de que son explicativos de la inteligencia en la medida en que denotan una gran cantidad de ella, consideramos importante indicar que las últimas tendencias en inteligencia entienden esta como un concepto dinámico, cambiante y desarrollable a lo largo de la vida, y los estudios e investigaciones en neurociencias han transformado las ideas preexistentes sobre la inteligencia y sobre las implicaciones que de estas se derivan.

De acuerdo con las tesis de Sternberg —que se verán en profundidad posteriormente—, para alcanzar un rendimiento superior se utilizan una serie de procesos cognitivos específicos para entender y analizar la información, para enfrentarse a la novedad o para solucionar problemas. Según Gardner existen distintos tipos de inteligencias. De las ideas defendidas por Sastre i Riba destacamos las siguientes afirmaciones, para quien la inteligencia tiene una base eminentemente neuropsicológica:

“cada vez son más abundantes los estudios neuropsicológicos que ofrecen resultados sobre la configuración y funcionamiento cerebral

³² Por todos, JENSEN, A., *The g factor. The science of mental ability*, Praeger Publishers, Westport, 1998.

³³ THORNDIKE, E. L., et al., “Intelligence and its measurement: a symposium”, *Journal of Educational Psychology*, núm. 12, págs. 123-147 y 195-216.

³⁴ STERNBERG, R. J. y DETTERMAN, D. K., *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*, Ablex Publishing Corporation, New York, 1986.

³⁵ *Passim* RODRÍGUEZ MARTÍN, L., *Atención educativa al alumnado...*, op. cit.,

de las personas con altas capacidades, y entre ellas, las superdotadas, caracterizadas por una mayor eficiencia neural de funcionamiento que comporta la activación selectiva y simultánea de las zonas relacionadas con la resolución de la tarea, menor consumo metabólico cortical, mayor mielinización y riqueza de redes sinápticas³⁶.

2.2. La superdotación y las altas capacidades intelectuales

De manera idéntica a la problemática que suscita la definición del concepto de inteligencia, encontramos que alrededor del concepto de la superdotación y las altas capacidades intelectuales se levanta también polémica entre los expertos, puesto que “no todos los especialistas coinciden en una definición clara y precisa de la superdotación”³⁷ y “no existe unanimidad entre los distintos autores que han tratado el tema”³⁸.

Como vimos anteriormente, existe consenso en lo que implica la inteligencia, y que la sociedad coincide “en señalar que las personas inteligentes se caracterizan por su capacidad de resolver problemas, nuevos o familiares, su manejo del lenguaje y su actitud tolerante y abierta a la innovación”; asimismo, una declaración sobre el estudio científico de la inteligencia sentó que “la mayor parte de las personas se sitúan alrededor del punto medio (CI=100). Pocas son muy brillantes o muy poco brillantes”³⁹. En otras palabras, a pesar de que exista disparidad de opiniones sobre el concepto exacto de la inteligencia, está fuera de toda discusión, tanto para expertos como para legos, de la existencia de diferentes grados de inteligencia.

Esta falta de criterio común en la definición del término se acusa en la normativa, debido a que encontramos, fruto del sistema de reparto de competencias, la utilización indistinta de los términos de *altas capacidades* y de *superdotación*. A mayor abundamiento, se trata de un término jurídico, en tanto en cuanto tiene repercusiones legales para las personas afectadas por las normas, que no se ha determinado de manera precisa ni en la propia normativa estatal ni en pronunciamientos jurisprudenciales.

Se mencionaba líneas atrás que la mayor parte de las personas se encuentran cercanas al punto medio en las mediciones de la inteligencia, haciendo expresa referencia al coeficiente o cociente intelectual (en adelante, CI)⁴⁰. El CI se puede considerar como una unidad de medida de la capacidad intelectual —o de las habilidades cognitivas— de una persona, bien sea

³⁶ SASTRE I RIBA, S., “Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades”, *Revista de neurología*, vol. 52, núm. extra 1, 2011, págs. 11-18.

³⁷ SÁNCHEZ DEL MANZANO, E., “*La superdotación intelectual*”, Ediciones Aljibe, Málaga, 2009.

³⁸ ARCO TIRADO, J. L. y FERNÁNDEZ CASTILLO, A., *Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica*, McGraw Hill, Madrid, 2004.

³⁹ ANDRÉS PUEYO, A. y COLOM MARAÑÓN, R., “El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio”, *Psicothema*, vol. 11, núm. 3, 1999, págs. 453-476.

⁴⁰ En este trabajo se utilizan, de manera indistinta, los términos *coeficiente intelectual* y *cociente intelectual*, debido a que ambos se encuentran reconocidos por la RAE.

Disponible: <<https://dle.rae.es/cociente>>. Última visita 11 de enero de 2021.

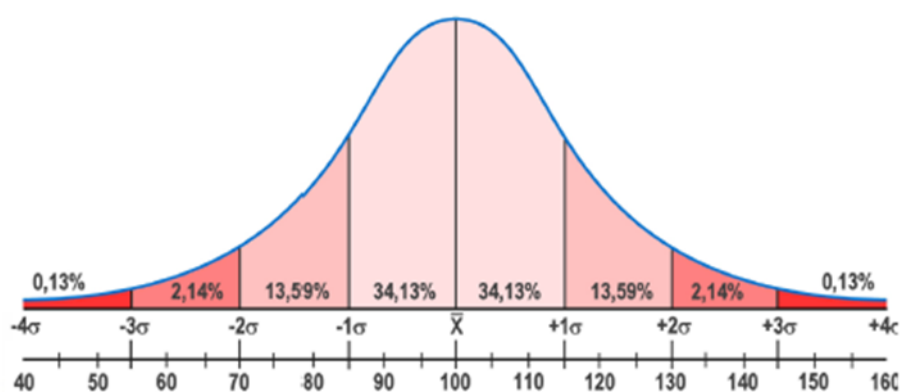
Disponible: <<https://dle.rae.es/coeficiente%20?m=form>>. Última visita 11 de enero de 2021.

entendida esta como el factor g o como el conjunto de elementos independientes que afectan a la inteligencia⁴¹.

Con independencia de la existencia del factor g o de distintos componentes explicativos de la inteligencia, los postulados básicos de la teoría de la medición de la inteligencia son suficientemente robustos y consistentes⁴², existen detractores del CI como medida de la inteligencia, puesto que consideran que únicamente puede ser considerado como indicador de la existencia de la misma y que la complejidad de los procesos cerebrales impiden que pueda considerarse únicamente ese factor⁴³.

No obstante lo anterior, coincidimos en que el punto de partida ha de ser la distribución, desde un prisma psicométrico, de los distintos grados de inteligencia en la población humana⁴⁴. Esto se debe principalmente a que facilitará la exposición de los siguientes puntos y a que, si bien no existe unanimidad en la definición de los términos de superdotación y altas capacidades, sí que ha quedado demostrado la existencia de diferentes grados de inteligencia y de grupos que experimentan una desviación de la media; esta desviación se puede dar en ambos extremos de la curva de población, con sujetos con una inteligencia inferior, lo que evidencia una deficiencia mental, y sujetos por encima de la media, que serían aquellos que podrían entrar en la definición de superdotación o de altas capacidades.

Gráfico 1. Campana de Gauss de distribución de la inteligencia



Fuente: Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en niños con superdotación intelectual

⁴¹ HAMPSHIRE, A. et al. "Fractionating Human Intelligence", *Neuron*, vol. 76, núm. 6, 2012, págs. 1225-1237.

⁴² BRENLLA, M. E., "Interpretación del WISC-IV. Puntuaciones compuestas y modelos CHC", *Ciencias Psicológicas*, vol. 7, núm. 2, 2013, págs. 183-197.

⁴³ Por todos, TALEB, N. N., "IQ is largely a pseudoscientific swindle", 2019.

Disponible en:

<<https://medium.com/incerto/iq-is-largely-a-pseudoscientific-swindle-f131c101ba39>>. Última visita 7 de marzo de 2021.

⁴⁴ GOICOECHEA GÓMEZ, M., *Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en niños con superdotación intelectual. Estudio empírico sobre la utilización del Test Conners' Continuous Performance Test II (CPT II V.5) en el diagnóstico*. Universidad de Burgos, Burgos, 2004, pág. 80.

En el gráfico anterior, consistente en una campana de Gauss, se manifiesta el porcentaje de individuos que están incluidos en cada uno de los segmentos de inteligencia. Se representa la distribución estadística de la inteligencia de los individuos, existiendo simetría entre los segmentos que se encuentran a ambos lados de la media. En el gráfico se puede comprobar que un porcentaje cercano al 70% de la población presenta una inteligencia *normal*, con una desviación estándar máxima de $\pm 1\sigma$, lo que implica una mayor o menor capacidad, pero dentro de la normalidad. Una cifra cercana al 27% presenta una desviación típica que varía entre $\pm 1\sigma$ y $\pm 2\sigma$ (de forma simétrica entre ambos grupos): aquellos cuya desviación estándar es negativa tienen una baja capacidad intelectual, mientras que aquellos cuya desviación es positiva se consideran como de alta capacidad intelectual. Sin embargo, pese a que se utilicen los términos de baja capacidad y alta capacidad, esta debe entenderse aún dentro de la normalidad.

Toda vez que la desviación típica es $+2\sigma$ se ha de entender que se comienza a hablar de superdotación, sobredotación o, eventualmente, de altas capacidades intelectuales, mientras que si la desviación es de -2σ nos encontramos ante un caso de discapacidad intelectual.

Para Flanagan y Kaufman las desviaciones típicas se traducen a extremos superiores e inferiores, puesto que estos autores entienden que el sujeto se encuentra en el extremo superior, a nivel psicométrico, si obtiene una puntuación de 131 o mayor, mientras que se encuentra en el extremo inferior si la puntuación es de 69 o menos⁴⁵.

Asimismo, existen diversos grados en ambos extremos, los cuales representan —psicométricamente— alrededor de un 2,2% de la población. Entre otros autores, a modo de ejemplo, Benito Mate indica que

“tanto en uno como en otro grupo, existen grados: superdotación leve (130-144 CI), altamente dotados (145-159 CI), excepcionalmente dotados (160-174 CI), profundamente dotados (>175 CI), retraso mental leve (70-55 CI), moderado retraso (50-40 CI), grave retraso (35-25 CI) y retraso mental profundo (<20 CI)”⁴⁶.

Ha existido un consenso científico bastante pacífico, a pesar de las diferentes apreciaciones que se puedan llevar a cabo en lo referente a la definición exacta, de que la superdotación implica tener un CI mínimo de 130, lo que corresponde —tal y como se ha podido comprobar previamente— al extremo superior de la distribución del CI en la población. Esto es, en la práctica, un constructo o una convención que establece un punto de corte⁴⁷.

Sin embargo, —pese a que estudiaremos con profundidad la evolución terminológica a nivel jurídico— la LOE no hace referencia a la superdotación

⁴⁵ Disponible en:

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/LIBROClavesparalaEvaluaci%C3%B3nconWISC-IV.pdf. Última visita 7 de marzo de 2021.

⁴⁶ BENITO MATE, Y., *Superdotación y Asperger*, Editorial EOS, Madrid, 2009, págs. 70-72.

⁴⁷ HOLOCHER-ERTL, S., KUBINGER, K. D. y HOHENSINN, C., “Identifying children who may be cognitively gifted: the gap between practical demands and scientific supply”, *Psychology Science Quarterly*, vol. 50, núm. 2, 2008, págs. 97-111.

—sí otras normas—, tal y como hacía hasta principios de siglo, sino que considera que la categoría de alumnado con NEAE se encuentra compuesto por aquellos con altas capacidades intelectuales.

Respecto de la significación jurídica de las altas capacidades intelectuales destacamos a Comes Nolla, que respecto de las altas capacidades en la LOE indica que

“el concepto de altas capacidades que introduce la LOE, aunque no lo define, parece que ha sido bien acogido por ser un término más general que el de superdotación y reclama la atención también sobre los talentosos, los niños/as precoces, y por qué no, sobre todo aquel alumnado que está demostrando diariamente que puede manifestar conductas propias del alumnado bien dotado. También porque el punto fundamental, al hablar de altas capacidades es su carácter de potencialidad, frente a la exigencia de rendimiento recogido por otros/as conceptos y por la legislación educativa anterior”⁴⁸.

Las afirmaciones anteriores deben ser valoradas *a priori* como ciertas, puesto que a pesar de que las altas capacidades no se encuentran definidas en la LOE —o en otra ley no educativa, como ocurre en el caso de la discapacidad—, de acuerdo con los posicionamientos científicos, estas engloban a más personas que, *stricto sensu*, no presentan superdotación.

En este estado de la cuestión, es necesario determinar qué diferentes perfiles se encuentran bajo el paraguas de la denominación de altas capacidades, basándonos en la anterior cita y apoyándonos en estudios que tratan las categorías mencionadas. En consecuencia, hay autores que hablan de perfiles dentro de las altas capacidades⁴⁹.

Tenemos, por un lado, los perfiles talentosos. El talento, de acuerdo con las propuestas de Castelló y Batlle⁵⁰, puede ser clasificado en talentos simples y múltiples y talentos complejos. A diferencia de la mayor variedad presente en la superdotación, en el talento destaca la especificidad y las diferencias cuantitativas. Los talentos se caracterizan por altos rendimientos en alguna o algunas áreas específicas. Pueden presentar una elevada capacidad en un ámbito, aspecto cognitivo o tipo de procesamiento y, sin embargo, mostrar un rendimiento medio o incluso algo bajo en otras áreas o dimensiones:

—Las personas con talentos simples son aquellas que evidencian talento en una única aptitud, en la que obtienen una puntuación de, al menos, el percentil 90. Ejemplos de aptitudes son la numérica, la verbal o la espacial, que luego se traducen en sus respectivos talentos.

⁴⁸ COMES NOLLA, G. et al., “La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales”, *Revista de Educación Inclusiva*, núm. 1, 2008, págs. 103-117.

⁴⁹ SASTRE I RIBA, S., “Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial”, *Revista de neurología*, vol. 46, núm. extra 1, 2008, págs. 11-16.

⁵⁰ CASTELLÓ TARRIDA, A. y BATLLE ESTAPÉ, C., “Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo”, *Faisca: revista de altas capacidades*, núm. 6, 1998, págs. 26-66.

Necesidades específicas de apoyo educativo: el caso de las altas capacidades intelectuales

- En cuanto a los talentos múltiples, estos se dan cuando las personas presentan resultados iguales o superiores al percentil 90 en dos o más aptitudes.
- En lo referente a los talentos complejos, estos se dan cuando existen varios talentos que son complementarios entre sí. Se entiende por talento académico la forma de talento complejo en el que interactúan muy buenos recursos de tipo verbal, lógico y de gestión de memoria. Este perfil es el que el profesorado detecta con más frecuencia porque son alumnos y alumnas que destacan por su capacidad de absorber gran cantidad de información y por su alto rendimiento escolar, si bien en un alto número de alumnos con altas capacidades intelectuales el rendimiento escolar se encuentra por debajo de las capacidades del alumno o directamente se considera como fracaso —tal y como se verá posteriormente—. En cuanto al talento figurativo, este se da cuando la combinación la forman las aptitudes lógica y espacial, siendo figurativo-artístico cuando se le suma la creatividad.

Por otro lado, encontramos los perfiles complejos de superdotación intelectual. La configuración cognitiva de una persona con superdotación está caracterizada por la combinación de todos los recursos intelectuales, lo que posibilita un elevado nivel de eficacia en cualquier forma de procesamiento y gestión de la información. Estos se caracterizan por tener buena memoria, gran capacidad de atención y concentración, flexibilidad cognitiva, facilidad para afrontar situaciones novedosas y adaptarse a los cambios. Debido a su alta eficacia cognitiva son capaces de establecer interconexiones entre informaciones y contextos diferentes, desarrollar nuevos conceptos y percepciones, y propuestas o soluciones innovadoras. “Superdotación son aquellos que han obtenido un percentil igual o superior a 75 en todas las aptitudes intelectuales evaluadas, tanto convergentes como divergentes”⁵¹.

Por último, estaríamos hablando de precocidad cuando manifiesta un mayor desarrollo evolutivo a una edad más temprana que los niños y niñas de su misma edad cronológica⁵². También pueden adquirir conocimientos o manifestar destrezas antes de lo esperado para su edad. La precocidad es una característica muy frecuente entre los niños y niñas con altas capacidades⁵³; sin embargo, es posible que un diagnóstico temprano pueda confundir altas capacidades con precocidad, puesto que, mientras que en el caso de las primeras, la curva de capacidades y aprendizaje respecto de los demás alumnos no se suaviza con el paso del tiempo, sí se iguala en el caso de la precocidad.

Del análisis de la concepción de Sastre i Riba y de Castelló y Batlle de las altas capacidades y de sus diferentes perfiles, podemos concluir que —estando todos afectos por la norma, por referir esta *altas capacidades intelectuales*— presentan sustanciales diferencias entre sí, lo cual evidencia distintas necesidades que se profundizan a la par que el perfil es más complejo. De todos

⁵¹ BLANCO LAGUARDIA, B., *Alta capacidad intelectual, funciones ejecutivas y gestión de recursos de la vida diaria*, Universidad de La Rioja, Logroño, 2019.

⁵² CASTELLÓ TARRIDA, A., “Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados”, *Aula de innovación educativa*, núm. 45, 1995, págs. 19-26.

⁵³ *Passim* LANDAU, E., *El valor de ser superdotado*, Ministerio de Educación y Cultura, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Fundación CEIM, Madrid, 2003.

ellos, el más complejo es el de superdotación, el cual exige la obtención de un percentil inferior al de los talentos, pero en todas las aptitudes.

2.3. Modelos explicativos de las altas capacidades y la superdotación

Sin ánimo de realizar un exhaustivo recorrido por la clasificación de los diferentes modelos explicativos —por la complejidad que reviste el tema— resulta adecuado utilizar, verbigracia, la organización taxonómica de los modelos de Mönks⁵⁴, la cual se ha utilizado en España por varios autores⁵⁵. Es necesario advertir que, a pesar de que en la presente obra los modelos que —a modo ejemplificativo— se desarrollen se encuentran clasificados bajo un epígrafe, ello no implica que tales teorías no presenten características propias de otros modelos o que, directamente, sean identificados en otra clasificación por diferentes autores.

Así pues, encontramos modelos basados en capacidades o psicométricos, en los cuales destaca, en el momento de dar definición de las altas capacidades, la preponderancia de la aptitud intelectual y de la distribución psicométrica del CI. Entre otros, destacamos el estudio longitudinal de Terman y el de inteligencias múltiples de Gardner.

—El estudio longitudinal llevado a cabo por Terman, pese a las deficiencias que presenta su muestra por la excesiva homogeneización racial⁵⁶, por la preponderancia de sujetos pertenecientes a entornos socioeconómicos de clase media y alta⁵⁷ y por la falta de otro grupo de control con el cual realizar comparativas⁵⁸, supuso el primer estudio masivo sobre la interrelación entre el éxito en la vida y la inteligencia.

Para su estudio, Terman solicitó a profesores la preselección de una cohorte de alumnos basándose en criterios de desempeño y rendimiento escolar, eligiendo a los más brillantes. De entre este grupo, Terman seleccionó a aquellos con un CI superior a 140 —por ser este el CI mínimo de los ganadores del Premio Nobel—, continuando el estudio de su desarrollo posterior⁵⁹, incluso llegando a la década de 1970.

Del estudio se obtuvieron de unos resultados que indicaban que los seleccionados por el criterio del CI, en comparación con el grupo normal, presentaron un rendimiento superior, tanto académico como profesional, y

⁵⁴ *Passim* MÖNKS, F.J., “Desarrollo de los adolescentes superdotados”, en *Desarrollo y educación de los niños superdotados*; BENITO MATE, Y., Ediciones Amarú, Salamanca, 1992, págs. 205-216.

⁵⁵ Entre otros, ACEREDA EXTREMIANA, A., *Niños superdotados*, Editorial Pirámide, Madrid, 2000; PEÑAS FERNÁNDEZ, M., *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 2006.

⁵⁶ JOLLY, J. L., “Genetic Study of Genius: Elementary school students”, *Gifted Child Today*, vol. 31, núm. 1, 2008, págs. 27-33.

⁵⁷ *Passim* MINTON, H. L., *Lewis M. Terman: Pioneer in psychological testing*, New York University Press, New York, 1988.

⁵⁸ MINTON, H. L., op. cit.; LESLIE, M., “The vexing legacy of Lewis Terman”, *Stanford Magazine*, 2000. Disponible en: <<https://stanfordmag.org/contents/the-vexing-legacy-of-lewis-terman>>. Última visita 5 de marzo de 2021.

⁵⁹ TERMAN, L. M. y ODEN, M. H., *Genetic studies of genius: Vol. V. The gifted group at mid-life*, Stanford University Press, Stanford, 1959.

unas condiciones físicas buenas —lo que parecía romper con la falsa creencia de que las personas más inteligentes eran más frágiles físicamente—. Ello llevó a Terman a concluir que existe una correlación directa entre el CI y el rendimiento, así como el éxito⁶⁰.

No obstante, Terman no consideró otras variables que pudieran explicar el mayor éxito del grupo seleccionado, puesto que obvió que, en su mayoría, los sujetos procedían de un estrato social privilegiado —con mayores posibilidades de triunfo futuro y favorecido por condiciones ambientales que propician una mejor salud y alimentación⁶¹ —e incluso recomendó su admisión en centros de estudio de nivel⁶².

—En cuanto al modelo de inteligencias múltiples de Gardner⁶³, en este se realiza una crítica al enfoque general de la inteligencia, puesto que argumenta que las personas presentan diferentes aptitudes o inteligencias, no limitándose a la existencia del factor *g*⁶⁴. Para Gardner, “la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”⁶⁵. Según Gardner, a pesar de que el listado de inteligencias no se encuentre cerrado —y hay autores que apunten a la existencia de más inteligencias—, las inteligencias identificadas por él son⁶⁶: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia, naturalista, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal-cinestésica, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.

La interrelación de las diversas inteligencias permite trazar perfiles —y, por ende, tratar adecuadamente— a los alumnos con superdotación y talentos en función de sus necesidades y características⁶⁷.

Por otro lado, existen modelos que se basan en el rendimiento. En este caso, la capacidad intelectual alta —psicométricamente hablando— es una condición necesaria, pero insuficiente por sí sola, para alcanzar un alto rendimiento. En estos modelos, de entre los que destacamos los de Renzulli y Gagné, es necesario considerar aspectos no cognitivos que propician el alto rendimiento.

⁶⁰ WARNE, R. T., “An evaluation (and vindication) of Lewis Terman. What the father of gifted education can teach the 21st Century”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 63, núm. 1, 2019, págs. 3-21.

⁶¹ PÉREZ, R. et al., “Diagnóstico nutricional antropométrico y coeficiente intelectual en escolares”, *Revista española de nutrición comunitaria*, vol. 15, núm. 4, 2009, págs. 186-190.

⁶² FELDMAN, D. H., “A follow-up of subjects scoring above 180 IQ in Terman’s «Genetic Studies of Genius»”, *Exceptional Children*, núm.50, 1984, págs. 518-213.

⁶³ GARDNER, H. E., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1983.

⁶⁴ PÉREZ, E. y MEDRANO, L. A., “Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura”, *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, vol. 5, núm. 2, 2013.

⁶⁵ FERRÁNDIZ GARCÍA, C. et al., “Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples”, *Revista española de pedagogía*, vol. 64, núm. 233, 2006, págs. 5-19.

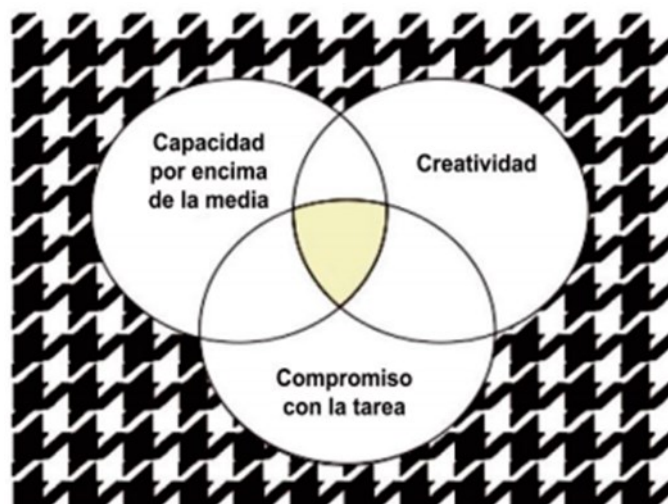
⁶⁶ HERNÁNDEZ TORRANO, D. et al. “The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students”, *Anales de psicología*, vol. 30, núm. 1, 2014, págs. 192-200.

⁶⁷ CASTRO, S. y GUZMÁN, B., “Las inteligencias múltiples en el aula de clases”, *Revista de investigación*, núm. 58, 2005, págs. 177-210.

—La teoría de los tres anillos de Renzulli⁶⁸ se encuentra encaminado al rendimiento académico, y considera que el fenómeno de la superdotación —o de las altas capacidades— es insuficiente para lograr que el desempeño académico sea extraordinario⁶⁹. Para Renzulli, la alta capacidad creativo-productiva se da por la conjunción de tres grandes conjuntos de rasgos: “1) capacidad superior a la media, pero no necesariamente medida mediante las tradicionales pruebas de inteligencia; 2) el compromiso con la tarea y 3) la creatividad, y su directa implicación en las distintas áreas de desempeño humano”.

En cuanto a la capacidad por encima de la media, Renzulli identifica aptitudes generales y específicas, si bien admite que es el elemento más estable e invariable de entre los tres; en lo relativo al compromiso, lo entiende como una serie de factores volitivos y afectivos, como la determinación o la fuerza de voluntad. Por último, la creatividad “es el conjunto de características que engloba la curiosidad, la originalidad e ingeniosidad o la tendencia a cuestionar las tradiciones o convenciones sociales”⁷⁰.

Ilustración 1. Modelo de Renzulli



Fuente: Revista de Educación, nº extra 368, 2015, pág. 106

Al gráfico anterior, Renzulli añade los factores ambientales en los que se desenvuelve el alumno (escuela, familia, condiciones socioeconómicas, entre otros), puesto que les otorga una gran importancia a la hora del desarrollo de las personas superdotadas, las cuales también reconoce que pueden serlo desde un punto de vista meramente académico —un alto rendimiento— o

⁶⁸ RENZULLI, J. S., “What makes giftedness? Reexamining a definition”, *Phi Delta Kappan*, vol. 60, núm. 3, 1978, págs. 180-184.

⁶⁹ QUÍLEZ ROBRES, A. y LOZANO BLASCO, R., “Modelos de inteligencia y altas capacidades: una descripción descriptiva y comparativa”, *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, vol. 38, núm. 1, 2020, págs. 69-85.

⁷⁰ RENZULLI, J. S. y GEASSER, A. H., “Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva”, *Revista de Educación*, núm. extra 368, 2015, págs. 96-131.

estar orientadas a la superación de los problemas de la vida real, siendo estas últimas quienes mejor encajan en su concepción de la superdotación⁷¹.

- Gagné realiza una diferenciación dicotómica entre la superdotación y el talento⁷², en función de si la capacidad es natural —superdotación— o si se trata de una capacidad, o destreza, desarrollada —talento—. Para él, dotación designa la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes sin entrenamiento y espontáneamente expresadas, también llamadas aptitudes (o dones), en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de los compañeros de su edad. Talento designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y capacidades) en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de “compañeros” (aquellos que han acumulado una cantidad similar de aprendizaje en el mismo tiempo)”⁷³.

Para Gagné, en tanto en cuanto el talento supone la existencia de superdotación pero no dándose tal condición de forma inversa, hay diferentes niveles de talento y de capacidad: ligero (10% superior), moderado (1% superior), alto (1:1.000 superior), excepcional (1:10.000 superior) y profundo (1:100.000 superior)⁷⁴.

En este modelo, encontramos cinco dominios de aptitudes: intelectual, creativa, socioafectiva, sensorio-motriz y otras, que en función de la influencia de una serie de factores ambientales —que Gagné denomina catalizadores— pueden llegar a convertirse en talentos⁷⁵.

Sin establecer un corte inflexible Gagné afirma que “en el ámbito educativo, las habilidades naturales más relevantes son las cognitivas. Por lo tanto, no es sorprendente que el mejor predictor del talento académico sea un test de CI, una excelente medida de las capacidades cognitivas generales”.⁷⁶.

En tercer término, podemos hablar de modelos cognitivos, los cuales consideran los procesos cognitivos que se encuentran comprometidos en la realización de tareas complejas, cobrando una especial relevancia la capacidad y la calidad de la información procesada por las personas. A modo de ejemplo, resaltamos las teorías de Sternberg y el modelo de Castelló y Batlle.

- En cuanto a la teoría triárquica de Sternberg, esta nace de su concepción de que la inteligencia se trata de una compleja red de elementos y habilidades

⁷¹ Passim GARCÍA PÉREZ, J., *Bienestar y ajuste psicosocial en alumnos con altas capacidades intelectuales y sus familias*, Universidad Católica de Valencia, Valencia, 2017.

⁷² GAGNÉ, F., “Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 29, 1985, págs. 103-112.

⁷³ GAGNÉ, F., “From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective”, *Revista de Educación*, núm. 368, 2015, págs. 12-39.

⁷⁴ GAGNÉ, F., “A proposal for subcategories within the gifted or talented populations”. *Gifted Child Quarterly*, núm. 42, 1998, págs. 87-95.

⁷⁵ GAGNÉ, F., “From gifts to talents: the DMGT as a developmental model”, en STERNBERG, R. J. y DAVIDSON J. E., *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York, 2005.

⁷⁶ GAGNÉ, F., “Talent development: Exposing the weakest link”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 240, 2008, págs. 221-240.

que se pueden identificar como distintas manifestaciones de la inteligencia⁷⁷. De esta idea nace la teoría triárquica⁷⁸, mediante la cual explica el funcionamiento cognitivo y el procesamiento de información para lograr la adaptación al medio. En él se destaca el concepto de *insight*: “para este autor, el superdotado tiene mayor capacidad de *insight* y la capacidad de encontrar soluciones nuevas ante un problema. Esta capacidad está conformada por tres subcomponentes: codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva”⁷⁹.

Identifica, a su vez, tres tipos de personas superdotadas en función de la inteligencia en la que destacan: analítica —si demuestran capacidad de solución de problemas abstractos—, sintética —en la que destaca la originalidad y no convencionalidad de la solución a los problemas— y práctica —en la cual el lugar preponderante lo ocupa la capacidad de adaptación al medio—⁸⁰. La teoría triárquica de la inteligencia se debe trasladar a la superdotación mediante la teoría pentagonal implícita⁸¹, en la cual el factor cultural y de percepción en el contexto es importante, y se han de cumplir una serie de criterios para considerar a una persona como superdotada. Estos criterios serían los de excelencia —superioridad del individuo—, productividad —capacidad de creación en el área concreta de conocimiento—, rareza —diferenciación de sus pares en el entorno—, valor —cuando la sociedad percibe su valía— y demostrabilidad —cuando la capacidad de la persona es medible—⁸².

⁷⁷ STERNBERG, R. J., “A componential theory of intellectual giftedness”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 25, 1985, págs. 86-93.

⁷⁸ STERNBERG, R. J., “*The triarchic mind: a new theory of human intelligence*”, Viking, New York, 1988.

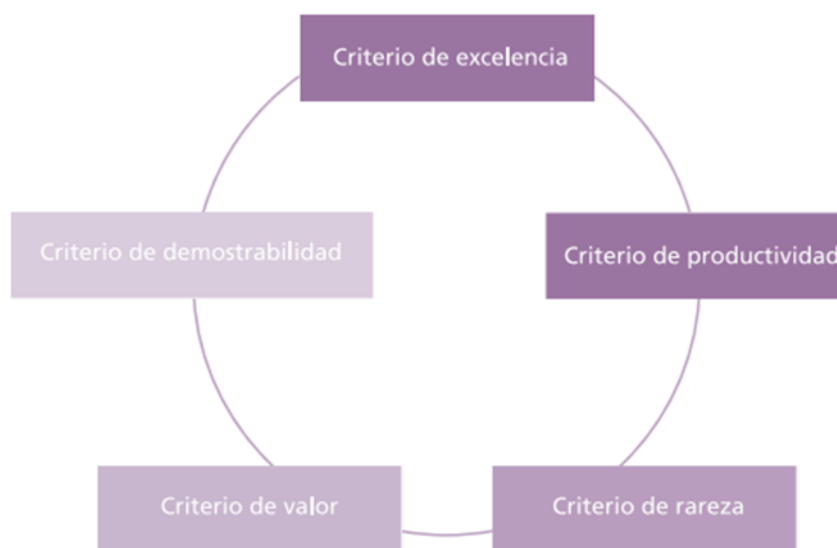
⁷⁹ DEL VALLE CHAUVET, L., *Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2011.

⁸⁰ STERNBERG, R. J., “Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: a perspective on alternative metaphors of mind”, en *International handbook of research and development of giftedness and talent*, MÖNKES, F., et al., Pergamon Press, Oxford, 1993.

⁸¹ ZHANG, L., “The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong”, *Roeper Review*, vol. 21, núm. 2, 1998, págs. 149-153.

⁸² CABRERA CASARES, A. I., *El ocio en el alumnado con altas capacidades*, Universidad de Granada, Granada, 2017.

Ilustración 2. Modelo pentagonal de Sternberg



Fuente: El ocio en el alumnado con altas capacidades, Universidad de Granada, 2017, pág. 50

—Castelló y Batlle parten de la premisa de que la inteligencia no es sino la capacidad de procesamiento de información simbólica o abstracta, indicando que para el correcto análisis y tratamiento de la inteligencia se debe estar a tres niveles de funcionamiento distinto: físico, funcional y comportamental⁸³. No obstante, en su modelo se hace una crítica del paradigma imperante sobre la calificación de superdotación en un CI de 130, diferenciándolas de las altas habilidades —que son la aplicación de las altas capacidades en un contexto concreto—, pues considera “que la plena seguridad diagnóstica sólo se obtiene al descartar sujetos que no cumplen las condiciones de superdotación o talento [y] nos podemos preguntar cuántos talentos específicos (sobre todo creativos) y verdaderos superdotados habrán sido despreciados por no superar el 130 en CI”.

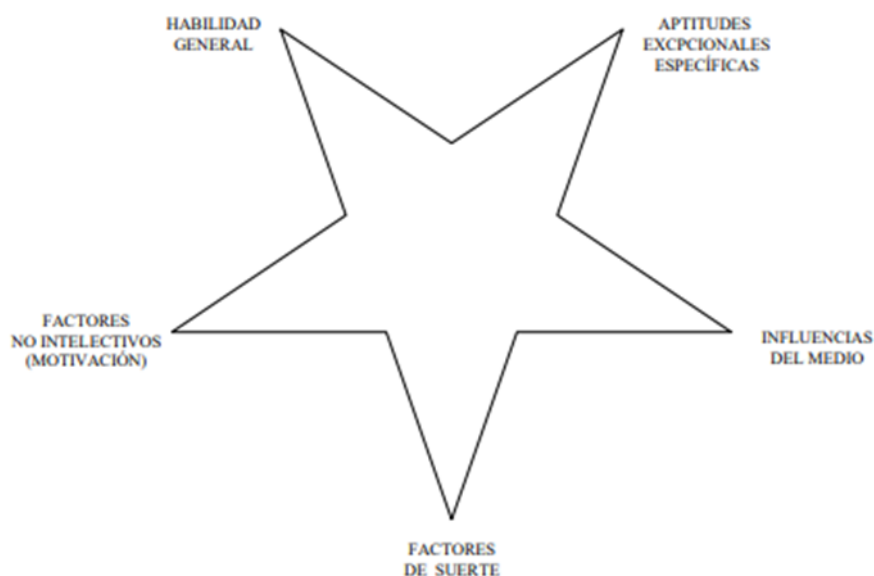
Por último, se encuentran los modelos socioculturales o psicosociales. En estos, el foco de atención se centra en el modo en el cual se relacionan las condiciones ambientales —tales como el entorno social en el que se desenvuelve la persona y el contexto político económico— con los factores que explican las altas capacidades intelectuales, de modo que se estudia como condicionan tales circunstancias el desarrollo. Entre otros, destacamos los modelos de Tannenbaum y de Mönks.

—Para Tannenbaum, la existencia de una capacidad intelectual superior no es suficiente para el adecuado desarrollo de la superdotación, sino que necesita de unos factores ambientales y oportunidades⁸⁴. Destaca que para que un niño consiga ser superdotado en la vida adulta —pues para este autor la superdotación únicamente se puede dar entonces, en función del criterio de productividad han de darse cinco factores.

⁸³ CASTELLÓ TARRIDA, A. y BATLLE ESTAPÉ, C. op. cit., “Aspectos teóricos e ...”

⁸⁴ TANNENBAUM, A. J., “Giftedness: a psychological approach”, en *Conceptions of giftedness*, STERNBERG, R. J. y DAVIDSON J. E., Cambridge University Press, New York, 1986.

Ilustración 3. Modelo de estrella de Tannenbaum



Fuente: De la superdotación al talento: evolución de un paradigma, en *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*, 2004, pág. 385.

Considera, a su vez, que la superdotación en la edad adulta se dará siempre considerando los cánones de la época en la que viva, puesto que será la sociedad quien considere que los rendimientos de la persona son merecedores de tal consideración o no. Igualmente, establece una clasificación de los talentos (escasos, excedentes, de cuota y anómalos), muy criticada por ser excluyente⁸⁵.

- Mönks propone, por otro lado, ciertas diferencias respecto del modelo de Renzulli, puesto que incorpora factores psicosociales y hace hincapié en las condiciones ambientales y personales⁸⁶. En el modelo de interdependencia triádica de la superdotación de Mönks juegan un papel esencial la familia, la escuela y los compañeros. En cuanto a las similitudes con el modelo de Renzulli, hay que destacar que la creatividad se entiende del mismo modo, mientras que la motivación se amplía al incluir aspectos como la asunción de riesgos o la planificación de futuro y “la capacidad intelectual alta sustituye el criterio «capacidad por encima de la media», ya que las conductas superdotadas se manifiestan en un rango superior al 5-10%, en lugar del 15-25% sugerido por Renzulli”⁸⁷.

⁸⁵ JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C., “La atención a la diversidad a examen. La educación de los más capaces en el sistema escolar”, *Bordón: Revista de pedagogía*, vol. 54, núm. 2-3, 2002, págs. 219-240.

⁸⁶ MÖNKES, M. J. y MASON, E. J., “Developmental theories and giftedness”, en *International handbook of research and development of giftedness and talent*, MÖNKES, F. et al., Pergamon Press, Oxford, 1993.

⁸⁷ TOURÓN FIGUEROA, F. J., “De la superdotación al talento: evolución de un paradigma”, en *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*, JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C., Pearson Educación, Madrid, 2004, págs. 369-400.

El desarrollo del talento de las personas con altas capacidades queda supeditado a los factores ambientales, entre los que se destacan las políticas orientadas a ellos y a la actitud de la sociedad respecto de su educación⁸⁸.

2.4. Características y mitificación de las altas capacidades

Las características de las personas con altas capacidades se pueden clasificar en diferentes categorías, a pesar de que la heterogeneidad de esta población particular se traduce en diversidad de características y es imposible atribuirles todas ellas a cualquier personas con alta capacidad⁸⁹.

No obstante lo anterior, algunos autores apuntan a que hay cierto consenso en cuanto a algunas características comunes de las personas con altas capacidades, tales como la divergencia de pensamiento, buena memoria, gran imaginación y buen razonamiento para la resolución de problemas⁹⁰, mientras que otros apuntan a que hay características que pueden resultar positivas o negativas para la persona con altas capacidades, como la disincronía, hipersensibilidad, velocidad de pensamiento y procesos cognitivos complejos⁹¹; no obstante lo anterior, estos aspectos se abordarán en la segunda parte de la presente tesis.

Con el objetivo de dar una lista de características más o menos generales y comunes, destacamos a Tourón y Santiago⁹² —que reproducen otros estudios⁹³—, quienes establecen que se puede considerar que:

- “Estado de alerta inusual ya en la infancia
- Aprendizajes rápidos, capaces de relacionar ideas con rapidez
- Retienen mucha información y suelen tener buena memoria
- Vocabulario inusualmente amplio, uso de estructuras oracionales complejas para la edad
- Comprensión avanzada de los matices de palabras, metáforas e ideas abstractas
- Les gusta resolver problemas que involucren números y acertijos
- En gran parte autodidactas, leen y escriben ya en su edad preescolar
- Inusual profundidad emocional, intensos sentimientos y reacciones, muy sensibles
- El pensamiento es abstracto y complejo, lógico e intuitivo

⁸⁸ MÖNKES, F. J. y KATZKO, M. W., “Giftedness and gifted education”, en *Conceptions of giftedness*, STERNBERG, R. J. y DAVIDSON J. E., Cambridge University Press, New York, 2005, págs. 187-200.

⁸⁹ TERRASSIER, J. CH., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF Éditeur, Montrouge, 2004, pág. 63.

⁹⁰ COLANGELO, M. y WOOD, S. M., “Counseling the gifted: past, present and future directions”, *Journal of Counseling and Development*, núm. 93, págs. 133-142.

⁹¹ JEN, E., WU, J. y GENTRY, M., “Social and affective concerns high-ability adolescents indicate they would like to discuss with a caring adult: Implications for educators”, *Journal of Advanced Academics*, vol. 27, núm. 1, págs. 39-59.

⁹² TOURÓN FIGUEROA, F. J. y SANTIAGO CAMPIÓN, R., “Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo”, *Revista española de pedagogía*, vol. 71, núm. 256, 2013, págs. 441-459.

⁹³ WEBB, J. T. et. al., *A Parent's Guide to Gifted Children*, Great Potential Press, Scottsdale, 2007.

Necesidades específicas de apoyo educativo: el caso de las altas capacidades intelectuales

- El idealismo y el sentido de la justicia aparecen a una edad temprana
- Gran preocupación por temas sociales y políticos y por las injusticias
- Atención más prolongada, persistencia en la tarea y concentración intensas
- Preocupados por sus propios pensamientos, sueñan despiertos
- Impacientes consigo mismos y con las incapacidades de los demás o su lentitud
- Capacidad de aprender las habilidades básicas más rápidamente con menos práctica
- Hacen preguntas de indagación, van más allá de lo que se les enseña
- Amplia gama de intereses (aunque a veces extremo interés en una sola área)
- La curiosidad altamente desarrollada; preguntas ilimitadas
- Gran interés por experimentar y hacer las cosas de manera diferente
- Tendencia a relacionar las ideas o las cosas en formas que no son corrientes u obvias (pensamiento divergente)
- Agudo y a veces inusual sentido del humor, sobre todo con juegos de palabras”.

La estereotipación de las personas con altas capacidades depende de la imagen que tiene la sociedad, no basada en un conocimiento científico, sobre este colectivo. A pesar de que —al igual que con otros aspectos de las altas capacidades— existen discrepancias entre los autores, destacamos los resaltados por Aretxaga Bedialauneta y otros, por estar estos muy arraigados en el imaginario popular⁹⁴, a pesar de no ser estos los únicos propuestos⁹⁵.

Tabla 1. Mitos y realidades de las altas capacidades intelectuales

Mito	Realidad
El alumnado con altas capacidades triunfa académicamente y en todas las áreas	Algunos de ellos/ellas pueden destacar en algún dominio del saber pero no necesariamente en todos, así como algunos pueden llegar a fracasar escolarmente
El alumnado con altas capacidades intelectuales avanza por sí mismo y puede lograr el éxito académico sin necesidad de ayuda	A pesar de que aprenden rápido y con facilidad, necesitan que se les oriente, apoye y estimule para poder desarrollar sus capacidades. Además, si no se responde adecuadamente a las características y necesidades del alumnado es probable que surjan reacciones y comportamientos inadecuados
Estos niños y niñas necesitan de una atención específica e incluso terapéutica	Es importante hacer notar que no todos los niños/as con altas capacidades intelectuales necesitan ayuda especial. Muchos de ellos se encuentran bien adaptados a su

⁹⁴ ARETXAGA BEDIALAUNETA, L. et al., op. cit. “Orientaciones educativas...”, pág. 28.

⁹⁵ Cfr. v. gr. HALLAHAN, D. y KAUFFMAN, J. M., *Exceptional Children. Introduction to especial education*, Allyn & Bacon, Boston, 1994; LÓPEZ ANDRADA, B., *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*, Síntesis, Madrid, 2000.

Necesidades específicas de apoyo educativo: el caso de las altas capacidades intelectuales

	<p>entorno y no hace falta que se les dé un tratamiento específico</p>
<p>Es fácil detectarlos y/o es definitorio obtener un CI superior a 130</p>	<p>La tipología de este alumnado es muy amplia y heterogénea y en ocasiones, pueden pasar desapercibidos o se puede dar lo que se denomina “la sobredotación encubierta”.</p> <p>Por ello, es necesario seguir rigurosamente el proceso de detección de forma colaborativa entre la familia y la comunidad educativa. La obtención de un CI elevado no puede ser el único determinante de la alta capacidad</p>
<p>No necesitan estimulación e incluso les puede perjudicar</p>	<p>La estimulación es fundamental para el desarrollo humano.</p> <p>Necesitan atención y estimulación adecuadas a sus competencias, de lo contrario no desarrollarán sus potencialidades</p>
<p>Tienen problemas para relacionarse con los de su edad</p>	<p>Al igual que el resto de sus compañeros o compañeras, algunos pueden tener necesidad de trabajar estrategias de relación social, pero no es generalizable a este colectivo, si bien es cierto que suelen buscar personas con las que puedan interactuar, compartir temas de interés y en ocasiones las encuentran en mayores.</p>
<p>Se trata de personas inestables, débiles, enfermizas que triunfan en el ámbito académico o profesional, pero no en lo social; o todo lo contrario, que son líderes y que gozan de una excelente salud emocional</p>	<p>El alumnado con altas capacidades, en general, se adapta bien al entorno, pero la variabilidad caracterial es muy amplia. Sus características diferenciales (cognitivas, disincronía, emocionales...) deben ser debidamente atendidas.</p>
<p>El alumnado con altas capacidades generalmente se aburre en la escuela</p>	<p>Esto puede suceder si la escuela no responde a sus capacidades, ritmo de aprendizaje, si es repetitiva y rutinaria, y no da lugar a la creatividad</p>
<p>Existen más niños que niñas con altas capacidades</p>	<p>Conforme la edad avanza, el número de niñas detectadas tiende a disminuir y, a nivel mundial, de cada 10 niños identificados aproximadamente 3 son niñas y 7 niños; los expertos atribuyen esta diferencia a los patrones sociales y culturales vigentes</p>
<p>Todos los niños/as con altas</p>	<p>Aunque esta situación es frecuente,</p>

Necesidades específicas de apoyo educativo: el caso de las altas capacidades intelectuales

capacidades son precoces y desde muy pequeños pueden mostrar sus características no siempre son niños o niñas con un desarrollo precoz. Algunos de ellos pueden presentar un desarrollo normal e incluso tardío.

Hay más personas con altas capacidades entre quienes provienen de niveles socioculturales altos que entre los que viven en otros más desfavorecidos Sabemos que ni la raza, la cultura, ni el nivel social determinan su existencia, pero la influencia del medio ambiente es determinante.

En la mitificación de las altas capacidades —y especialmente en la percepción que tiene la sociedad en su conjunto sobre las personas que las tienen— las producciones audiovisuales han demostrado tener una gran influencia —que nosotros consideramos negativa— a la hora de permitir perpetuar esa percepción⁹⁶.

Los estereotipos sobre los que se apoyan estas producciones son, eminentemente, dos: la inadaptación social y el éxito profesional. Así pues, a modo de ejemplo, podemos mencionar la serie *Scorpion* ((2014-2018), en la que un grupo de superdotados es capaz de neutralizar potentes amenazas para el mundo utilizando su inteligencia⁹⁷; la sitcom *The Big Bang Theory* (2007-2019), en la que el dúo protagonista son dos genios investigadores que destacan en sus campos de conocimiento pero con graves problemas de relación con el resto de personas y, en especial, con las mujeres⁹⁸; el drama policiaco *Criminal Minds* (2005-2020), en el que uno de los agentes más jóvenes del grupo posee un alto CI, memoria eidética, múltiples estudios superiores pero presenta problemas de socialización⁹⁹; la serie *Suits* (2011-2019), en la que uno de los protagonistas emplea su inteligencia para hacer exámenes a otras personas y, a pesar de carecer de habilitación, convence por su inteligencia a un abogado de prestigio de contratarle¹⁰⁰; e incluso llegando al extremo del último producto derivado de *The Walking Dead* —*The Walking Dead: World Beyond* (2020-2022)—, en la que la supervivencia de la especie humana parece quedar a merced de una adolescente por el mero hecho de su elevada capacidad intelectual e ingenio¹⁰¹.

⁹⁶ BERGOLD, S., HASTALL, M. R. y STEINMAYR, R., “Do mass media shape stereotypes about intellectually gifted individuals? Two experiments on stigmatization effects from biased newspaper reports”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 65, núm. 1, 2020, págs. 75-94; COX, J., “Amadeus to young Einstein: modern cinema and its portrayal of gifted learners”, *Gift Child Today*, vol. 23, núm. 2, 2000, págs. 14-19.

⁹⁷ Disponible en:

<<https://www.filmaffinity.com/es/film482651.html>>. Última visita 16 de marzo de 2021.

⁹⁸ Disponible en:

<<https://www.filmaffinity.com/es/film234364.html>>. Última visita 16 de marzo de 2021.

⁹⁹ Disponible en:

<<https://www.filmaffinity.com/es/film500391.html>>. Última visita 16 de marzo de 2021.

¹⁰⁰ Disponible en:

<<https://www.filmaffinity.com/es/film549763.html>>. Última visita 16 de marzo de 2021.

¹⁰¹ Disponible en:

<<https://www.filmaffinity.com/es/film800758.html>>. Última visita 16 de marzo de 2021.

2.5. La prevalencia de las altas capacidades intelectuales

Debido a las notables diferencias que hemos podido estudiar en los apartados anteriores, establecer la proporción de personas con altas capacidades intelectuales se antoja complicado, ya que el porcentaje incluido en la definición estará supeditado, principalmente, al criterio que se establezca como frontera entre una inteligencia alta y altas capacidades intelectuales.

Por consiguiente, encontramos que ciertos autores estiman la prevalencia de las altas capacidades en una cifra cercana al 2,2%¹⁰² de la población, mientras que otros sientan que la prevalencia es de un 5%¹⁰³; esta cifra puede llegar hasta el 10% si se considera la definición de altas capacidades de la NAGC¹⁰⁴. La diferencia de prevalencia entre los dos primeros ejemplos encuentra su fundamentación en que en el primero se establece que la superdotación se da en individuos con un CI igual o superior a 130, mientras que en el segundo caso se considera como punto de inflexión un CI de 125.

Sin embargo, debido a la falta de concreción a nivel jurídico del término *altas capacidades intelectuales* y a su anterior utilización de los términos *superdotación* y *sobredotación*, resulta difícil poder determinar la prevalencia de las mismas, ya que no es posible saber si se utilizan a modo de sinónimo o si se pretende crear una categoría jurídica diferente en la que sí que son susceptibles de encajar individuos sin superdotación pero sí con talentos.

No obstante, si atendiéramos a la distribución psicométrica y se obviarán el resto de condicionantes que valoran los autores, la cifra de personas con un CI superior o igual a 130 sería de un 2,27% de la población, lo cual debe ser considerado como el mínimo de personas con altas capacidades.

En cuanto a la diferencia de prevalencia por sexo es innegable que hay una tasa de identificación superior en hombres que en mujeres.

¹⁰² BENITO MATE, Y., op. cit., "Superdotación y ..."

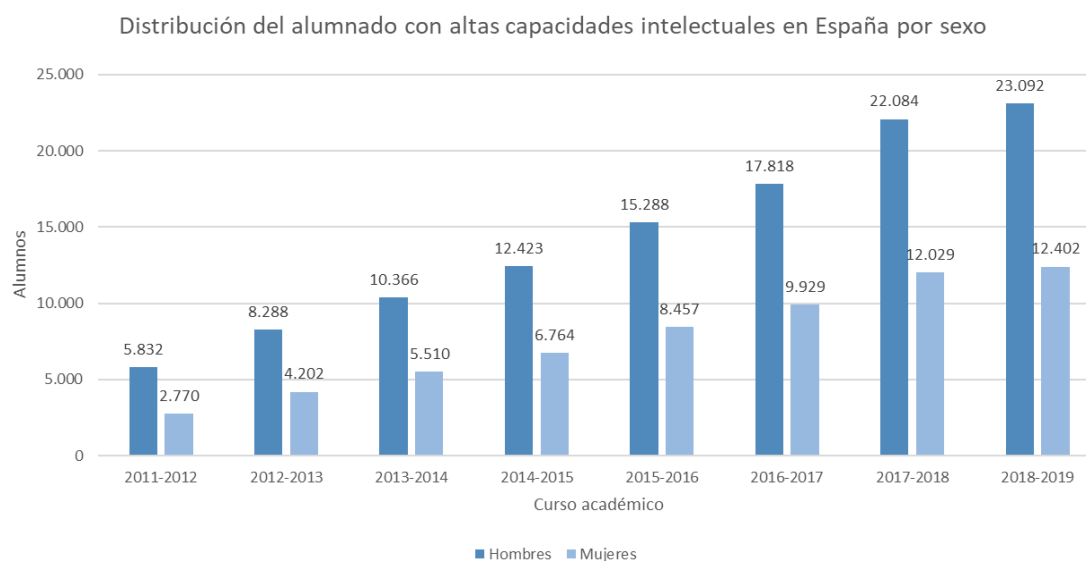
¹⁰³ TERRASSIER, J. CH. op. cit., "Les enfants ...", pág. 28.

¹⁰⁴ "Estudiantes, niños o jóvenes que demuestren una alta capacidad de rendimiento en áreas tales como intelectual, creativa, artística o de liderazgo, o en campos académicos específicos, y que necesitan servicios y actividades que normalmente no proporciona la escuela para desarrollar plenamente tales capacidades".

Disponible en:

<<https://www.nagc.org/resources-publications/resources/frequently-asked-questions-about-gifted-education>>. Última visita 25 de febrero de 2021.

Gráfico 2. Distribución del alumnado con altas capacidades intelectuales por sexo y año



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional

En el gráfico relacionado se puede comprobar que alrededor de dos tercios de los alumnos identificados con altas capacidades intelectuales en cada uno de los cursos analizados son hombres, mientras que el tercio restante son mujeres¹⁰⁵.

Si bien existen autores que abogan por la opción de que, efectivamente, hay una incidencia superior en el sexo masculino que en el femenino¹⁰⁶, encontramos otros que aseguran que la menor tasa de identificación en mujeres se debe a que estas prefieren ocultar su grado de inteligencia para ser aceptadas por el grupo, mientras que los varones tienen apoyos, tanto familiares como educativos, para que cursen y muestren sus habilidades matemáticas o científicas¹⁰⁷; a mayor abundamiento, ocasionalmente se evidencia en las mujeres un bajo nivel de autoestima y una realidad distorsionada respecto de sus capacidades¹⁰⁸.

¹⁰⁵ En el curso 2011-2012: 67,80% hombres y 32,20% mujeres; en el curso 2012-2013: 66,36% hombres y 33,64% mujeres; en el curso 2013-2014: 65,29% hombres y 34,71% mujeres; en el curso 2014-2015: 64,75% hombres y 35,25% mujeres; en el curso 2015-2016: 64,38% hombres y 35,62% mujeres; en el curso 2016-2017: 64,22% hombres y 35,78% mujeres; en el curso 2017-2018: 64,74% hombres y 35,26% mujeres; en el curso 2018-2019: 65,06% hombres y 34,94% mujeres; en el curso 2019-2020: 65,12% hombres y 34,88% mujeres; en el curso 2020-2021: 65,01% hombres y 34,99% mujeres; en el curso 2021-2022: 64,88% hombres y 35,12% mujeres.

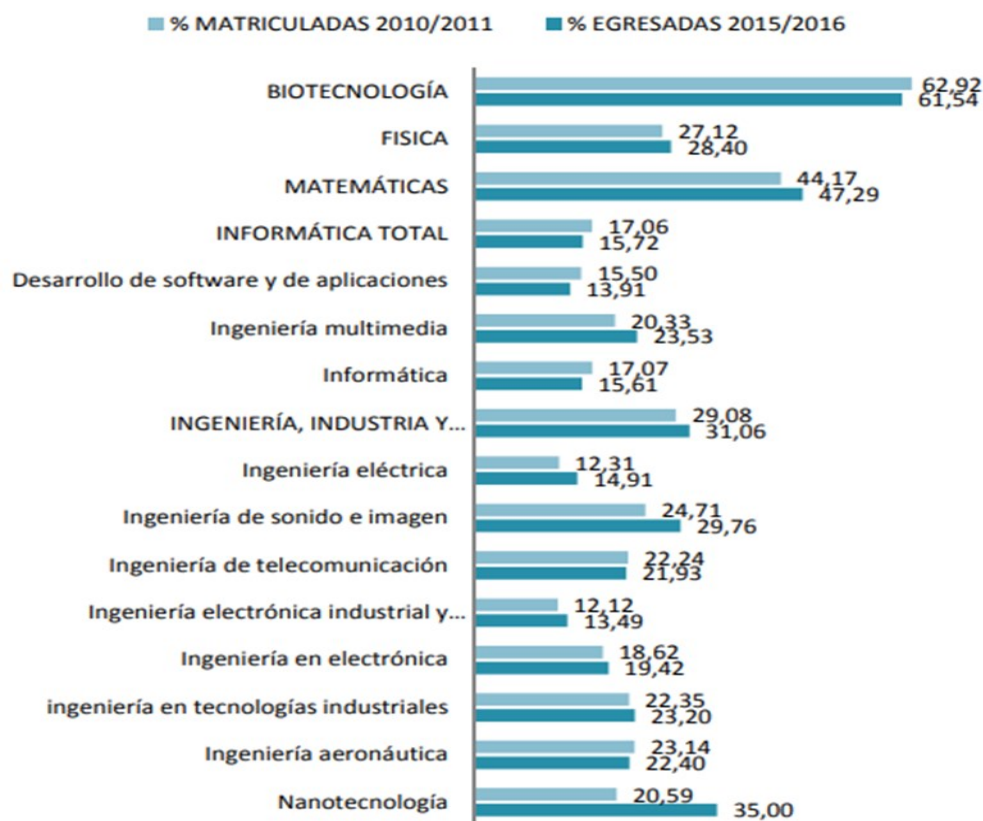
En el curso 2015-2016, si bien el sumatorio de los datos que proporciona el MEFP indica que hay un total de 8.458 mujeres identificadas con altas capacidades en el sistema educativo preuniversitario, al desglosarse los datos la suma de los distintos niveles educativos arroja la cifra de 8.457 alumnas.

¹⁰⁶ TERRASSIER, J. CH., op. cit.; SÁNCHEZ DEL MANZANO, E., op. cit.

¹⁰⁷ LUBINSKI, D. y BENBOW, C. P., "Gender differences in abilities and preferences among the gifted: Implications for the math-science pipeline", *Current Directions in Psychological Science*, vol. 1, núm. 2, 1992, págs. 61-66.

¹⁰⁸ ALONSO, J.A., y BENITO, Y., *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales*, Editorial Bonum, Buenos Aires, 2004; PÉREZ SÁNCHEZ, L., "Mujeres superdotadas y sociedad: del "burka" al síndrome de abeja reina", *Faisca: revista de altas capacidades*, núm. 9, 2002, págs. 35-55.

Gráfico 3. Porcentaje de mujeres matriculadas en el curso 2010-2011 y egresadas en el curso 2015-2016 según carrera o especialidad



Fuente: Libro Blanco de las mujeres en el ámbito tecnológico

Los datos que proporciona el gráfico anterior¹⁰⁹ se encuentran alineados con las tesis sostenidas por Alonso y Benito, lo que evidencia la acuciante necesidad de abordar desde la perspectiva de género no solo las altas capacidades intelectuales sino todo lo referente a la educación STEM.

En cuanto a la prevalencia de las altas capacidades por edad, no se establecen diferenciaciones ni una mayor incidencia por segmento de edad, debido a que, a diferencia de otras NEAE que se pueden desarrollar como consecuencia del paso del tiempo o por accidentes o que se pueden ver mitigadas a lo largo de los años por la atención brindada, en el caso de las altas capacidades intelectuales no se da una eliminación de la necesidad por el tratamiento educativo. Si bien es cierto que el CI puede variar en individuos con alta capacidad por factores ambientales y con baja capacidad por factores hereditarios¹¹⁰, no se puede considerar que estas puedan aparecer de manera espontánea salvo por el desarrollo aducido en individuos con una capacidad previa muy alta. En consecuencia, podemos comprobar que, de acuerdo con los

¹⁰⁹ MATEOS SILLERO, S., y GÓMEZ HERNÁNDEZ, C. *El Libro Blanco de las mujeres en el ámbito tecnológico*, Ministerio de Economía y Empresa, Madrid, 2019, pág. 64.

¹¹⁰ BRANT, A. et al., "The nature and nurture of high IQ: an extended sensitive period for intellectual development", *Psychological Science*, vol. 24, núm. 8, agosto 2013.

Necesidades específicas de apoyo educativo: el caso de las altas capacidades intelectuales

datos del MEFP¹¹¹, la evolución en la distribución del alumnado es proporcional al aumento de la tasa de identificación general, pero manteniendo una estabilidad en cuanto a la distribución inicial de la identificación.

Tabla 2. Distribución del alumnado con altas capacidades intelectuales por enseñanzas

	Infantil	Primaria	ESO	Bach.	F.P. Básica	F.P. Medio	F.P. Superior
2011-2012	112	4.424	3.183	856	-	15	12
2012-2013	181	6.746	4.447	1.074	-	17	25
2013-2014	188	8.613	5.809	1.215	-	18	33
2014-2015	137	10.264	7.264	1.456	6	20	40
2015-2016	201	12.468	8.597	2.383	7	38	51
2016-2017	146	14.827	9.308	3.328	10	64	64
2017-2018	275	17.922	11.824	3.842	12	109	129
2018-2019	222	17.265	13.573	4.095	24	129	186

Se puede observar que la cantidad de alumnos identificados en infantil es muy baja; esto se debe a que la identificación de las altas capacidades intelectuales no es recomendable en edades inferiores a los 5 años, ya que pueden ser confundidas con otras categorías, como la precocidad, que no han de acabar por desarrollarse en altas capacidades intelectuales¹¹².

La mayor preponderancia de la educación primaria y de la ESO respecto de las demás enseñanzas preuniversitarias (y de la educación primaria respecto de la ESO) encuentra su explicación en que, amén de ya contar los alumnos con edad suficiente para que su condición no sea confundida con otra que pueda ser similar, estas enseñanzas se organizan en seis y cuatro cursos escolares, respectivamente. Es destacable resaltar que la Educación Profesional no parece ser una opción realmente valorada por el alumnado con altas capacidades intelectuales, debido a que resulta marginal respecto del Bachillerato.

Por último, al estudiar la prevalencia de las altas capacidades intelectuales es importante tener en cuenta que la identificación de estas se encuentra afectada por una serie de factores socioculturales que puede dificultar en grado sumo su identificación. Así pues, destacamos los sesgos negativos que se producen sobre minorías étnicas y personas de bajo nivel económico¹¹³, y la dificultad en su identificación derivada de las expectativas estereotipadas que se esperan de estos alumnos, su bagaje cultural y modelos de conducta¹¹⁴.

¹¹¹ Disponible en:

<<http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo.html>>. Última visita 11 de enero de 2021.

¹¹² DOMÈNECH I AUQUÉ, M., *El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas*, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, 2004.

¹¹³ CAMPBELL, F. A. y RAMEY, C. T., "Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families", *Child Development*, vol. 65, núm. 2, 1994, págs. 684-698.

¹¹⁴ PEÑA DEL AGUA, A.M., "Superdotación: factores culturales y barreras sociales", *Revista de Educación*, núm. 4, 2002, págs. 261-269.

3. PARALELISMOS Y DIFERENCIAS ENTRE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y OTRAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Si bien el foco de los anteriores apartados ha estado centrado en el alumnado con altas capacidades intelectuales, se han tratado todas las categorías de alumnos con NEAE, por lo que resulta necesario establecer ciertos puntos en común y diferencias que presentan los diferentes componentes del alumnado con NEAE.

Es preciso apuntar, en primer lugar, que la motivación última de incluir a cada una de las categorías en la normativa y de adquirir el compromiso, como veremos más adelante, de otorgarles un trato diferente respecto de los alumnos no incluidos en ninguna de esas clasificaciones es la necesidad de atención diferenciada. Independientemente del motivo y de las necesidades concretas, todas las categorías destacan por la imperiosa necesidad de recibir los medios humanos y materiales que requieren para poder desarrollar al máximo de sus capacidades y por la alta tasa de fracaso escolar en caso de que sus necesidades sean desatendidas.

No en vano, en línea con lo anterior, observamos que el propio Preámbulo de la LOE adelanta que

“a fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una *atención educativa diferente* a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. [...] La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”.

Sin embargo, a pesar de las diferencias entre grupos en las tasas de prevalencia, relativa y absoluta, y de la realidad de la necesidad de ayuda y apoyo que comparten todos ellos, el nexo de unión común, al que se suman el resto de estudiantes que componen el sistema educativo, es la concurrencia en todos ellos del derecho (como se desarrollará más adelante) humano, fundamental e inalienable a la educación.

3.1. Análisis estadístico de las necesidades específicas de apoyo educativo en España

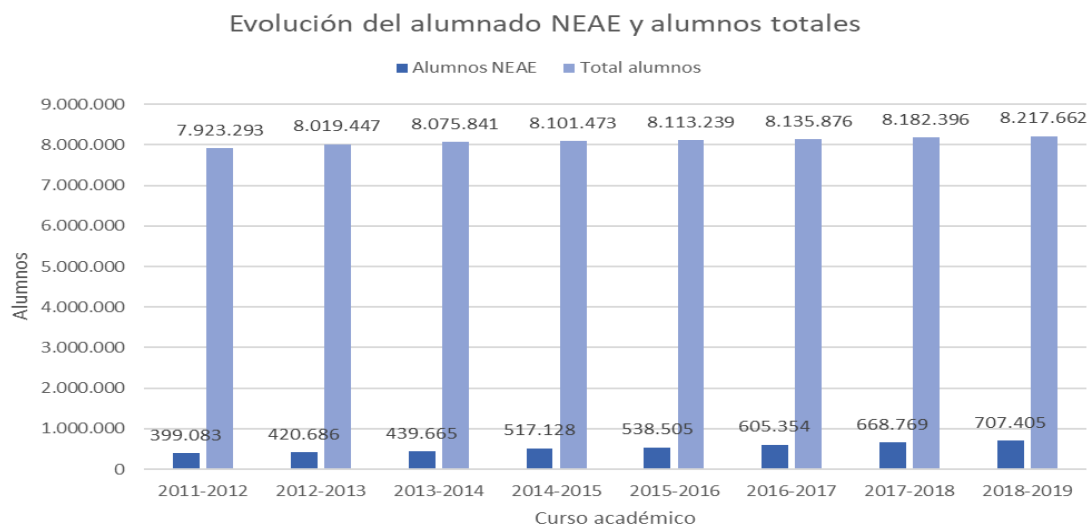
Es de destacar que se pueden apreciar evidentes diferencias cuantitativas en la distribución de los diferentes grupos.

De acuerdo con los datos ofrecidos por el MEFP para enseñanzas no universitarias (no se publican datos para el nivel universitario), el alumnado con

Necesidades específicas de apoyo educativo: el caso de las altas capacidades intelectuales

NEAE ha experimentado, entre los cursos 2011-2012 y 2018-2019, la siguiente evolución en cuanto a la identificación¹¹⁵:

Gráfico 4. Evolución del alumnado con NEAE respecto del total de alumnos del sistema educativo



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Resulta evidente que se ha producido un notable incremento en cuanto a la identificación, sin desagregar, del alumnado con NEAE. Mientras que el total de matriculados ha aumentado en un 3,72%, la tasa de alumnos con la consideración de tener necesidades de apoyo educativo se ha incrementado en un 77,26%. En otras palabras, el alumnado con NEAE ha pasado de representar un 5,04% del alumnado total a significar un 8,61% de los alumnos en enseñanzas preuniversitarias.

Sin embargo, es pertinente analizar los datos de esta tipología de alumnado de forma segregada. Así pues, comprobamos que el MEFP proporciona datos clasificando a los alumnos en función de la necesidad: necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o alteraciones de conducta¹¹⁶; altas capacidades intelectuales; integración tardía en el sistema educativo español; y otras categorías de NEAE¹¹⁷.

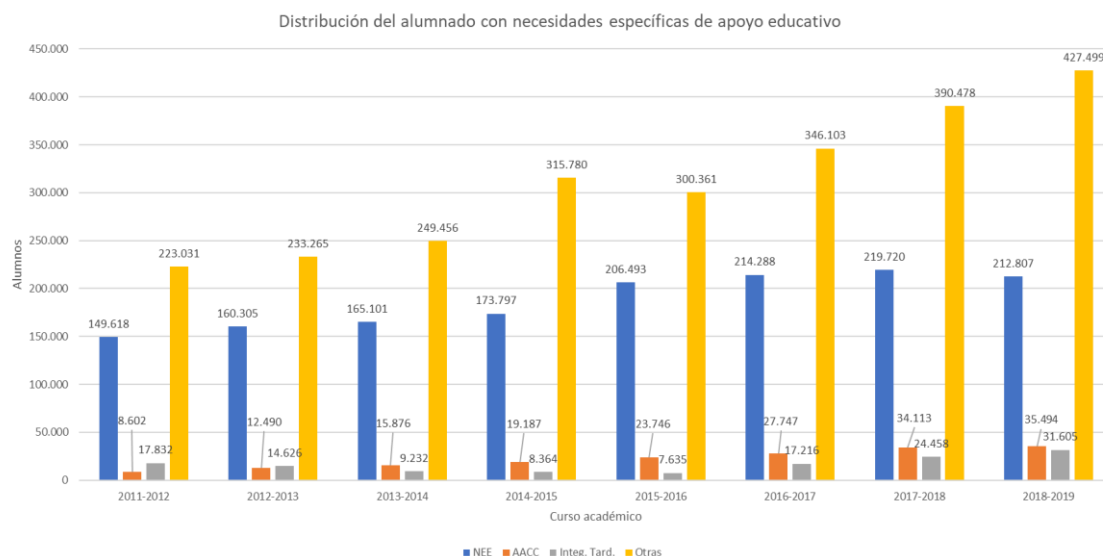
¹¹⁵ Disponible en:

<<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo.html>>. Última visita 11 de enero de 2021.

¹¹⁶ Se incluye discapacidad auditiva, motora, intelectual, visual, trastornos generalizados del desarrollo (trastornos del espectro autista y otros trastornos del neurodesarrollo), trastornos graves de conducta o personalidad, plurideficiencia y no distribuido por discapacidad.

¹¹⁷ Esta categoría se erige en una suerte de *cajón de sastre*, en la medida en la que aglutina personas con necesidades muy diversas, no solo académicas, sino también socioeconómicas. Así pues, la categoría engloba: retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y de la comunicación, trastornos del aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de instrucción, situación de desventaja socioeducativa y otras categorías.

Gráfico 5. Distribución del alumnado con NEAE



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Se puede comprobar, al contraponer ambos gráficos, que el gran aumento de alumnos con NEAE es coincidente con la explosión de crecimiento de la categoría de *otras necesidades* a partir del curso 2014-2015, lo cual, por la configuración de dicha categoría, puede deberse a múltiples factores, los cuales no deben de estar necesariamente relacionados con la capacidad de identificación de las Administraciones educativas, por lo evidente de su existencia. Por consiguiente, entre los factores que explican dicho aumento encontramos la inmigración¹¹⁸ o la pobreza infantil¹¹⁹, entre otros¹²⁰.

3.2. El problema de la confusión en la identificación

Otro de los factores que puede explicar el aumento de los alumnos clasificados bajo la rúbrica de *otras necesidades* es el error en la identificación de las NEAE.

En el caso de los alumnos con altas capacidades intelectuales

“no hay ninguna característica que permita identificar a un sujeto como superdotado en el momento del nacimiento. La identificación

¹¹⁸ De acuerdo con los datos proporcionados por el INE, la inmigración de menores de edad en España ascendió en cada periodo, entre los años 2014 y 2019, a: 60.787, 67.796, 83.325, 101.539, 117.835 y 135.974 personas.

Disponible en:

<https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177000&menu=ultiDatos&idp=1254735573002>. Última visita 11 de enero de 2021.

¹¹⁹ De acuerdo con *Save the Children*, un 27,4% de los menores de 18 años (más de 2,1 millones) se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social.

Disponible en:

<<https://www.savethechildren.es/actualidad/la-pobreza-infantil-sigue-en-aumento-en-espana>>. Última visita 11 de enero de 2021.

¹²⁰ Según los datos proporcionados por el MEFP, entre los cursos 2011-2012 y 2018-2019, el alumnado en situación de desventaja socioeducativa evolucionó de 32.274 alumnos en el primero de los cursos a 117.674 alumnos en el curso 2018-2019 (lo que supone un incremento del 264,61%); los alumnos que presentan un desconocimiento grave de la lengua de instrucción ascendían a 7.541 en el curso 2011-2012, mientras que en el último de los cursos analizados la cifra aumentó hasta los 30.790 alumnos (lo que representa un crecimiento del 308,30%).

Necesidades específicas de apoyo educativo: el caso de las altas capacidades intelectuales

como tal va a ser un proceso gradual, más o menos largo, más o menos afortunado, y no siempre exento de dudas, ansiedades temores... Al fin y al cabo la familia se encuentra en un proceso de reconocimiento primero y de aceptación después, de un hijo diferente”¹²¹.

Enlazando este concepto con la tasa de identificación en altas capacidades y los sesgos que existen a la hora de reconocer las necesidades de su alumnado y la tendencia a confundir aquellas con dificultades de aprendizaje, destacamos que, mientras que en el curso 2011-2012 los alumnos con trastornos del aprendizaje ascendían a 83.852, en el último de los años analizados estos supusieron un total de 170.605 alumnos, lo que implica un incremento del 103,46%. Esto nos lleva a considerar la ostensible posibilidad de que el alumnado con altas capacidades intelectuales se esté identificando incorrectamente y se halle engrosando los números de los trastornos de aprendizaje, principalmente el TDAH.

Como se ha visto previamente hay ciertos comportamientos que pueden inducir a error a la hora de identificar altas capacidades o TDAH, ya que las similitudes entre los síntomas y signos distintivos de ambos casos son notables, y esto se debe precisamente a

“la falta de conocimiento entre los profesionales de las características de la superdotación [lo que] conlleva el confundirla con algún trastorno. Los orientadores, profesores y otros profesionales, como psiquiatras, psicólogos y pediatras reciben una formación insuficiente para poder distinguir entre los comportamientos que se derivan de las superdotación con los comportamientos que se derivan de los trastornos de conducta diagnosticables”¹²².

Estas similitudes, unidas a la falta de recursos y de formación especializada dual de los encargados de la identificación, pueden dar lugar a que los alumnos con altas capacidades intelectuales estén erróneamente identificados como alumnos con TDAH¹²³.

¹²¹ LAGE VILABOY, A.M., “Familia y superdotación. Las necesidades familiares: otro aspecto de la intervención en altas capacidades”, *Faisca: revista de altas capacidades*, núm. 7, 1999, págs. 85-96.

¹²² HARTNETT N., NELSON, J.M. y RINN, A.N., “Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis”, *Roeper Review*, vol. 26, núm. 2, págs. 73-76, 2004.

¹²³ GOICOECHEA GÓMEZ, M., op. cit.

Tabla 3. Similitudes entre los alumnos con TDAH y con altas capacidades intelectuales

Similitudes de los comportamientos de los alumnos con TDAH y altas capacidades intelectuales	
Comportamientos asociados al TDAH ¹²⁴	Comportamientos asociados a las altas capacidades intelectuales ¹²⁵
Mantenimiento bajo de la atención en casi todas las situaciones	Baja atención, aburrimiento, ensoñación en situaciones específicas
Poca persistencia en las tareas que no corren prisa	Poca persistencia en tareas que les parecen irrelevantes
Impulsividad, poca habilidad para retrasar las expresiones espontáneas	El juicio va detrás del intelecto
Poco propenso a aceptar órdenes que regulen o inhiban el comportamiento en contextos sociales	La intensidad puede llevarlos a mantener pulsos con la autoridad
Más activo y menos sosegado que los niños normales	Alto nivel de actividad; puede dormir menos horas
Dificultad para aceptar las reglas y normas	Cuestiona las reglas, costumbres y tradiciones

Independientemente de la hipótesis del error en la identificación, pero reforzada por ella, se puede afirmar que la tasa de identificación de las altas capacidades intelectuales es netamente inferior a la que debiese, considerando su incidencia en la población, incluso si se atendiese únicamente a las estimaciones más conservadoras de que las altas capacidades tienen una prevalencia del 2,2%¹²⁶.

Si bien la cantidad de alumnado con altas capacidades intelectuales identificado ha experimentado un notable aumento en los últimos años, pasando de 8.602 alumnos en el curso 2011-2012 a 35.494 en el curso 2018-2019, dicha cifra continúa siendo inconsistente respecto de las estimaciones; teniendo en cuenta el total de alumnos matriculados, la población estudiantil en etapas preuniversitarias con altas capacidades intelectuales habría de ser de, al menos, una cifra cercana a los 164.000 alumnos, lo que implica que la tasa identificación se encuentra en valores cercanos al 20%.

Sería posible argumentar que otros grupos con NEAE se encuentran en una situación similar de infra identificación si se atienden las tasas de prevalencia en la población española.

Así pues, de acuerdo con los datos de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia 2008 (en adelante, EDAD 2008), en España hay aproximadamente 3.800.000 personas con discapacidad,

¹²⁴ BARKLEY, R. A., op. cit.

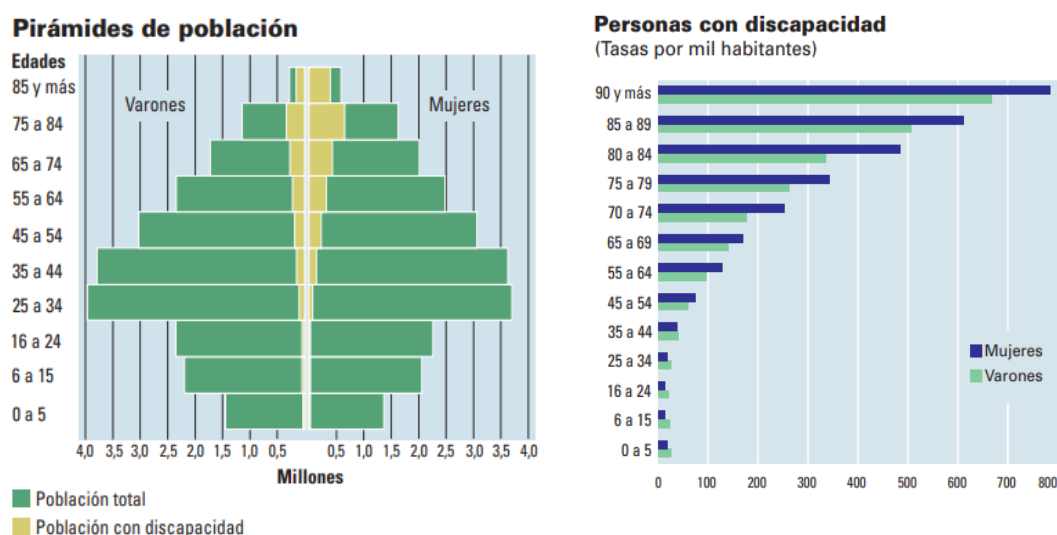
¹²⁵ WEBB, J.T. et al., *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders*, Great Potential Press, Kentucky, 2004.

¹²⁶ ROST, D. H., "Analyses of the environment of gifted children", en *Results in educational psychology vol. 11*, KNAPP, A. y ROST, D. H., Hogrefe, Göttingen, 1993.

una cifra que representa alrededor del 8,5% de la población total¹²⁷; si dicha tasa se extrapolase al sistema educativo preuniversitario, los estudiantes con discapacidad habrían de ascender a una cifra aproximada de 700.000 alumnos en el curso 2018-2019, si bien están identificados como tal 212.807, una cifra que representa el 2,6% del alumnado total matriculado.

No obstante lo anterior, la prevalencia en la discapacidad no puede ser comparada con su homóloga en altas capacidades intelectuales; esto se debe a que la discapacidad es una condición que afecta a la salud de las personas, y no a la inteligencia, por lo que se encuentra ligada a “factores determinantes de salud, como son la edad, el sexo, la situación laboral, así como otros factores sociales y demográficos condicionan en gran medida tanto la forma de enfermar como la de enfrentarse a las consecuencias de la enfermedad”¹²⁸.

Gráfico 6. Distribución de las personas con discapacidad



Fuente: CifrasINE. Panorámica de la discapacidad en España. Octubre 2009

El análisis de los datos nos conduce a la conclusión de que la tasa de prevalencia de la discapacidad en las etapas preuniversitarias dista mucho de la tasa nacional, máxime considerando que la media de edad de las personas con discapacidad es de 64,3 años y que las etapas preuniversitarias alcanzan hasta una edad cercana inferior a los 20 años, lo que invita a considerar que los alumnos con necesidades educativas especiales se encuentran debidamente identificados por parte de las Administraciones educativas y que no existe una tasa preocupante de infra identificación del colectivo ni de sus necesidades académicas.

¹²⁷ Disponible en:

<<https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?type=pcaxis&path=/t15/p418/a2008/hogares/p02/modulo1&file=pcaxis>>. Última visita 11 de enero de 2021.

¹²⁸ GISPert MAGAROLAS, R. et al., “Prevalencia de la discapacidad en España por Comunidades Autónomas: el papel de los factores individuales y del entorno geográfico en su variabilidad”, *Revista Española de Salud Pública*, vol. 83, núm. 6, 2009, págs. 821-834. Cfr. BÉLAND, F. y ZUNZUNEGUI, M.V., “La salud y las incapacidades funcionales. Elaboración de un modelo causal”, *Revista de Gerontología*, núm. 5, 1995, págs. 259-273.

Empero, el estudio de los datos estadísticos de la prevalencia de NEAE en las etapas preuniversitarias nos lleva a otro término: la responsabilidad directa de la identificación.

De los 707.405 alumnos identificados en el curso 2018-2019, los alumnos con necesidades educativas especiales representan un 30,01%, y su identificación directa depende de órganos técnicos competentes dependientes de los órganos correspondientes de las Comunidades Autónomas¹²⁹ que califican el grado de discapacidad; 117.674 alumnos (un 16,63% del total) se encontraban en situación de desventaja socioeducativa, cuya identificación corresponde a los servicios sociales; 30.790 alumnos presentaban desconocimiento grave de la lengua de instrucción, mientras que 31.605 se integraron tardíamente en el sistema educativo español. Los alumnos que encajaban con el tipo de alguna de tales circunstancias, muy evidentes y sin complejidad a la hora de identificar, representan un 8,82% del total de alumnos con NEAE.

Lo anteriormente expresado implica que las Administraciones educativas se retroalimentan de otras Administraciones a la hora de identificar al alumnado con NEAE, pero se evidencian carencias de medios y de resultados cuando la identificación depende íntegramente de ellas y la casuística no es evidente. No supone, empero, que las Administraciones educativas no cumplan correctamente su función de identificación de las necesidades educativas *concretas* del alumnado previamente clasificado, sino que se antoja difícil que las Administraciones educativas puedan dar la respuesta apropiada a las necesidades a todo alumno con NEAE cuando la clasificación primaria depende de ellas y no de otras Administraciones.

3.3. El fracaso y el abandono escolar

Antes de abordar las distintas estadísticas acerca del fracaso escolar y de la tasa de abandono, es preciso cuanto menos pergeñar el alcance de ambos términos y poder darles una definición mínimamente jurídica.

Es necesario indicar que, aunque en numerosas ocasiones ambos términos se empleen como sinónimos, el abandono escolar temprano implica, al contrario que en el caso del fracaso escolar, que se han cumplido con los presupuestos mínimos de educación obligatoria.

Ambos conceptos tienen puntos en común, puesto que los expertos coinciden en que se trata de fenómenos estructurales dinámicos, multifactoriales, multidimensionales y heterogéneos.

“Son estructurales porque son consecuencia de una determinada estructura socioeconómica, política y cultural; son dinámicos porque afectan de manera directa y cambiante a grupos sociales no predeterminados; son multifactoriales y multidimensionales porque en ellos convergen diferentes elementos interrelacionados entre sí (económicos, laborales, formativos, sociosanitarios, residenciales,

¹²⁹ A tales efectos, art. 8.1. Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía.

relacionales y participativos); y son heterogéneos porque afectan a muchos y diferentes grupos”¹³⁰.

Así pues, podemos definir el fracaso escolar —dentro del ámbito del sistema educativo español— como el fenómeno o circunstancia de no alcanzar los objetivos de la ESO y finalizar los años de escolarización obligatoria sin la obtención del título de graduado. Por otro lado, en cuanto al abandono escolar temprano, la UE lo define como “la tasa de individuos de entre 18 y 24 años con sólo secundaria obligatoria y que no están matriculados en niveles superiores”¹³¹.

Existen, no obstante, otras definiciones tanto para el fracaso escolar como para el abandono escolar temprano. Entre otros órganos, la OCDE indicó que el fracaso escolar hace referencia a los estudiantes con un rendimiento académico notablemente inferior al de sus pares —lo cual, a nuestro juicio, encaja con la definición de bajo rendimiento, pero no necesariamente de fracaso—; en cuanto al abandono escolar temprano, este podría ser la tasa de estudiantes no matriculados en edad obligatoria, el porcentaje de personas que no se encuentran estudiando a los diecisiete años y la proporción de personas que se encuentran fuera del sistema educativo en el curso académico en el que habrían de finalizar la educación secundaria postobligatoria¹³². Igualmente, otras conceptualizaciones más novedosas apuntan a la pobreza educacional como fuente de los fenómenos educativos negativos, definiéndola como una “mezcla de problemas de tipo material, relacional, cultural y ambiental, que pueden limitar las capacidades de los jóvenes para vivir en una sociedad compleja”¹³³.

Atendiendo a las estadísticas —generales y no únicamente del alumnado con NEAE—, queda patente que el fracaso escolar en España es uno de los principales problemas que se desprenden del sistema educativo. Tal y como apuntan numerosas investigaciones

“las consecuencias del fracaso escolar, en un entorno altamente competitivo y cambiante, son graves ya que se entiende que los niveles de educación obligatoria tienen como uno de sus objetivos primordiales la transmisión de las competencias básicas requeridas por el mercado de trabajo”¹³⁴.

¹³⁰ ESCARBAJAL FRUTOS, A. y NAVARRO BARBA, J., “Evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en la Región de Murcia. Un estudio enmarcado en los objetivos educativos del ‘Horizonte 2020’”, *IJNE: International Journal of New Education*, vol. 1, núm. 1, 2018, págs. 98-119.

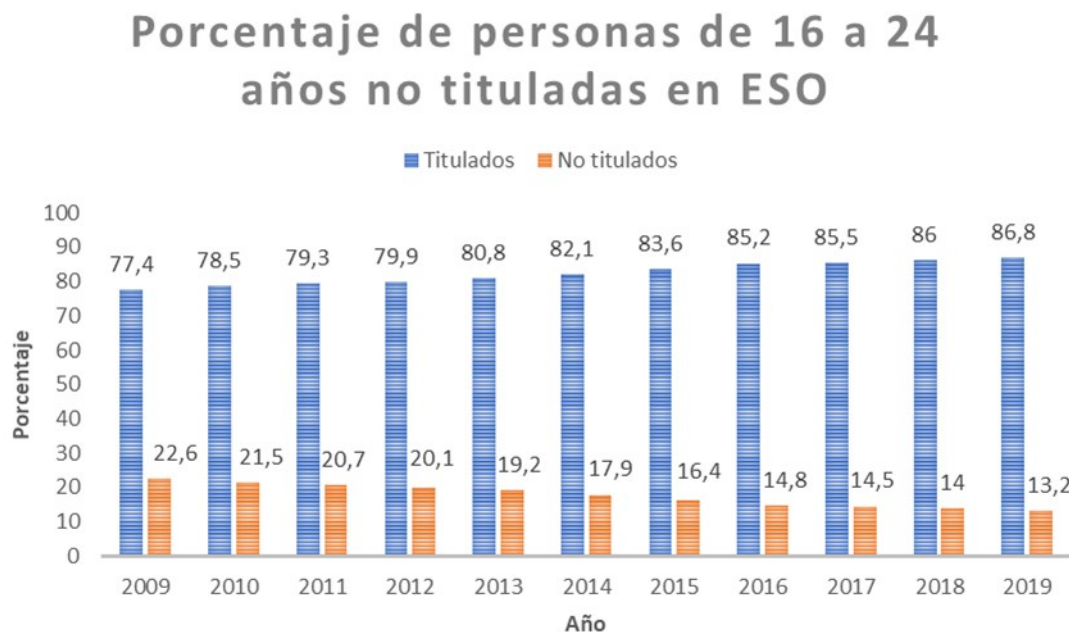
¹³¹ BENITO MARTÍN, A., “La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. extra 7, 2007.

¹³² ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, “*Overcoming failure at school*”, OCDE, París, 1998.

¹³³ PRATESI, M. et al., “Spatial distribution of multidimensional educational poverty in Italy using small area estimation”, *Social Indicators Research*, vol. 156, núm. 2, 2021, págs. 563-586.

¹³⁴ Por todas, CALERO MARTÍNEZ, J., CHOI DE MENDIZÁBAL, A., y WAISGRAIS, S., “Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2010, págs. 225-256.

Gráfico 7. Evolución del fracaso escolar en España en personas de entre 16 y 24 años (periodo 2009-2019)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La CNED-2014 otorga la consideración de la primera etapa de educación secundaria e inferior a

“la educación básica y obligatoria que comprende las etapas de educación primaria (6 años) y la de educación secundaria obligatoria (4), cursadas normalmente entre los 6 y 16 años de edad y con una duración total de 10 años, cuya titulación de referencia actualmente es el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”¹³⁵.

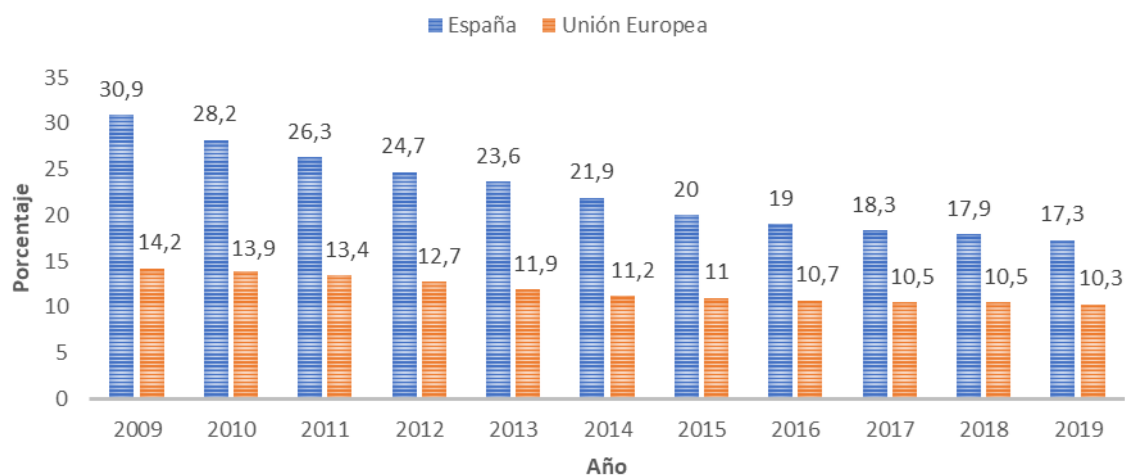
En el anterior gráfico se detalla la evolución del porcentaje de personas que, teniendo una edad comprendida entre los 16 y los 24 años, su nivel de formación es inferior a la ESO o equivalente y que, por tanto, carecen de título. Podemos comprobar como el porcentaje de personas que se encuentran en situación de fracaso escolar ha disminuido en un 9,4% en los últimos diez años analizados, habiéndose efectuado un gran progreso en este aspecto, puesto que la cifra se encuentra en valores inferiores al 15%.

¹³⁵ INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, “Clasificación Nacional de Educación 2014 (CNED-2014). Capítulo 2. Clasificación de programas, titulaciones y certificaciones en niveles de formación alcanzados, CNED-A”, INE, Madrid, 2014.

Gráfico 8. Comparativa de la evolución del abandono escolar temprano en España y la Unión Europea (periodo 2009-2019)

De manera análoga al caso del fracaso escolar, si bien todavía

Abandono escolar temprano en España y la Unión Europea



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

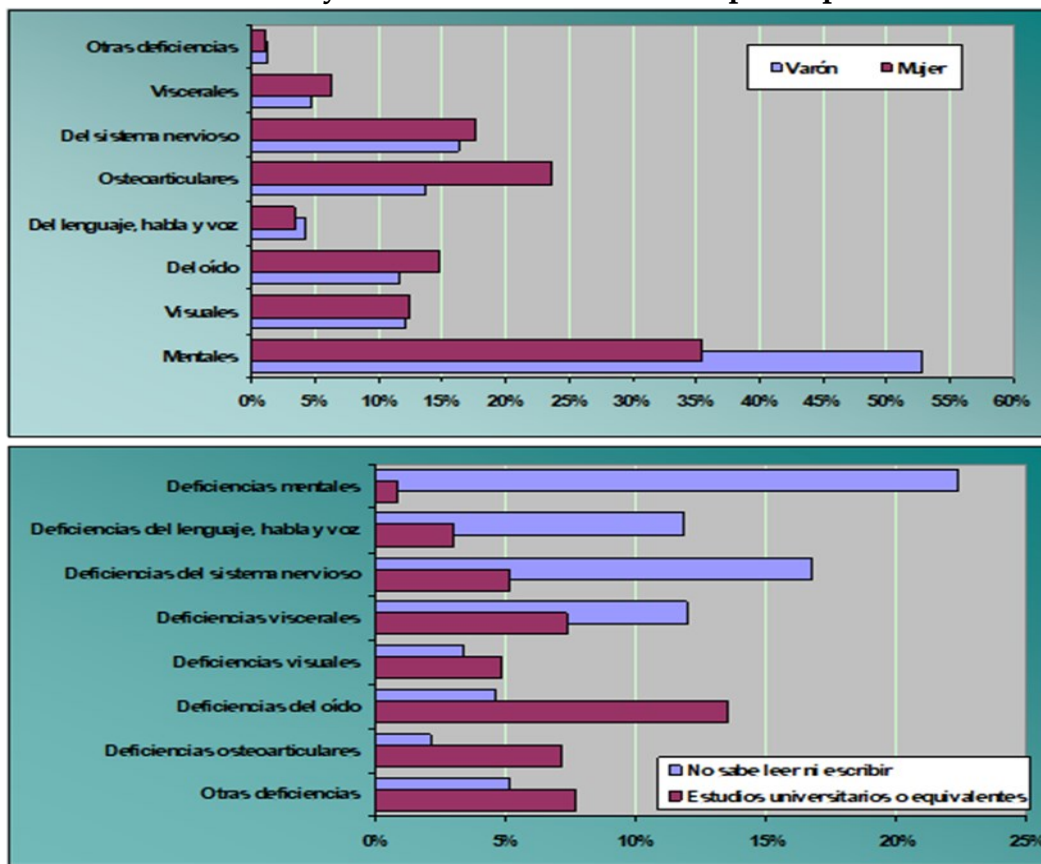
encontrándose en valores significativamente superiores a los del conjunto de la UE —un 7% superior—, el abandono escolar temprano se ha reducido en la última década en un 13,6%.

Una vez expuestos los fenómenos del fracaso y el abandono escolar y su incidencia en los jóvenes en España, se han de analizar ambos presupuestos en el alumnado con NEAE.

En cuanto a los alumnos con discapacidad, la tasa de fracaso escolar —de acuerdo con la EDAD 2008 e informes del CERMI— se sitúa en un 48,5%, con una cuarta parte de las personas con discapacidad sin terminar los estudios primarios o con analfabetismo¹³⁶. En este caso, las mayores tasas de analfabetismo se encuentran en alumnos con deficiencias mentales, deficiencias del lenguaje, habla y voz y deficiencias del sistema nervioso, mientras que las menores tasas de analfabetismo —y, por el contrario, las mayores tasas de estudios universitarios— se dan en alumnos con deficiencias osteoarticulares, deficiencias auditivas y deficiencias visuales. Los datos acerca de la incidencia del fracaso escolar y del analfabetismo en el alumnado con discapacidad indican que estos fenómenos se dan, principalmente, en los grupos más numerosos de los que integran la discapacidad.

¹³⁶ BELZUNEGUI ERASO, Á., “El abandono de los estudios entre los jóvenes con discapacidad”, *XII Congreso Español de Sociología*, Oviedo, 2016.

Gráficos 9 y 10. Distribución por tipo de deficiencia en jóvenes y proporción entre analfabetismo y estudios universitarios por tipo de deficiencia



Fuente: CERMI, Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación, 2010

En lo referente al abandono escolar temprano, el Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España (en adelante, ODISMET) proporciona como último dato una tasa de un 43,2%, dándose el abandono escolar temprano entre las personas con discapacidad un 71% más que entre las personas sin discapacidad¹³⁷.

De acuerdo con informes de la Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva (en adelante, AENEEI), concluye que

“existe consenso en la literatura de que los estudiantes con discapacidades tienen un riesgo mucho mayor de abandonar la educación que sus compañeros. Es más probable que terminen clasificados como «no estudiando ni trabajando». Existen, sin embargo, diferencias entre la población de alumnos con necesidades especiales. Por ejemplo, los jóvenes con discapacidades de

¹³⁷ Disponible en:

<<https://www.odismet.es/banco-de-datos/3educacion-y-formacion-profesional>>. Última visita 24 de febrero de 2021.

aprendizaje tienen más probabilidades de no estudiar ni trabajar que aquellos con dificultades físicas”¹³⁸.

En el caso del TDAH, encontramos —si bien los estudios no se refieren únicamente a España, pero son extrapolables al contexto nacional—, que la incidencia del fracaso escolar en el alumnado con TDAH se estima en un 25%, con una tasa de abandono de los estudios secundarios del 38%. Por otro lado, también como indicador del rendimiento académico de los estudiantes con TDAH, la tasa de repetidores es de un 42% frente a un 13% en alumnos sin TDAH, mientras que las tasas de suspensos y de expulsiones se sitúan en un 60% y 14%, frente a un 19% y un 6%, respectivamente¹³⁹.

La LOE reconoce a los alumnos con desconocimiento grave de la lengua de instrucción y a los que se han integrado tardíamente en el sistema educativo como alumnado con NEAE. No obstante, delimitar a este alumnado nos obliga a la realización de un ejercicio deductivo mediante el análisis de las estadísticas oficiales sobre la educación.

En primer lugar, en lo referente a la lengua de instrucción, concluimos que el alumnado incluido en esta NEAE—habida cuenta de lo dispuesto en el art. 3.1 y 2 CE¹⁴⁰ y en la DA trigésima octava LOE¹⁴¹— no habría de ser aquel nacido o criado en España, puesto que habría de conocer, cuanto menos, el castellano y tendría garantizado su derecho a recibir enseñanzas en tal idioma.

En cuanto a la integración tardía, considerando que en España la escolarización es obligatoria desde los seis hasta los quince años y que, atendiendo a los datos proporcionados por el MEFP¹⁴², la tasa neta de escolarización en esas edades en el curso académico 2016-2017 es del 97,13% —el MEFP atribuye que existan alumnos “no escolarizados” a un desajuste entre los datos de escolarización y las estimaciones poblacionales— llegamos a la conclusión de que la escolarización en España es virtualmente total y que aquellos alumnos que se integran tardíamente en el sistema educativo lo hacen

¹³⁸ Por todos, EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION, *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs: A Review of the Research Evidence Focusing on Europe*, Odense, 2016, págs. 35-36.

¹³⁹ QUINTERO GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, F. J., *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. TDAH. Situación en España*, Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, 2013.

Disponible en:

<<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e4fe7b82-497f-4948-9617-afe63333f3fd/tdahquintero130313-pdf.pdf>>. Última visita 24 de febrero de 2021.

¹⁴⁰ “1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos”.

¹⁴¹ “Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos y las alumnas a recibir enseñanzas en castellano y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios, de conformidad con la Constitución Española, los Estatutos de Autonomía y la normativa aplicable”.

¹⁴² Disponible en:

<<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>>. Última visita 2 de marzo de 2021.

desde otros países, lo cual nos indica que el alumnado con desconocimiento grave de la lengua de instrucción y/o con integración tardía en el sistema educativo es de origen extranjero.

Respecto de la anterior afirmación, creemos apropiado realizar una matización relativa al alcance del término extranjero puesto que, de manera estricta, habría de circunscribirse al ámbito de la nacionalidad. No obstante, se debe tener en cuenta que existe un considerable número de alumnos nacidos en España que, siendo —o no— extranjeros *stricto sensu* al ser hijos de inmigrantes, se encuadrarían dentro de la categoría de *segunda generación* pero no encajarían ni con los presupuestos del desconocimiento grave de la lengua de instrucción ni de la integración tardía y, por tanto, quedando excluidos del ámbito de las NEAE.

A pesar de la apreciación anterior, es cierto que cuando se estudia el fenómeno educativo en el alumnado extranjero, el análisis se lleva a cabo en su conjunto y contemplando —por su fuerte impacto en el éxito académico y social— otra serie de factores, tales como culturales, religiosos, lingüísticos o de distribución geográfica¹⁴³, ya que por la idiosincrasia de los movimientos migratorios se ha producido la concentración de la población inmigrante en determinadas zonas y el número de alumnos extranjeros es superior —y excesivo, si se pretende dar una adecuada respuesta a sus necesidades— al de alumnos nacionales¹⁴⁴. Las causas, definitivamente, no pueden ser únicamente atribuidas al origen geográfico del alumno¹⁴⁵.

Las diferencias existentes entre los resultados académicos de los alumnos nacionales y los alumnos extranjeros, siendo los de estos últimos peores

“[en] algo más de dieciocho puntos, corresponde al efecto producido por variables de corte individual, especialmente el origen socioeconómico y cultural de la familia del alumno. Pero, además del origen familiar, otros factores pueden ayudar a explicar la diferencia de resultados: haber recibido o no educación infantil, los recursos culturales y educativos del hogar, titularidad del centro, recursos materiales y humanos, concentración de alumnado de nacionalidad extranjera o nacional socialmente desfavorecido o la diversidad y/o concentración étnica del centro escolar”¹⁴⁶.

Estos pobres resultados académicos —de manera evidente— propicia, que la tasa de fracaso escolar del alumnado extranjero sea mayor que la del

¹⁴³ LAGO ÁVILA, M.J., “Oportunidades educativas para la segunda generación de inmigrantes en España”, en *Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: nuevos espacios de intervención*, ZAPATA BOLUDA, R., Universidad de Almería, Almería, 2017, págs. 161-185.

¹⁴⁴ FERNÁNDEZ BATANERO, J. M., “Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36, núm. extra 11, 2005.

¹⁴⁵ GARCÍA CASTAÑO, F. J., RUBIO GÓMEZ, M. y BOUACHRA, O., “Población inmigrante y escuela en España. Un balance de investigación”, *Revista de educación*, núm. 345, 2008, págs. 23-60.

¹⁴⁶ LÓPEZ SUÁREZ, C., *Discursos de la comunidad educativa sobre el éxito y el fracaso escolar. El caso de un centro educativo con presencia de población de nacionalidad extranjera*, Universidad de Granada, Granada, 2015, pág. 203.

alumnado general, así como su tasa de repetición de curso. Así pues, un estudio realizado en un colegio con una gran concentración de alumnado extranjero concluyó que

“en primero de la ESO del alumnado de nacionalidad española promociona el 82% y del alumnado de nacionalidad extranjera el 52%. En segundo de la ESO del alumnado de nacionalidad española promociona el 70% y del alumnado de nacionalidad extranjera el 50%. En tercero de la ESO del alumnado de nacionalidad española promociona el 80% y del alumnado de nacionalidad extranjera el 60%. En cuarto de la ESO del alumnado de nacionalidad española se titula el 72% y del alumnado de nacionalidad extranjera el 40%”¹⁴⁷.

Existe una absoluta evidencia de que, si se comparan los datos del alumnado extranjero y del nacional, en el primer colectivo la tasa de repetición es mayor y la de obtención del título de ESO es menor, lo que indica que el fracaso escolar en alumnos extranjeros es superior a la media. Existen diversos estudios que también se hacen eco de este fenómeno y dictaminan que “los niveles de fracaso escolar [...] en jóvenes españoles y extranjeros, tanto para hombres como para mujeres, resultan notablemente superiores entre el colectivo extranjero”¹⁴⁸.

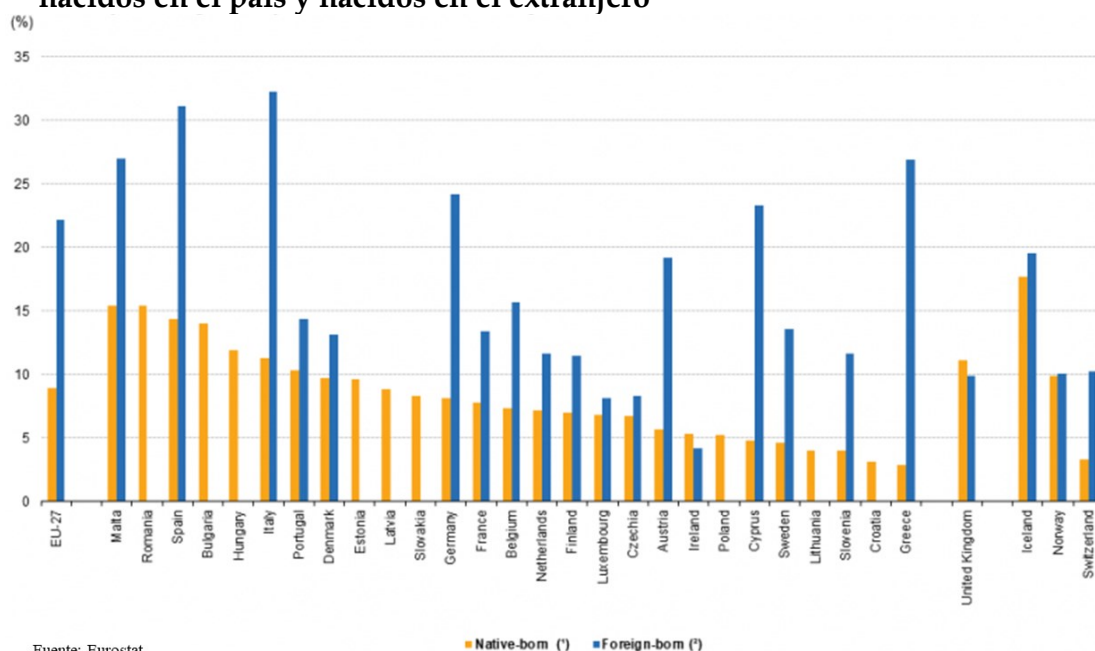
En lo referente al abandono escolar prematuro, la tasa de extranjeros y nacidos en el extranjero es más del doble de la de nacidos en España y nacionales, hecho atribuido por diversos estudios a la percepción y expectativas de éxito que el profesorado tienen de ellos, lo que “acaba influyendo en una menor vinculación escolar, es decir, en su autoconcepto, regulación y cumplimiento académico, sentido de pertenencia y, finalmente, confianza en la educación”¹⁴⁹.

¹⁴⁷ LÓPEZ SUÁREZ, C., op. cit., pág 215.

¹⁴⁸ FERNÁNDEZ MACÍAS, E. et al., “Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España”, *Revista de Educación*, núm. extra 1, 2010, págs. 307-324.

¹⁴⁹ CARRASCO PONS, S., PÀMIES ROVIRA, J. y NARCISO PEDRO, LAIA, “Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España ¿un problema invisible?”, *Anuario CIDOB de la inmigración*, núm. 2018, 2018, págs. 212-236.

Gráfico 11. Abandono escolar temprano en 2018 en la UE. Comparativa entre nacidos en el país y nacidos en el extranjero



Fuente: Eurostat

En el caso de las altas capacidades, hemos de añadir un concepto diferente al de fracaso y abandono escolar temprano, si bien se encuentra íntimamente relacionado con ambos: el bajo rendimiento académico.

No obstante, antes de poder ahondar en el bajo rendimiento académico de los alumnos con altas capacidades intelectuales, es necesario dar una definición de rendimiento académico.

Destacamos, por considerarla muy acertada, la definición que da de rendimiento académico Edel Navarro, puesto que lo conceptualiza como

“un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. [...] es una intrincada red de articulaciones cognitivas generadas por el hombre que sintetiza las variables de cantidad y cualidad (sic) como factores de medición y predicción de la experiencia educativa y que contrariamente de reducirlo como un indicador de desempeño escolar, se considera una constelación dinámica de atributos cuyos rasgos característicos distinguen los resultados de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje”¹⁵⁰.

La definición ofrecida se complementa con una anterior que considera el rendimiento académico como “el nivel de conocimiento y destrezas escolares

¹⁵⁰ EDEL NAVARRO, R., “El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo”, *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación*, vol. 1, núm. 2, 2003, págs. 45-72.

exhibidas por un estudiante y expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación”¹⁵¹.

A la vista de lo anterior es posible determinar que el rendimiento académico puede ser considerado como la cuantificación, expresada mediante calificaciones o notas y extraída de un proceso de evaluación, de la calidad de las habilidades y conocimientos adquiridos por el alumno durante el proceso de aprendizaje.

Encontramos, por ejemplo, mención a un sistema de calificaciones en la normativa universitaria española, concretamente en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En su artículo 5 se establece que

“el nivel de aprendizaje conseguido por los estudiantes se expresará con calificaciones numéricas que se reflejarán en su expediente académico [...]

Los resultados obtenidos por el alumno en cada una de las materias del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4,9: Suspenso (SS). 5,0-6,9: Aprobado (AP). 7,0-8,9: Notable (NT). 9,0-10: Sobresaliente (SB)”.

Este sistema implica que la calificación obtenida, que se traduce como el rendimiento académico, es directamente proporcional a la adquisición de habilidades y conocimientos por parte del alumno, siendo mayor la nota cuanto mayor sea el conocimiento.

Los alumnos con altas capacidades de bajo rendimiento académico se han considerado históricamente como un grupo poblacional dentro del conjunto de alumnos con altas capacidades intelectuales, puesto que desde la década de los años 40 se han llevado a cabo estudios experimentales que arrojan que existe un alto porcentaje de personas con altas capacidades intelectuales cuyo desarrollo académico —y personal— no es coincidente con su potencial¹⁵². En España se ha dado una definición de bajo rendimiento relativa al alumnado con altas capacidades intelectuales —no legal, pero sí orientativa y alineada con la anterior—, siendo este

“el desfase existente entre el resultado de las pruebas de rendimiento académico o test de inteligencia, y los resultados obtenidos a nivel escolar, estando estos últimos significativamente por debajo de los

¹⁵¹ GÓMEZ CASTRO, J. L., “Rendimiento escolar y valores interpersonales: análisis de resultados en EGB con el cuestionario SIV de L. V. Gordón”, *Bordón: Revista de pedagogía*, núm. 262, 1986, págs. 257-275.

¹⁵² TERMAN, L. M., y ODEN, M. H., *Genetic studies of Genius, vol. IV, The Gifted Child Grows Up*, Stanford University Press, Stanford, 1947; WHITMORE, J. R., *Giftedness. Conflict and Underachievement*, Allyn & Bacon, Boston, 1980; DAVIS, G. A., y RIMM, S. B., *Education of the gifted and talented*, Prentice Hall, New Jersey, 1986.

primeros. [Se indica también que] el desempeño escolar deficiente en niños con altas capacidades intelectuales es lamentable, visto el enorme potencial que tienen. Es un problema muy frecuente”¹⁵³.

Este bajo rendimiento académico, cuando no pueda catalogarse como fracaso escolar —el cual también es, por definición, un rendimiento bajo que se produce al no alcanzarse los objetivos mínimos para la graduación—, encuentra su causa en el fenómeno de la desintegración escolar, la cual se conceptualiza como

“el fenómeno psicológico que describe los efectos temporales y/o permanentes que afectan a la personalidad de los niños [o] adolescentes superdotados como resultado de su situación psicológica y de las condiciones educativas y sociales en que se desenvuelven y cuyas consecuencias más evidentes son el rechazo, en mayor o menor grado, del sistema educativo ordinario, el fracaso escolar parcial o total, los problemas de conducta y, por último, el rechazo a cualquier sistema reglado de aprendizaje”¹⁵⁴.

En la desintegración escolar del alumnado con altas capacidades intelectuales encontramos ciertas causas y, ante todo, factores de riesgo que son la motivación primigenia del fracaso escolar. Así pues, ciertos estudios clasifican los factores de riesgo agrupándolos por categorías¹⁵⁵:

- Factores familiares (rechazo, excesivo control, escasez cultural, entre otros)
- Factores escolares (estereotipos, atención ordinaria, entre otros)
- Factores sociales (nivel socioeconómico, aislamiento racial, entre otros)
- Factores individuales (problemas de conducta, comorbilidad, entre otros)

Igualmente, se hace referencia a otra serie de conductas y factores que propician la desintegración y el ahondamiento del fracaso escolar.

Así pues, se dan casos de mimetización por parte del alumno con altas capacidades, el cual camufla y oculta su verdadera capacidad con el objetivo de integrarse en el grupo. También se alude a los diferentes intereses que tiene el alumno respecto de sus compañeros y su mayor sensibilidad ante problemas muy complejos para su edad. En etapas escolares más avanzadas la desintegración se puede agravar por circunstancias propias de la adolescencia, tales como la inestabilidad emocional y la indecisión personal y vocacional¹⁵⁶.

¹⁵³ CUADRADO HIERRO, J., *Orienta2: material para la respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales* Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Disponible en: <<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21700381a/helvia/aula/archivos/repositorio/1250/1367/AACC.pdf>>. Última visita 22 de febrero de 2021.

¹⁵⁴ PÉREZ SÁNCHEZ, L., *Diez palabras clave en superdotados*, Verbo Divino, Estella, 1993.

¹⁵⁵ BUTLER-POR, N., *Underachievers in the school: issues and intervention*, John Wiley & Sons, Chichester, 1987.

¹⁵⁶ PÉREZ SÁNCHEZ, L., y DÍAZ FERNÁNDEZ, O., “Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en superdotados”, *Faisca: revista de altas capacidades*, núm. 1, 1994, págs. 103-127.

A mayor abundamiento, otra serie de estudios pone de manifiesto que, a pesar de que el alumno con altas capacidades se encuentre en una patente situación de fracaso escolar, sus profesores no han sido capaces de reconocer la existencia de altas capacidades, sino que consideran que el rendimiento deficitario responde a problemas de aprendizaje¹⁵⁷.

Los resultados del estudio arrojaron que en un 64% de las ocasiones los profesores consideraban que el bajo rendimiento del alumno se debía a problemas de aprendizaje, mientras que un 30% consideró que respondía a alteraciones de la conducta o de la personalidad. No obstante, únicamente en un 47% de las veces el profesor no había reconocido la capacidad superior del alumno en situación de desintegración escolar.

De los estudios sobre la desintegración se puede concluir, amén de las implicaciones psicológicas para el alumnado, que se produce una quiebra de la proporcionalidad entre rendimiento y conocimiento, puesto que las calificaciones no reflejan la realidad de la habilidad ni del potencial del alumno con altas capacidades situación de desintegración escolar.

Toda vez que se ha expuesto y analizado estadísticamente el fracaso, el abandono temprano y el bajo rendimiento escolar —en general y en alumnos con NEAE—, se ha de destacar que de acuerdo con el MEFP, en lo referente al alumnado con altas capacidades intelectuales

“un 70% tiene bajo rendimiento escolar, y entre un 35% y un 50% está fracasando escolarmente y la mayoría de ellos no están debidamente detectados ni evaluados y, por consiguiente, no están debidamente atendidos”¹⁵⁸.

En cuanto al fracaso escolar, a pesar de limitarse a una estimación, hallamos que en alumnos con altas capacidades intelectuales se encuentra en unas tasas aproximadas que pueden cuadruplicar de los alumnos ordinarios y que, en el escenario más benigno, es 2.5 veces superior.

A pesar de que no se proporcionan datos sobre el abandono escolar temprano, considerando que en este no pueden caber aquellos alumnos en situación de fracaso escolar, se puede estimar en unas tasas superiores a las de los alumnos ordinarios, puesto que el acceso a las enseñanzas superiores se encuentra supeditado al rendimiento académico y a la superación de pruebas de evaluación continuistas del sistema educativo estándar.

3.4. Las necesidades educativas y el acoso escolar

El acoso escolar, también denominado con el anglicismo *bullying*, no es un fenómeno novedoso en el contexto educativo, puesto que nos encontramos ante medio siglo de investigaciones al respecto¹⁵⁹. En cuanto a su definición, si bien

¹⁵⁷ PÉREZ SÁNCHEZ, L., op. cit. “Diez palabras...”

¹⁵⁸ MARTÍN GÁLVEZ, J., *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*, Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 2000, pág. 10.

¹⁵⁹ GONZÁLEZ CONTRERAS, A. I., *Acoso escolar y necesidades educativas especiales*, Universidad de Extremadura, Badajoz, 2017.

existen varios autores que presentan varias divergencias, podemos citar a Avilés Martínez, que establece que es

“la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa, por parte de un abusón o grupo de matones, a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal”¹⁶⁰.

Dentro del contexto del *bullying* nos encontramos con la participación de tres partes diferentes: víctimas, agresores y testigos. Las víctimas son los estudiantes que sufren los ataques y humillaciones que comportan el acoso escolar; los agresores, por el contrario, son aquellos que realizan el acto del acoso escolar; por último, los testigos —que pueden ser otros alumnos, docentes, etc.— juegan un rol fundamental en la dinámica del acoso escolar, puesto que son los observadores que presencian el acto de acoso, generándose de esa forma mayor humillación y daño¹⁶¹.

En cuanto al perfil de los agresores, se ha puesto de manifiesto que estos son —predominantemente— varones, de mayor edad que las víctimas y con tendencias negativas hacia la escuela. Se les describe como personas con alta autoestima, con habilidades sociales, escaso autocontrol, baja empatía y autopercepción de líderes¹⁶². También se realizaron estudios que concluyeron que entre los agresores había un mayor índice de alumnos con hiperactividad¹⁶³.

En lo referente a las víctimas, estas se destacan por tener una autopercepción negativa en lo que respecta a las habilidades sociales y a la autoestima, siendo retraídas y no teniendo demasiados amigos¹⁶⁴. Para el objeto de estudio de la presente tesis, es importante resaltar que las víctimas, en numerosas ocasiones, son alumnos con NEAE —bien sea por presentar discapacidad, problemas de aprendizaje o tener características especiales¹⁶⁵—.

La tendencia de escolarizar al alumnado con NEAE en aulas ordinarias —siempre que las concretas necesidades del alumno permitan su integración en las mismas— ha provocado el aumento de la heterogeneidad en las aulas. No obstante, dentro de la heterogeneidad del aula —y del propio alumnado con NEAE—, los alumnos con NEAE suelen presentar una serie de circunstancias comunes, tales como baja autoestima, bajo rendimiento, problemas de conducta

¹⁶⁰ AVILÉS MARTÍNEZ, J. M., *Bullying, el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*, Ediciones Amarú, Salamanca, 2006, pág. 82.

¹⁶¹ CANO ECHEVERRI, M. M., y VARGAS GONZÁLEZ, J. E., “Actores del acoso escolar”, *Revista Médica de Risaralda*, vol. 24, núm. 1, 2018, págs. 60-66.

¹⁶² OLWEUS, D., *Bullying at school: what we know and what can we do*, John Wiley & Sons, New Jersey, 1993.

¹⁶³ LOWENSTEIN, L., “Who is the bully?”, *Bulletin of the British Psychological Society*, núm. 31, 1978, págs. 317-330.

¹⁶⁴ ORTEGA RUIZ, R., “Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia”, *Cuadernos de pedagogía*, núm. 391, 2005, págs. 33-43.

¹⁶⁵ ROSE, C., MONDA-AMAYA, L., y ESPELAGE, D., “Bullying perpetration and victimization in special education: a review of literature”, *Remedial and Special Education*, vol. 32, núm. 2, 2011, págs. 114-30.

y pocas habilidades sociales¹⁶⁶, factores que aumentan el riesgo de que se den situaciones de acoso escolar¹⁶⁷.

Habida cuenta de que, tal y como se puede comparar, existe una profusa bibliografía acerca del *bullying* en general y de la implicación en el acoso escolar de alumnos con discapacidad y trastornos del espectro autista¹⁶⁸, resulta apropiado traer a colación estudios que sí consideren a las NEAE en su conjunto¹⁶⁹.

A tenor del resultado de las observaciones se alcanzó la conclusión de que el alumnado con NEAE presenta una mayor implicación en el acoso escolar, si bien no de manera significativa. En cuanto a los roles estos que juegan en el *bullying* en el estudio se aprecia que

“en la muestra total, el porcentaje de agresores resultó de 5,9% y cerca de una décima parte en las submuestras de alumnado con NEAE y con NEE [discapacidad]; y las víctimas representan la quinta parte de la muestra general, la cuarta en el grupo con NEAE y más de la tercera en el caso del alumnado con NEE. El doble rol, aquellos alumnos que son al tiempo víctimas y agresores de sus iguales, resultó del diez por ciento en la muestra global, del 13,3% entre los NEAE y del 5,6% entre los NEE”.

Atendiendo a estos resultados —y al tamaño de la muestra¹⁷⁰—, se puede observar que no existen diferencias significativas en los roles de agresor y víctima entre el alumnado ordinario y con NEAE, aunque en el caso del alumnado con discapacidad existe una mayor implicación.

Estos resultados, que difieren de estudios anteriores sobre la prevalencia del acoso escolar en el alumnado con discapacidad y con otras necesidades, parecen responder a los avances que se han realizado en educación para la igualdad y la inclusión de aquellos que presentan NEAE y, especialmente, para mejorar la percepción que el alumnado ordinario tiene de estos.

Se destaca, igualmente, la importancia de la educación integradora como mecanismo socializador y normalizador del alumnado con NEAE, advirtiéndose que

¹⁶⁶ MISHNA, F., “Learning disabilities and bullying: double jeopardy”, *Journal of learning disabilities*, vol. 36, núm. 4, 2003, págs. 336-347.

¹⁶⁷ NORWICH, B., y KELLY, N., “Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools”, *British Educational Research Journal*, vol. 30, núm. 1, 2004, págs. 43-65.

¹⁶⁸ Por todas, GLUMBIĆ, N., y ŽUNIĆ-PAVLOVIĆ, V., “Bullying behavior in children with intellectual disability”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, núm. 2, 2010, págs. 2784-2788.

¹⁶⁹ MARTOS CARMONA, A., y DEL REY ALAMILLO, R., “Implicaciones del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying”, *Apuntes de Psicología*, vol. 31, núm. 2, 2013, págs. 183-190.

¹⁷⁰ “La muestra está formada por un total de 627 alumnos (46,3% chicas) de entre 12 y 20 años pertenecientes a dos institutos públicos de la provincia de Sevilla, uno rural y otro urbano. Entre ellos, 50 alumnos y alumnas (8%, 72,0% chicos) son alumnos con alguna necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) y, de éstos, 19 (3,2%, 73,7% chicos) son alumnos de necesidades educativas especiales (NEE). En total, ha participado alumnado escolarizado en veintisiete aulas, estando en diez de ellas escolarizados de NEE”.

Necesidades específicas de apoyo educativo: el caso de las altas capacidades intelectuales

“la integración educativa, no funciona por sí sola, sino que es muy importante llevar a cabo programas de intervención y concienciación de mejora de actitud hacia el alumnado con NEAE y con discapacidad, fomentando la igualdad y la sensibilización, tanto a nivel de aula como de centro”¹⁷¹.

En el concreto caso de las altas capacidades intelectuales, destacamos estudios en los que se indica que este alumnado es especialmente vulnerable a encontrarse en el rol de víctima de forma continuada en el tiempo¹⁷² y que existe una elevada prevalencia en la victimización, apuntándose que

“ser víctima grave o víctima-agresora grave supone una afectación importante en la calidad de vida percibida, así como un aumento de las puntuaciones de estrés, ansiedad y depresión. Todo ello requiere de una especial atención para los docentes, que deberán tener en cuenta esta realidad en el conjunto de las actuaciones que debe darse a este alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”¹⁷³.

Otros análisis aumentan la prevalencia de victimización en alumnos con altas capacidades por encima del 50% de la muestra, magnitud que viene a prácticamente duplicar la del alumnado sin altas capacidades intelectuales¹⁷⁴.

Es por ello por lo que no se puede descuidar, en ningún caso, el aspecto político-legislativo respecto del fenómeno del acoso escolar, el cual debe considerar la inclusión educativa del alumnado con NEAE como piedra angular del respeto, de la aceptación y de la integración.

¹⁷¹ VERDUGO ALONSO, M. A., y RODRÍGUEZ AGUILELLA, A., “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales”, *Revista de educación*, núm. 358, 2012, págs. 450-470.

¹⁷² REIJNTJES, A. et al., “Youths’ displaced aggression against in- and outgroup peers: an experimental examination”, *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 115, núm. 1, págs. 180-187.

¹⁷³ GONZÁLEZ CABRERA, J. et al., “Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica”, *Revista de Educación*, núm. 386, 2019, págs. 187-214.

¹⁷⁴ GONZÁLEZ CABRERA, J. et al., “Are gifted students more victimized than nongifted students? A comparison in prevalence and relation to psychological variables in early adolescence”, *The Journal of Early Adolescence*, 2022.

CAPÍTULO SEGUNDO

El derecho a la educación

“Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él”

Immanuel Kant

1. LA EDUCACIÓN

La relevancia que tiene la educación y, por ende, el derecho a disfrutarla es innegable. Si bien es cierto que se trata de una sentencia completamente ajena a España e, incluso, al sistema de derecho continental, resulta apropiado traer a colación una de las sentencias constitucionales de mayor notabilidad del siglo pasado respecto a la igualdad de oportunidades y al derecho a la educación: *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483 (1954)¹⁷⁵. Rescatamos, para mostrar la importancia de una educación que garantice la igualdad de oportunidades sin importar cualesquiera sean las diferencias o necesidades del alumno, una de las afirmaciones del histórico fallo que dictaminó que la segregación racial en las escuelas estadounidenses se trataba de una práctica anticonstitucional por ser esta educación inherentemente desigual¹⁷⁶:

“la educación es quizás la función más importante de los gobiernos estatales y locales, como instrumento principal para despertar en el niño valores culturales, prepararle para una formación profesional posterior y ayudarle para su ajuste con su medio. Es muy dudoso que un niño tenga alguna esperanza de éxito en la vida si se le deniega la oportunidad de la educación”.

La importancia a la que alude la sentencia responde, principalmente, a la conjunción de dos variables que tienen una relevancia suma y que no pueden desligarse. Por un lado, la educación puede analizarse y ser vista como un instrumento utilizado para que las personas adquieran una serie de conocimientos y habilidades técnicas que se emplearán durante la vida laboral. Pero, por otra parte, la educación es trascendental como medio para alcanzar la socialización de las personas y permitir su desarrollo emocional e incorporación a la vida común.

La teoría y la filosofía de la educación han de responder, principalmente, a las preguntas de qué, cómo, por qué y para qué enseñar. Pero para poder dar contestación a tales cuestiones, es necesario poder pergeñar una definición de la propia educación.

¹⁷⁵ Disponible en:

<<https://www.archives.gov/education/lessons/brown-v-board>>. Última visita 11 de enero de 2021.

¹⁷⁶ BROWN, A. F. et al., “Classroom conversations in the study of race and the disruption of social and educational inequalities: A review of research”, *Review of Research in Education*, vol. 41, núm. 1, 2017, págs. 453-476.

“La educación es el medio natural e institucional por el cual el ser humano se compenetra en el conocimiento de las herencias cognitivas de cada generación, convertidas en aprendizajes para la consolidación del ser humano. La educación es socialización de los conocimientos entre las personas, reconociendo, además, que el ser humano es un ser social y por ello la educación se «aprende» entre pares”¹⁷⁷.

Así pues, observamos que la educación tiene dos sentidos esenciales, ya que se configura alrededor de la adquisición —y traspaso— de conocimiento y en la socialización de los individuos; no obstante, pese a la dualidad de sentidos u objetivos, ambos aspectos se encuentran indisolublemente unidos, ya que el propio proceso de enseñanza-aprendizaje requiere una exhibición intencionada por parte de aquel que enseña —lo que denota su aspecto social— para que el aprendiz incremente su capacidad de imitación —lo que pone de manifiesto su aprendizaje¹⁷⁸—. En consecuencia, si reducimos la complejidad de la educación a la mínima expresión y llevamos a cabo una proposición dicotómica, podemos considerar que en la educación se habrán de desarrollar habilidades cognitivas y habilidades sociales¹⁷⁹.

1.1. La educación como institución social

La educación se ha concebido históricamente como un medio de adquisición de competencias que permiten la búsqueda prioritaria de una mayor seguridad física y económica; no obstante, desde hace varias décadas, se ha venido experimentando una evolución postmaterialista que otorga una mayor importancia a valores que priorizan la calidad de vida, el medioambiente, la necesidad de pertenencia y de estima¹⁸⁰. Para Piaget y Percheron, la socialización es aquel código simbólico que resulta de las *transacciones* que se establecen entre el individuo y la sociedad, derivándose cinco ideas fundamentales de ello:

“1. La socialización es un proceso interactivo y multidimensional compuesto por las transacciones que tienen lugar entre los socializados y los socializadores. Por lo tanto, tienen lugar negociaciones permanentes en el seno de todos los subsistemas de socialización.

2. La socialización es, ante todo, el desarrollo de una cierta representación del mundo y, sobre todo, de aquellos mundos especializados, como, por ejemplo, el político. En este sentido, la socialización es una construcción propia de cada individuo.

¹⁷⁷ VILLALOBOS PANIAGUA, R. A., “Teoría de la educación y filosofía”, *Revista Ensayos Pedagógicos*, vol. IX, núm. 1, 2014, págs. 47-70.

¹⁷⁸ GARCÍA CARRASCO, J. y DONOSO GONZÁLEZ, M., “La educación se incrustó en el proceso evolutivo y florecieron los humanos”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 33, núm. 1, 2021, págs. 133-151.

¹⁷⁹ GRIFFIN, P. et al., “Developmental assessment: Lifting literacy through professional learning teams”, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol. 17, núm. 4, 2010, págs. 383-397.

¹⁸⁰ PÉREZ ALONSO-GETA, P. M., CÁNOVAS LEONHARDT, P. y GERVILLA CASTILLO, E., “Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria”, *Teoría de la Educación*, núm. 11, 1999, págs. 53-83.

3. La socialización es, ante todo, el producto de las influencias pasadas y presentes de múltiples agentes de socialización. Por otro lado, hay que tomar en cuenta también la existencia de una socialización latente de carácter personal e impersonal.

4. La socialización es, también, una construcción lenta y gradual de un código simbólico. En consecuencia, no se trata tanto de un conjunto de creencias y valores heredados como de un “sistema de referencia y evaluación de lo real” que permite a los individuos comportarse de un modo u otro según la situación.

5. Como consecuencia de todo lo anterior, la socialización es un proceso de identificación, de construcción de una identidad, de una pertenencia y de una relación. Socializarse es, pues, asumir la propia pertenencia a ciertos grupos, de pertenencia o de referencia¹⁸¹.

Dentro del proceso de socialización, resulta clave el desarrollo de los asuntos y habilidades sociales; a pesar de que algunas personas consideran que son asuntos reservados al hogar de cada uno —o, primordialmente, tarea de los padres según sus propias convicciones, por no ser el currículum neutral en cuantos a valores¹⁸²—, en el campo de la educación infantil se considera esencial el rol de los docentes, puesto que cubren las carencias que ciertos alumnos pueden acusar en sus propias familias, y resulta muy positivo que se refuercen tales habilidades tanto en la escuela como en el hogar¹⁸³. En otras palabras, cada vez es más patente que la educación moral resulta crítica en el desarrollo personal y social de una persona cuando se encuentra en la infancia y en la adolescencia¹⁸⁴.

En consecuencia, se antoja necesario definir el carácter moral de la educación. Un buen punto de partida es la definición de Smetana, que lo considera como un

“sistema de reglas que regulan las interacciones sociales y las relaciones sociales de los individuos dentro de las sociedades y se basan en conceptos de bienestar (daño), confianza, justicia (trato comparativo y distributivo) y derechos”¹⁸⁵.

Las escuelas —y, por ende, la educación en general— se encuentran en el centro de la cuestión, puesto que se hallan en una posición ideal para facilitar que los alumnos jóvenes y adolescentes adquieran las capacidades esenciales de

¹⁸¹ BENEDICTO MILLÁN, J. A. y MORÁN CALVO-SOTELO, M. L., *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*, Instituto de la Juventud, Madrid, 2002, pág. 52.

¹⁸² ETHERINGTON, M., “Values education: Why the teaching of values in schools is necessary, but not sufficient”, *Journal of Research on Christian Education*, vol. 22, núm. 2, 2013, págs. 189-210.

¹⁸³ KOHN, A., “Caring kids: The role of schools”, *Phi Delta Kappan*, núm. 72, 1991, págs. 496-506.

¹⁸⁴ TANG, K. N. y CHAN, T., “The importance of ethics, moral and professional skills of novice teachers”, *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, núm. 205, 2015, págs. 8-12.

¹⁸⁵ SMETANA, J. G., “Toddlers’ social interactions in the context of moral character and conventional transgressions in the home”, *Developmental Psychology*, vol. 25, núm. 4, 1989, págs. 499-508.

la socialización. Para que la escuela pueda actuar como un catalizador del proceso de socialización de los alumnos, es necesario que estas lleven a cabo su labor docente considerando la multiplicidad de variables que afectan al proceso, promover las mejores condiciones ambientales para que el alumno se enfrente a retos morales¹⁸⁶ y afrontar los factores de expulsión que pueden provocar que el alumno presente problemas de conducta, tanto respecto a sus compañeros como a los profesores¹⁸⁷. La formación del alumno y particularmente su desarrollo no puede plantearse como algo alejado de la vida social ni ser identificado únicamente con el crecimiento individual¹⁸⁸.

En definitiva, la socialización que se produce en el contexto educativo reviste una enorme importancia, si bien es necesario tanto que refuerce como que sea reforzada por los valores enseñados en el hogar, puesto que en el proceso de socialización de los alumnos afectan factores ambientales y se ven influidos por diferentes grupos, como son la familia, los amigos, los conocidos, los profesores y los distintos componentes del ámbito religioso, ya que todos ellos juegan un rol crítico en la formación del carácter de cada alumno¹⁸⁹.

1.2. La función económica y laboral de la educación

La significación económica de la educación se pone de manifiesto al considerar que cualquier proceso formativo requiere de una gran movilización de recursos —tanto materiales, humanos y financieros— que, en su mayoría, son limitados y escasos, hecho que justifica que se aborde el estudio económico de la educación¹⁹⁰.

Del valor económico de la misma, el Premio Nobel de Economía Theodore Schultz indica que

“se basa en la idea de que las personas tienen que potenciar sus capacidades como productoras y consumidoras mediante la inversión en ellas mismas y que la escolarización es la inversión en capital humano más importante. Esta idea implica que la mayoría de las habilidades económicas de las personas no se tienen de nacimiento o desde el momento en que empieza la escolarización. Estas destrezas son fundamentales. Son de tal magnitud que pueden cambiar radicalmente el volumen de ahorro y de la formación de capital. De la misma manera, tienen el poder de cambiar la estructura de los salarios, y también el volumen de los ingresos derivados del

¹⁸⁶ KAUR, S., “Moral values in education”, *Journal of Humanities and Social Science*, vol. 20, núm. 3, 2015, págs. 21-26.

¹⁸⁷ ESHETU, A. A., “Indiscipline problems of high school students: the case of EthioJapan Hidassee Secondary School (Addis Ababa, Ethiopia)”, *Journal of Education and Practice*, vol. 5, núm. 37, 2014, págs. 23-28.

¹⁸⁸ SCHECTER, B., “Development as an aim of education: a reconsideration of Dewey’s visión”, *Curriculum Inquiry*, vol. 41, núm. 2, 2011, págs. 250-266.

¹⁸⁹ BADENI, B., SAPARAHAYUNINGSIH, S. y WACHIDI, W., “Who is responsible for the child’s moral character education?”, *Education Quarterly Reviews*, vol. 2, núm. 1, págs. 23-32.

¹⁹⁰ DEL CAMPO VILLARES, O. y SALCINES CRISTAL, J. V., “El valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el Siglo XX”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 37, núm. 147, 2008, págs. 45-61.

trabajo en relación con el volumen de renta derivado de la propiedad”¹⁹¹.

Por otro lado, la contribución de la educación al desarrollo económico de un país —un aspecto altamente estudiado— se encuentra avalada por numerosos estudios que mantienen la idea de que cuanto mayor es la educación de un país, mayor es el crecimiento económico, si bien se encuentra también afectado por otras variables económicas —como, por ejemplo, la fertilidad—¹⁹². Otros estudios más exhaustivos —puesto que contemplan variables que no habían sido tomadas en cuenta previamente, como la calidad educativa¹⁹³— soportan esta hipótesis¹⁹⁴, si bien ha sido cuestionada en el caso del crecimiento económico en países subdesarrollados¹⁹⁵.

El capital humano resulta un elemento complicado de definir, toda vez que existe una pluralidad de factores, tanto económicos como políticos, que afectan las diferencias de crecimiento, si bien todas ellas incorporan elementos de dicho capital humano; empero lo anterior, sí se puede afirmar la importancia del capital humano en el desarrollo económico de un país¹⁹⁶.

Una aproximación a la concepción del capital humano puede ser afirmar que

“corresponde al valor que generan las capacidades de las personas mediante la educación, la experiencia, la capacidad de conocer, de perfeccionarse, de tomar decisiones y de relacionarse con los demás. [Se integra por distintos capitales, como pueden ser] -capital cognitivo: compuesto por el stock de conocimientos que una comunidad territorial, y no el individuo, tiene de sí misma, de su historia y de su entorno.

-Capital cultural: representa el stock de tradiciones, mitos, creencias, lenguaje. Modos de producción, conjunto de bienes materiales e inmateriales propios de una comunidad, todos ellos constitutivos de una memoria colectiva denominada bien cultural.

-Capital cívico: referido básicamente a la confianza en las instituciones de la sociedad civil y política, al interés en la cosa pública y al funcionamiento de la institucionalidad democrática.

¹⁹¹ SCHULTZ, T., *The Economic Value of Education*, Columbia University Press, New York, 1963, págs. 10-11.

¹⁹² BARRO, R. J., “Economic growth in a cross section of countries”, *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 106, núm. 2, 1991, págs. 407-443.

¹⁹³ HANUSHEK, E. A. y KIMKO, D. D., “Schooling, labor-force quality, and the growth of nations”, *American Economic Review*, vol. 90, núm. 5, 2000, págs. 1184-1208.

¹⁹⁴ KRUEGER, A. B. y LINDAHL, M., “Education for growth: Why and for whom?”, *Journal of Economic Literature*, vol. 39, núm. 4, 2001, págs. 1101-1136.

¹⁹⁵ GLEWWE, P., MAÏGA, E. y ZHENG, H., “The contribution of education to economic growth: A review of the evidence, with special attention and an application to Sub-Saharan Africa”, *World Development*, núm. 59, 2014, págs. 379-393.

¹⁹⁶ HANUSHEK, E. A., “Economic growth in developing countries: The role of human capital”, *Economics of Education Review*, núm. 37, 2013, págs. 204-212.

-Capital psicosocial: señala la serie de factores que mediatizan el pensamiento en acción, como son los sentimientos, emociones, recuerdos, ganas de progresar, entre otros”¹⁹⁷.

La calidad del capital humano no depende, en última instancia, de la cuantía de la inversión en educación que se haga, sino de la propia calidad del sistema educativo¹⁹⁸. Existen otros factores a tener en cuenta a la hora de medir el impacto de la educación en la productividad y calidad laboral, como es una escolarización más temprana dentro de un sistema educativo formal¹⁹⁹.

Por otra parte, no se puede cuestionar la existencia en el ordenamiento jurídico español de la función laboral de la educación. No en vano, podemos encontrar, no solamente la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales como uno de los fines de la actividad educativa —art. 2.d) LODE— sino como principio en la propia Carta Magna, al consagrar el art. 40.2 CE que “asimismo, los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesionales [...]”. A mayor abundamiento, unos de los objetivos del Sistema de Formación profesional son, *ex art. 6 LOFP*, “la cualificación de las personas para el ejercicio de actividades profesionales [...]” y “la puesta a disposición de las empresas y sectores productivos de los perfiles profesionales necesarios en cada momento [...]”.

No podemos pasar por alto los riesgos que la función económica y laboral de la educación comportan para la configuración del sistema en el caso de que las políticas educativas no sean lo suficientemente extensas como para acoger a toda la estratificación social, de suerte que se impida que los sectores más vulnerables puedan acceder a una educación de calidad que les permita facilitar su movilidad mediante una retribución superior²⁰⁰.

Este extremo —el de los diferentes estratos sociales— se ha de relacionar necesariamente con el capital social de los alumnos y las familias de estos, debido al impacto de las relaciones tanto asimétricas como horizontales y las posibilidades que estas entrañan para los alumnos en el resultado del proceso educativo y, posteriormente, laboral. Este capital social, en palabras de Navarro Abarzúa, lo podemos definir como “señales y normas de contenido cultural, que contribuyen a generar un clima de confianza y un conjunto de constructos simbólicos que facilitan la interacción entre las personas (influencia familiar, calidad de la educación recibida, grupos de influencia, adhesión a determinados)”²⁰¹.

¹⁹⁷ NAVARRO ABARZÚA, I., “Capital humano: Su definición y alcances en el desarrollo local y regional”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 13, núm. 35, 2005, págs. 1-36.

¹⁹⁸ JOZIČIĆ, K. J. y ŠKARE, M., “A review of theoretical and empirical research on human capital quality Croatia”, *Review of Innovation and Competitiveness: A Journal of Economic and Social Research*, vol. 2, núm. 2, 2016, págs. 67-96.

¹⁹⁹ DELALIBERA, B. R. y FERREIRA, P. C., “Early childhood education and economic growth”, *Journal of Economic Dynamics and Control*, núm. 98, 2019, págs. 82-104.

²⁰⁰ SANDOVAL VÁSQUEZ, J. F., “Crítica a la teoría del capital humano, educación y desarrollo socioeconómico”, *Ensayos Pedagógicos*, vol. 13, núm. 2, 2018, págs. 137-160.

²⁰¹ NAVARRO ABARZÚA, I., “Capital humano: Su definición...”, *op. cit.*

Así pues, como Hanushek remarca, pese a que la educación formal se considere comúnmente como un factor clave en el desarrollo de las habilidades de una persona y del capital humano correspondiente, también “los padres, las habilidades personales y las amistades contribuyen sin duda”²⁰².

En esta línea, conviene incidir en que, de manera clara,

“la educación tiene un impacto positivo sobre el desarrollo económico, que no queda reflejado en los estudios de la contabilidad del crecimiento: su contribución a la formación y consolidación del capital social [...] El papel de la educación, a diferencia del primero, no estriba en la provisión de habilidades, sino en la apertura de nuevas redes de relación social y en la consolidación de valores de ética ciudadana, lo que obliga a poner el énfasis tanto en los contenidos como en las formas institucionales de inserción en el sistema educativo. No se trata, por tanto, de proporcionar únicamente una serie de saberes instrumentales que faciliten la incorporación al mercado de trabajo elevando la productividad de la mano de obra, sino, sobre todo, de formar ciudadanos dotados de espíritu crítico y de una serie de valores compartidos que faciliten la vida en común”²⁰³.

Esta idea es, sin ningún atisbo de duda, la que impera en el paradigma actual del sistema educativo español —y la cual se puede relacionar con la función social de la educación previamente expuesta—; ello se puede comprobar en los fines que se relacionan en el art. 2.1 LOE, dado que estos permiten diferenciar entre fines instrumentales —como, por ejemplo, “la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, de cuidados y de colaboración social”— y fines sociales o de valores —entre otros, “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”—.

1.3. Los rendimientos de la educación

Resulta apropiado comenzar determinando conceptualmente el rendimiento o el retorno de la educación. Así pues, Psacharopoulos y Patrinos afirman que

“el concepto de tasa de rendimiento de la inversión en educación es muy similar al de cualquier otra inversión. Es un resumen de los costes y beneficios de la inversión en diferentes momentos y se expresa en forma de rendimiento anual (porcentaje). [...] La tasa de rendimiento de la escolarización iguala el valor de los ingresos del

²⁰² HANUSHEK, E. A., “Alternative school policies and the benefits of general cognitive skills”, *Economics of Education Review*, núm. 25, 2006, págs. 447-462.

²⁰³ AZQUETA OYARZUN, D., GAVALDÓN HERNÁNDEZ, G. y MARGALEF GARCÍA, L., “Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social?”, *Revista de Educación*, núm. 344, 2007, págs. 265-283.

individuo a lo largo de su vida al valor actual neto de los costes de la educación”²⁰⁴.

Sin embargo, tal y como se puede observar por la definición anterior, esta se circunscribe tanto al ámbito económico como al privado. Ello no es óbice para que, pese a que la justificación primaria de la educación ha sido durante décadas el efecto económico directo, la educación despliegue efectos también en aspectos sociales que se traducen en beneficios tanto para el individuo como para el conjunto de la sociedad²⁰⁵.

Centrándonos en el aspecto económico privado, “la educación coadyuva en la creación de ingresos futuros, en la medida en que las personas desarrollan habilidades y conocimientos que les permiten incrementar sus capacidades productivas y sociales, y de esta forma generar mayores ingresos y riqueza”²⁰⁶. El retorno de la inversión educativa no es solamente un indicador de la productividad educativa, sino que también funge como incentivo para que las personas potencien y aumenten su nivel educativo²⁰⁷.

El nivel educativo habría de cumplir, al menos en una sociedad que fuese perfectamente meritocrática y la competencia entre los individuos por los puestos de trabajo mejor claves y mejor remunerados no se encontrase afectada por otros factores, un rol clave en la movilidad social²⁰⁸. Ahora bien, la reciente explosión de matriculación en estudios superiores —conducentes estos a la capacitación para ocupar los puestos anteriormente mencionados— ha minorado sustancialmente la capacidad de la educación de facilitar la movilidad social²⁰⁹.

Ya se ha sentado la importancia de la educación en lo relativo a los beneficios económicos sociales, entendidos estos como el crecimiento económico de un país, en el apartado correspondiente a la función económica de la educación. En el caso europeo, la enseñanza superior y las instituciones que la imparten contribuyen de manera significativa a la economía de los países de la Unión Europea²¹⁰.

²⁰⁴ PSACHAROPOULOS, G y PATRINOS, H. A., “Returns to investment in education: a decennial review of the global literatura”, *Education Economics*, vol. 26, núm. 5, 2018, págs. 445-458.

²⁰⁵ STACEY, N., “Social benefits of education”, *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 559, núm. 1, 1998, págs. 54-63.

²⁰⁶ BRICEÑO MOSQUERA, A., “La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países”, *Apuntes del CENES*, vol. 30, núm. 51, 2011, págs. 45-59.

²⁰⁷ PSACHAROPOULOS, G y PATRINOS, H. A., “Returns to investment in education: a further update”, *Education Economics*, vol. 12, núm. 2, 2004, págs. 111-134.

²⁰⁸ BROWN, P., “Education, opportunity and the prospects for social mobility”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, núm. 5-6, 2013, págs. 678-700.

²⁰⁹ MOK, K. H. y NEUBAUER, D., “Higher education governance in crisis: a critical reflection on the massification of higher education, graduate employment and social mobility”, *Journal of Education and Work*, vol. 29, núm. 1, 2016, págs. 1-12.

²¹⁰ PASTOR MONSÁLVEZ, J. M. et al., “Higher education institutions, economic growth and GDP per capita in European Union countries”, *European Planning Studies*, vol. 26, núm. 8, 2018, págs. 1616-1637.

Los beneficios de la educación son variados y no se limitan a los más comunes relacionados con los aspectos económicos —como el salario o la recaudación impositiva—, llegando a repercutir positivamente a nivel social, especialmente para aquellas personas en situación de pobreza, y redundando en el ahorro en costes tan dispares como gastos penitenciarios, de educación especial y de subsidios y apoyos²¹¹. Otros beneficios no monetarios pueden ser “el estado de salud, el control de la fecundidad, el desarrollo cognitivo de los hijos, las decisiones ocupacionales y las pautas de consumo y ahorro; [...] la adopción y difusión de tecnología, la reducción de las desigualdades en la distribución de la renta y la riqueza y la cohesión social”²¹².

No obstante lo anterior, se han identificado varios factores que afectan notablemente en los diferentes resultados respecto del crecimiento económico que se escapan de lo meramente educativo, tales como “la política fiscal, las políticas educativas y los gustos por los niños, y la estabilidad política”²¹³.

En cuanto a España, diversos estudios ponen de manifiesto que

“se ha demostrado que el rendimiento del capital humano en España fue positivo durante todo el periodo estudiado. Y esta rentabilidad agregada se obtiene que es superior al coste de las inversiones en capital humano, realizadas a través del sistema formal de educación. Este hallazgo justificaría la subvención del capital humano mediante la financiación de la educación de los individuos, dado que los recursos dedicados a este fin resultarían rentables. Se puede afirmar, por lo tanto, que es socialmente justificable dedicar recursos a la financiación de la educación dado que redundaría en aumentos de la productividad y, en consecuencia, en un mayor crecimiento económico”²¹⁴.

Una mayor inversión en educación redundaría —también en el caso español— tanto en una mayor posibilidad de encontrar empleo como en un mayor salario esperado²¹⁵. No obstante, se aprecian diferencias en cuanto al retorno no solo por género, sino también por otros determinantes como son la raza o el contexto familiar²¹⁶.

²¹¹ Passim LYNCH, R. G., *Exceptional returns: Economic, fiscal, and social benefits of investment in early childhood development*, Economic Policy Institute, Washington D.C., 2004.

²¹² VILA LLADOSA, L. E., “Los beneficios no monetarios de la educación”, *Revista de Educación*, núm. 331, 2003, págs. 309-324.

²¹³ MANKIW, G., ROMER, D. y WEIL, D., “A contribution to the empirics of economic growth”, *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, núm. 2, 1992, págs.407-37.

²¹⁴ LÓPEZ BAZO, E. y MORENO SERRANO, R., “Profitability of investments in education: Evidence from Spanish regions”, *Regional Studies*, vol. 46, núm. 10, 2012, págs. 1333-1346.

²¹⁵ ARRAZOLA VACAS, M. J. y DE HEVIA PAYÁ, J., “Three measures of returns to education: An illustration for the case of Spain”, *Economics of Education Review*, vol. 27, núm. 3, 2008, págs. 266-275.

²¹⁶ ARRAZOLA VACAS, M. J. y DE HEVIA PAYÁ, J., “Gender differentials in returns to education in Spain”, *Education Economics*, vol. 14, núm. 4, 2006, págs. 469-486.

1.4. La inversión pública en educación en España

Toda vez que queda patente la importancia de la educación, en tanto en cuanto se erige como no solamente como una fuente de socialización de los individuos sino como un mecanismo de crecimiento económico y de adquisición de competencias productivas, es necesario advertir que la calidad de la misma —y, por ende, del impacto en los mencionados aspectos— se encuentra íntimamente relacionada con la inversión (de ahí su importancia²¹⁷), tanto en medios humanos como materiales, que los Estados hagan en ella. No obstante, el análisis de la inversión no debe limitarse al nivel de gasto como sistema de medida, sino que se deben valorar el destino de ese gasto y la calidad de los programas de innovación o mejora educativa que se implementan²¹⁸.

Las diferentes administraciones que componen el sector público —de acuerdo con los planteamientos de Musgrave²¹⁹— deben contribuir al desarrollo económico, asignar eficientemente los recursos y redistribuir la renta²²⁰. Esta inversión —o gasto público— ha de ser entendida como los gastos que las administraciones llevan a cabo en el ejercicio de las anteriores funciones. En el caso de la educación, estas premisas también se cumplen.

Debemos considerar que los medios que se han de comprometer en el proceso de la educación son costosos, puesto que entre ellos encontramos el salario de los docentes —la partida más cara de todas—, becas y subsidios, materiales y suministros y las edificaciones²²¹.

No obstante, resulta complicado el poder establecer un mecanismo que determine el nivel óptimo de gasto público —a nivel nacional o federal, que no local²²²— al no ser factible la comparación con el sector privado²²³ y por encontrarse ante el problema de conocer las preferencias de los ciudadanos para poder tomar las decisiones más eficientes; de acuerdo con Musgrave,

“la decisión pública debe basarse en el resultado del mecanismo político de elección, mecanismo que por lo general está lleno de imperfecciones, lo que no permite que la decisión presupuestaria se adecue a las necesidades sociales. La consecuencia de la dificultad de

²¹⁷ ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J., “Las aportaciones de la teoría a la educación”, *Revista española de pedagogía*, vol. 65, núm. 237, 2007, págs. 217-236.

²¹⁸ HANUSHEK, E. A., “Conceptual and Empirical Issues in the estimation of educational production functions”, *The Journal of Human Resources*, vol. 14, núm. 3, 1979, págs. 351-388.

²¹⁹ MUSGRAVE, R. A., “The voluntary exchange theory of public economy”, *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 53, núm. 2, 1939, págs. 213-237.

²²⁰ BOURGUIGNON, F. y ROGERS, F. H., “Distributional effects of educational improvements: Are we using the wrong model?”, *Economics of Education Review*, vol. 26, núm. 6, 2007, págs. 735-746.

²²¹ CALCAGNO, A. E., “El financiamiento de la educación en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 14, 1997, págs. 11-44.

²²² TIEBOUT, C. M., “A pure theory of local expenditures”, *The Journal of Political Economy*, vol. 64, núm. 5, 1956, págs. 416-424.

²²³ SAMUELSON, P.A., “The pure theory of public expenditures”, *Review of Economics and Statistics*, vol. 36, núm. 4, 1954, págs. 387-389.

conocer las preferencias de los ciudadanos es que la asignación de recursos no puede ser óptima”²²⁴.

Siguiendo las tesis de Brennan y Buchanan²²⁵ habría de conocerse la preferencia de los ciudadanos, y la realidad de la preferencia descubierta depende en gran medida del mecanismo empleado para ello. Ciertos autores, como Black²²⁶, abogan en principio por considerar la regla de la votación de la mayoría como un medio legítimo de validación de las decisiones de grupo.

“[Black] descubrió que si las alternativas respecto a la elección colectiva se pueden presentar a lo largo de una única dimensión, de tal manera que las preferencias de cada votante muestren un único máximo, en ese caso no habría las preocupantes mayorías cíclicas. En su lugar, en este marco, las alternativas preferidas por el votante cuyas preferencias corresponden a la mediana del grupo serían preferidas por la mayoría a cualquier otra alternativa. Este resultado, conocido como el «teorema del votante mediano» se incluyó rápidamente en la investigación tanto analítica como empírica”²²⁷.

Empero lo anterior, el propio Black admite que este modelo presenta serias deficiencias, puesto que la elección colectiva depende de varias dimensiones y es multifactorial, e incluso se encuentra afectada por la renta del votante medio²²⁸.

Determinar el esfuerzo público en educación—entendido este como “el volumen de recursos públicos que una sociedad destina a la educación en tanto que porcentaje del producto económico de una sociedad”— depende de una pluralidad de factores²²⁹:

— Composición demográfica: si la población es joven, la presión por aumentar el gasto en educación aumentará, mientras que si la población se encuentra envejecida el efecto será el contrario²³⁰. También se deben tener en cuenta variables como el número de hijos, la situación socioeconómica y la composición étnica, puesto que puede darse el caso de que las familias con más ingresos y menos hijos prefiriesen que los recursos permaneciesen privados para poder destinarlos a educación privada, en detrimento de los

²²⁴ PINILLA RODRÍGUEZ, D. E., *El impacto socioeconómico de la descentralización fiscal en América Latina*, Universidad de Granada, Granada, 2013, pág. 59.

²²⁵ BRENNAN, G. y BUCHANAN, J. M., “Normative tax theory for a federal policy: some public choices preliminaries”, en *Tax assignments in federal countries*, MCLURE, C. E. JR., The Australian National University, Canberra, 1983, págs. 2-65.

²²⁶ BLACK, D., “On the rationale of group decision making”, *Journal of Political Economy*, vol. 56, núm. 1, 1948, págs. 23-34.

²²⁷ BUCHANAN, J. M., “Public choice: the origins and development of a research program”, *Revista asturiana de economía*, núm. 33, 2005, págs. 203-221.

²²⁸ BARR, J. L. y DAVIS, O. A., “An elementary political and economic theory of the expenditures of local governments”, *Southern Economic Journal*, vol. 33, núm. 2, 1966, págs. 149-165.

²²⁹ CARNOY, M., *Economía de la educación*, Editorial UOC, Barcelona, 2006, págs. 267-309.

²³⁰ FALCH, T. y RATTISØ, J., “Political economic determinants of school spending in federal states: theory and time-series evidence”, *European Journal of Political Economy*, núm. 13, 1997, págs. 299-314.

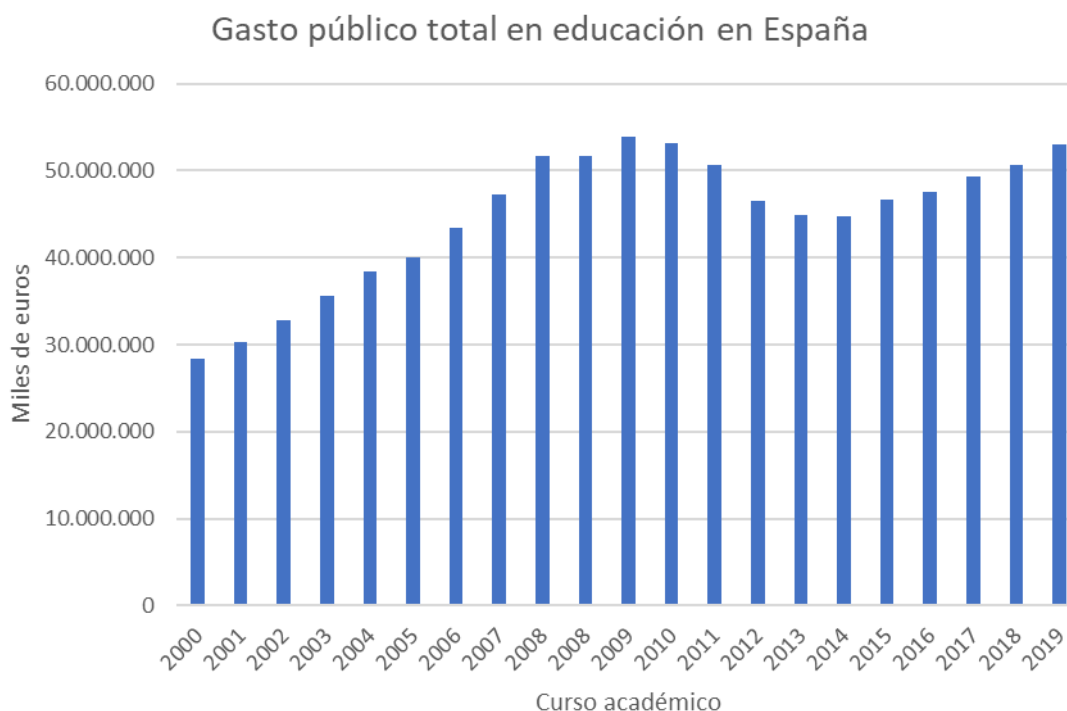
grupos con una situación que nos les permita acceder a una educación que no sea pública o concertada.

- Percepción pública, o la inclinación que siente la sociedad hacia la educación y la necesidad de esta, la cual puede variar dependiendo de las regiones, la cultura, los grupos étnicos o la situación socioeconómica de cada individuo²³¹.
- Percepción de los beneficios económicos y sociales, es decir, si la sociedad valora que la inversión en educación va a ser amortizada y que el rédito que obtendrán por ella sea alto. Al igual que en los casos anteriores, se aprecian diferencias en la percepción entre los distintos grupos; si el grupo percibe una mayor amortización, la presión por aumentar el gasto público en educación aumenta, mientras que si considera que la amortización es baja no desearán invertir en educación.
- Percepción de la educación pública y de su calidad respecto de la educación privada. Si la sociedad considera que la educación privada es superior a la educación pública, únicamente querrán que se produzca un aumento en el gasto público en educación si también están dirigidos a la financiación de la educación privada. La percepción de la calidad no está relacionada con la calidad real, puesto que hay estudios que ponen de manifiesto que—al margen de la situación socioeconómica del alumno— el éxito académico es similar en la pública y en la privada²³²; pese a ello, esta percepción supone que —en aquellos lugares en los que la educación privada está mejor percibida que la pública— la presión por la mejora de la enseñanza pública sea inferior si la sociedad puede permitirse costearla de manera privada.
- Grado de elección en la educación, en la medida en la que las familias tengan la posibilidad de decidir entre varias opciones de escolarización, bien sean estas pública o concertadas. Cuanto mayor es el abanico de opciones, más dispuestas se encuentran las familias de clase media y baja a aumentar el gasto público en educación.
- La participación de las familias en el proceso de toma de decisiones y de asignación de los recursos y de los gastos en educación, a través de los mecanismos establecidos al efecto, incrementan el sentimiento de pertenencia de los individuos respecto de la enseñanza pública y se muestran más favorables a un aumento del gasto público.

²³¹ CASTLES, F., "Explaining public education: Expenditure in OECD nations", *European Journal of Political Research*, núm. 17, 1989, págs. 431-448.

²³² MCEWAN, P. J. y CARNOY, M., "The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 22, núm. 3, 2000, págs. 213-239.

Gráfico 12. Gasto público total en educación en España (años 2000 a 2019)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

A pesar de que, tal y como se puede comprobar en el gráfico anterior, el gasto público —sin deflactar— en educación en España —con la salvedad del periodo posterior a la crisis económica, caracterizado por recortes en los servicios característicos del Estado del bienestar²³³— ha crecido ostensiblemente en el siglo XXI, es necesario destacar estudios que inciden en que lo que realmente tiene consecuencias distributivas en favor de los individuos con rentas inferiores —y que, por ende, redundaría en la igualdad de oportunidades— no es el gasto total, sino el reparto del gasto entre las distintas enseñanzas y los recursos que reciben los diferentes alumnos.

De acuerdo con las premisas de estos, si la financiación se da en la enseñanza terciaria —o superior— a expensas de una infrafinanciación de la primaria —o la secundaria— se produce una mayor concentración de beneficios en las clases sociales más pudientes y que son los partidos políticos más conservadores quienes muestran tendencia hacia este tipo de políticas.

“En la medida en que el votante mediano se beneficie en menor grado de la educación superior conforme aumenta la desigualdad, como consecuencia del empeoramiento de sus condiciones económicas, es de esperar que la desigualdad tenga un

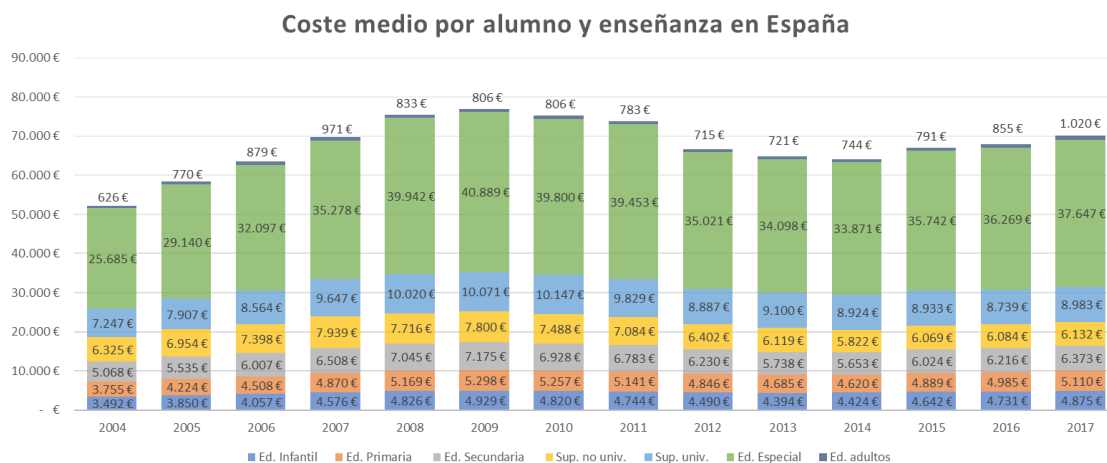
²³³ GONZÁLEZ TEMPRANO, A., “El gasto en protección social en la UE meridional. Un antes y un después de la crisis de 2008”, *Presupuesto y gasto público*, núm. 94, 2019, págs. 85-111.

efecto negativo sobre el peso relativo de la educación universitaria en la composición del gasto”²³⁴.

No obstante, no puede pasarse por alto que la realidad de los países difiere entre sí y que existen países ricos y pobres²³⁵ —por diversas causas, como por ejemplo el impacto producido por grandes migraciones²³⁶—. En consecuencia, hay autores que abogan que, a la hora de determinar el segmento educativo que más inversión ha de recibir, este se encuentra supeditado al nivel de ingresos de cada país²³⁷, por lo que los países de ingresos bajos deberían centrarse en la educación primaria, los países de ingresos medios en la secundaria y los países de ingresos altos en la educación superior.

Partiendo de esa premisa, analizaremos la inversión media que se realiza por alumno en España, dependiendo de la enseñanza. A tales efectos, hemos de apuntar que el gasto medio por alumno se obtiene dividiendo el coste total de la enseñanza por el número de alumnos que se encuentran matriculados en ella, resultando que $CMe = CT/Q$, donde CT es el coste total y Q la cantidad de alumnos matriculados.

Gráfico 13. Coste medio por alumno y enseñanza en España (cursos académicos 2003-2004 a 2016-2017)



En el gráfico anterior podemos comprobar que se cumple el presupuesto defendido por Manzano y Salazar acerca de la redistribución y de la financiación de las enseñanzas terciarias respecto de las previas, puesto que la educación superior cuenta con un gasto superior por alumno. Sin embargo, el hecho de que

²³⁴ MANZANO ESPINOSA, D. y SALAZAR VALEZ, L., “¿Es la inversión pública en educación una política redistributiva? Un análisis de la composición del gasto por nivel de enseñanza”, *Revista internacional de sociología*, núm. 3, 2009, págs. 655-679.

²³⁵ OLSON, M., “Distinguished lecture on economics in government: Big bills left on the sidewalk: Why some nations are rich, and others poor”, *Journal of Economic Perspectives*, vol. 10, núm. 2, 1996, págs. 3-24.

²³⁶ CARD, D., “The impact of the Mariel Boatlift on the Miami labor market”, *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 43, núm. 2, 1990, págs.245-257.

²³⁷ MINGAT, A. y TAN, J-P., “The Full Social Returns to Education: Estimates Based on Countries’ Economic Growth Performance”, en *Documento de trabajo sobre desarrollo de capital humano y política operativa* núm. 73. Banco Mundial, Washington DC, 1996, pág. 15.

España sea un país avanzado no implica que no existan desigualdades territoriales que afecten las premisas previamente expuestas²³⁸, como el desempleo o la movilidad interregional, las cuales han aumentado los niveles de desigualdad en términos de renta per cápita y que condiciona la capacidad de los individuos para realizar inversiones²³⁹.

Hay autores que señalan que las desigualdades educativas derivadas de las diferencias territoriales se corresponden —pese al notorio progreso que se ha evidenciado no solo en España sino en la práctica totalidad del mundo— con aquellas existentes a mediados del siglo XIX:

“La persistencia que se observa implica que, a pesar de los avances que se han producido en materia educativa, la intervención del Estado llevada a cabo desde mediados del siglo XIX ha sido incapaz de corregir las desigualdades regionales. Entender, por tanto, qué hay detrás de la amplia variación geográfica en los resultados educativos españoles no es solo interesante de por sí, sino que permitiría, a su vez, arrojar más luz sobre las causas últimas que explican que unas regiones continúen siendo hoy más pobres que otras, incluidas las razones que explican la desventaja española en el contexto europeo”²⁴⁰.

Sea como fuere, es innegable que España es uno de los países europeos con mayores desigualdades interregionales en los resultados educativos, con una tasa de fracaso y abandono escolar temprano con una gran variación entre las distintas regiones y que pueden encontrar su causa en factores socioculturales y educativos de cada Comunidad Autónoma²⁴¹. No obstante lo anterior, más allá de las características sociales de la población de cada una de las Comunidades Autónomas no puede atribuirse la existencia de las desigualdades únicamente a ellas, sino que necesariamente se le ha de sumar el contexto institucional y los aspectos relacionados con la política educativa autonómica que se emplean para combatirlas²⁴².

²³⁸ GBOHOUI, W., LAM, W. R. y LLEDÓ DUARTE, V., “The Great Divide: Regional Inequality and Fiscal Policy”, en *IMF Working Paper WP/19/88*, Fondo Monetario Internacional, 2019.

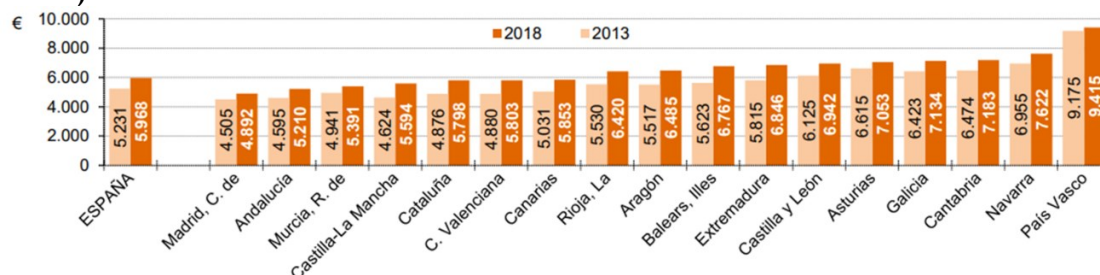
²³⁹ BRINDUSA, A. et al., “Income, consumption and wealth inequality in Spain”, *Journal of the Spanish Economic Association*, vol. 9, núm. 4, 2018, págs. 351-387.

²⁴⁰ BELTRÁN TAPIA, F. J. et al., “Capital humano y desigualdad territorial. El proceso de alfabetización en los municipios españoles desde la Ley Moyano hasta la Guerra Civil”, *Estudios de Historia Económica*, núm.74, 2019, págs. 1-125.

²⁴¹ CABRERA RODRÍGUEZ, L. J., “Desigualdad social, rendimiento y logro educativo en España (1990-2012): los desequilibrios regionales aumentan”, *Revista de Estudios Regionales*, núm. 98, 2013, págs. 15-49.

²⁴² BAYÓN CALVO, S., CORRALES HERRERO, H. y DE WITTE, K., “Assessing regional performance against early school leaving in Spain”, *International Journal of Educational Research*, núm. 99, 2020.

Gráfico 14. Gasto público por alumno en centros públicos. Comparativa de enseñanza no universitaria años 2013 y 2018 por Comunidad Autónoma (en euros)



Fuente: MEFP F.2 Gasto en educación por alumno

Como se puede observar en el gráfico expuesto *supra*, los dos territorios con un mayor gasto público por alumno son la Comunidad Foral de Navarra y el País Vasco, lo cual puede explicarse por el hecho de que se tratan de territorios forales con un régimen que les permite aumentar su gasto en servicios sociales²⁴³. De manera evidente, solo representa el gasto que se hace por alumno, y no se pueden despreciar los referidos factores socioeconómicos, toda vez que

“los datos reflejan que, desde un punto de vista laboral, unas mayores perspectivas de empleo en sectores como la construcción aumentan el riesgo de abandono; desde una perspectiva socio-cultural, los estudiantes de regiones donde la enseñanza superior tiene más peso cuentan con un menor riesgo de abandonar; y por último, las regiones en las que el gasto público educativo por alumno es mayor tienen estudiantes menos propensos a abandonar prematuramente los estudios que cuando disponen de una inversión más generosa”²⁴⁴.

En vista de todo lo anterior, pese a la mayor inversión por alumno que se realiza en la educación superior, hay autores que abogan por el aumento del gasto público en educación no universitaria, dado que una vez puesto de manifiesto el impacto de las diferentes estructuras económicas, educativas y socioculturales de las Comunidades Autónomas en el devenir académico del alumnado, se considera muy positiva la influencia de la inversión en Educación Infantil y Primaria como elemento reductor del fracaso y el abandono escolar temprano y se encuentra “recomendable, desde un punto de vista de política educativa regional, que las restricciones económicas derivadas de la crisis no afecten a los gastos educativos, especialmente en estas primeras etapas”²⁴⁵.

También reviste de una gran relevancia analizar de forma detallada —toda vez que en el capítulo anterior se han tratado los distintos alumnos con NEAE— qué abarca el concepto de la educación especial en España, de modo que se

²⁴³ HERRERO ALCALDE, A. y TRÁNCHEZ MARTÍN, J. M., “Demographic, political, institutional and financial determinants of regional social expenditure: the case of Spain”, *Regional Studies*, 2016, págs. 1-13.

²⁴⁴ LÓPEZ MARTÍNEZ, M., MARCO REVERTE, G. y PALACIOS MANZANO, M^a. M., “El fracaso escolar en España y sus regiones: disparidades territoriales”, *Revista de Estudios Regionales*, núm.107, 2016, págs. 121-155.

²⁴⁵ PÉREZ ESPARRELLS, C. y MORALES SEQUERA, S., “El fracaso escolar en España: un análisis por Comunidades Autónomas”, *Revista de Estudios Regionales*, núm. 94, 2012, págs. 39-69.

pueda delimitar el alcance que esta tiene respecto de los diferentes alumnos, puesto que cabría esperar —del mero análisis terminológico del concepto— que la educación especial es aquella que requieren los alumnos *especiales*, es decir, distintos a los demás alumnos.

De acuerdo con el Diccionario panhispánico del español jurídico (en adelante, DPEJ), la educación especial es la “educación dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”²⁴⁶. Tal y como vimos anteriormente, y a tenor de lo dispuesto en el art. 73.1 LOE, los alumnos con necesidades educativas especiales son lo que presentan discapacidad, trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje; ello implica que la educación especial queda circunscrita —en principio— únicamente a esa categoría de alumnado con NEAE. Sin embargo, de acuerdo con los arts. 74.1 y 111.4 LOE —y la definición del DPEJ—, los alumnos realmente incluidos en la educación especial son aquellos que no pueden ser tratados en centros ordinarios, requiriendo ser escolarizados en unidades o centros de educación especial. En el curso académico 2018-2019, por ejemplo, la educación especial únicamente abarcaba, respecto del total de alumnos con NEAE a un 5,3% de este alumnado²⁴⁷, mientras que respecto de los alumnos con necesidades especiales el porcentaje ascendía al 17,6%.

El modelo de educación especial que impera en España responde a los criterios de los planteamientos clásicos de la misma, ya que

“la concibe como una modalidad educativa, destinada a los alumnos y alumnas con discapacidad, con un currículo propio y diferente y constituyendo un sistema educativo paralelo al sistema ordinario. Esta concepción se basa en la clasificación de los alumnos y alumnas en función de los déficits que presentan y en su adscripción a modalidades de escolarización con características claramente segregadoras en muchas ocasiones, unas veces en centros específicos y otras a través de unidades cerradas de educación especial dentro de centros ordinarios”²⁴⁸.

2. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TRATADOS INTERNACIONALES

Resulta apropiado comenzar el estudio jurídico acerca de la educación aludiendo a su estatus como derecho humano. Los derechos humanos, de acuerdo con la ONU²⁴⁹, son aquellos inherentes a todas las personas, sin que se

²⁴⁶ Disponible en:

<<https://dpej.rae.es/lema/educaci%C3%B3n-especial>>. Última visita 20 de marzo de 2021.

²⁴⁷ El total de alumnos con NEAE fue de 707.405, mientras que el alumnado matriculado en educación especial ascendió a 37.499.

²⁴⁸ GONZÁLEZ GARCÍA, E., “Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva”, en *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, vol. 1, BERRUEZO ALBÉNIZ, M. R. y CONEJERO LÓPEZ, S., Pamplona, 2009, págs. 429-440.

²⁴⁹ Disponible en:

pueda hacer sobre estos distinción alguna por razón de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición. En palabras de Zeid Ra'ad Al Hussein²⁵⁰, los derechos humanos

“son los derechos inalienables de todas las personas, en todo momento y en todo lugar: de personas de todos los colores, de todas las razas y etnias, discapacitados o no, ciudadanos o migrantes, sin importar su sexo, clase, casta, creencia religiosa, edad u orientación sexual”.

Sin embargo, a pesar de que los derechos humanos, aquellos que se consignan en los distintos tratados internacionales, son pertenecientes e innegables a todas las personas, es común y acertado hablar de distintas generaciones de derechos, término acuñado por Karel Vašák en 1977²⁵¹ y propuesto en 1979.

Respecto de ello, diversos autores expresan que

“la concepción de generaciones implica reconocer que el listado de libertades no es algo cerrado, las sociedades democráticas del siglo XXI deberán estar abiertas a fundamentar con nuevos derechos la aparición de nuevas necesidades y redimensionar los derechos anteriores para adaptarlos a nuevos contextos”²⁵².

Esto anterior nos invita a considerar a los derechos humanos como un ente prácticamente vivo, cambiante, sujeto a los devenires de la evolución. Resulta este punto un hecho que se puede estimar como obvio, puesto que la transformación de la legislación viene siempre unida al desarrollo de la sociedad alrededor de la cual se erigen las estructuras normativas; no obstante, en materia de derechos humanos, a pesar de existir diferencias más que evidentes entre las distintas sociedades humanas y las concepciones éticas que les son propias, la evolución en cuanto a derechos humanos se produce no de acuerdo a la idiosincrasia propia sino a las formulaciones de la comunidad internacional; es necesario recordar, en este punto, que la DUDH fue proclamada “considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso”.

La primera de las generaciones de derechos es aquella conformada por los derechos civiles y políticos que son característicos del constitucionalismo liberal, el cual pasa “por la proclamación de derechos humanos y universales a lo largo del siglo XX, hasta llegar a su reciente creación de constituciones rígidas con derechos fundamentales, como marcos neutros y objetivos capaces de

<<https://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html>>. Última visita 11 de enero de 2021.

²⁵⁰ Zeid Ra'ad Al Hussein fue Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos entre los años 2014 y 2018.

²⁵¹ VAŠÁK, K., *Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights*, UNESCO Courier 30:11, Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, November 1977.

²⁵² LLOPIS PLÁ, C., “Los derechos humanos cumplen 60 años. La lucha por la dignidad y las libertades”, *Revista Crítica*, núm. 957, 2008, págs. 30-33.

representar a todos los particulares”²⁵³. La piedra angular sobre la que se construye esta generación de derechos es la libertad y pasa por la abstención y no injerencia de los Estados. Podría incluso utilizarse, a modo de eslogan de la generación, la expresión económica característica del capitalismo en el más puro de sus estados: *laissez-faire*, dejen hacer. Algunos de los derechos que se encuentran en la primera generación, entre otros, son los derechos a la vida, a la libertad, a la libre circulación o a contraer matrimonio.

La segunda generación de derechos, la de los derechos sociales, económicos y culturales, surge eminentemente a partir de la evolución del constitucionalismo liberal primigenio en derechos humanos a un Estado social. Se da también una transformación del principio básico de la generación anterior, siendo sustituida la libertad por la igualdad y la equidad. Contrariamente a los derechos de primera generación y su *laissez-faire* (desde el punto de vista de abstención y no injerencia), los derechos sociales, económicos y culturales se caracterizan porque requieren de una acción positiva y activa por parte del Estado social de derecho, más allá de la mera tutela en caso de incumplimiento. Es de capital importancia valorar que el Estado social acepta e incorpora a su ordenamiento jurídico interno, mediante el reconocimiento en su Constitución, los derechos de segunda generación y asumen que tienen un carácter prestacional que corre a cargo del Estado²⁵⁴. Podemos encontrar ejemplos claros de Estados sociales de derecho, en la medida en la que así se establece en su Constitución, en el Reino de España²⁵⁵ o en la República de Colombia²⁵⁶, entre otros. Ejemplos de derechos de segunda generación son, entre otros, la libertad sindical, el derecho a la seguridad social o el derecho a la salud.

Posteriormente, a lo largo del siglo XX, el elemento clave conformado por el binomio igualdad-equidad característico de la segunda generación de derechos es sustituido por el de solidaridad, dando lugar a los derechos de tercera generación o derechos de los pueblos. Se trata de derechos que no se encuentran codificados, y en tanto en cuanto no se hallen definidos, no pasan de ser categorías *reivindicativas, prenormativas y axiológicas*²⁵⁷ y, en definitiva, aspiraciones de las sociedades. Referíamos previamente la consideración de los derechos humanos como ente cambiante y sujeto a evolución, y parece lógico considerar que la tercera generación de derechos surge del clamor que, más o menos extendido o generalizado, existe en el último medio siglo sobre demandas y problemas sociales y políticos. En esta generación, en cuyo eje

²⁵³ MARTÍNEZ CASTRO, L.E., “Constitucionalismo liberal contemporáneo vs democracia”, *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, núm. 1, 2012, págs. 40-52.

²⁵⁴ VILLAR BORJA, L., “Estado de derecho y Estado social de derecho”, *Revista Derecho del Estado*, n.º 20, 2007, págs. 73-96.

²⁵⁵ Art. 1.1 CE: “España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”.

²⁵⁶ Art. 1 Constitución Política de la República de Colombia: “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”.

²⁵⁷ PÉREZ LUÑO, A. E., “Estado constitucional y derechos de la tercera generación”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 4, 1997, págs. 545-570.

central se encuentra la solidaridad que aludíamos, entre los derechos pretendidos se encuentran el derecho a la autodeterminación de los pueblos (que no se ha de confundir con el independentismo), el derecho de los migrantes y de las minorías, el derecho a la calidad de vida y el derecho a la paz.

Se ha llegado a hablar, en algunos foros, de la aparición progresiva de una cuarta generación de derechos, lo que ejemplifica a la perfección la naturaleza evolutiva de los derechos humanos. Al igual que en el caso anterior, son unos derechos que no se encuentran codificados y continúan siendo parte de las pretensiones de la ciudadanía. Sin embargo, a diferencia de su generación antecesora, la cuarta generación de derechos va a focalizarse en un contexto digital y de ciberespacio, siendo continuistas de los derechos de primera y segunda generación, pero dirigidos estos al ámbito de la tecnología, e invocando directamente a los derechos a la participación, a la opinión, al respeto, al desarrollo y a la diversidad²⁵⁸. Encontramos un ejemplo de derecho humano de cuarta generación, todavía en fase embrionaria y de demanda, en aquello referente a la disminución de la brecha y la desigualdad digital (en tanto en cuanto ambas constituyen un gran problema social, político y económico)²⁵⁹.

El derecho a la educación se puede identificar, sin ningún género de dudas, dentro de la segunda generación de derechos. Ese encuadre se debe principalmente a que este destaca por su componente prestacional y depende para su provisión, en una amplia medida, del Estado. No obstante lo anterior, a pesar de que su encuadre es idóneo en la segunda generación, no hay que ignorar que tiene simultáneamente el carácter de un derecho individual y de un derecho social, siendo a su vez un derecho civil y político²⁶⁰. En este preciso sentido se ha pronunciado el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su Observación general núm. 11²⁶¹:

“[El derecho a la educación es] también, de muchas formas, es un derecho civil y político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos. A este respecto, el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos”.

Hemos de preguntarnos por qué, a pesar de que incluso la propia DUDH reconociese la importancia capital del derecho a la educación, pretendiendo que el respeto a los derechos y libertades consignados en la Declaración sean promovidos *mediante la enseñanza y la educación*, este ha de surgir durante la segunda generación de derechos. La respuesta se antoja simple, puesto que como hemos comprobado, la educación comporta —tal y como vimos

²⁵⁸ DOMINGO GONZÁLEZ, V.C., “Los Derechos Humanos de Cuarta Generación”, *Revista Crítica*, núm. 959, 2009, págs. 32-37.

²⁵⁹ ROBLES MORALES, J.M., “¿Por qué la brecha digital es un problema social?”, *Panorama Social*, núm. 25, 2017, págs. 9-16.

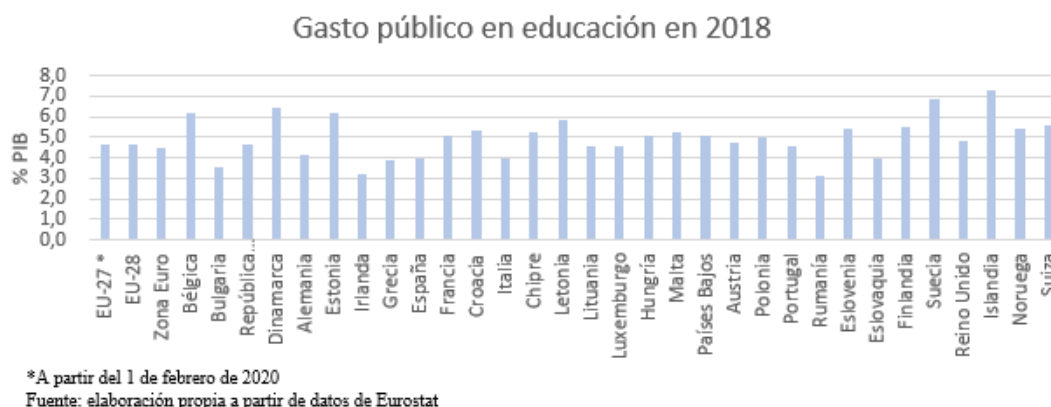
²⁶⁰ NOGUEIRA ALCALÁ, H., “El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos”, *Ius et Praxis*, vol. 14, núm. 2, 2008, págs. 209-269.

²⁶¹ Disponible en:

<<https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-11-planes-accion-para-ensenanza-primaria-articulo-14>>. Última visita 11 de enero de 2021.

anteriormente— un gasto público elevado, y su naturaleza prestacional hace que suponga a los Estados un esfuerzo económico que implica un desembolso significativo. Se puede observar en el gráfico siguiente que el gasto público en educación que acometen los países de la UE y de la EFTA (esta última con la excepción de Liechtenstein) supone una inversión mínima de un 3% del Producto Interior Bruto, llegando a alcanzar más de siete puntos porcentuales del mencionado indicador²⁶².

Gráfico 15. Gasto público en educación en Europa en el año 2018



Es por ello que la inversión en educación, al igual que la de sus pares de la segunda generación, se encuentra condicionada por la capacidad económica de cada uno de los Estados, lo cual provoca que el derecho (humano) a la educación no sea un derecho absoluto que pueda alcanzar niveles indefinidos, sino que se encuentre limitado por factores jurídicos y económicos. Al establecerse una íntima relación entre la calidad de un servicio y la inversión que se haga en el mismo, podemos afirmar que la limitación de recursos económicos habrá de redundar, necesariamente, en la calidad de la educación y, por ende, en la capacidad del Estado de proveer el derecho.

2.1. La Declaración Universal de Derechos Humanos

La DUDH, en vigor desde el 10 de diciembre de 1948, destina su art. 26 a la problemática de la educación. La estructura interna del artículo se encuentra conformada por tres apartados diferenciados.

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

El primero de los apartados de la DUDH comienza con la estipulación de que toda persona disfruta del derecho a la educación. La gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza se ve restringida únicamente a la instrucción

²⁶² Disponible en:

<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational_expenditure_statistics>. Última visita 11 de enero de 2021.

elemental, quedando los Estados obligados a proveer la misma; sin embargo, en lo referente a etapas más avanzadas de la instrucción, como es el caso de la formación profesional, la DUDH no establece su obligatoriedad, ni mucho menos su gratuidad, sino que se limita a preceptuar que habrá de ser generalizada. Esto no elimina el carácter prestacional de la educación, si bien limita en una gran medida las obligaciones de los Estados, que únicamente se encuentran exigidos al planteamiento de las estructuras, sin necesidad de asumir el coste de las mismas, al menos de forma total, en tanto en cuanto estas etapas educativas no son obligatorias. En lo concerniente a los estudios superiores únicamente se hace referencia al acceso igualitario, pero supeditando tal acceso a los méritos propios de cada una de las personas.

Este artículo establece también el germen de lo que será la planificación de las enseñanzas, puesto que hace referencia a la educación elemental, a la técnica y a la superior, planteando los niveles que, en la actualidad encontramos: educación primaria, secundaria y terciaria.

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Es de destacar que la DUDH otorga a la educación un fin socializador, obviando completamente cualquier referencia a su aspecto técnico y de adquisición de competencias, limitando el objeto de esta al pleno desarrollo de la personalidad humana. Cabe considerar, no obstante, que inserto en el pleno desarrollo de la personalidad encontramos el desarrollo de las aptitudes técnicas que se han de adquirir durante el periodo de aprendizaje, en la medida que es posible argumentar que el pleno desarrollo de la personalidad no se puede lograr sin la autorrealización derivada de la adquisición de conocimientos.

Este apartado del artículo se encuentra en línea con el Preámbulo²⁶³ de la DUDH, en la medida en la que la educación se conceptualiza como un medio que habrá de favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diferentes grupos y promoverá el mantenimiento de la paz²⁶⁴. A partir de la necesidad de utilización de la educación como medio orientado a la consecución de la paz y del entendimiento surge, como elemento trascendental,

²⁶³ “La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos [...]”

²⁶⁴ FLINTERMAN, C., “The Universal Declaration of Human Rights and the need for Human Rights Education”, *The Universal Declaration of Human Rights: its Significance in 1988*, Report of the Maastricht/Utrecht Workshop held from 8 to 10 December 1988 on the occasion of the 40th Anniversary of the Universal Declaration, págs. 41-44.

la necesidad la *Educación en Derechos Humanos*²⁶⁵. Precisamente, en la Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993 tal es el sentido que se le otorga a la educación²⁶⁶.

“La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reitera el deber de los Estados [...] de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia. La educación debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos. En consecuencia, la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna [...]. La Conferencia observa que la falta de recursos y las inadecuaciones institucionales pueden impedir el inmediato logro de estos objetivos”.

Considerando la importancia de la educación en derechos humanos se ha desarrollado una corriente doctrinal que contempla la escisión del derecho a la educación y la creación de un nuevo derecho a la educación en derechos humanos²⁶⁷.

En tercer lugar, se indica que “los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

Encontramos en el último de los apartados una referencia, aunque breve y sin desarrollar, de lo que comprobaremos es uno de los aspectos que más problemática entrañan al hacer efectivo el derecho a la educación. Si bien en los anteriores apartados del art. 26 DUDH el derecho a la educación de encontraba configurado alrededor de la figura de la persona como educando, actual o potencial, el punto tercero introduce un nuevo sujeto de derecho: los padres. Es necesario hacer énfasis en la utilización del término *preferente*, en contrapartida

²⁶⁵ En este sentido podemos destacar de la prolija doctrina que enfatiza la importancia de la educación en derechos humanos, entre otros; *passim* AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación en Derechos Humanos. Propuestas Didácticas*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 1995; *passim* ANDREOPOULOS, G.J., y CLAUDE, R.P., *Human Rights Education for the Twenty-First Century*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1997; MIHR, A., “Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario”, *Revista de investigación e innovación educativa*, núm. 35, 2004, págs. 29-42; TUVILLA RAYO, J., “La educación en derechos humanos en España”, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 9, 2008; MAYOR ZARAGOZA, F., “Educación en Derechos Humanos y Democracia”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 74, 2012, págs. 177-188.

²⁶⁶ Disponible en:

<https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf>.
Última visita 11 de enero de 2021.

²⁶⁷ ALFREDSONN, G., “The Right to Human Rights Education”, *Economic, Social and Cultural Rights*, EIDE, A., KRAUSE, C. y ROSAS, A., Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1995, págs. 213-227.

al vocablo *exclusivo*. El derecho preferente de escoger no implica la absoluta capacidad de imponer a un Estado una serie de demandas y reclamaciones en lo relativo a la educación que han de proveer, puesto que las opciones entre las cuales los padres han de escoger no son ilimitadas y se encuentran, dado el carácter prestacional de la educación, supeditadas al Estado que proporciona la educación y a su capacidad de inversión.

De manera evidente, el derecho que tienen los padres para escoger el tipo de educación que habrán de recibir sus hijos, al margen de la limitación económica y de tamaño anterior expresada, encuentra otra restricción en la edad de los educandos y a su capacidad de obrar. Debido a que el derecho a la educación se extiende a lo largo de toda la vida, no habiendo restricción alguna por razón de edad para acceder a la instrucción, el derecho de los padres a decidir la educación de sus hijos existirá hasta la mayoría de edad de estos o la pérdida de la patria potestad de aquellos.

Lo estipulado en el art. 26 DUDH actúa, en cierta manera, como una regla de mínimos, y establece una serie de características elementales y básicas que, como veremos posteriormente, acompañarán de manera generalizada al resto del articulado referente al derecho a la educación de otros instrumentos normativos, bien sean internacionales o de derecho interno.

2.2. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos

En el art. 18 PIDCP el término educación únicamente aparece referenciado en una ocasión, si bien forma parte de otro derecho diferente, la libertad de pensamiento, de conciencia y religiosa. Si bien se utilizan términos muy similares a los de la DUDH en cuanto a estas libertades, se hace una precisión de capital importancia en lo referente al fenómeno educativo.

“Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.

Es una matización que implica el reconocimiento de que la educación se ve influida en gran medida por el componente religioso e ideológico, y garantiza que los educandos reciban una educación que se encuentre alineada con las convicciones religiosas y morales de los padres o tutores legales. Viene a suponer, si atendemos al espíritu teleológico de la primera generación de derechos, un componente de no injerencia más que de participación activa en la educación. No se garantiza la educación desde el punto de vista técnico, ni tan siquiera del estudiante, sino de la educación bajo el prisma del factor religioso y ético que profesen los padres o tutores.

Cabe la duda acerca de si nos encontramos ante tres derechos diferentes (puesto que se consagra la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión) o ante distintas modalidades de un único derecho²⁶⁸. Debido a que el sentido de religión que se da en el PIDCP es amplio, teniendo el mismo nivel de protección

²⁶⁸ LLAMAZARES FÉRNANDEZ, D., *Derecho de la libertad de conciencia. Tomo I. Libertad de conciencia y laicidad*, Civitas, Madrid, 2002, pág. 195.

las diferentes creencias, bien sean teístas, no teístas o ateas, la opción adecuada parece ser la segunda. Sin embargo, se ha de considerar que el art. 18 PIDCP, por su contenido, encaja mejor con la disciplina del derecho eclesiástico y no con el derecho a la educación.

De igual manera que en el caso de la DUDH, el derecho de los padres habrá de verse extinguido de forma simultánea a la desaparición de la patria potestad de estos sobre los hijos, ya que una vez extendida la educación más allá de la minoría de edad la plena capacidad de obrar se presupone a los hijos, los cuales pueden decidir su propio ideario religioso y moral.

2.3. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

En el PIDESC encontramos el derecho a la educación consignado en el art. 13 del mismo. A diferencia del PIDCP, este instrumento abarca aspectos educativos alejados de lo estrictamente religioso y moral.

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

En cierta manera, el primero de los apartados que componen el art. 13 PIDESC es continuista del alcance del derecho a la educación que recogía la DUDH. El reconocimiento del derecho a la educación de todas las personas y su orientación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana. No obstante, amplía el objeto de la educación y no se mantiene en el mero desarrollo de la personalidad, sino que establece que uno de sus fines habrá de ser el de capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad, por lo que se comienza a introducir y reconocer jurídicamente el papel fundamental que tiene la educación como elemento de adquisición de competencias y capacidades. Sin embargo, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU se aventura más allá de lo recogido en el primero de los apartados del artículo 13 PIDESC, y otorga a la educación un papel preponderante en el ejercicio de otros derechos humanos. La importancia de la educación radica en que se conceptualiza como un instrumento de crecimiento social que permite alcanzar un crecimiento que también sea económico. En este sentido encontramos el pronunciamiento del citado Comité en su Comentario General nº13, sobre el derecho a la educación²⁶⁹:

²⁶⁹ Disponible en:

<<https://www.eschr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>>.

Última visita 11 de enero de 2021.

“la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues disponer de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana”.

En el segundo de los apartados del artículo, se establece que “los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente”.

El primero de los puntos, el referente a la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, es un reflejo de lo recogido en la DUDH y de esos mínimos a los que aludíamos. Sin embargo, introduce una diferencia sustancial respecto de la DUDH al referir que la enseñanza secundaria, además de ser generalizada, se debe hacer accesible a todas las personas y que se ha de, progresivamente, implantar de forma gratuita, lo que *de facto* es sinónimo de elevar la consideración de elementalidad a la enseñanza secundaria, y no solamente a la primaria.

En lo referente a la enseñanza terciaria, o superior, si bien se repite la fórmula anterior de accesibilidad y gratuidad progresiva, no se hace mención sobre su generalización, sino que, a mayor abundamiento, se alude a que su

acceso debe sentarse sobre la base de capacidad individual. Es una manifestación perfecta del carácter prestacional de la educación y del gasto público que esta comporta: el Estado, sabedor de la inversión que se ha de hacer en educación y de lo limitado de los medios, opta por no asegurar la educación superior a todos los individuos, sino que *delega* el acceso a estas a la capacidad y mérito propio de cada una de las personas.

El punto d) del artículo refuerza la idea de obligatoriedad de la enseñanza primaria, al establecer que se debe fomentar que a aquellos individuos que no hayan recibido o finalizado la instrucción básica se les imparta satisfactoriamente.

El último de los puntos del apartado dos es una nueva muestra del carácter prestacional del derecho. El desarrollo del sistema escolar, la mejora de las condiciones materiales de los docentes y la implantación de un sistema de becas suponen una obligación para el Estado, así como un gasto público.

Del análisis de este apartado se desprende, en línea con lo anteriormente expuesto y complementado con lo estudiado en el apartado primero, que la educación abarca distintas etapas de la vida de una persona, y que el desarrollo que esta debe experimentar en cada una de dichas etapas debe orientarse hacia los valores descritos en el primer apartado. Al margen de tal precisión, también se infieren dos ideas fundamentales en el desarrollo prestacional del derecho a la educación. Por un lado encontramos que la educación debe de ser de calidad, si bien dicha calidad, entendida como mejoras, se produce de manera progresiva y continua; de otro lado, la equidad en la prestación de la educación se erige, junto con los principios de no discriminación y de igualdad, como la piedra angular del derecho a la educación, puesto que todas las personas tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención a aquellos colectivos que requieran apoyo especial o tengan un carácter vulnerable²⁷⁰.

En el tercero de los apartados del artículo, al hablar acerca de que

“los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”,

El PIDESC fusiona lo establecido tanto en la DUDH, respecto de la capacidad de decisión de los padres, como en el PIDCP, en lo referente a la educación religiosa y moral, quedando sujeto a las mismas limitaciones que sus antecesores.

El PIDESC introduce una novedad ampliando el concepto de derecho a la educación:

²⁷⁰ NOGUEIRA ALCALÁ, H., op. cit., págs. 209-269.

“nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado”.

El derecho a la educación incluye la libertad de apertura y establecimiento de centros docentes, si bien reserva al Estado el monopolio de la normativa de educación, a la cual se deberá adecuar cualquier centro docente privado.

2.4. El Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales

El Convenio que analizamos, también conocido como la Convención Europea de Derechos Humanos, no incluía el derecho a la educación en la primera de sus versiones. Mientras que el CEDH original, del año 1950, se limitaba a integrar los derechos de primera generación, hubo que esperar hasta el año 1954 para que el Protocolo Adicional Primero entrase en vigor.

El segundo artículo del Protocolo es el dedicado al derecho a la instrucción, indicándose en el mismo que

“a nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas”.

Podemos observar que se utiliza, en esta ocasión, una formulación negativa que, no obstante, reconoce de manera innegable e irrefutable el derecho a la educación²⁷¹.

Nuevamente podemos comprobar que el articulado se limita a reconocer el derecho a todas las personas, si bien utilizando una fórmula lingüística diferente a los tratados estudiados previamente, puesto que el CEDH impone la prohibición de negación del derecho. No obstante, independientemente de la forma utilizada, no amplía el texto de sus antecesores, replicando también lo dispuesto por ellos en lo referente al respeto de la educación por las convicciones religiosas y morales. Sin embargo, a pesar de la simplicidad de la redacción del artículo, veremos en estadios más avanzados del presente trabajo que el TEDH ha establecido ciertos límites al derecho a la educación en virtud de este precepto²⁷².

²⁷¹ “A pesar de su formulación negativa, esta disposición utiliza el término «derecho» y habla de un «derecho a la educación». Asimismo, el preámbulo del Protocolo especifica que el objeto del Protocolo reside en la aplicación colectiva de los «derechos y libertades», STEDH (Pleno) Caso relativo a ciertos aspectos de las leyes en el uso de los idiomas en la educación en Bélgica contra Bélgica, 23 de julio de 1968, § 3.

²⁷² V. gr. STEDH (Sección Segunda) Tarantino et al. contra Italia, 2 de abril de 2013 o STEDH (Sección Cuarta) Velyo Velev contra Bulgaria, 27 de agosto de 2014.

Es sumamente pertinente destacar ciertos aspectos clave del artículo que son determinantes a la hora de poder establecer una serie de deberes de los Estados obligados²⁷³.

Tal y como es común a los derechos económicos, sociales y culturales, es fundamental que los Estados tengan comportamientos idóneos a no obstaculizar la efectividad del derecho en cuestión. Los Estados se encuentran obligados, además, a dictar normativa reguladora sobre el derecho a la educación, que puede variar a lo largo del tiempo en función de los recursos económicos disponibles y las necesidades que presente la sociedad, si bien la normativa que se promulgue no puede ser contraria a la esencia del derecho (la no negación de la educación) ni a otros derechos consignados en el CEDH²⁷⁴.

2.5. La Carta Social Europea

El derecho a la educación en la CSE se encuentra entrelazado con otros derechos, no consignándose *per se*. Esto se debe, eminentemente, a que la CSE se trata, en realidad, no de una ampliación de los derechos ya existentes en virtud del CDEH y el Protocolo Adicional Primero, sino de un instrumento de matización, orientado a garantizar el goce de los derechos sin que quepa en su disfrute ninguna clase de discriminación.

El primero de los artículos del CSE se destina al derecho al trabajo; el derecho a la educación queda patente en la medida en la que los Estados parte del convenio se comprometen “a proporcionar o promover una orientación, formación y readaptación profesionales adecuadas”. Esta redacción nos indica que los Estados reconocen que la educación se puede extender a lo largo de toda la vida, y que es necesario llevar a cabo la promoción de la readaptación profesional, independientemente de la edad²⁷⁵.

Encontramos reminiscencias del derecho a la educación en el art. 9 CSE, dedicado al derecho a la orientación profesional, el cual se plantea para servir de ayuda a las personas para poder elegir una profesión o la promoción profesional. Es de destacar que se hace una mención expresa a los minusválidos (sic), incluyéndolos en la medida, al igual que en el art. 15, dedicado expresamente a reconocer la igualdad del derecho de las personas física o mentalmente disminuidas (sic) a la formación profesional y a la readaptación profesional y social, recogido en el art. 1 CSE.

El art. 10 CSE es el dedicado expresamente al derecho de formación profesional, que podemos incluso definir como el derecho a la educación desde el punto de vista de las capacidades que se han de emplear en las profesiones. Es por ello que en el primero de los puntos que componen el apartado los Estados se comprometen “a asegurar o favorecer, según se requiera, la formación técnica y

²⁷³ PASQUALI, L., “¿El *numerus clausus* en las Universidades puede ser contrario a los Derechos Humanos?”, *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, núm. 45, 2013, págs. 719-739.

²⁷⁴ En este sentido § 41 STEDH (Pleno) Caso Campbell y Cosans contra Reino Unido, 25 de febrero de 1982; § 155 STEDH (Sección Cuarta) Leyla Sahin contra Turquía, 10 de noviembre de 2005.

²⁷⁵ V. gr. En España existen medidas de discriminación positiva que incentivan la incorporación a los estudios universitarios de las personas mayores de 40 años con experiencia profesional y mayores de 45 años.

profesional de todas las personas [...] y a arbitrar medios que permitan el acceso a la enseñanza técnica superior y a la enseñanza universitaria, con base únicamente en el criterio de la aptitud individual”. Se puede percibir, en virtud de la redacción del texto, que la CSE se encuentra alineada con los ideales del PIDESC en cuanto a la educación terciaria o superior, puesto que el compromiso que adquieren los Estados es el de arbitrar medios que permitan el acceso a ella, pero no el acceso generalizado, puesto que el acceso efectivo habrá de sustentarse en la capacidad o aptitud de cada uno de los individuos.

La igualdad y la no discriminación por razón de sexo en la educación hacen aparición en el art. 10.2 CSE, puesto que los Estados se comprometen “a asegurar o favorecer un sistema de aprendizaje y otros sistemas de formación de los jóvenes de ambos sexos en sus diversos empleos”. Por otro lado, el tercero de los apartados del artículo se encuentra relacionado con el derecho a la readaptación y acceso a la formación de los trabajadores del art. 1 CSE.

Toda vez que se han expuesto tanto la CSE como, previamente, el CEDH, es preciso indicar que a pesar de emanar ambas del Consejo de Europa, no han sido ratificadas por todos los países, dando lugar a “dos Europas”. Esto es altamente contraproducente, puesto que origina una palpable inseguridad jurídica que propicia la existencia de sentencias contradictorias, fruto de diferentes niveles de protección. Esa dualidad de sistemas llevó al planteamiento de una posible solución para revertir la problemática mediante la integración de los dos sistemas. La CDFUE, del año 2000, pretendía ser el punto en común entre ambas Cartas Sociales²⁷⁶.

2.6. La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea

El art. 14 CDFUE, inspirado en el art. 2 del Protocolo Adicional Primero de la CEDH y en la evolución constitucional de los Estados parte, establece ciertos puntos respecto del derecho a la educación.

El primero de los apartados iguala la educación, indefinida, con el acceso a la formación profesional y permanente, mediante la siguiente proclama: “toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente”.

El apartado segundo establece que “incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria”. Resulta destacable que la gratuidad de la enseñanza se refiere a la enseñanza obligatoria pero no se matiza cuantas etapas habrá de abarcar la enseñanza obligatoria, por lo que se deja al arbitrio de los Estados parte establecer la obligatoriedad de las etapas educativas y, por ende, su total gratuidad y el alcance de la obligación del Estado de asumir el coste.

El derecho de creación de centros docentes y el derecho de los padres a que sus hijos reciban la enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas se recoge en el art. 14.3 CDFUE:

²⁷⁶ MARTÍNEZ BADENES, M.A., “Un juego de tres: crisis y protección supranacional de los derechos sociales en el Espacio Europeo”, *Lex Social*, vol. 6, núm. 2, 2016, págs. 199-221.

“se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respecto de los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas”.

Hemos de resaltar que, a diferencia de los tratados internacionales que hemos visto previamente, en el que el derecho de los padres a elegir el tipo de enseñanza giraba en torno al fenómeno religioso y filosófico o moral, la CDFUE introduce un nuevo aspecto sobre el cual los padres tienen derecho a decidir: las convicciones pedagógicas, entendidas estas como la manera y metodología empleadas en el proceso de aprendizaje de los educandos sujetos a patria potestad.

2.7. La Convención sobre los Derechos del Niño

Si bien ciertas voces cuestionan el fundamento de los derechos del niño, en la medida en la cual no gozan de autonomía por su minoría de edad y, por ende, tampoco tienen la capacidad para tener discrecionalidad a la hora de ejercitar sus derechos, resulta inapelable el hecho de que los menores de edad son titulares de derechos, al menos en aquellos países en los cuales se ha ratificado la CDN²⁷⁷. A fecha del presente trabajo, se puede afirmar que la CDN tiene un grado de ratificación cuasi universal, máxime desde la ratificación de la misma por parte de Sudán del Sur en 2015²⁷⁸. En la actualidad únicamente dos países no han ratificado la CDN: Somalia, que cabe ser considerado como un estado fallido, y Estados Unidos, que pese a su lento proceso de ratificación de tratados internacionales ha ratificado los primeros protocolos de la CDN²⁷⁹.

Al margen de otras menciones a la educación en la CDN, tales como las referentes a niños desplazados o discapacitados (arts. 20 y 23 CDN, respectivamente), el derecho a la educación se encuentra recogido en los arts. 28 y 29 CDN. Mientras que el primero de ellos se destina a dar definición al derecho y a sus manifestaciones, el art. 29 CDN establece los fines que habrá de tener la educación.

El art. 28 CDN presenta el siguiente texto:

“1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar

²⁷⁷ GONZÁLEZ CONTRÓ, M., “Paternalismo jurídico y derechos del niño”, *Isonomía*, núm. 25, 2006, págs. 101-136.

²⁷⁸ Disponible en:

<<https://ciudadesamigas.org/sudan-del-sur-ratifica-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino/>>. Última visita 11 de enero de 2021.

²⁷⁹ CARDONA LLORENS, J., “La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 2, 2012, págs. 47-68.

medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo”.

Lo anteriormente expuesto, junto con el primer punto del apartado uno del art. 29²⁸⁰ CDN en cuanto a los fines de la educación, es exponente de dos aspectos clave en el derecho a la educación de los niños: acceder a una escuela y formar al alumnado en un currículo aceptable y adaptado a las condiciones sociales y personales y, en definitiva, a sus capacidades, lo cual exige que los Estados adopten un papel activo a la hora de acometer las reformas e invertir los recursos económicos necesarios²⁸¹.

2.8. La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza

Es importante traer a colación la CLDEE debido a ciertos aspectos diferenciadores que presenta con otros instrumentos internacionales que hemos estudiado.

Si bien eminentemente repite las mismas consignas de las anteriores convenciones, introduce y define con mucha claridad dos conceptos: la discriminación y qué actuaciones concretas no son constitutivas de discriminación.

El artículo 2 de la CLDEE establece que la discriminación es

“toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza”.

²⁸⁰ “a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”.

²⁸¹ DÁVILA BALSERA, P., y NAYA GARMENDIA, L. M., “El derecho a la educación en Europa: una lectura desde los derechos del niño”, *Bordón: Revista de pedagogía*, vol. 61, núm. 1, 2009, págs. 61-76.

No obstante, debido a la generalidad de la definición, tipifica una serie de actuaciones que son discriminatorias:

“Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza”. La exclusión del acceso a los distintos niveles de enseñanza es una conducta discriminatoria prohibida; sin embargo, no define en qué consiste la exclusión, por lo que puede ser, de manera lógica, explícita o implícita. La distinción entre una exclusión explícita y una implícita habrá de dirimirse atendiendo a un análisis crítico, si bien se puede dictaminar que la exclusión implícita será aquella que se deriva de la planificación injusta con la persona o grupo de los mecanismos de acceso al nivel o grado de enseñanza.

“Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo”. De manera análoga a la anterior, debido a la indefinición del concepto de limitación de la educación, la interpretación del alcance de la conducta tipificada depende del análisis que se lleve a cabo. Sin embargo, parece adecuado aventurar que la limitación de la enseñanza no puede considerarse la imposibilidad del acceso a un nivel de estudios superior, puesto que es un supuesto que encaja con el tipo anterior; ello nos lleva a concluir que la conducta discriminatoria limitativa de la educación ha de ser considerada desde un punto de vista técnico, de calidad y de adquisición de conocimiento y competencias, puesto que de acuerdo con el apartado 2 del artículo define la enseñanza indicando que “comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de ésta y las condiciones en que se da”. En lo referente al último inciso de esta definición, es preciso indicar que las condiciones habrán de ser compatibles con la dignidad humana.

A pesar de que la segregación en la impartición de la enseñanza es una conducta, a priori, discriminatoria, la CLDEE establece tres supuestos en los cuales tal segregación se encuentra admitida.

La segregación en centros de enseñanza separados según el alumnado sea de sexo masculino o sexo femenino se encuentra permitido siempre que “ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado [...] y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes”. En el caso de que la segregación se lleve a cabo atendiendo a motivos de orden religioso o lingüístico, de forma que se proporcione la enseñanza de acuerdo con las convicciones de los padres, se admite siempre y cuando su asistencia y participación en ella sea facultativa y la enseñanza impartida se ajuste a los estándares fijados por las autoridades nacionales competentes. El establecimiento de centro privados no es discriminatorio siempre que no persigan la finalidad de excluir a algún grupo concreto, “sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades competentes”.

2.9. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La CIDPD²⁸² es un tratado internacional que aborda la problemática de los distintos derechos de las personas con discapacidad y que tiene por objetivo “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad”, entendidas estas como

“aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Se desarrollan derechos muy diversos, como son entre otros, el derecho a la vida, al acceso a la justicia, a la salud o al empleo. El art. 24 de la CIDPD se encuentra destinado a la educación inclusiva.

La educación de las personas con discapacidad deberá hacerse efectivo sin discriminación y en igualdad de oportunidades que las personas sin discapacidad, por lo que el sistema de educación inclusivo que los Estados han de diseñar debe orientarse a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre”.

Los Estados Parte del CIDPD se obligan, a su vez, a los siguientes términos respecto del derecho a la educación inclusiva:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

²⁸² Disponible en:

<<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>. Última visita 11 de enero de 2021.

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.

Amén de las obligaciones de los Estados acerca de la accesibilidad en la comunicación, entendiendo esta como la enseñanza del Braille y de la lengua de signos²⁸³; igualmente, los Estados “adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos”.

Por último, más allá de la educación primaria y secundaria, el CIDPD establece que las personas con discapacidad tendrán acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás.

Para la correcta interpretación del contenido del artículo habremos de valernos del Comentario General núm. 4 /2016 de 2 de septiembre de la ONU²⁸⁴.

Se puede considerar como una clara declaración de intenciones uno de los párrafos introductorios del Comentario, al afirmar que

“la educación inclusiva es capital para lograr educación de alta calidad para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, así como para el desarrollo de sociedades inclusivas, pacíficas y justas. Además, hay un objetivo educativo, social y económico de gran alcance por hacer”.

Debe destacarse que se menciona de manera expresa la educación inclusiva para todos los alumnos, no limitándola a los estudiantes con discapacidad. Es muy clarificador que se haga incidencia en que la educación inclusiva deberá ser brindada a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, puesto que es precisamente la utilización del término incluidos el hecho que elimina cualquier tipo de duda de que la educación inclusiva es un derecho del que gozan todos los alumnos.

Se debe resaltar que el Comentario establece ciertos elementos clave que pueden explicar la existencia de barreras de acceso a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, entre las que destacamos los tres siguientes:

En primer lugar se aduce como barrera de acceso

²⁸³ V. gr. SIMÓN RUEDA, C., OCHAÍTA ALDERETE, E. y HUERTAS MARTÍNEZ, J.A., “El sistema Braille. Bases para su enseñanza-aprendizaje”, *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 28, págs. 91-102, 1995; *passim* CARRATALÁ CEPEDAL, P., “Procesos cognitivos de la Lengua de Signos”, Universidad de Málaga, Málaga, 2016.

²⁸⁴ Disponible en: <https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en>. Última visita 11 de enero de 2021.

“la falta de conocimiento sobre la naturaleza y las ventajas de la educación inclusiva y de calidad, y la diversidad, incluso en relación con la competitividad en el aprendizaje para todos; la falta de capacidad para llegar a todos los padres y la capacidad de brindar respuestas apropiadas para apoyar las necesidades, llevan a miedos fuera de lugar y estereotipos, como el de que la inclusión conlleva un deterioro de la calidad de la educación o que repercute de manera negativa en los otros”.

Por otro lado, la existencia de barreras de acceso se puede deber a “la falta de voluntad política, conocimiento técnico y capacidad para implementar el derecho a la educación inclusiva, incluyendo la insuficiente formación del cuerpo docente”.

Por último, se destaca “la carencia de datos desglosados e investigaciones, necesarias para el desarrollo de programas y rendición de cuentas, impidiendo el desarrollo de políticas efectivas e intervenciones que promuevan la educación inclusiva y de calidad”.

De manera resumida, las barreras de acceso se pueden deber a prejuicios y estereotipos sin fundamentación científica, que no son desmontados debido a la falta de datos y estadísticas exhaustivas y a la inacción de los poderes políticos que comporta, entre otras cosas, la carencia de formación de los docentes.

A pesar de que el objeto del CIDPD son los derechos de las personas con discapacidad, el del Comentario es la delimitación del concepto, desde el punto de vista jurídico, de la educación inclusiva, puesto que es esta tipología de educación la que permite que las personas con discapacidad puedan ejercer su derecho en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad. Así pues, el Comentario establece ciertos principios sobre lo que supone la educación inclusiva, sin delimitar todavía el alcance de la misma:

“El derecho a la educación inclusiva abarca una transformación en la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos, sean estos formales o informales, para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada estudiante; junto con un compromiso para eliminar las barreras que impidan esa posibilidad. El derecho a la educación implica fortalecer la capacidad del sistema educativo para alcanzar a todos los estudiantes. Se centra en la participación plena y efectiva, accesibilidad, asistencia y logro de todos los estudiantes, especialmente aquellos quienes, por diferentes razones, están en situación de exclusión o riesgo de marginalización. La inclusión engloba el acceso y el progreso en una educación formal e informal de alta calidad, sin discriminación”.

La educación inclusiva, al margen de esos principios que no pasan de ser meras generalidades sobre un objetivo que se pretende alcanzar, se debe entender de una forma concreta. Primeramente, la educación inclusiva es un derecho fundamental de todos los estudiantes, pero circunscrito al ámbito de aquel que aprende, es decir, del educando, y no de sus padres o tutores cuando

el educando todavía se encuentra sujeto a la patria potestad de estos²⁸⁵; debe respetar la autonomía de y la dignidad de cada estudiante, reconociendo sus necesidades y capacidades personales y valorando, primordialmente, su bienestar²⁸⁶; es un medio de realización de otros derechos humanos, en línea con lo que establecía el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU en el Comentario General núm. 13; y un compromiso proactivo y continuado para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, junto con cambios en la cultura, política y práctica en las escuelas para dar cabida e incluir de manera efectiva a todos los estudiantes.

La educación inclusiva debe tener unas características fundamentales:

- “Enfoque global de sistemas: los Ministerios de Educación deben asegurar que todos los recursos se invierten hacia el avance de la educación inclusiva y hacia la introducción e incorporación de los cambios necesarios en la cultura institucional, políticas y prácticas;
- el liderazgo comprometido de las instituciones educativas es esencial para introducir e incorporar la cultura, políticas y prácticas necesarias para lograr la educación inclusiva en todos los niveles: enseñanza en clase y relaciones, reuniones de juntas, supervisión de docentes, servicios de orientación y cuidado médico, viajes escolares, distribuciones presupuestarias y cualquier interacción, cuando corresponda, con los padres de estudiantes con y sin discapacidad, la comunidad, o con un público más amplio;
- enfoque personal global: se da el reconocimiento a la capacidad de aprender de todas las personas y se establecen altas expectativas para todos los estudiantes. La inclusión educativa ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. Este enfoque implica la provisión de apoyos y adaptaciones razonables, además de intervención y atención temprana de manera que todos los estudiantes sin distinción puedan alcanzar su potencial. El foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes y sus aspiraciones más que en el contenido cuando se planifican las actividades de enseñanza. El sistema educativo debe proporcionar una respuesta educativa personalizada, más que esperar que sea el estudiante el que ha de ajustarse al sistema.
- profesores de apoyo: todos los profesores y otro personal de los centros recibe educación y formación, proporcionándoseles los valores

²⁸⁵ Este hecho se infiere a través del análisis de la variada jurisprudencia emanada de otros tratados internacionales, ya que se establece la primacía del derecho a la educación en la vertiente de la persona que recibe la instrucción por encima de derechos que pertenecen a los padres, como la elección de una educación acorde a sus convicciones religiosas. Los padres o tutores legales no pueden negar el derecho a la educación de sus hijos por no estar de acuerdo con los modelos educativos.

V.gr. Campbell y Cosans c. Reino Unido, Sentencia de 25 de febrero de 1982, apdo. 36.; Leuffen c. Alemania, Decisión de la Comisión de 9 de julio de 1992; B.N. y S.N. c. Suecia, Decisión de la Comisión de 30 de junio de 1993; Konrad y otros c. Alemania, Decisión del Tribunal de 11 de septiembre de 2006, pág. 7.

²⁸⁶ *Passim* BAAMONDE PAZ, M.L., “Descripción de hábitos saludables e inteligencia emocional en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”, Universidad de Vigo, Vigo, 2019.

- clave y las competencias para acomodar entornos de aprendizaje inclusivo;
- todos los estudiantes deben sentirse valorados, respetados, incluidos y escuchados. Han de proveerse medidas para prevenir el abuso y el *bullying*. La inclusión asume un enfoque individualizado a los estudiantes;
 - Las capacidades y la confianza de los estudiantes se desarrollan y reciben adaptaciones razonables y equitativas respecto a los procesos de evaluación y examen, además de la certificación de sus capacidades y logros en igualdad de condiciones que los demás”.

Este párrafo primero del art. 24 de la Convención se encuentra en línea con la Convención de la UNESCO en contra de la Discriminación en Educación, al afirmar que el derecho a la educación debe ser asegurado sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. El derecho a la no discriminación incluye el derecho a no ser segregado y a ser provisto de adaptaciones razonables y ha de ser comprendido en el contexto del deber de proporcionar entornos de aprendizaje accesibles y ajustes razonables.

Reitera el art. 24.1, en línea también con la DUDH y PIDESC, que la educación debe ser dirigida para el desarrollo pleno del potencial humano y el sentido de la dignidad y la *autovalía*, fortaleciendo el respeto por los derechos y diversidad humana y que debe orientarse al desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad.

Los Estados Partes han de adoptar medidas de acción positiva para garantizar que la educación sea un bien de calidad para todos. La inclusión y la calidad son recíprocas: un enfoque inclusivo puede hacer una contribución significativa a la calidad de la educación.

Se alienta en el Comentario

“a los Estados Partes para que apliquen el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA es un conjunto de principios, proporcionando a los docentes y otros profesionales una estructura para crear entornos de aprendizaje adaptables y desarrollar la instrucción para cubrir las necesidades diversas de todos los estudiantes. Reconoce que cada estudiante aprende de una manera única e implica desarrollar modos flexibles de aprender: crear un entorno de clase de compromiso; mantener altas expectativas para todos los estudiantes, al tiempo que se permiten diferentes maneras de cubrir dichas expectativas; empoderar a los docentes para que piensen de forma diferente acerca de su proceso de enseñanza y poner la atención en los resultados educativos para todos, incluyendo los de aquellos con discapacidad. Los currículos deben concebirse, designarse y aplicarse para cubrir y ajustarse a las necesidades de cada estudiante, y proporcionar las respuestas educativas apropiadas. Las evaluaciones estandarizadas deben ser sustituidas por diferentes formas flexibles de evaluación y reconocimiento del progreso individual hacia los objetivos generales que proporcionan rutas alternativas para el aprendizaje”.

Hemos podido observar que en no pocas ocasiones se alude, tanto en la propia CIDPD como en el Comentario, al término ajustes razonables. Estos se deben entender como “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida”. La razonabilidad del ajuste se debe analizar mediante un estudio de conjunto, a través de los resultados de la eficacia del ajuste y de la meta esperada. La disponibilidad de recursos y las consecuencias financieras se reconocen cuando se evalúa una carga desproporcionada²⁸⁷, es decir, cuando la relación la inversión y los resultados del ajuste no es proporcional y el objetivo esperado no se ha logrado alcanzar.

Estos ajustes razonables se deben proporcionar por parte de los Estados desde el momento en que son demandados por las personas beneficiarias, y las políticas que lleven a cabo el desarrollo de estos han de ser implementadas a nivel nacional, local y de administraciones educativas y en todos los niveles de educación²⁸⁸.

Igualmente, la disponibilidad de los ajustes razonables no se debe circunscribir a la entidad educativa concreta, si no que se debe considerar dentro de los medios disponibles en el sistema educativo; es decir, el ajuste es proporcionable si, aun no existiendo en la entidad concreta, sí existe en otras. No existe una fórmula de talla única para los ajustes razonables, y diferentes estudiantes con la misma condición pueden requerir diferentes ajustes²⁸⁹.

La negación de la aplicación de los ajustes razonables por parte de los Estados es una conducta discriminatoria, y la obligación de proporcionarlos es inmediata y no sujeta a implementación progresiva.

Es importante destacar también que

“el Comité enfatiza la necesidad de proveer planes educativos individualizados que pueden identificar los ajustes razonables y el

²⁸⁷ A tales efectos, § 32 y § 33 STEDH (Sección Cuarta) Velyo Velev contra Bulgaria, 27 de agosto de 2014.

²⁸⁸ La interpretación de la obligatoriedad de implantación de políticas a nivel nacional, local y de administraciones educativas debe realizarse en un sentido amplio. Si bien la fórmula empleada por la ONU en el Comentario parece ser incompatible con el régimen español de reparto de competencias en educación, en tanto en cuanto no se menciona expresamente el ámbito regional (el cual es competente en España en materia de educación), el nivel *local* al que alude la ONU se debe entender como un nivel subnacional que puede acoger las diferentes idiosincrasias organizativas de cada uno de los Estados que son parte del CIDPD. No podemos obviar que existe una notable pluralidad de formas de Estado entre los firmantes, tales como estados federados, estados unitarios y estados autonómicos, por lo que se antoja complicado y poco práctico considerar en el tratado todas las distintas formas posibles.

²⁸⁹ Puede parecer esta una apreciación obvia; no obstante, es de capital importancia resaltar las implicaciones jurídicas que tiene tal afirmación. Hemos podido comprobar en el primer Capítulo de la presente obra que los alumnos con NEAE se subdividen en diferentes grupos, en función de lo que origina la necesidad o, empleando las palabras que se utilizan en el Comentario, condición. Así pues, podríamos encontrar, por ejemplo, alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, si bien algunos tuvieran deficiencias visuales y otras deficiencias auditivas. Si se emplease un sistema de talla única, los ajustes razonables que disfrutasen alumnos sordos e invidentes serían idénticos, pese a que la necesidad fuese diametralmente opuesta.

apoyo específico necesitado por un estudiante. La naturaleza de la provisión debe ser determinada en colaboración con el estudiante junto, cuando sea apropiado, sus padres/cuidadores/terceras partes. El estudiante debe tener acceso a alternativas si el apoyo no está disponible o es inadecuado”.

3. EL DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACIÓN. UN ESTUDIO CONSTITUCIONAL

Resulta apropiado comenzar nuestra exposición sobre el derecho fundamental a la educación —máxime considerando su interrelación con otros de la misma categoría como pueden ser, entre otros, la libertad religiosa o la libertad de cátedra— destacando la significación que ha establecido respecto de ellos la doctrina constitucional española.

En lo referente al significado y, principalmente, la función de los derechos fundamentales el TC establece, en el FJ 4 de la STC 53/1985, de 11 de abril, que

“los derechos fundamentales no incluyen solamente derechos subjetivos de defensa de los individuos frente al Estado, y garantías institucionales, sino también deberes positivos por parte de éste (*vide* al respecto arts. 9.2; 17.4; 18.1 y 4; 20.3; 27 de la Constitución). [...] son los componentes estructurales básicos, tanto del conjunto del orden jurídico objetivo como de cada una de las ramas que lo integran, en razón de que son la expresión jurídica de un sistema de valores que, por decisión del constituyente, ha de informar el conjunto de la organización jurídica y política; son, en fin, como dice el art. 10 de la Constitución, el «fundamento del orden jurídico y de la paz social»”.

La definición que se da de los derechos fundamentales en la STC referida establece un sistema claramente dual respecto de estos, puesto que su existencia supone no solo que los titulares del derecho gocen de él de manera subjetiva y con garantías institucionales, sino que impone al Estado —cobrando una especial relevancia, como se verá en estadios posteriores de esta obra, el art. 9.2 CE y la obligación de promover la efectiva realización de estos— el deber de emprender acciones positivas que lo garanticen.

A mayor abundamiento, se añade en el FJ que

“de la significación y finalidades de estos derechos dentro del orden constitucional se desprende que la garantía de su vigencia no puede limitarse a la posibilidad del ejercicio de pretensiones por parte de los individuos, sino que ha de ser asumida también por el Estado. Por consiguiente, de la obligación del sometimiento de todos los poderes a la Constitución no solamente se deduce la obligación negativa del Estado de no lesionar la esfera individual o institucional protegida por los derechos fundamentales, sino también la obligación positiva de contribuir a la efectividad de tales derechos, y de los valores que representan, aun cuando no exista una pretensión subjetiva por parte del ciudadano”.

Revisten estos últimos términos de una importancia suma en el ejercicio de los derechos fundamentales, puesto que el alcance que el TC otorga a los derechos fundamentales habrá de abarcar tanto el ejercicio de las pretensiones —como solicitud activa o expresa de los mismos— por parte de los titulares del derecho como a la obligación de colaboración en la efectividad de los derechos incluso en los supuestos en los que el ciudadano no ha pretendido activamente su ejercicio efectivo. Es decir, los derechos fundamentales deben ser —por parte del Estado y de las instituciones— protegidos con las suficientes garantías en supuestos de vulneración y han de ser promovidos, también, cuando la persona titular de ellos no solicita su efectivo cumplimiento.

Podemos encontrar un ejemplo claro de esto en el derecho a la asistencia de letrado, recogida en el párrafo primero del art. 24. 2 CE²⁹⁰, la cual cobra una especial significación en el supuesto de una detención —art. 17.3 CE— o de un proceso penal. Como es bien sabido, en virtud de la Directiva 2013/48/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 22 de octubre de 2013, sobre el derecho a la asistencia de letrado en los procesos penales y en los procedimientos relativos a la orden de detención europea, y sobre el derecho a que se informe a un tercero en el momento de la privación de libertad y a comunicarse con terceros y con autoridades consulares durante la privación de libertad²⁹¹, traspuesta parcialmente por la Ley Orgánica 13/2015, de 5 de octubre, de modificación de la Ley de Enjuiciamiento Criminal para el fortalecimiento de las garantías procesales y la regulación de las medidas de investigación tecnológica,

“(19) Los Estados miembros deben asegurarse de que los sospechosos o acusados tengan derecho a la asistencia de letrado sin demora injustificada, de conformidad con la presente Directiva. En cualquier caso, debe concederse a los sospechosos o acusados asistencia de letrado durante el proceso penal ante un tribunal, siempre que no hayan renunciado a ese derecho.

(28) En los casos en que un sospechoso o acusado sea privado de libertad, los Estados miembros han de adoptar las disposiciones necesarias para garantizar que la persona de que se trate esté en condiciones de ejercer efectivamente su derecho a ser asistido por un letrado, incluso organizando la asistencia de letrado cuando la persona no tenga uno, a menos que haya renunciado a ese derecho. Dichas disposiciones podrían suponer, entre otras cosas, que las autoridades competentes tramiten la asistencia de un letrado a partir de una lista de letrados disponibles de la que el sospechoso o

²⁹⁰ “Asimismo, todos tienen derecho al Juez ordinario predeterminado por la ley, a la defensa y a la asistencia de letrado, a ser informados de la acusación formulada contra ellos, a un proceso público sin dilaciones indebidas y con todas las garantías, a utilizar los medios de prueba pertinentes para su defensa, a no declarar contra sí mismos, a no confesarse culpables y a la presunción de inocencia”.

²⁹¹ JIMENO BULNES, M., “La Directiva 2013/48/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 22 de octubre de 2013 sobre los derechos de asistencia letrada y comunicación en el proceso penal ¿realidad al fin?”, *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, núm. 48, 2014, págs. 443-489.

acusado podría elegir a uno. Si procede, dichas disposiciones podrían incluir las relativas a la asistencia jurídica gratuita”.

Para asegurar el ejercicio del derecho, encontramos que la normativa procesal penal española recoge —en los arts. 118.1 y 520.2 del Real Decreto de 14 de septiembre de 1882 por el que se aprueba la Ley de Enjuiciamiento Criminal— que toda persona detenida, presa o que se le atribuya un hecho punible deberá ser informada de manera inmediata y clara de su derecho a la asistencia letrada —con las excepciones del art. 527 en relación con el art. 509—. Igualmente se establece que si no se designa abogado por parte del detenido, la autoridad que tenga bajo su custodia al detenido comunicará inmediatamente al Colegio de Abogados la petición de nombramiento de abogado de oficio y que “si el detenido no hubiere designado abogado, o el elegido rehusare el encargo o no fuere hallado, el Colegio de Abogados procederá de inmediato al nombramiento de un abogado del turno de oficio”. Igualmente, para facilitar la elección de abogado, si bien ninguna autoridad o agente le efectuará recomendación alguna sobre el abogado a designar más allá de informarle de su derecho “los Estados miembros deben procurar que se disponga de información general, por ejemplo en un sitio de internet o por medio de un folleto disponible en las comisarías, con el fin de facilitar a los sospechosos o acusados un letrado”.

A mayor abundamiento, en nuestro ordenamiento jurídico contamos con la figura del *habeas corpus*,

“un instrumento procesal para la defensa de derechos fundamentales varios [...]. Así entendido, el *habeas corpus* tampoco es una manifestación del derecho a la libertad, sino más bien del derecho a la tutela judicial efectiva contemplado en el artículo 24 de la Constitución. [Es] un proceso judicial declarativo para controlar el cumplimiento legal de una medida de privación de libertad, por lo general de naturaleza cautelar, adoptada por un particular, funcionario o Autoridad no judicial”²⁹².

De acuerdo con el art. 1.d) de la Ley Orgánica 6/1984, de 24 de mayo, reguladora del procedimiento de «Habeas Corpus», se considera persona ilegalmente detenida a “las privadas de libertad a quienes no les sean respetados los derechos que la Constitución y las leyes procesales garantizan a toda persona detenida”, por lo que en el supuesto de que no se permitiese que el detenido hiciera efectivo su derecho constitucional a ser asistido por un letrado —por acción u omisión, en los términos que la ley establezca— nos encontraríamos ante una vulneración de un derecho fundamental²⁹³.

El caso de la asistencia letrada al detenido es un ejemplo perfecto de la significación y promoción de los derechos fundamentales sin la necesidad de que sean solicitados por aquel que goza del mismo, puesto que para su efectivo disfrute se ha articulado una intrincada red de mecanismos que involucran a

²⁹² GARCÍA-ROSTÁN CALVÍN, G., “Reflexiones en torno a la L. O. 6/1984 de Habeas Corpus”, *Anales de derecho*, núm. 14, 1996, págs. 81-148.

²⁹³ A tales efectos, consultar STC 13/2017, de 30 de enero. FFJJ 5 y 8.

diferentes actores, tales como funcionarios, Administraciones Públicas y Corporaciones de derecho público.

3.1. La integración de los tratados internacionales en el ordenamiento jurídico español

Para poder tratar de manera adecuada el derecho a la educación desde la perspectiva del constitucionalismo español resulta pertinente comenzar nuestra exposición analizando el art. 96.1 CE, puesto que su objeto es la incorporación de los tratados internacionales al ordenamiento jurídico interno español. Esto cobra una especial relevancia en lo referente al derecho a la educación, puesto que aquellos tratados internacionales que hemos estudiado previamente han sido ratificados por España y publicados en el BOE²⁹⁴. En consecuencia, el art. 96.1 CE establece que

“los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno. Sus disposiciones sólo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas generales del Derecho internacional”²⁹⁵;

Al precepto constitucional hay que sumarle una norma con rango de ley, la Ley 25/2014, de 27 de noviembre, de Tratados y otros Acuerdos Internacionales, en cuyo art. 32 se instituye la prevalencia de los tratados internacionales, en tanto en cuanto

“las normas jurídicas contenidas en los tratados internacionales válidamente celebrados y publicados oficialmente prevalecerán sobre cualquier otra norma del ordenamiento interno en caso de conflicto con ellas, salvo las normas de rango constitucional”.

Asimismo, en cuanto a la ejecución de los tratados, el art. 30.1 de dicha norma dicta que serán de aplicación directa, con la excepción de que en su texto su aplicación quede supeditada a un desarrollo normativo posterior.

Así pues, respecto del principio de aplicación directa indica Martín y Pérez de Nanclares que queda claramente formulado²⁹⁶. Matiza, en relación a la ejecución de los tratados internacionales, que

“es tarea del Gobierno, conforme al art. 97 de la Constitución, la función ejecutiva y la potestad reglamentaria respecto de los tratados, salvo que corresponda a las CCAA por encajar dentro de su ámbito competencial. Si el tratado en cuestión requiriese para su ejecución la aprobación de una ley, corresponderá al Gobierno remitir a las Cortes Generales los pertinentes proyectos de ley”.

²⁹⁴ A tales efectos, acudir al índice de legislación internacional.

²⁹⁵ Este precepto constitucional tiene relación directa con el art. 1.5 CC, en virtud del cual “las normas jurídicas contenidas en los tratados internacionales no serán de aplicación directa en España en tanto no hayan pasado a formar parte del ordenamiento interno mediante su publicación íntegra en el Boletín Oficial del Estado”.

²⁹⁶ MARTÍN Y PÉREZ DE NANCLARES, J. M., “La Ley de tratados y otros acuerdos internacionales: una nueva regulación para disciplinar una práctica internacional difícil de ignorar”, *Revista española de derecho internacional*, vol. 67, núm. 1, 2015, págs. 13-60.

De manera sintetizada, respecto de la totalidad de los tratados internacionales se puede concluir que estos se integran en el ordenamiento interno español cuando se produce su publicación en el BOE —siempre que el tratado haya sido válidamente celebrado—. Una vez cumplidos ambos requisitos, el tratado se convierte en fuente directa de derecho, creando derechos y obligaciones a los diferentes sujetos obligados sin las necesidades de un desarrollo normativo posterior (salvo que el texto del tratado internacional así lo disponga). Igualmente, de acuerdo con el art. 32 de la Ley 25/2014, el tratado internacional se encontrará por debajo de la CE y por encima de las leyes en el sistema de jerarquía normativa español.

En el caso concreto que nos ocupa, el de la educación, se ha de indicar que, en tanto en cuanto nos encontramos ante un derecho de naturaleza prestacional que requiere para su provisión de un complejo entramado por parte de las Administraciones —máxime considerando la idiosincrasia del reparto competencial en España, como estudiaremos en el siguiente capítulo—, es esperable la necesidad de un desarrollo que permita hacer efectivo el derecho.

Es por ello que, al margen de la integración de los tratados internacionales que hemos estudiado, la capacidad de invocarlos y de que les imputa el principio de aplicación directa —puesto que se encuentran válidamente celebrados y publicados en el BOE—, no se puede obviar que el contenido textual de los diferentes tratados es escaso —a diferencias de sus implicaciones, que revisten de una importancia capital—, y que para su apropiada ejecución requieren de un desarrollo normativo posterior que garantice su cumplimiento mediante la creación de las estructuras necesarias para llevar a cabo la función de educación. Este desarrollo normativo corresponderá tanto al Gobierno, a las Cortes Generales y a las Comunidades Autónomas, dependiendo de las competencias de cada una de ellas.

3.2. La educación como servicio social. Los artículos 106.2 y 128.2 de la Constitución española

A todo lo anteriormente expresado ha de añadirse un importante matiz: el del art. 10.2 CE, en virtud del cual “las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”. La redacción del precepto constitucional no viene a instaurar, en modo alguno, un modelo en virtud del cual se otorgue el rango de constitucional a cualquier derecho o libertad recogidos en tratados internacionales ratificados por España, sino que se habrá de exigir su previsión en la CE. Tal punto ha sido matizado por el TC en la STC 36/1991, de 14 de febrero, pues en su FJ 5 se expresa que

“[el art. 10.2 CE] no da rango constitucional a los derechos y libertades internacionalmente proclamados en cuanto no estén también consagrados por nuestra propia Constitución, pero obliga a interpretar los correspondientes preceptos de ésta de acuerdo con el contenido de dichos Tratados o Convenios, de modo que en la práctica este contenido se convierte en cierto modo en el contenido

constitucionalmente declarado de los derechos y libertades que enuncia el capítulo segundo del título I de nuestra Constitución. Es evidente, no obstante, que cuando el legislador o cualquier otro poder público adopta decisiones que, en relación con uno de los derechos fundamentales o las libertades que la Constitución enmarca, limita o reduce el contenido que al mismo atribuyen los citados Tratados o Convenios, el precepto constitucional directamente infringido será el que enuncia ese derecho o libertad, sin que a ello añada nada la violación indirecta y mediata del art. 10.2 C.E., que por definición no puede ser nunca autónoma, sino dependiente de otra”.

Ello no deja al art. 10.2 CE completamente desprovisto de valor, sino que simplemente —de acuerdo con el FJ 4 de la STC 64/1991, de 22 de marzo

“la interpretación a que alude el citado art. 10.2 del texto constitucional no convierte a tales tratados y acuerdos internacionales en canon autónomo de validez de las normas y actos de los poderes públicos desde la perspectiva de los derechos fundamentales. Si así fuera, sobraría la proclamación constitucional de tales derechos, bastando con que el constituyente hubiera efectuado una remisión a las Declaraciones internacionales de derechos humanos o, en general, a los tratados que suscriba al Estado español sobre derechos fundamentales y libertades públicas”.

En consecuencia, el valor del art. 10.2 CE se circunscribe al ámbito de la interpretación del contenido de los derechos de los que el TC conoce su tutela y no a su elevación al rango de constitucional.

La educación, como derecho fundamental y derecho reconocido por los tratados internacionales anteriormente relacionados, se proyecta universalmente y para su interpretación, de acuerdo con el FJ 3 de la STC 236/2007, de 7 de noviembre, reviste una

“especial relevancia «la Declaración universal de derechos humanos y los demás tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España, a los que el art. 10.2 CE remite como criterio interpretativo de los derechos fundamentales. Esa decisión del constituyente expresa el reconocimiento de nuestra coincidencia con el ámbito de valores e intereses que dichos instrumentos protegen, así como nuestra voluntad como Nación de incorporarnos a un orden jurídico internacional que propugna la defensa y protección de los derechos humanos como base fundamental de la organización del Estado»”.

El derecho a la educación presenta una naturaleza prestacional que se materializa, en principio, en la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica (art. 27.4 CE) pero, pese a que no se establezca en la norma constitucional la obligatoriedad ni la gratuidad de la enseñanza no obligatoria, el carácter prestacional se ve extendido también a esta. Este extremo queda patente en la jurisprudencia constitucional, puesto que se especifica de manera clara en el FJ 8 de la STC 236/2007, de 7 de noviembre clara que

“nuestra jurisprudencia, no limita, por tanto, la dimensión prestacional del derecho consagrado en el art. 27.1 CE a la educación básica, que debe ser obligatoria y gratuita (art. 27.4 CE), sino que esa dimensión prestacional deberán hacerla efectiva los poderes públicos, garantizando «el derecho de todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza» (art. 27.5 CE)”.

Sin embargo, el carácter prestacional de la educación no se limita a ser una característica autónoma, sino que se erige como uno de los rasgos distintivos de los derechos sociales. Una aproximación muy acertada a la definición de los derechos sociales es la propuesta por Prieto Sanchís, que afirma que se trata de “aquellos cuyo contenido obligacional consiste en un dar o en un hacer bienes o servicios que, en principio, el sujeto titular podría obtener en el mercado si tuviera medios suficientes para ello”²⁹⁷.

Ello nos lleva al art. 128.2 CE, el cual indica que “[...] mediante ley se podrá reservar al sector público recursos o servicios esenciales, especialmente en caso de monopolio y asimismo acordar la intervención de empresas cuando así lo exigiere el interés general”. El TC ha definido los servicios esenciales en su STC 26/1981, de 17 de julio, FJ 10, al indicar que

“son aquellas actividades industriales o mercantiles de las que derivan prestaciones vitales o necesarias para la vida de la comunidad. De esta manera, en la definición de los servicios esenciales entrarían el carácter necesario de las prestaciones y su conexión con atenciones vitales. De acuerdo con una segunda concepción, un servicio no es esencial tanto por la naturaleza de la actividad que se despliega como por el resultado que con dicha actividad se pretende. Más concretamente, por la naturaleza de los intereses a cuya satisfacción la prestación se endereza. Para que el servicio sea esencial deben ser esenciales los bienes e intereses satisfechos”.

No cabe duda de que la educación se encuentra dentro de los servicios esenciales, toda vez que a continuación el TC sentencia que “como bienes e intereses esenciales hay que considerar los derechos fundamentales, las libertades públicas y los bienes constitucionales protegidos”, estando la educación incluida dentro de la primera categoría. A mayor abundamiento, y más allá de la jurisprudencia nacional, el derecho a la educación es considerado como primordial para el desarrollo, lo cual encaja con la definición del TC²⁹⁸.

La consideración de servicio esencial no se ve extendida más allá de las enseñanzas regladas, toda vez que estas son las que se consideran incluidas

²⁹⁷ PRIETO SANCHÍS, L., “Los derechos sociales y el principio de igualdad sustancial”, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, núm. 22, 1995, págs. 9-57.

²⁹⁸ En este sentido § 64 STEDH (Sección Segunda) Caso Timishev contra Rusia, 13 de diciembre de 2005: “no cabe duda de que el derecho a la educación garantiza el acceso a la enseñanza elemental, que es primordial para el desarrollo del niño”.

dentro de la programación de la enseñanza que los poderes públicos han de llevar a cabo por integrarse dentro de un sistema educativo formal²⁹⁹.

La educación es, en palabras de la propia LODE, “un servicio público prioritario”; pese a la gran intervención del Estado existente en la actividad educativa, el monopolio público de la prestación se encuentra expresamente excluido por el art. 27.6 CE y su reconocimiento del derecho de creación de centros docentes.

En palabras del FJ 3 de la STC 86/1985, de 10 de julio,

“algunos [de los preceptos del art. 27 CE] consagran derechos de libertad, otros imponen deberes, garantizan instituciones, o derechos de prestación o atribuyen, en relación con ello, competencias a los poderes públicos, o imponen mandatos al legislador. [...] Los poderes públicos habrán de procurar la efectividad de tal derecho y hacerlo, para los niveles básicos de la enseñanza, en las condiciones de obligatoriedad y gratuidad que demanda el apartado 4.º de este art. 27 de la norma fundamental. Al servicio de tal acción prestacional de los poderes públicos se hallan los instrumentos de planificación y promoción mencionados en el núm. 5 del mismo precepto, así como el mandato, en su apartado 9.º de las correspondientes ayudas públicas a los Centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca”.

Como se desprende de lo anterior, los poderes públicos deben procurar que el derecho a la educación sea efectivo no solamente mediante la planificación de la actividad sino también a través de una acción positiva fáctica que vaya orientada a facilitar, garantizar y cumplir con los objetivos marcados por la norma sustantiva nacional o autonómica.

Así pues, para lograr la garantía del derecho a la educación ha de acudirse a lo que se conoce como las cuatro A de la educación: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad³⁰⁰. Estas pueden definirse como:

“•Asequibilidad o disponibilidad (*availability*). El derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de centros educativos que respeten la libertad de y en la educación. Debe existir educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Esta dimensión atiende a la existencia de centros escolares y modalidades suficientes, docentes formados que atiendan las escuelas, libros y materiales educativos para los niños, así como a la infraestructura y equipamiento de las escuelas, entre otros.

•Accesibilidad. El derecho a la educación debe ser garantizado. La educación debe ser gratuita, obligatoria e incluyente. Debe facilitarse el acceso a la educación postobligatoria en la medida de lo posible.

²⁹⁹ SANDÍN GARCÍA, M. A., “La educación como servicio público”, *La Ley: Revista jurídica española de doctrina, jurisprudencia y bibliografía*, núm. 3, 2006, págs. 1667-1676.

³⁰⁰ DÁVILA BALSERA, P., NAYA GARMENDIA, L. M. y ALTUNA URDIN, J., “Las políticas supranacionales de UNICEF, infancia y educación”, *Bordón: Revista de pedagogía*, vol. 67, núm. 1, 2015, págs. 25-38.

Esta dimensión plantea que la educación debe ser accesible y gratuita a todos; es decir, el sistema no debe ser discriminatorio y se deben adoptar medidas positivas para incluir a los más marginados.

- **Aceptabilidad.** El Estado tiene la obligación de asegurar y hacer cumplir los criterios mínimos para la educación. Esta dimensión considera el análisis de los modelos y métodos pedagógicos, planes y programas de estudio, métodos de enseñanza y aprendizaje, textos y materiales, horarios escolares, el idioma en que se ofrece la instrucción (idioma nacional, lenguas maternas y reconocimiento de éstas), reglamentos, embarazo escolar, etcétera.

- **Adaptabilidad.** Exige que las escuelas se adapten a los niños y niñas, de acuerdo con el principio del interés superior del niño incluido en la Convención de los Derechos del Niño. Implica que la educación se transforme en la medida que cambian las necesidades de la sociedad; que contribuya a superar las desigualdades y que pueda adaptarse a contextos específicos³⁰¹.

Podemos encontrar ejemplos concretos de los anteriores extremos en el sistema educativo español, como son el derecho a disponer de plaza escolar en un centro educativo, a tener el soporte que permita recibir una educación adecuada, derecho a recibir una enseñanza asequible en cuanto a los medios y dotaciones suficientes, a la eliminación de barreras materiales o a no ser discriminado por ninguna razón, máxime si esta tiene un impacto directo en el proceso educativo del alumno³⁰². De igual manera, del derecho a la educación emanan otros como el derecho a una evaluación objetiva que permita la permanencia y progresión del alumno en el sistema educativo.

Por último, en lo referente a la responsabilidad por la prestación de los servicios educativos hemos de anticipar que encuentra su origen, al igual que el resto de responsabilidad patrimonial del Estado, en el art. 106.2 CE, en virtud del cual “los particulares, en los términos establecidos por la ley, tendrán derecho a ser indemnizados por toda lesión que sufran en cualquiera de sus bienes y derechos, salvo en los casos de fuerza mayor, siempre que la lesión sea consecuencia del funcionamiento de los servicios públicos”.

El CC también recoge previsiones relativas a la responsabilidad culpable o negligente. Así pues, en el art. 1903 CC se estipula que

“las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias”.

³⁰¹ RUIZ MUÑOZ, M. M., “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas”, *Sinéctica*, núm. 43, 2014, págs. 1-19.

³⁰² COTINO HUESO, L., “El derecho a la educación”, en *Derechos sociales y tutela antidiscriminatoria*, ESCOBAR ROCA, G. (coord.), Thomson Reuters Aranzadi, Pamplona, 2012, págs. 866-867.

Por su parte, el art. 1904 CC establece que “cuando se trate de Centros docentes de enseñanza no superior, sus titulares podrán exigir de los profesores las cantidades satisfechas, si hubiesen incurrido en dolo o culpa grave en el ejercicio de sus funciones que fuesen causa del daño”.

Podemos distinguir entre dos tipos de actividades de entre las sujetas a responsabilidad, puesto que a las que siguen se les ha de añadir necesariamente las actividades complementarias y los servicios complementarios. Así pues, de una parte encontramos las actividades escolares que se desarrollan durante el horario lectivo —el cual abarca, de acuerdo con el FJ 3 de la STS 7060/1996, Sala de lo Civil, Sección 1ª, de 10 de diciembre de 1996 “desde el momento de la entrada en el centro hasta su salida del mismo, al finalizar la jornada escolar”—; por otro lado, las actividades extraescolares, las cuales se pueden definir como “las establecidas por el centro que se realicen en el intervalo de tiempo comprendido entre la sesión de mañana y de tarde del horario de permanencia en el mismo de los alumnos, así como las que se realicen antes o después del citado horario, dirigidas a los alumnos del centro”, en virtud de lo dispuesto en el art. 3 del Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados.

Existe abundante jurisprudencia relativa a daños soportados por alumnos, si bien se limitan al plano físico, como por ejemplo la STS 1628/2003, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 6ª, de 10 de marzo de 2003 (fallecimiento de una alumna) o la STS 4334/2008, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 6ª, de 14 de julio de 2008 (lesiones). Por la naturaleza de la presente investigación nos centraremos en aquellos daños morales susceptibles de ser producidos por la incorrecta aplicación de criterios pedagógicos a alumnos con NEAE.

La determinación conceptual de los daños morales ya se antoja compleja de partida, tal y como recuerda el FJ 6 de la STS 113/2009, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 4ª, de 21 de enero de 2009:

“el concepto de «daño moral» (borroso, relativo e impreciso [...]) alude al que es causado al conjunto de derechos y bienes de la personalidad que integran el llamado patrimonio moral (misma sentencia). De éste, susceptible de subdividirse en tantas subcategorías como bienes y derechos lo integran, forma parte, como valor que sustenta y fundamenta todos los demás, el de la dignidad de la persona, mencionado en primer término en el artículo 10.1 nuestra Constitución. Para ésta, la dignidad es un atributo de la persona, un valor, un bien jurídico, un derecho inherente a ella del que es titular siempre y en todo caso por el solo hecho de serlo, de ser persona. Tal valor, como recordó pronto la doctrina del Tribunal Constitucional, se halla íntimamente vinculado con el libre desarrollo de la personalidad; la dignidad, dijo entonces dicho Tribunal, «es un valor espiritual y moral inherente a la persona, que se manifiesta singularmente en la autodeterminación consciente y responsable de la propia vida»”.

Igualmente difícil resulta la cuantificación de los daños morales, pues como en el FJ 7 de la STS citada anteriormente:

“el daño moral, en cuanto no haya sido objeto de un sistema de tasación legal y dado que no puede calcularse directa ni indirectamente mediante referencias pecuniarias, únicamente puede ser evaluado con criterios amplios de discrecionalidad judicial, tal y como pone de manifiesto una reiterada jurisprudencia [...]. A su vez, también la jurisprudencia acude como uno más de los instrumentos adecuados para hacer efectivo el principio de indemnidad que palpita tras la institución de la responsabilidad patrimonial de la Administración, a la consideración de la obligación pecuniaria de resarcimiento como una deuda de valor, que lleva a fijar la cuantía de la deuda ya actualizada al momento de su determinación o fijación, y no al momento de producción del daño [...]”.

Queda fuera de toda duda la necesidad de la existencia de un nexo causal entre el resultado lesivo y la acción de la Administración pública para que esta sea responsable y haya de indemnizar. Destacamos relacionado con tal extremo el FJ 3 de la STS 7123/1998, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 6, de 28 de noviembre de 1998:

“el concepto de relación causal a los efectos de poder apreciar la responsabilidad patrimonial de las administraciones públicas, se resiste a ser definido apriorístico, con carácter general, puesto que cualquier acaecimiento lesivo se presenta normalmente no ya como el efecto de una sola causa, sino más bien como resultado de un complejo de hechos y condiciones que pueden ser autónomos entre sí o dependientes unos de otros, dotados sin duda, en su individualidad, en mayor o menor medida, de un cierto poder causal, reduciéndose el problema a fijar entonces que hecho o condición puede ser considerado como relevante por sí mismo para producir el resultado final, y la doctrina administrativa, tratando de definir que la relación causal a los efectos de apreciar la existencia, o no, de responsabilidad patrimonial de las administraciones públicas, se inclina por la tesis de causalidad adecuada que consiste en determinar si la concurrencia del daño era de esperar en la esfera del curso normal de los acontecimientos, o sí, por el contrario, queda fuera de este posible cálculo, de tal forma que sólo en el primer caso, si el resultado se corresponde con la actuación que la originó, es adecuado a esta, se encuentra en relación causal con ella y sirve como fundamento del deber de indemnizar. Esta causa adecuada o causa eficiente y exige un presupuesto, una *conditio sine qua non*, esto es, un acto o un hecho sin el cual es inconcebible que otro hecho o evento se considere consecuencia o efecto del primero. Ahora bien, esta condición por sí sola no basta para definir la causalidad adecuada sino que es necesario, además, que resulte normalmente idónea para determinar aquel evento o resultado, tomando en consideración todas las circunstancias del caso, esto es, que exista una adecuación objetiva entre acto y evento, lo que se ha llamado la verosimilitud del

nexo y sólo cuando sea así dicha condición alcanza la categoría de causa adecuada, causa eficiente o causa próxima y verdadera del daño, quedando así excluidos tanto los actos indiferentes como los inadecuados o inidóneos y los absolutamente extraordinarios”.

En cuanto al procedimiento, si bien no se profundizará en los aspectos del mismo, se indica que se estará a lo dispuesto en los arts. 33 y siguientes de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.

3.3. Contenido del derecho. El artículo 27 de la Constitución española. Límites del derecho a la educación

El derecho a la educación es, de todos los derechos constitucionales y humanos, el más complejo, debido sin duda a su carácter prestacional. Es, tal y como nos recuerda acertadamente la Organización de las Naciones Unidas en su Observación general n° 13³⁰³ “un medio indispensable de realizar otros derechos humanos”. La educación es la principal vía que tienen aquellas personas y colectivos en situación de marginación social y económica para escapar de la pobreza y participar de forma plena en sus comunidades, puesto que aquella “desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico”. No se ha de olvidar, como también apunta la referida Observación, que más allá de que la educación resulte una de las mejores inversiones financieras para los Estados su importancia se extiende a poder disfrutar de “una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento”, siendo esta una de las recompensas y mayores placeres de la existencia humana.

Ya en el ámbito nacional —si bien no conviene obviar que los distintos tratados internacionales previamente relacionados son parte del ordenamiento jurídico español en virtud de lo dispuesto en el art. 96 de la Constitución española de 1978—, el derecho a la educación encuentra su principal exponente en el art. 27 CE. No obstante, pese a que el derecho a la educación esté claramente reconocido tanto por los tratados internacionales como por la CE, es necesario para su adecuado disfrute llevar a cabo desarrollo normativo suficiente.

No cabe duda de que el derecho a la educación se trata de un derecho constitucional, en tanto en cuanto este se recoge en la CE, y fundamental, en la medida en la que se encuentra encuadrado en la sección destinada a los derechos fundamentales y a las libertades públicas. En él se establece, en su apartado primero, que “todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”.

Ahora bien, debido a la complejidad del derecho a la educación —principalmente por el carácter prestacional al que aludíamos— y a la poca

³⁰³ Disponible en:

<<https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>>. Última visita 19 de diciembre de 2022.

profundidad con la que se especifica el alcance de aquella en los tratados internacionales, distintas sentencias supranacionales han abordado esta problemática jurídica.

De una parte, se trata de un derecho que necesita de una regulación por parte de los Estados, puesto que como se dice en el § 5 de la STEDH (Pleno) Caso relativo a ciertos aspectos de las leyes en el uso de los idiomas en la educación en Bélgica contra Bélgica, 9 de febrero de 1967 “el derecho a la educación [...] por su propia naturaleza, requiere una regulación por parte del Estado, que puede variar en el tiempo y en el lugar según las necesidades y los recursos de la comunidad y de los individuos”. Esta necesaria regulación no puede ir contra el derecho a la educación ni lesionar otros derechos, puesto que en el mismo párrafo se estipula que “ni que decir tiene que dicha regulación nunca debe perjudicar la esencia del derecho a la educación ni entrar en conflicto con otros derechos consagrados en la Convención”.

Esta regulación no puede ser demasiado genérica o inespecífica hasta el punto de ser susceptible de generar inseguridad jurídica. A tales efectos, el § 84 de la STDEH (Pleno) Caso Hasan y Chaush contra Bulgaria, 26 de octubre de 2000 incide en que

“el Tribunal reitera su jurisprudencia reiterada según la cual las expresiones «prescritas por la ley» y «conforme a la ley» de los artículos 8 a 11 del Convenio no sólo exigen que la medida impugnada tenga algún fundamento en el derecho interno, sino que también se refieren a la calidad del derecho en cuestión. La ley debe ser accesible y previsible, es decir, debe estar formulada con la suficiente precisión como para que el individuo —si es necesario, con el asesoramiento adecuado— pueda regular su conducta”.

La regulación mínima que los Estados se encuentran obligados a formular se erige, a su vez, como una garantía en sí misma, puesto que la vulneración de las normas de desarrollo del derecho a la educación supone la vulneración del propio derecho. Este extremo se encuentra confirmado en el § 49 de la STEDH (Sección Segunda) Caso Mürsel Eren contra Turquía, 7 de febrero de 2006, en el que se indica que

“el Tribunal opina que el reglamento del ÖSYM ofrece una medida de protección jurídica contra la injerencia arbitraria de las autoridades públicas en el derecho a la educación, derecho salvaguardado por el Convenio. Por lo tanto, si las autoridades públicas anulan o ignoran estos reglamentos, dicha protección legal se verá perjudicada”.

El derecho a la educación, en tanto en cuanto es un derecho fundamental, se encuentra afectado no solo por la reserva de ley del art. 53.1 CE sino también por la reserva específica de ley orgánica recogida en el art. 81.1 CE.

Esta reserva de ley no implica de manera automática la obligatoria necesidad de que no exista, de acuerdo con el FJ 3 de la STC 137/1986, de 6 de noviembre,

“imposibilidad constitucional para que la Ley Orgánica llame a la ordinaria a integrar en algunos extremos sus disposiciones «de desarrollo», dando así lugar, y con las mismas garantías constitucionalmente exigibles, a una colaboración entre normas que no diferirá en este plano de la integración entre distintos preceptos de la relación que en los casos de reserva de Ley pueda establecerse entre esta última fuente y el Reglamento. En realidad, la Constitución sólo impide que esta colaboración internormativa se establezca, a través de fórmulas delegantes, con los Decretos legislativos gubernamentales, de tal manera que, cuando la remisión presente en la Ley Orgánica lo es a la Ley formal, no existiría, sólo por ello, obstáculo para el reconocimiento de su regularidad constitucional. El problema es, más bien, el de cuál sea el carácter de tal remisión y el de la sujeción que la misma entrañe sobre el legislador ordinario, pues ciertamente habría de reputarse ilegítimo todo reenvío en blanco o con condiciones tan laxas que viniesen a defraudar la reserva constitucional en favor de la Ley Orgánica”.

Por ello se puede afirmar que ciertos aspectos educativos pueden regularse mediante ley ordinaria e, incluso, reglamento cuando no tengan dichos aspectos carácter de orgánicos.

El tenor literal del art. 27 CE es el que sigue, dividiéndose en diez apartados que regulan no solo derechos sino también principios y mandatos:

- “1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca”.

A nivel de derechos, como podemos comprobar, el art. 27 reconoce los siguientes: a) derecho a la educación; b) derecho a enseñar —o a instruir—; c) derecho a que los padres elijan la formación religiosa de sus hijos; d) derecho a que la enseñanza básica sea gratuita; e) derecho a crear centros docentes f) derecho a participar en la enseñanza y en el control y gestión de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y f) derecho a la autonomía universitaria. Puede también entenderse, derivado del apartado 9 del artículo, que los centros docentes tienen derecho a recibir ayudas, si bien no se trata de un derecho absoluto y se encuentra supeditado al cumplimiento de los requisitos que legalmente se determinen.

Empero lo anterior, al margen de los derechos que explícitamente se derivan del art. 27 CE, bien la jurisprudencia del TC o los tratados internacionales ratificados por España han venido deduciendo otros derechos autónomos relacionados con la educación, entre otros los siguientes:

“derecho a recibir una enseñanza asequible (presupuesto suficiente, escuelas y maestros necesarios, infraestructura y dotaciones pertinentes), accesible (derecho a elegir centro, derecho de acceso y admisión, derecho a sistema de becas y ayudas), derecho a una enseñanza de calidad, derecho a la información y orientación escolar y laboral. [...] Derecho a no ser discriminado, a ser evaluado objetivamente y con garantías, el derecho a permanecer y progresar, al reconocimiento oficial de los estudios realizados y los títulos correspondientes; a recibir la educación en lengua comprensible, el derecho a una educación inclusiva para los discapacitados, el derecho a no ser sancionado arbitrariamente y con garantías”³⁰⁴.

Sin embargo, independientemente del contenido completo que del art. 27 CE se derive, únicamente analizaremos aquellos aspectos que tienen incidencia expresa en el derecho a la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales o que puedan ser originarios de conflictos con otros derechos también reconocidos hacia otros titulares, así como los límites al derecho a la educación.

Refiriéndonos ya a la interpretación del texto constitucional español, el art. 27.1 CE viene a consagrar la dualidad dimensional del derecho a la educación, siendo este, por una parte, un derecho en sí mismo a recibir una prestación que se traduce en la instrucción y, de otra, una libertad para prestar el servicio en tanto a la creación de centros docentes y a dotarlos de un ideario propio, así como a recibir la formación religiosa y moral que sea acorde a las convicciones

³⁰⁴ COTINO HUESO, L., “El derecho a la educación...”, op. cit., pág. 836.

propias de los padres —mientras sean menores de edad—³⁰⁵. Junto con su naturaleza de derecho fundamental y libertad, el derecho a la educación conlleva una naturaleza prestacional, tal y como hemos especificado en el punto anterior.

Como expresa Cotino Hueso, y a modo de corolario, una adecuada conceptualización de la educación desde el prisma que nos aplica en la presente tesis sería —remitiéndose a la importante STC 5/1981, de 13 de febrero— la de una

“«actividad encaminada de modo sistemático y con un mínimo de continuidad a la transmisión de un determinado cuerpo de conocimientos y valores». [...] el derecho a la educación se garantiza materialmente a través de una actividad general y particular exigida a los padres o tutores y, por lo que más interesa, una actividad prestacional del Estado que precisa de la configuración legal de un «sistema educativo», esto es, la ordenación de la prestación de las enseñanzas regladas”³⁰⁶.

No queda exenta de repercusiones para los poderes públicos la consideración de la educación como derecho prestacional. En primer lugar, el carácter instrumental de la educación “excluye el abandono de la regulación en poder de quien no es titular del derecho, y demanda la intervención del Poder Público, pues éste está obligado a promover las condiciones, dictando en su caso las pertinentes normas, para que las libertades públicas sean reales y efectivas” y, además, le impone a la Administración “el deber de adoptar decisión sobre aquellos aspectos que directamente contribuyen a configurar y definir el servicio”, tal y como se expresa en el FJ 3 de la STS 2201/1997, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 3ª, de 24 de marzo.

Como hemos visto, tanto en el punto anterior como en la sentencia que encontramos *ut supra*, el Estado —en cualquiera de sus niveles, dependiendo de sus competencias— se encuentra obligado a llevar a cabo un desarrollo normativo. De manera clara, las normas que se creen para dar respuesta a las necesidades del derecho a la educación no puede atentar contra el núcleo del mismo, tal y como se sentó tempranamente en la STEDH (Pleno) Caso relativo a ciertos aspectos de las leyes en el uso de los idiomas en la educación en Bélgica contra Bélgica, 23 de julio de 1968, en cuyo § 5 se indica que “ni que decir tiene que dicha regulación nunca debe lesionar la esencia del derecho a la educación ni entrar en conflicto con otros derechos consagrados en la Convención”.

Asimismo, de acuerdo con el § 1 de la STEDH (Sección Cuarta) Jiménez Alonso y Jiménez Merino contra España, 25 de mayo de 2000, “la segunda frase del artículo 2 vincula a los Estados contratantes en el ejercicio de todas y cada una de las funciones que asumen en el ámbito de la educación y la enseñanza, incluida la consistente en la organización y financiación de la enseñanza pública”.

³⁰⁵ VIDAL PRADO, C., “El derecho a la educación en España”, Marcial Pons, Madrid, 2017, pág. 19.

³⁰⁶ COTINO HUESO, L., *op. cit.*, pág. 852.

Mientras que la CE no reconoce de manera expresa la elección de centro dentro del elenco de derechos que se derivan del art. 27 CE, sí lo encontramos relacionado en el art. 4.1.b) LODE, así como en diversa jurisprudencia; destaca, entre esta última, la STC 77/1985, de 27 de junio, en cuyo FJ 5 se indica que

“una programación adecuada de los puestos escolares garantizará «la posibilidad de escoger Centro docente», y del art. 4 -tampoco impugnado- en el de que padres y tutores tendrán derecho «a escoger Centro docente distinto de los creados por los poderes públicos», no resulta que los artículos impugnados vengán a contradecir esas posibilidades de elección, ya que, como se ha dicho, los criterios previstos no lo son para una adscripción o destino forzoso de los alumnos a Centros determinados, sino para una selección por carencia de plazas, y, por tanto, inevitable, sobre solicitudes preexistentes”.

Lo anterior no viene a significar que, dentro de las posibilidades de solicitud de plaza de los padres, haya de existir de manera obligatoria la posibilidad de elección entre distintos tipos de centros. Así pues, tal y como se desprende del FJ 6 de la STS 8359/2003, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 7ª, de 22 de diciembre de 2003,

“resulta que lo normativamente previsto no es otorgar a los escolares o a sus padres o tutores un derecho de opción entre centro público y centro privado, sino la elección del tipo de enseñanza, sin imponer la necesidad de que en todas y en cualquier determinada área de influencia haya una alternativa de elección entre Centros Públicos y Privados”.

Resulta destacable la calidad de la educación como derecho fundamental. Retornado a Cotino Hueso, coincidimos en que la calidad de la educación queda supeditada al efectivo logro de los objetivos de la educaciones, por lo que debe encontrarse adaptada a las necesidades para ser aceptable; igualmente, la calidad se relaciona íntimamente no solo con el cumplimiento de una serie de contenidos prestacionales del derecho, sino también que una vulneración de la calidad puede considerarse la falta de evaluación —de rendición de cuentas, en definitiva— y la no aplicación de criterios e indicadores que permitan dicha evaluación³⁰⁷.

Otro punto esencial del derecho a la educación lo encontramos en la permanencia y progresión del alumnado —extremo que se encuentra garantizado para el alumnado con NEAE en el art. 3.8 LOE—. Acceder al centro escolar, en palabras del FJ 4 del ATC 382/1996, de 18 de diciembre,

“encuentra, obviamente, un imprescindible correlato en la facultad de proseguir la instrucción en el mismo. [...] Nada obsta, sin embargo, como sucede con la generalidad de los derechos fundamentales, a que esta faceta del derecho a la educación pueda

³⁰⁷ COTINO HUESO, L., op. cit., pág. 897.

ser lícitamente limitada a fin de salvaguardar otros derechos o bienes de naturaleza constitucional”.

Más allá de limitaciones propias derivadas del régimen sancionador, la permanencia y progresión del alumno quedan supeditados al cumplimiento de requisitos de edad —estos últimos más flexibles en el caso del alumnado con NEAE, tal y como veremos— o de rendimiento. Un ejemplo de ello lo encontramos en el FJ 4 de la STS 2203/1997, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 7^a, de 24 de marzo de 1997:

“la resolución de anulación de matrícula adoptada por el Instituto de Enseñanza Secundaria y Profesional de Becerreá, que es el acto combatido en el presente proceso, no incurre en causa de nulidad o anulabilidad, ni vulnera el derecho a la educación, que no es un derecho absoluto, sino que debe prestarse en las condiciones fijadas por el ordenamiento, a lo que se une que la resolución del Instituto de Becerreá no cierra a Don Juan Enrique el acceso a la educación, sino que le comunica que puede formalizar matrícula en el segundo curso del Primer Grado de Formación Profesional, que es el que le corresponde de conformidad con la resolución del Instituto de Luarca”.

El derecho a la educación, al igual que los restantes derechos fundamentales, con las excepciones del derecho a la vida, a la integridad física y moral y a no ser sometidos a tortura ni a penas o tratos inhumanos o degradantes³⁰⁸, presenta una serie de limitaciones, lo cual nos ha de conducir a delimitar el alcance que tiene el derecho objeto de estudio. El TC, en el FJ 3 de la STC 53/1986, de 5 de mayo, dictaminó respecto de los derechos fundamentales que

“puede[n] experimentar limitaciones o restricciones en su ejercicio, derivadas de su conexión con otros derechos o bienes constitucionalmente protegidos y que habrán de estimarse válidas en tanto no rebasen su contenido esencial, haciéndolo impracticable, obstruyéndolo más allá de lo razonable o despojándolo de la necesaria protección”.

Una de las principales limitaciones es, sin duda alguna, la presupuestaria. Si bien es cierto que la LOE, en su art. 155.1, establece que “los poderes públicos dotarán al conjunto del sistema educativo de los recursos económicos necesarios para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Ley, con el fin de garantizar la consecución de los objetivos en ella previstos” y que —en el

³⁰⁸ Recogidos todos ellos en el art. 15 CE: “todos tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral, sin que, en ningún caso, puedan ser sometidos a tortura ni a penas o tratos inhumanos o degradantes. Queda abolida la pena de muerte, salvo lo que puedan disponer las leyes penales militares para tiempos de guerra”. Parece lógico que se haya otorgado cierta preponderancia al derecho a la vida, en tanto en cuanto resulta evidente que sin disfrutar de la vida sería categóricamente imposible que existiera siquiera la posibilidad de que cualesquiera otros derechos, fundamentales o no, sucediesen. En cuanto a la integridad física y moral, es preciso indicar que estas actúan como complemento del derecho a la vida, puesto que garantiza la inviolabilidad del ser humano y supone la cimentación de su propio desarrollo.

segundo apartado del mismo artículo— el gasto público en educación se incrementará persiguiendo una “equiparación progresiva a la media de los países de la Unión Europea”, no siempre se puede asegurar la gratuidad de las enseñanzas no obligatorias por insuficiencia de recursos —a tal punto llega la STS 5366/1992, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 1ª, 2 de julio de 1992, en su FJ 1—.

Un ejemplo perfecto de lo expuesto anteriormente se encuentra en el FJ 2 de la STS 1555/1990, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 1ª, 21 de febrero de 1990, el cual reza que

“de expresada normativa jurídica se infiere que el logro efectivo y total de dicha gratuidad de la enseñanza a la que tiende la norma citada, y, a que se refiere el artículo 27.4 de la Constitución, necesariamente ha de depender de las disponibilidades presupuestarias en cada ejercicio económico del Estado o, en su caso, de las Comunidades Autónomas, lo cual lleva consigo un proceso selectivo de prioridades a las que el Estado o las Comunidades Autónomas ha de atender en el conjunto de todas sus obligaciones y dentro del gran abanico de los gastos públicos”.

A propósito de la limitación presupuestaria hemos de indicar que también la encontramos en lo referente a las infraestructuras educativas. Así pues, en el FJ 2 de la STS 3769/1990, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 1ª, de 16 de mayo de 1990 se expresa que “la Administración no tiene la obligación constitucional de instalar un centro de estudios, con las características que a cada ciudadano convenga, a determinada distancia del domicilio de todos y cada uno de los ciudadanos”.

Recordamos, llegados a este punto, que el apartado segundo del art. 27 CE hacía referencia al objetivo que la educación presenta de alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos. No obstante lo anterior, este apartado funge, en cierto modo, como un límite no del derecho a la educación sino de las pretensiones que se puedan esperar del mismo. El art. 27.2 CE se trata de un principio y no de la consagración de derechos fundamentales extra; en tal sentido se pronuncia la STC 337/1994, de 23 de diciembre, en cuyo FJ 12 se especifica que

“en efecto, que los valores de libertad y libre desarrollo de la personalidad, positivizados por la Norma fundamental como principios constitucionales ya están presentes, explícita o implícitamente, en el propio art. 27 C.E., como evidencian sus apartados 1 y 2 de este precepto. Y aun siendo cierto que la enseñanza ha de servir a tales valores o principios, según se desprende del propio art. 27 C.E. [...], no es menos evidente que dichos principios, por sí solos, no consagran derechos fundamentales”.

De igual manera, un ejemplo claro de que el art. 27.2 se limita a establecer un principio del que no se pueden deducir otras pretensiones ajenas a la configuración del sistema educativo lo encontramos en el FJ 2 de la STS

565/1997, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 7ª, de 31 de enero de 1997, en el cual se indica que

“nadie resulta obligado a servirse de ella ni nadie que vea satisfecha la pretensión de que sus hijos reciban enseñanza de una determinada religión o convicción moral está legitimado por la Constitución para imponer a los demás la enseñanza de cualesquiera otras religiones o sistemas morales dependientes de las convicciones o creencias personales, ni desde luego, es titular de un derecho fundamental a que se les imponga a terceros una obligación de tal naturaleza, en el caso de que consideren que el contenido ordinario y obligatorio de la enseñanza es suficiente para atender a las exigencias de conducta y conocimientos morales que quieren para sus hijos”.

La tesis sostenida por el TC es que la escolarización ha de darse, en virtud del art. 27.2 CE —entre otros—, y de acuerdo con el FJ 8 de la STC 133/2010, de 2 de diciembre,

“dentro del marco de los principios constitucionales, de los derechos fundamentales, del servicio a la verdad, a las exigencias de la ciencia y a las restantes finalidades necesarias de la educación mencionadas, entre otros lugares, en el art. 27.2 de la Constitución y en el art. 13.1 del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales”.

Es oportuno advertir que, al margen del art. 27 de la CE —y pese a no ser especialmente relevante para el objeto de estudio de la presente tesis— la educación se encuentra presente en otros artículos del texto constitucional. Así pues, el art. 43.3 CE indica que “los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte [...]”, mientras que el art. 51.2 CE se refiere a que “los poderes públicos promoverán la información y la educación de los consumidores y usuarios [...]”.

Por último, ya alejados de los límites del derecho y si bien será objeto de estudio en estadios más avanzados de la obra, es preciso indicar en este punto que la autonomía de las Universidades es una de las vertientes del derecho fundamental a la educación, y que son precisamente las Universidades las titulares de tal derecho, consignado este en el art. 27.10 CE: “se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca”.

4. LAS COMPETENCIAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN

Para poder tratar correctamente el presente apartado hemos de tener en cuenta, en primer lugar, la configuración que se da en España en cuanto al reparto de competencias. Resulta especialmente esclarecedor el estudio del Anteproyecto de Constitución que se inició tras el periodo franquista; en dicho Anteproyecto, se propuso por parte del Grupo Parlamentario Socialista³⁰⁹, vía voto particular,

³⁰⁹ Disponible en:

<https://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/BOCG/BOC_044.PDF>. Págs. 720 y ss. Última visita 13 de enero de 2021.

la utilización de un sistema federal de reparto de competencias consistente en un modelo de triple lista, en el cual se habrían de fijar (en ese mismo orden) las competencias exclusivas del Estado, las compartidas entre Estado y Comunidades Autónomas y, por último, las competencias exclusivas de las Comunidades Autónomas³¹⁰.

En el modelo constitucional español finalmente se estableció un sistema de triple lista que difiere del sistema federal planteado *ab initio*; esto se debe a que, si bien encontramos competencias exclusivas del Estado —aquellas del art. 149 CE—, tal y como previene Muñoz Machado³¹¹

“no son verdaderamente «exclusivas», como advirtió enseguida la doctrina y hubo de precisar el Tribunal Constitucional; se mezclan en el mismo precepto técnicas de reparto diversas, como la compartición y la concurrencia legislativa, las competencias de ejecución, etc.

[La problemática de las materias] radica en determinar si el titular de la competencia dispone de la materia de forma plena, o, por el contrario, solo le corresponde la función legislativa (total o parcialmente), o la función ejecutiva (también totalmente o algunos aspectos concretos como pueden ser la coordinación, planificación, inspección, etc.)”.

En cuanto a las competencias de las Comunidades Autónomas, el art. 148 CE no determina su exclusividad, sino que establece que las Comunidades Autónomas *podrán* asumir tales competencias e, incluso, ampliarlas transcurridos cinco años mediante reforma de sus Estatutos de Autonomía siempre que respeten el marco de competencias del art. 149 CE.

Ahondando más en la cuestión de las competencias exclusivas del Estado, destacamos que el apartado tercero del art. 149 CE establece que

“las materias no atribuidas expresamente al Estado por esta Constitución podrán corresponder a las Comunidades Autónomas, en virtud de sus respectivos Estatutos. La competencia sobre las materias que no se hayan asumido por los Estatutos de Autonomía corresponderá al Estado, cuyas normas prevalecerán, en caso de conflicto, sobre las de las Comunidades Autónomas en todo lo que no esté atribuido a la exclusiva competencia de éstas. El derecho estatal será, en todo caso, supletorio del derecho de las Comunidades Autónomas”.

Lo anteriormente señalado nos ha de llevar a la conclusión de que una competencia que no se encuentre listada ni bajo el epígrafe estatal o el autonómico podrá ser, dependiendo del Estatuto de Autonomía, una competencia autonómica.

³¹⁰ MUÑOZ MACHADO, S., *Tratado de Derecho Administrativo y Derecho Público General*. Tomo IX-2. *La organización territorial del Estado*, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2015, pág. 43.

³¹¹ MUÑOZ MACHADO, S., *op. cit.* págs. 44-46.

A mayor abundamiento de la complejidad del sistema español de competencias, no podemos obviar —en sus dos primeros apartados— el art. 150 CE³¹²; en dicho artículo se otorga la posibilidad de, mediante Ley Orgánica, transferir facultades correspondientes a materia de titularidad estatal.

No podemos pasar por alto el hecho de que el texto constitucional y el sistema de reparto competencial son anteriores a la adhesión de España a la Comunidad Económica Europea (en adelante, CEE), antecesora de la UE³¹³. La incorporación de España a la CEE —y a otras organizaciones o instituciones internacionales— propicia que a la triple lista de competencias se le deba añadir una cuarta variable: la atribución de competencias derivadas de la CE que establece el art. 93 de la misma, tal y como veremos a continuación.

Por ende, atendiendo a tal configuración, podemos determinar que, en lo referente a la educación, son susceptibles de existir competencias tanto de la UE como estatales, autonómicas y compartidas.

En último término, mencionada la independencia universitaria —la cual se desarrolla posteriormente—, es necesario advertir que existe una reserva competencial en favor de las universidades en determinados aspectos en virtud de la autonomía que estas tienen conferida. En estos términos se expresa la STC 26/1987, de 27 de febrero, en cuyo FJ 11 se afirma que

“es cierto que en materia universitaria el reparto competencial [...] presenta una estructura peculiar respecto de otros sectores consistente en que a las competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas hay que añadir las derivadas de la autonomía de las Universidades que limitan necesariamente aquéllas”.

4.1. Las competencias europeas en educación y el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea

El punto de partida de las competencias de la UE ha de ser, necesariamente, el art. 93 CE y el conocido como principio de atribución. Así pues, encontramos que la CE establece que

“mediante la ley orgánica se podrá autorizar la celebración de tratados por los que se atribuya a una organización o institución internacional el ejercicio de competencias derivadas de la Constitución. Corresponde a las Cortes Generales o al Gobierno, según los casos, la garantía del cumplimiento de estos tratados y de

³¹² “1. Las Cortes Generales, en materias de competencia estatal, podrán atribuir a todas o a alguna de las Comunidades Autónomas la facultad de dictar, para sí mismas, normas legislativas en el marco de los principios, bases y directrices fijados por una ley estatal. Sin perjuicio de la competencia de los Tribunales, en cada ley marco se establecerá la modalidad del control de las Cortes Generales sobre estas normas legislativas de las Comunidades Autónomas.

2. El Estado podrá transferir o delegar en las Comunidades Autónomas, mediante ley orgánica, facultades correspondientes a materia de titularidad estatal que por su propia naturaleza sean susceptibles de transferencia o delegación. La ley preverá en cada caso la correspondiente transferencia de medios financieros, así como las formas de control que se reserve el Estado”.

³¹³ Ley Orgánica 10/1985, de 2 de agosto, de Autorización para la Adhesión de España a las Comunidades Europeas.

las resoluciones emanadas de los organismos internacionales o supranacionales titulares de la cesión”.

La consecuencia inmediata emanada de la redacción del artículo anterior es que se pueden clasificar los tratados internacionales alrededor del concepto dicotómico de inmediatez o de adopción de medidas para la aplicación. Mientras que en estos tratados internacionales los actos jurídicos adoptados por la organización o institución internacional pueden producir efectos de manera directa³¹⁴, aquellos que no suponen cesión de competencias —y, por ende, no requieren de ley orgánica— implican la obligación del Estado en cuestión para adoptar las medidas necesarias para asegurar la eficacia y cumplimiento del tratado.

Si acudimos al TC, encontramos que este ha establecido que “en virtud del art. 93, las Cortes Generales pueden ceder o atribuir el ejercicio de «competencias derivadas de la Constitución», no disponer de la Constitución misma, contrariando, o permitiendo contrariar, sus determinaciones”³¹⁵.

El caso de las competencias europeas responde, sin género de dudas, al supuesto de aplicación del art. 93 CE. Así pues, se ha de destacar el Tratado de la Unión Europea (en adelante, TUE), en el que expresamente, en su art. 1, se establece que la voluntad de las “Altas Partes Contratantes constituyen entre sí una Unión Europea [...] a la que los Estados miembros atribuyen competencias para alcanzar sus objetivos comunes”.

Debido a que el TUE —como tratado constitutivo— rechaza el establecimiento de un listado de competencias y se decanta por la definición de los fines, objetivos y materias que se le atribuyen, el art. 5³¹⁶ TUE se erige como el precepto estrella del Tratado, puesto que en él se establecen los principios de atribución, subsidiariedad y proporcionalidad. En este sentido, Barnés Vázquez lo sintetiza aduciendo que

“los tres principios constituyen una cadena o secuencia: la Comunidad sólo podrá activar las competencias que le hayan sido

³¹⁴ Lo cual, en el caso de la UE no implica que algunos de los instrumentos normativos empleados por ella no desplieguen una eficacia directa y hayan de ser adaptados y traspuestos a la normativa interna de cada uno de los Estados miembros, tal y como ocurre con el caso de las Directivas.

³¹⁵ Declaración 1/1992, de 1 de julio, FJ 4.

³¹⁶ “1. La delimitación de las competencias de la Unión se rige por el principio de atribución. El ejercicio de las competencias de la Unión se rige por los principios de subsidiariedad y proporcionalidad.

2. En virtud del principio de atribución, la Unión actúa dentro de los límites de las competencias que le atribuyen los Estados miembros en los Tratados para lograr los objetivos que éstos determinan. Toda competencia no atribuida a la Unión en los Tratados corresponde a los Estados miembros.

3. En virtud del principio de subsidiariedad, en los ámbitos que no sean de su competencia exclusiva, la Unión intervendrá sólo en caso de que, y en la medida en que, los objetivos de la acción pretendida no puedan ser alcanzados de manera suficiente por los Estados miembros, ni a nivel central ni a nivel regional y local, sino que puedan alcanzarse mejor, debido a la dimensión o a los efectos de la acción pretendida, a escala de la Unión.

4. En virtud del principio de proporcionalidad, el contenido y la forma de la acción de la Unión no excederán de lo necesario para alcanzar los objetivos de los Tratados”.

asignadas (atribución); cuando concurren los requisitos o presupuestos legitimadores, en el caso de competencias comunitarias no exclusivas (subsidiariedad); y en la medida más moderada posible (proporcionalidad)”³¹⁷.

Así las cosas, se puede concluir que la UE, como organización intergubernamental, no tiene competencias propias ni originarias, puesto que las competencias de las que goza, en virtud del art. 1 del TUE, le son atribuidas por los distintos Estados para que persigan los objetivos propios de la UE. Asimismo, las competencias son específicas y no generales, quedando circunscritas a las competencias que expresamente le han sido atribuidas³¹⁸.

El Título I del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (en adelante, TFUE) se encuentra destinado a establecer las categoría y ámbitos de competencias de la UE.

La UE presenta diferentes tipos de competencias: exclusivas de la UE; compartidas con los Estados miembros, competencias de apoyo, coordinación y complemento; competencias de coordinación económica y empleo; competencias en el marco de la política exterior y seguridad común; competencias en materia de acción exterior y defensa y otras derivadas de poderes implícitos de la UE como organización internacional y las que pueden ser ampliadas vía art. 352 TFUE.

Considerando que el objeto de la presente tesis no es otro que el del análisis del derecho a la educación, habremos de centrar nuestro foco de atención en las competencias de apoyo, coordinación y complemento, puesto que es precisamente en esa categoría donde se encuentra encuadrada la educación en el TFUE, de acuerdo con el art. 6³¹⁹ de dicho tratado.

Respecto de esta tipología de competencias establece el art. 2.5 TFUE que

“en determinados ámbitos y en las condiciones establecidas en los Tratados, la Unión dispondrá de competencia para llevar a cabo acciones con el fin de apoyar, coordinar o complementar la acción de los Estados miembros, sin por ello sustituir la competencia de éstos en dichos ámbitos.

³¹⁷ BARNÉS VÁZQUEZ, J., “La distribución de competencias entre la Unión Europea y los estados”, *Cuadernos de Derecho Público*, núm. 13, 2001, págs. 45-84.

³¹⁸ MANGAS MARTÍN, A., “La distribución de competencias en la Unión Europea y el principio de subsidiariedad”, *Jornada sobre el principio de subsidiariedad en la Unión Europea*, 2008.

³¹⁹ “La Unión dispondrá de competencia para llevar a cabo acciones con el fin de apoyar, coordinar o complementar la acción de los Estados miembros. Los ámbitos de estas acciones serán, en su finalidad europea:

- a) la protección y mejora de la salud humana;
- b) la industria;
- c) la cultura;
- d) el turismo;
- e) la educación, la formación profesional, la juventud y el deporte;
- f) la protección civil;
- g) la cooperación administrativa”.

Los actos jurídicamente vinculantes de la Unión adoptados en virtud de las disposiciones de los Tratados relativas a esos ámbitos no podrán conllevar armonización alguna de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros”.

El análisis de lo dispuesto en el artículo expuesto conduce a la conclusión de que la competencia en dichos ámbitos y, por ende, la competencia en educación pertenece predominantemente a los Estados.

No obstante lo anterior, pese a que existe una clara reserva competencial en favor de los Estados, debemos tratar de conceptualizar y definir el alcance de estas competencias de apoyo de las que goza la UE. De manera resumida, cabe establecer que

“la realidad es que se atribuyen a la Comunidad facultades de actuación para que sean ejercidas en la medida en que los Estados no logren alcanzar determinados objetivos relacionados con esos ámbitos de competencia, bien por la necesidad de medidas de carácter global, bien por la insuficiencia de la simple acción estatal. La subsidiariedad opera, según el artículo 5 TCE, «en la medida en que los objetivos de la acción pretendida no puedan ser alcanzados de manera suficiente por los Estados miembros, y, por consiguiente, puedan lograrse mejor, debido a la dimensión o a los efectos de la acción contemplada, a nivel comunitario»”³²⁰.

Las líneas anteriores encajan con lo dispuesto en el art. 165.1 TFUE, encuadrado dentro del Título XII, dedicado a la educación, formación profesional, juventud y deporte:

“La Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

La Unión contribuirá a fomentar los aspectos europeos del deporte, teniendo en cuenta sus características específicas, sus estructuras basadas en el voluntariado y su función social y educativa”.

De lo expuesto respecto del sistema competencial de la UE, en general, y de lo referente a la educación, en particular, se puede extraer la conclusión de que la UE no goza de competencias en materia de educación de manera directa que sean susceptibles de armonización y homogeneización por parte de los Estados miembros, puesto que a ellos pertenece tal competencia. No obstante, sin ser susceptible tampoco de armonización, la UE —en virtud de los arts. 2.5 y 6 TFUE— sí podrá complementar la acción de los estados cuando estos no puedan alcanzar por sus propios medios los objetivos educativos, su acción haya

³²⁰ RODRÍGUEZ-IZQUIERDO SERRANO, M., “Evaluación federal del sistema de competencias de la Unión Europea. La interpretación de las políticas de apoyo y complemento”, *Estudios de Deusto: revista de la Universidad de Deusto*, vol. 57, núm. 1, 2009, págs. 139-168.

sido insuficiente o se requieran medidas con un alcance superior al ámbito nacional.

Es cierto que, al menos aparentemente, la UE no ha sido especialmente prolífica a la hora de planificar acciones educativas. Empero lo anterior, pese a esa apariencia de vacío, la UE ha fomentado numerosas acciones educativas en el marco de sus competencias, como el Primer Programa de Acción en Materia Educativa de 1976, la creación del Instituto Universitario Europeo de Florencia, la promoción del reconocimiento de títulos entre los Estados, programas de desarrollo del aprendizaje de las lenguas, las Jean Monnet o el proceso de Bolonia, entre otras³²¹.

Buen ejemplo de la capacidad de complementación de la UE en materia educativa —en esta ocasión por la necesidad de una estrategia conjunta de ámbito europeo, de acuerdo con su Considerando nº2— lo encontramos en el programa Erasmus+, el cual se encuentra concebido “para tener unos efectos positivos y sostenibles sobre las políticas y prácticas en materia de educación, formación, juventud y deporte” y para contribuir a la consecución de, conforme al art. 4 del Reglamento³²² que lo regula,

- a) los objetivos de la Estrategia Europa 2020, incluido el objetivo principal sobre educación;
- b) los objetivos del Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), con los correspondientes indicadores de referencia;
- c) el desarrollo sostenible de países asociados en el campo de la educación superior;
- d) los objetivos globales del Marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018);
- e) el objetivo del desarrollo de la dimensión europea en el deporte, en particular el deporte de base, en consonancia con el Plan de Trabajo de la Unión para el Deporte; así como
- f) la promoción de los valores europeos, de conformidad con el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea”.

4.2. Las competencias estatales en materia de educación

El punto de partida de las competencias estatales en materia educativa se encuentra en el art. 149.1.1ª CE, puesto que al Estado le compete “la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales”. Esta premisa se refuerza en el FJ 28 de la STC 5/1981:“el

³²¹ *Passim* VALLE LÓPEZ, J. M., “La Unión Europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia de educación”, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006.

³²² Reglamento (UE) Núm.1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se crea el programa «Erasmus+», de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones no 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE

sistema educativo del país debe estar homologado en todo el territorio del Estado; por ello y por la igualdad de derechos que el art. 139 de la Constitución reconoce a todos los españoles es lógico que sea competencia exclusiva del Estado «la regulación de las condiciones básicas» que garanticen a todos los españoles la igualdad en el ejercicio de sus derechos constitucionales”.

Al margen de lo anterior, el art. 149.1.30ª CE otorga de manera expresa al Estado competencias exclusivas relativas a la “regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia”.

La LOE, en tanto en cuanto es la norma que actualmente vertebró el sistema educativo español, funge también como elemento delimitador de las competencias exclusivas del Estado excluyendo la capacidad normativa de las Comunidades Autónomas mediante la utilización de tres métodos. Por un lado encontramos la Disposición final quinta, que establece el carácter básico de la norma; por otro, la Disposición final sexta elimina la posibilidad de que las Comunidades Autónomas desarrollen aspectos expresamente atribuidos por la norma al Gobierno o al Estado y la Disposición final séptima que sienta el carácter orgánico del articulado de la LOE³²³.

Resulta muy adecuado contrastar la redacción del precepto constitucional con la interpretación del mismo que ha hecho el TC respecto del alcance que tiene la competencia exclusiva.

Así pues, el FJ 3 de la STC 122/1989, de 6 de julio establece que esta reserva comprende

“la competencia para establecer los títulos correspondientes a cada nivel y ciclo educativo, en sus distintas modalidades, con valor habilitante tanto desde el punto de vista académico como para el ejercicio de las profesiones tituladas, es decir, aquellas cuyo ejercicio exige un título [...] así como comprende también la competencia para expedir los títulos correspondientes y para homologar los que no sean expedidos por el Estado”.

Ahora bien, en lo que respecta al alcance del sentido de los títulos, la STC 42/1986 de 10 de abril, en su FJ 1 se indica que

“compete, pues, al legislador, atendiendo a las exigencias del interés público y a los datos producidos por la vida social, considerar cuándo existe una profesión, cuándo esta profesión debe dejar de ser enteramente libre para pasar a ser profesión titulada, esto es, profesión para cuyo ejercicio se requieren títulos, entendiendo por tales la posesión de estudios superiores”.

Por otro lado, refiriéndonos a las normas básicas para el desarrollo del art. 27 CE, hemos de apuntar que las facultades del Estado son, eminentemente, de

³²³ COTINO HUESO, L., op. cit., pág. 850.

carácter normativo respecto de la legislación básica, mientras que las de las Comunidades Autónomas son de desarrollo normativo y de ejecución. Buena muestra de tal afirmación la encontramos en el FJ 4 de la STC 6/1982, de 22 de febrero, puesto que en ella se expone

“las competencias que exclusivamente corresponden al Estado, en orden a la enseñanza [...] tienen un contenido de carácter sustancialmente normativo como se infiere de su propia significación semántica: «ordenar», «fijar», «regular», «establecer», son verbos que aluden a una concreción, por quien puede hacerlo, de propósito, principios, objetivos y métodos preordenados a un fin, expresados en declaraciones de carácter imperativo. En la medida en que no se alude a los actos de gobierno y administración necesarios para hacer efectivos estos principios, desarrollarlos, aplicarlos o imponerlos, tácitamente se está admitiendo que su ejecución puede, eventualmente, ser atribuida a los poderes autonómicos, bien por disposición expresa respecto a cada una de las facultades ejecutivas, bien porque se haga una transferencia global de todo aquello que, constitucionalmente, no está reservado al Estado”.

Una de las manifestaciones de normas básicas se encuentra en la fijación de los contenidos de las enseñanzas básicas. En consecuencia, el Estado ostenta esta competencia en aras de que se pueda alcanzar una formación común para la totalidad del estudiantado independientemente del lugar de residencia; por tanto, la homogeneidad es uno de los fines que se persigue, tal y como vemos en el FJ 4 de la STC 87/1983, de 27 de octubre, el cual reza que

“la homologación del sistema educativo a que se refiere el primero de los artículos citados y la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del art. 27, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia que atribuye al Estado en competencia exclusiva el art. 149.1.30 son los medios que la Constitución prevé para obtener ese nivel mínimo de homogeneidad en la formación de los escolares”.

Esta atribución no se limita a la fijación de las competencias de las enseñanzas ya existentes, sino que también se ve extendida a la implantación de nuevas enseñanzas, aun cuando estas tengan un carácter experimental. En tal sentido se pronuncia la STC 38/1992, de 23 de marzo, en cuyo FJ 4 se especifica que

“respecto de si el Estado disfruta de la misma competencia respecto de las enseñanzas mínimas y la ordenación general del sistema educativo tanto en el régimen ordinario como en el experimental y puede, en consecuencia, someter a examen y aprobación las experimentaciones educativas que afecten a tales materias no puede admitirse la tesis de que, correspondiendo al Estado aquella competencia cuando del régimen ordinario se trata, no cabe sostener lo mismo en el ámbito experimental, por ser consustancial a toda experimentación el afectar precisamente a las enseñanzas mínimas y

a la ordenación del sistema educativo y por ser mayor el título competencial autonómico en el régimen experimental que en el general. [...] No hay razón alguna que justifique que las competencias del Estado en materia de enseñanzas mínimas y de ordenación general del sistema educativo no sean las mismas con independencia del régimen, ordinario o experimental, de la enseñanza”.

Otra manifestación derivada de la competencia estatal para establecer las normas básicas la encontramos en la capacidad para la definición de los centros docentes y de sus características. A tal respecto citamos el FJ 27 de la STC 5/1981, de 13 de febrero:

“el art. 9 de la L.O.E.C.E. contiene el armazón institucional de nuestro sistema educativo, es decir, establece las distintas clases de centros docentes en atención a los niveles educativos que impartan. Ese esquema debe ser el mismo para toda España (art. 27.8 de la C.E.) y su ordenación general corresponde al Estado (Disposición Adicional dos de la L.O.E.C.E.), dado que constituye la regulación de algunas de las «condiciones básicas» de que habla el art. 149.1.1.º de la Constitución”.

Cuestión aparte es la problemática de las becas y de las ayudas al estudio. Por razón del desarrollo que se ha dado a lo recogido en el art. 27 CE, esta materia ha de ser considerada como básica puesto que garantiza el acceso efectivo a los distintos niveles de enseñanza y estudios. Así lo recoge el FJ 4 de la STC 188/2001, de 20 de septiembre, al afirmar que

“el legislador orgánico ha dispuesto, como obligación de los poderes públicos, el establecimiento de un sistema de becas para garantizar el derecho de todos a la educación, lo que se ha materializado en diversas normas reglamentarias, algunas de las cuales son objeto de estos procedimientos. Es decir, tanto la legislación orgánica como la normativa reglamentaria configuran las becas como un elemento nuclear del sistema educativo dirigido a hacer efectivo el derecho a la educación, permitiendo el acceso de todos los ciudadanos a la enseñanza en condiciones de igualdad a través de la compensación de las condiciones socioeconómicas desfavorables que pudieran existir entre ellos, lo que determina que los poderes públicos estén obligados a garantizar su existencia y real aplicación”.

De igual manera que en el caso anterior —y de acuerdo con el FJ 10 de la misma STC—, otro elemento nuclear de las becas y de las ayudas al estudio, y por ende competencia exclusiva del Estado, lo encontramos en la regulación de las cuantías, compatibilidades y criterios de otorgamiento o denegación de las ayudas y las becas: “ciertamente los requisitos para acceder a las ayudas también constituyen otro de los aspectos centrales de toda regulación subvencional, siendo susceptibles, por ello, de configurarse como normativa básica, de acuerdo con la doctrina antes expuesta”.

Por último, queremos hacer una referencia especial a la alta inspección en materia educativa, máxime considerando que no es una expresión que se utilice en el precepto constitucional, sino que se deriva del art. 27.8 CE: “los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”. Aragón Reyes afirma que la competencia estatal comprende el control, la sanción y la supervisión³²⁴; el TC, en el FJ 2 de la STC 32/1983, de 28 de abril indica que

“la alta inspección recae sobre la correcta interpretación de las normas estatales, así como de las que emanan de las asambleas comunitarias, en su indispensable interrelación. Así entendida, la alta inspección constituye una competencia estatal de vigilancia, pero no un control genérico e indeterminado que implique dependencia jerárquica de las Comunidades Autónomas respecto a la Administración del Estado, sino un instrumento de verificación o fiscalización que puede llevar en su caso a instar la actuación de los controles constitucionalmente establecidos en relación con las Comunidades Autónomas, pero no a sustituirlos convirtiendo a dicha alta inspección en un nuevo y autónomo mecanismo directo de control”.

4.3. Las Comunidades Autónomas y sus competencias educativas

Toda vez que dentro del catálogo de competencias que podrán ser asumidas por las Comunidades Autónomas del art. 148.1 CE no se encuentra la educación —al margen de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma, cuestión que abordaremos—, el punto de partida de las competencias autonómicas se encuentra en el art. 149.3 CE, el cual reza que

“las materias no atribuidas expresamente al Estado por esta Constitución podrán corresponder a las Comunidades Autónomas, en virtud de sus respectivos Estatutos. La competencia sobre las materias que no se hayan asumido por los Estatutos de Autonomía corresponderá al Estado, cuyas normas prevalecerán, en caso de conflicto, sobre las de las Comunidades Autónomas en todo lo que no esté atribuido a la exclusiva competencia de éstas. El derecho estatal será, en todo caso, supletorio del derecho de las Comunidades Autónomas”.

Por tanto, y pese a no contar con un elenco conceto de competencias exclusivas de las Comunidades Autónomas, sí podemos acceder a ellas mediante la delimitación de las competencias que pertenecen al Estado, bien porque sean exclusivas del mismo o porque no hayan sido atribuidas a las Comunidades Autónomas en virtud de los Estatutos de Autonomía³²⁵.

Es necesario acudir a los distintos Estatutos—pese a que no desgranaremos su contenido completo en aras de una simplificación del presente apartado—

³²⁴ ARAGÓN REYES, M., “Las competencias del estado y de las Comunidades Autónomas sobre educación”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 98, 2013, págs. 191-199.

³²⁵ MEDINA RUBIO, R. “La distribución de competencias en materia de educación, Entre el Estado y las Comunidades Autónomas”, *Aula Abierta*, núm. 31, 1981, págs. 71-85.

para comprobar si las competencias educativas se encuentran dentro de las asumidas por parte de la Comunidad Autónoma. En ellos podemos comprobar que las siguientes autonomías tienen competencias en educación: Andalucía (arts. 52 y 53), Aragón (art. 73), Principado de Asturias (art. 18), Canarias (arts. 133 y 134), Cantabria (art. 28), Castilla-La Mancha (art.37), Castilla y León (art. 73), Cataluña (art. 131), Comunidad de Madrid (art. 29), Comunidad Valenciana (art. 53), Extremadura (art. 10), Galicia (art. 31), Islas Baleares (art. 36), La Rioja (art. 10), Navarra (art. 47), País Vasco (art. 16) y Región de Murcia (art. 16). Tal y como se aprecia, la totalidad de las Comunidades Autónomas tienen competencias educativas y son, por tanto, las encargadas de la gestión y del desarrollo normativo de la educación. Únicamente las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no cuentan con las competencias en educación, pese a recogerse en sus Estatutos de Autonomía que en el marco general de la enseñanza estas propondrán a la Administración del Estado las peculiaridades docentes a impartir en los centros, atendiendo a las necesidades que se estimen prioritarias para su comunidad.

Hay una cuestión que es de vital importancia estudiar en el marco de las competencias autonómicas en educación: la reproducción de los derechos fundamentales en los Estatutos de Autonomía. Si bien el TC ha incidido en que resulta incorrecta técnicamente la reproducción de artículos constitucionales en los Estatutos autonómicos —v. gr. STC 76/1983, de 5 de agosto, FJ 23 “el precepto resulta constitucional por cuanto es una mera reproducción [...], si bien, como ha señalado este Tribunal en reiteradas ocasiones, no es técnicamente correcto transcribir en las leyes los preceptos constitucionales”—, lo relevante en este punto no es la reproducción en sí misma sino el alcance de las misma. A tal respecto, el TC considera, de acuerdo con el FJ 15 de la STC 247/2007, de 12 de diciembre, que

“sin embargo, si el legislador estatutario, simplemente, reprodujera los derechos constitucionales [...] lo relevante desde la perspectiva de su constitucionalidad será el alcance de dicha reproducción. En tal sentido, si el legislador estatutario va más allá de la mera reproducción e incide en los derechos fundamentales, tales previsiones, [...] sólo serán legítimas si, además, guardan relación con alguna de las competencias asumidas por la Comunidad Autónoma, incurriendo en inconstitucionalidad en caso contrario”.

Ahora bien, en el ámbito del Estatuto de Autonomía se puede ampliar la gama de derechos que están relacionados con el derecho fundamental, pese a que se encuentre vedada la posibilidad de que se desarrolle el contenido del derecho fundamental. El FJ 16 de la STC 31/2010, de 28 de junio expresa tal realidad, en tanto en cuanto

“los derechos reconocidos en Estatutos de Autonomía han de ser, por tanto, cosa distinta [a los derechos fundamentales]. Concretamente, derechos que sólo vinculen al legislador autonómico [...]. Ahora bien, bajo la misma categoría «derecho» pueden comprenderse realidades normativas muy distintas, y será a éstas a las que haya de atenderse, más allá del puro *nomen*, para concluir si su inclusión en un Estatuto

es o no constitucionalmente posible. En efecto, ya en la propia Constitución bajo el término «derecho» se comprenden tanto verdaderos derechos subjetivos como cláusulas de legitimación para el desarrollo de determinadas opciones legislativas, si bien en ambos casos se trata siempre, al cabo, de mandatos dirigidos al legislador, bien imponiéndole un hacer o una omisión que se erigen en objeto de una pretensión subjetiva exigible ante los Tribunales de justicia; bien obligándole a la persecución de un resultado sin prescribirle específicamente los medios para alcanzarlo y sin hacer de esa obligación el contenido de ningún derecho subjetivo, que sólo nacerá, en su caso, de las normas dictadas para cumplir con ella. Normas, en definitiva, que prescriben fines sin imponer medios o, más precisamente, que proveen a la legitimación de la ordenación política de los medios públicos al servicio de un fin determinado”.

Un importante punto respecto de las competencias autonómicas lo encontramos en la posibilidad de establecer enseñanzas no regladas, pudiendo las Comunidades Autónomas establecer no solo el régimen jurídico referido a la ordenación de los títulos sino también a crear toda la estructura necesaria para su impartición. En tal sentido se pronuncia la STC 147/1992, de 16 de octubre, en cuyo FJ 2 se establece que

“atendiendo a las enseñanzas a las que se refiere, la Ley impugnada, en efecto, se adecuaba plenamente al sistema educativo establecido por el Estado, pues son enseñanzas que por definición escapan a ese sistema. Integrado éste por enseñanzas de régimen general (en las que se incluye, en particular y entre otras enseñanzas, la formación profesional de grado medio y grado superior) y por enseñanzas de régimen especial [consistentes en enseñanzas artísticas (música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño) y en enseñanzas de idiomas impartidas en Escuelas Oficiales], es claro que todas ellas quedan al margen de la referida Ley autonómica”.

La anterior sentencia hacía referencia a las enseñanzas de formación profesional de grado medio y de grado superior, incardinándolas —ahora junto a la reciente formación profesional básica— dentro de las enseñanzas de régimen general. No obstante, y pese a que tales enseñanzas se encuentran dentro de la esfera competencial del Estado, la formación profesional competencial sí que es parte de las competencias autonómicas, como claramente se indica en el FJ 6 de la STC 95/2002, de 25 de abril:

“la formación profesional ocupacional, a diferencia de la formación profesional reglada, no se integra ni forma parte del sistema educativo, en el que los saberes o cualificación con base en aptitudes específicas se imparten y están dirigidos, previa estratificación en niveles y grados, a la obtención de títulos académicos o profesionales que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones u oficios. [...] En suma, ha de discernirse entre la formación profesional reglada, que, en cuanto perteneciente o integrada en el sistema educativo, es materia susceptible de encuadramiento en el título

competencial autonómico de «regulación y administración de la enseñanza» y la materia aquí controvertida, que al comprender las acciones formativas para la formación continua de los trabajadores ocupados no forma parte del sistema educativo, sino que se identifica como perteneciente a un estadio ulterior, cual es el mantenimiento, a lo largo de la vida laboral, de las aptitudes y cualificaciones profesionales en su día alcanzadas y que capacitaron para acceder al puesto de trabajo, con el fin de dotar a los trabajadores asalariados de los adecuados instrumentos formativos para hacer operante la directriz constitucional contenida en el art. 40.2 CE, es decir, para garantizar la formación y readaptación profesionales de los trabajadores ante los nuevos y acelerados cambios tecnológicos”.

Las Comunidades Autónomas tienen la capacidad, siempre y cuando no se lleve a cabo una alteración radical de los órganos de gestión de los centros, de matizarla composición de estos o incluso de crear órganos adicionales, tal y como se desprende del FJ 4 de la STC 137/1986, de 6 de noviembre:

“en la definición de un esquema básico de órganos de participación hay que considerar como «básica», la normación que perfile, en sus líneas fundamentales, el «sistema de gobierno» escolar, esto es, la previsión de órganos unipersonales y colegiados, el modo de integración de estos últimos (su composición o no trimembre y los mínimos de participación respecto de los diferentes componentes de la comunidad escolar) y sus atribuciones esenciales. Más allá de esto, la alteración concreta en el modo de composición de un órgano determinado o de designación de sus integrantes, e incluso, la previsión de órganos de participación adicionales, pueden considerarse hipótesis constitucionalmente correctas siempre que, en unos casos y en otros, no se dé lugar a una conformación radicalmente distinta del modelo participativo establecido en la legislación estatal”.

Si bien en apartados anteriores sentábamos la premisa de que la competencia para el otorgamiento de becas y ayudas al estudio recaía sobre el Estado por presentar carácter básico, no ocurre lo mismo con la gestión del sistema de las mismas, estando dentro de la esfera de las competencias autonómicas, tal y como se comprueba en el FJ 10 de la STC 212/2005, de 21 de julio, la cual expresa que

“aunque la normativa reguladora del sistema de becas tienda a garantizar el acceso a las ayudas a quienes cumplan determinados requisitos, esencialmente de orden académico y económico, asegurando así que las limitaciones de renta no constituyan un obstáculo para el acceso a las enseñanzas correspondientes, lo cierto es que todo ello no debe impedir la gestión descentralizada de las ayudas y la atención a las peculiaridades territoriales. Nuestra doctrina ya ha apreciado que la garantía de la eficacia de la normativa estatal ha de cohonestarse con el respeto al principio de autonomía, de modo que, en tal sentido, las dificultades que

podrían existir no pueden ser alegadas para eludir competencias que constitucionalmente correspondan a una Comunidad Autónoma, pues en tal caso, bastaría que en el diseño de una legislación estatal reguladora de una materia se dificultara artificialmente su ejecución autonómica para justificar la negación o supresión de esa competencia”.

En cuanto a las asociaciones docentes —pudiendo entender aquí las asociaciones de padres y madres de alumnos— también son competencia autonómica y así lo plasma el FJ 15 de la STC 173/1998, de 23 de julio, el cual afirma que

“la Comunidad Autónoma es, sin lugar a dudas, competente para determinar la normativa aplicable a la organización y funcionamiento internos de las asociaciones docentes, culturales, artísticas y similares aunque, evidentemente, al ejercer esta competencia deberá respetar la libertad de organización y funcionamiento de las asociaciones constitucionalmente reconocida y las garantías que el legislador orgánico pueda establecer para asegurarla”.

Determinar los criterios para ocupar las vacantes en los cuerpos docentes vinculados a enseñanzas regladas es competencia autonómica, al ser parte tanto de la gestión educativa como materia propia del empleo, siendo afirmada tal competencia en el FJ 5 de la STC 48/1985, de 28 de marzo: “la competencia para convocar y resolver el concurso anunciado por la Orden controvertida en cuanto a las plazas de la plantilla ubicadas en el ámbito territorial del País Vasco corresponde a esta Comunidad Autónoma”.

Avanzábamos previamente que el art. 148.1.17^a establece que las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias relativas “al fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma”. Tal y como afirma certeramente López Guerra, es preciso diferenciar de la enseñanza de la lengua —prevista en la CE y resulta mediante la adición en el plan de estudios estándar de la materia correspondiente— de la enseñanza en la lengua que afectaría el método de impartición de las asignaturas³²⁶.

Encontramos respuesta a la problemática que la lengua suscita en la STC 31/2010, de 28 de junio —posteriormente el TC ha reiterado su doctrina en la STC 14/2018, de 20 de febrero—. En el FJ 24 de la primera se dice que

“no puede ponerse en duda la legitimidad constitucional de una enseñanza en la que el vehículo de comunicación sea la lengua propia de la Comunidad Autónoma y lengua cooficial en su territorio, junto al castellano, dado que esta consecuencia se deriva del art. 3 C.E. y de lo dispuesto en el respectivo Estatuto de

³²⁶ LÓPEZ GUERRA, L., “La distribución de competencias entre Estado y Comunidades Autónomas en materia de educación”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 7, 1983, págs. 293-333.

Autonomía. En este sentido, nada impide que el Estatuto reconozca el derecho a recibir la enseñanza en catalán y que ésta sea lengua vehicular y de aprendizaje en todos los niveles de enseñanza. Pero nada permite, sin embargo, que el castellano no sea objeto de idéntico derecho ni disfrute, con la catalana, de la condición de lengua vehicular en la enseñanza. Hemos descartado desde un principio toda pretensión de exclusividad de una de las lenguas oficiales en materia de enseñanza. [...] Siendo así que ambas lenguas han de ser no sólo objeto de enseñanza, sino también medio de comunicación en el conjunto del proceso educativo, es constitucionalmente obligado que las dos lenguas cooficiales sean reconocidas por los poderes públicos competentes como vehiculares, siendo en tales términos los particulares titulares del derecho a recibir la enseñanza en cualquiera de ellas. Por tanto resulta perfectamente «legítimo que el catalán, en atención al objetivo de la normalización lingüística en Cataluña, sea el centro de gravedad de este modelo de bilingüismo», aunque siempre con el límite de que «ello no determine la exclusión del castellano como lengua docente de forma que quede garantizado su conocimiento y uso en el territorio de la Comunidad Autónoma».

En esencia, se puede afirmar que la lengua cooficial no puede ser la única lengua vehicular en la enseñanza, siempre que se respeten los límites que suponen la obligatoriedad de conocer el castellano y el derecho a recibir la instrucción en tal idioma.

5. DERECHOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN

Uno de los derechos que más íntimamente relacionados se encuentran con el derecho fundamental a la educación es el derecho a la no discriminación y, definitivamente, a la igualdad. No obstante, debido a que la igualdad es una de las piedras angulares sobre las que se erige el sistema educativo, será objeto de estudio en el Capítulo dedicado a la equidad en la educación.

A pesar de que se tratará en profundidad más adelante, es de vital importancia observar el carácter fundamental de este derecho y destacar la trascendencia del mismo en el ejercicio no solo del derecho a la educación sino de todos los demás derechos, ya sean estos fundamentales o no.

5.1. La libertad de enseñanza y el fenómeno religioso y moral

El derecho a la educación se ha entremezclado históricamente con la libertad ideológica y religiosa, toda vez que “la lucha por la libertad de enseñanza se sitúa en el marco de la lucha por la libertad de conciencia, por la libre formación y transmisión del pensamiento”³²⁷.

Si bien el precepto constitucional que parece presentar un encaje más adecuado en lo que respecta al binomio educación-religión —o ideológico— es el del art. 27.3 CE —en tanto en cuanto menciona expresamente la formación religiosa y moral—, el TC ha considerado que la libertad de enseñanza entraña

³²⁷ VIDAL FUEYO, M. C., “Cuando el derecho a la libertad religiosa colisiona con el derecho a la educación”, *Revista jurídica de Castilla y León*, núm. extra 1, 2004, págs. 299-338.

también libertad de cátedra y libertad de creación de centros docentes, siendo esta última una manifestación específica de la libertad de empresa del art. 38 CE. Estas dos manifestaciones, por su relevancia, son objeto de estudio independiente.

La libertad ideológica y religiosa en la educación no es, como hemos visto previamente, una materia que se haya considerado únicamente en el sistema constitucional español, ya que se encuentra expresamente consignada en instrumentos internacionales como, entre otros, el PIDCP (art. 18.4) o el PIDESC (art. 13.3).

Los dos preceptos anteriores, sumados al del art. 27.3 CE, han sido interpretados por los autores de maneras diversas que pueden ser divididas en dos cuestiones básicas. Por un lado, hay autores que abogan por considerar que el derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa acorde a sus creencias es un derecho de autonomía frente a los poderes públicos, mientras que otra parte de la doctrina interpreta el precepto constitucional como generador de un derecho de prestación que exige la incorporación de la enseñanza de la religión en el currículo³²⁸.

Independientemente de lo anterior, tal y como indica Rodríguez Blanco, del estudio jurisprudencial emanado del análisis del art. 27.3 CE tan solo se desprende la

“ausencia de pronunciamientos claros que confirmen la tesis que propugna la necesaria inclusión, por mandato constitucional, de asignaturas de religión en los programas formativos de la escuela. La única conclusión que cabe extraer es que la presencia de la religión en los planes de estudio es perfectamente constitucional y que constituye una de las posibles formas de garantizar el derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones”³²⁹.

Más allá de que la programación de una asignatura sea un mecanismo que permita dar cumplimiento al derecho que asiste a los padres —que se puede conseguir también mediante los conciertos educativos de centros docentes, lo cual nos lleva al ideario de estos—, queda suficientemente claro que el derecho que tratamos comporta la prohibición del adoctrinamiento, entendido este como la imposición al educando de valores o convicciones —morales o religiosas— que sean contrarias a las propias o a las de los padres y que se escapen de un conocimiento común de los derechos humanos³³⁰.

La problemática del ideario ha sido matizada por el TC en la recurrente STC 5/1981, estableciendo que la posibilidad de dotar al centro educativo de un carácter y orientación propios es la explicación de la garantía de creación de

³²⁸ RODRÍGUEZ BLANCO, M., *Derecho y religión: nociones de Derecho eclesiástico del Estado*, Thomson-Reuters Aranzadi, Pamplona, 2018, págs. 93-94.

³²⁹ *Ibidem*, pág. 95.

³³⁰ POLO SABAU, J. R., “La enseñanza de la religión en la escuela pública: fundamento constitucional y desarrollo normativo”, *Revista General de Derecho Administrativo*, núm. 33, 2013.

centros docentes y es parte de la libertad de empresa. Así pues, respecto de la libertad de enseñanza, en el FJ 7 de la STC 5/1981 se establece que

“la libertad de enseñanza que explícitamente reconoce nuestra Constitución (art. 27.1) puede ser entendida como una proyección de la libertad ideológica y religiosa y del derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas u opiniones que también garantizan y protegen otros preceptos constitucionales (especialmente arts. 16.1 y 20.1 a) [—libertad ideológica o religiosa y libertad de expresión, respectivamente—]”.

El TC considera en la STC 77/1985, de 27 de junio que la exigencia de una autorización para la implantación de un ideario o carácter propio vulnera el derecho a la libertad de enseñanza y a la libertad de creación de centros docentes, debido a que esto supondría una injerencia y una fiscalización por parte de los poderes públicos, lo que encubriría una función jurisdiccional que se escapa de sus competencias y que vulneraría los derechos fundamentales a la libertad de enseñanza y creación de centros docentes. Por ende, la autonomía de los centros privados no concertados consiste en la libertad para, de acuerdo con el art. 25 LODE

“establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, elaborar el proyecto educativo, organizar la jornada en función de las necesidades sociales y educativas de sus alumnos y alumnas, ampliar el horario lectivo de áreas o materias, determinar el procedimiento de admisión del alumnado, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico”.

No obstante, el establecimiento de un ideario propio sí se encuentra efectivamente limitado por los principios y declaraciones constitucionales, ya que este establecimiento se debe entender sujeto al régimen de creación de centros privados y ha de respetar los derechos fundamentales. El ideario, además, va más allá del factor religioso, pues ha de ser entendido como

“un cuerpo doctrinal o lo que es lo mismo, una ideología, pues la enseñanza no es sólo transmisión de conocimientos y aptitudes, sino también de valores, valores que no se limitan sólo a la enseñanza religiosa y moral, sino que abarca y se extiende a toda la actividad educativa”³³¹.

El FJ 4 de la STC 5/1981 se dedica a la definición del puesto docente, matizando que en los centros privados aquel se encuentra supeditado no solamente a las características intrínsecas del nivel educativo sino también por el ideario del centro educativo. Este ideario, conocido o aceptado libremente por el profesor, no le obliga a la aceptación de la doctrina del centro como valor propio o a modificar sus enseñanzas de manera que se vulnere su libertad de cátedra.

³³¹ MORENO BOTELLA, G., “Educación diferenciada, ideario y libre elección de centro”, *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 20, 2009.

En cambio, sí supone que el profesor no pueda “dirigir ataques abiertos o solapados contra ese ideario”.

En cuanto a la enseñanza de la religión en la escuela pública comenzamos advirtiendo que, fruto de la conjunción de los principios tanto de libertad religiosa como de aconfesionalidad del Estado del art. 16 CE, las instituciones públicas han de ser ideológicamente neutrales (FJ 9 STC 5/1981). No obstante, lo anterior no es óbice para que se impida “la organización en los centros públicos de enseñanzas de seguimiento libre para hacer posible el derecho de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”, sino que tan solo

“impone a los docentes que en ellos desempeñan su función una obligación de renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico, que es la única actitud compatible con el respeto a la libertad de las familias que, por decisión libre o forzadas por las circunstancias, no han elegido para sus hijos centros docentes con una orientación ideológica determinada y explícita”.

En la actualidad, la enseñanza de la religión se encuentra regulada en la disposición adicional segunda de la LOE, en la cual se puede apreciar la existencia de tres elementos diferenciados.

En lo referente a la enseñanza de la religión católica, el primero de los apartados establece que se llevará a cabo en consonancia con el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español —el cual regula tres elementos clave de la enseñanza de la religión católica en los centros públicos: inclusión en los planes de estudio, régimen del profesorado y determinación de contenidos y materiales—. Por tanto, la religión católica —en los niveles que corresponda— será una asignatura de oferta obligatoria pero de carácter voluntario para el alumnado.

Por otro lado, la enseñanza de la religión de aquellas confesiones minoritarias que gozan de Acuerdos de Cooperación con el Estado —a fecha del presente trabajo: Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, Federación de Comunidades Judías de España y Comisión Islámica de España— se encuentra garantizada en los centros públicos y concertados, siempre y cuando en estos últimos no entre en conflicto con el ideario propio del centro.

Por último, la LOMLOE introduce la posibilidad de establecer en los niveles de Primaria y Secundaria la enseñanza no confesional de cultura de las religiones.

5.2. La independencia universitaria

La independencia universitaria, denominada en el texto constitucional como autonomía, ha de quedar encuadrada (y así ha sido identificada) como una de las vertientes del derecho a la educación, siendo su titular cada una de las diferentes Universidades —de forma aislada y sin atender a posibles relaciones

interuniversitarias ante el recelo a la posibilidad de llevar a cabo federaciones por parte de las Comunidades Autónomas³³².

La independencia de las universidades es una prerrogativa que encontramos recogida no solamente en el profusamente citado art. 27.10 CE, como anteriormente hemos expuesto, sino que también se halla consagrada en la LOSU y en el art. 3.7³³³ LOE, en tanto en cuanto remite a las enseñanzas universitarias a la normativa específica que esta tenga.

Para poder aproximarnos al concepto de la autonomía —o independencia— universitaria, además de la variada jurisprudencia a la que acudiremos, resulta muy clarificador estudiar conjuntamente las Exposiciones de Motivos de la LOU y de la LOSU, pues la primera, en el momento de abordar las competencias que las Universidades tendrán refería

“otras relacionadas con la contratación de profesorado, el reingreso en el servicio activo de sus profesores, la creación de centros y estructuras de enseñanza a distancia, el establecimiento de los procedimientos para la admisión de sus estudiantes, la constitución de fundaciones y otras figuras jurídicas para el desarrollo de sus fines y la colaboración con otras entidades para la movilidad de su personal”.

Por su lado, en la LOSU se indica que

“En lo referente a las estructuras internas y la gobernanza de la Universidad, la ley refuerza la autonomía universitaria en el marco de las bases comunes del sistema universitario, la necesaria conexión y colaboración con el entorno en el que se inserta la universidad mediante el Consejo Social, al mismo tiempo que adopta novedades en relación con la elección de la Rectora o Rector, y en relación con los límites de los mandatos de las personas titulares de los órganos unipersonales electos”.

De las anteriores líneas se puede presumir que las competencias que se le otorgan a las Universidades en virtud de la LOSU se encontrarán en la esfera interpretativa de las mencionadas en la Exposición de Motivos de la LOU, a las que se le suman las de nueva creación de la LOSU. No obstante lo anterior, la autonomía universitaria supone —al menos desde una faceta doctrinal—, la existencia de la institución universitaria en tant en cuanto organización del servicio de enseñanza superior, la existencia de órganos representativos ante la comunidad universitaria y, por último, la capacidad administrativa para llevar a cabo la gestión³³⁴.

³³² SÁNCHEZ BLANCO, A., “El derecho fundamental a la autonomía universitaria”, *Revista Vasca de Administración Pública*, núm. 22, 1988, págs. 155-170.

³³³ “7. La enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas”.

³³⁴ AGUDO ZAMORA, M. J., “El contenido del derecho a la autonomía universitaria en la Ley Orgánica de Universidades”, *Revista Vasca de Administración Pública*, núm. 70, 2004, págs. 11-50.

Sin embargo, a pesar de que la existencia de la autonomía universitaria es un aspecto que no resulta controvertido por estar ampliamente asentado en nuestro ordenamiento jurídico y en nuestra jurisprudencia, sí que es necesario realizar un estudio sobre los límites que alcanza esta independencia. No es sino en el art. 3.2³³⁵ LOSU donde se recoge y se detalla en qué consiste la autonomía universitaria, la cual se puede afirmar que despliega sus efectos en los campos

³³⁵ “2. En los términos de esta ley orgánica, la autonomía de las universidades comprende y requiere:

- a) El establecimiento de las líneas estratégicas de la universidad, entre otras, en las políticas docentes, de investigación e innovación, de aseguramiento de la calidad, de gestión financiera, de personal, de estudiantado, de cultura y de internacionalización.
- b) La elaboración de sus Estatutos, en el caso de las universidades públicas, y de sus normas de organización y funcionamiento, en el caso de las universidades privadas, así como de las demás normas de régimen interno.
- c) La determinación de su organización y estructuras, incluida la creación de organismos y entidades que actúen como apoyo para sus actividades.
- d) La elección, designación y remoción de las personas titulares de los correspondientes órganos de gobierno y de representación.
- e) La autonomía económica y financiera.
- f) La propuesta y determinación de la estructura y organización de la oferta de enseñanzas universitarias oficiales, así como de enseñanzas propias universitarias, incluida la formación a lo largo de la vida.
- g) La elaboración y aprobación de planes de estudio conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales de Grado o de Máster Universitario, o que conduzcan a la obtención de títulos propios, así como la oferta de programas de Doctorado.
- h) La expedición de los títulos correspondientes a las enseñanzas universitarias de carácter oficial, así como de títulos propios, incluida la formación a lo largo de la vida.
- i) El establecimiento e implantación de programas de investigación y de transferencia e intercambio del conocimiento e innovación.
- j) La selección, formación y promoción del personal docente e investigador y personal técnico, de gestión y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en que han de desarrollar sus actividades y las características de éstas.
- k) El establecimiento de sus relaciones de puestos de trabajo o plantillas, y su eventual modificación.
- l) La admisión del estudiantado, régimen de permanencia, verificación de conocimientos, competencias y habilidades, y la gestión de sus expedientes académicos.
- m) El fomento y la gestión de programas de movilidad propios o promovidos por las Administraciones Públicas.
- n) La organización y desarrollo de actividades de tutoría académica y de apoyo al estudiantado.
- ñ) El impulso de programas específicos de becas y ayudas al estudiantado, así como, en su caso, la colaboración en la gestión de éstos cuando son establecidos por las Administraciones Públicas.
- o) La definición, estructuración y desarrollo de sistemas internos de garantía de la calidad de las actividades académicas.
- p) La definición, estructuración y desarrollo de políticas propias que contribuyan a la internacionalización de la Universidad.
- q) El establecimiento de relaciones con otras universidades, instituciones, organismos, Corporaciones de Derecho Público, Administraciones Públicas o empresas y entidades locales, nacionales e internacionales, con el objeto de desarrollar algunas de las funciones que le son propias a la Universidad.
- r) El desarrollo de las normas de convivencia y de los mecanismos de mediación para la solución alternativa de los conflictos en el ámbito universitario.
- s) Cualquier otra competencia o actuación necesaria para el adecuado cumplimiento de las funciones estipuladas en el artículo 2”.

estatutario (en la medida en que las universidades tienen la capacidad de aprobar sus propios estatutos), orgánico, funcional y financiero.

La autonomía en el ámbito estatutario, conocida como «potestad de autonormación», consiste en la capacidad de cada Universidad “para dotarse de su propia norma de funcionamiento o, lo que es lo mismo, de un ordenamiento específico y diferenciado, sin perjuicio de las relaciones de coordinación con otros ordenamientos en los que aquél necesariamente ha de integrarse”³³⁶. A pesar de ello, en el proceso de creación de los estatutos también participan las Comunidades Autónomas, debiendo controlar su legalidad y ser aprobados por su Consejo de Gobierno³³⁷.

Las universidades cuentan, además, con autonomía académica, pudiéndose establecer dos perspectivas diferenciadas sobre la misma. Por una parte, desde un prisma subjetivo, encontramos manifestaciones de esta tipología de autonomía en la libertad de enseñanza que se desprende del art. 3.3. LOSU, en lo referente a las libertades de cátedra, estudio e investigación. Por otro lado, desde una perspectiva organizativa, la libertad académica se concreta en aspectos tales como “la elaboración y aprobación de los planes de estudio y de investigación y en la admisión, régimen de permanencia y verificación de conocimientos de los estudiantes, así como en la expedición de títulos y diplomas”³³⁸. Ello no impide, tal y como ha matizado el TC en la STC 103/2001, de 23 de abril, que “las directrices generales comunes de los planes de estudio pueden regular con más o menos detalle e intensidad los planes de estudio universitarios; y pueden imponer más o menos límites a las Universidades” (FJ 6) ni que exista vulneración de la autonomía universitaria por exigir que los planes de estudio de cada universidad mantengan la coherencia con los objetivos formativos propios del título (FJ 7.d). A pesar de ello, las universidades mantienen un gran margen de autonomía en lo referente a la relación de las materias obligatorias y optativas de cada título (FJ 7.b).

El art. 54.1 LOSU aborda la autonomía económica y financiera de las universidades, y establece que

“Las universidades tendrán autonomía económica y financiera en los términos establecidos en esta ley orgánica y en las normas de las Comunidades Autónomas”.

La autonomía económica y financiera de las universidades ha sido conceptuada y delimitada por el TC, lo cual ha conducido a que esta sea más reducida que las de las Comunidades Autónomas³³⁹.

³³⁶ OLIVER ARAUJO, J., “Alcance y significado de la “Autonomía Universitaria” según la doctrina del Tribunal Constitucional”, *Revista de derecho político*, núm. 33, 1991, págs. 77-98.

³³⁷ EMBID IRUJO, A., “La autonomía universitaria y la autonomía de las Comunidades Autónomas”, *Revista de administración pública*, núm. 146, 1998, págs. 7-50.

³³⁸ CÁMARA VILLAR, G., “La autonomía universitaria en España hoy: entre el mito y la realidad”, *Revista catalana de dret públic*, núm. 44, 2012, págs. 67-109.

³³⁹ ARIAS RODRÍGUEZ, A., *La gerencia de la universidad pública española: aspectos financieros y áreas de riesgo en la actividad docente e investigadora*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2015, pág. 73.

En la STC 13/1992, de 6 de febrero, se establece que la autonomía financiera —de gasto— de la que gozan las Comunidades Autónomas se entenderá “en la medida en que puedan elegir y realizar sus propios objetivos políticos, administrativos, sociales o económicos con independencia de cuales hayan sido las fuentes de los ingresos que nutren sus Presupuestos” (FJ 7). La autonomía presupuestaria, también de acuerdo con el mismo pronunciamiento y FJ —y reproducido en la STC 68/1996, de 4 de abril— consiste en la “capacidad para disponer libremente de sus recursos financieros, asignándolos a los fines mediante programas de gasto elaborados según sus propias prioridades”.

La universidades públicas —al igual que sus entidades vinculadas— tienen la consideración de «administraciones públicas independientes del Estado y de las Comunidades Autónomas» y sus presupuestos y liquidaciones no se encuentran incluidas en los presupuestos y cuentas generales estatales y autonómicas³⁴⁰. Pese a ello, en las sucesivas reformas que han afectado este aspecto de la autonomía universitaria, se ha observado un progresivo aumento de las competencias autonómicas en detrimento de las de las universidades, quedando estas últimas sujetas a la tutela financiera de las Comunidades —las cuales deben autorizar la partida de gastos de personal, la cual es la más costosa— y reteniendo competencias residuales para el desarrollo del ciclo presupuestario (elaboración, aprobación, modificación, ejecución y supervisión)³⁴¹.

En lo referente al precepto constitucional —o al artículo equivalente de la LOE—, debido a la fórmula lingüística utilizada, toda vez que se trata de una remisión a otra ley, puede hacer parecer que nos encontremos ante una *norma en blanco*; no obstante lo anterior, se imponen límites al legislador, ya que es un derecho fundamental: a tales efectos, las SSTC 26/1987, de 27 de febrero, 55/1989, de 23 de febrero y 130/1991, de 6 de junio, en las que nos indica el TC en el FJ 3º de la última de las Sentencias, si bien alude a la jurisprudencia previamente mencionada, que

“es patente que si bien la autonomía universitaria se concibe como un derecho de estricta configuración legal, la Universidad —una vez delimitado legalmente el ámbito de su autonomía— posee en principio plena capacidad de decisión en aquellos aspectos que no son objeto de regulación específica en la Ley, y resulta asimismo patente que la concreción de este derecho fundamental se materializó con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria”.

La STC 106/1990, de 6 de junio, de acuerdo con las palabras de la STS de 16 de julio de 2001³⁴²,

³⁴⁰ DE DIEGO ALONSO, J., “Los peajes de la autonomía universitaria”, *Revista española de control externo*, vol. 19, núm. 56, 2017, págs. 159-196.

³⁴¹ DE DIEGO ALONSO, J., “El equilibrio entre el respeto a la autonomía económico-financiera de las universidades públicas y su tutela financiera”, *Auditoría pública: revista de los Órganos Autónomos de Control Externo*, núm. 56, 2012, págs. 37-48.

³⁴² Tribunal Supremo (Sala de lo Contencioso-Administrativo, Sección 7ª), Sentencia de 16 de julio de 2001. FJ 3.

“pone de manifiesto que la autonomía universitaria que proclama el artículo 27.10 de la Constitución encuentra razón de ser en la protección de la libertad académica, en su manifestación de libertad de enseñanza, estudio e investigación, frente a todo tipo de injerencias externas; añadiendo que, por imperativo de la norma constitucional, que reconoce la autonomía universitaria «en los términos que la Ley establezca», corresponde al legislador precisar y desarrollar esa autonomía, determinando y reconociendo a la Universidad las facultades que aseguren la libertad académica.

Y este carácter instrumental del derecho fundamental a la autonomía universitaria respecto a las libertades académicas conlleva a su vez que la intensidad de este derecho sea mayor en lo que se refiere a los contenidos de las materias o asignaturas, esto es, «lo que debe ser enseñado, estudiado o investigado», que en la regulación de la ordenación formal de los planes de estudio, o lo que es lo mismo, la ‘arquitectura o armazón’ de todos los títulos que los hace reconocibles”.

La autonomía universitaria se trata, efectivamente, de un derecho constitucional, correspondiendo la titularidad de este derecho a cada una de las universidades, que lo ejercen a través de sus órganos³⁴³. El TC, a través de su doctrina, ha identificado el contenido esencial del derecho, afirmando que este es la garantía institucional de la libertad de cátedra e investigación³⁴⁴, garantizándose, por tanto, la dimensión individual de la libertad académica constituida por la mencionada libertad de cátedra³⁴⁵ del profesorado.

De todo lo anterior se puede concluir que hay ciertos extremos que no son conflictivos desde la perspectiva de los diferentes intereses entre educando y Universidad, tales como pueden ser los aspectos estrictamente circunscritos al ámbito del art. 3.2 LOSU; no obstante, de vuelta a la STC 106/1990, de 6 de junio, sí que puede ser problemática la conjunción de la libertad de cátedra y de enseñanza de las Universidades, que se ven canalizadas y exteriorizadas a través de las acciones y decisiones del PDI en lo referente a las materias y asignaturas, puesto que no necesariamente han de encajar las necesidades y derechos de unos con los de los otros.

5.3. La libertad de cátedra

La libertad de cátedra es un derecho fundamental que se encuentra expresamente consignado en el art. 20.1 CE, al igual que otros derechos análogos como son la libertad de expresión o de producción literaria, entre otros. El legislador constitucional optó por incluirlo como manifestación del derecho de comunicación en lugar del de la educación³⁴⁶, pese a lo cual existe debate

³⁴³ STC 235/1991, de 12 de diciembre, FJ 1: “La configuración constitucional de la autonomía universitaria es la propia de un derecho fundamental (art. 27.10), cuya titularidad ostentan las Universidades, por lo que, la legitimación originaria para la defensa de dicha autonomía tan solo a ellas les asiste (y no al Estado, ni a las CC.AA.) a través del recurso de amparo”.

³⁴⁴ SSTC 26/1987 y 106/1990

³⁴⁵ STC 26/1987

³⁴⁶ POZO CABRERA, E. E., *Libertad de cátedra*, Universidad de León, León, 2020, pág. 87.

doctrinal acerca de si es una concreción subjetiva del derecho a la información, si se pretende reconocer ciertas facultades de libertad de expresión dentro de la libertad de enseñanza o si se trata de una garantía institucional del sistema educativo³⁴⁷.

Resulta destacable que el legislador constituyente decidiese, en el momento de la configuración de los derechos fundamentales, otorgar la misma dignidad a los derechos de educación y de libertad de cátedra.

Así pues, el tenor literal del precepto constitucional nos indica que

“Se reconocen y protegen los derechos:

- a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.
- b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.
- c) A la libertad de cátedra.
- d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades”.

Encontramos una nueva mención a la libertad de cátedra en el art. 3 LODE, puesto que en él se establece que “los profesores, en el marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad de cátedra. Su ejercicio se orientará a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios establecidos en esta Ley”.

En cuanto al ámbito universitario, la libertad de cátedra aparece mencionada en el art. 6.1 LOSU, estableciéndose sus límites en la CE, las leyes y los derivados de la organización de cada universidad. La inclusión de esta libertad de forma expresa en la normativa universitaria supone un avance respecto de la anterior norma, en la cual tan solo aparecía de manera somera en el Preámbulo³⁴⁸.

El punto de partida de la concreción del concepto jurídico lo encontramos en la STC 217/1992, de 1 de diciembre, en la cual el TC recuerda en su FJ 2

“que la libertad de cátedra, en cuanto libertad individual del docente, es en primer lugar y fundamentalmente, una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes en el ejercicio de su función. Consiste, por tanto, en la posibilidad de expresar las ideas o convicciones que cada profesor asume como propias en relación a la materia objeto de su enseñanza, presentando de este modo un contenido, no exclusivamente pero sí predominantemente, negativo”.

³⁴⁷ REGUEIRO GARCÍA, M. T., “La libertad de cátedra en el ordenamiento español”, *Boletín de la Facultad de Derecho de la UNED*, núm. 6, 1994, págs. 181-210.

³⁴⁸ FERNÁNDEZ DE BUJÁN, F., “La libertad de cátedra”, *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XII, 1996, págs. 401-434.

En palabras de Lozano Cutanda, la garantía de la libertad de cátedra, en tanto en cuanto es una norma objetiva de valor,

“impone en la enseñanza superior que la libertad e independencia de los profesores en el ejercicio de su función se asegure tanto frente a injerencias extrañas a la Universidad —lo que se consigue garantizando plenamente la autonomía universitaria—, como frente a los demás miembros de la comunidad universitaria (alumnos y personal de administración y servicios), reconociendo la participación de los profesores en los órganos de gobierno de la Universidad y el carácter determinante o decisivo de dicha participación cuando se trate de la adopción de decisiones con influencia directa en la función docente y que delimitan, por tanto, el ámbito de ejercicio de la libertad”³⁴⁹.

Los límites generales de la libertad de cátedra —al igual que el resto de los derechos del art. 20.1 CE— se establecen en el apartado cuarto del mismo artículo constitucional, quedando delimitado el derecho al “respeto a los derechos contenidos en este título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia”. Es, además, un derecho con un marcado carácter institucional, lo cual supone que sirve al cumplimiento de los fines de la actividad en la que se incardina —en este caso la educativa—, por lo que esta libertad en la función docente no comprende ni la libertad de no enseñar, ni de expresar ideas completamente ajenas al contenido, ni puede redundar en una falta de enseñanza; en cambio, únicamente implica que el profesor tiene la posibilidad de expresar las ideas o convicciones que asume como propias en relación a la materia objeto de enseñanza³⁵⁰.

La libertad de cátedra, tal y como vimos previamente, se encuentra íntimamente relacionada con la libertad de enseñanza y son susceptibles de entrar en conflicto, al igual que sucede con la autonomía universitaria. Esto último ocurre debido a que, de acuerdo con la STC 179/1996, a pesar de que la libertad de cátedra se reconoce a todos los docentes independientemente del nivel de enseñanza en el que impartan docencia, la mayor posibilidad de configuración de la enseñanza por parte del profesorado se da en los niveles superiores de enseñanza mientras que en los inferiores, más limitados por la concreción de los planes de estudio, esta capacidad de regulación será menor.

Por ello, más allá de la limitación genérica que supone el art. 20.4 CE —o la operada por el ideario del centro, como vimos previamente—, la libertad de cátedra en el ámbito universitario tiene otras más específicas que se derivan de su idiosincrasia propia. Algunos de los límites se deben a la organización de la docencia por parte de una autoridad competente —como, por ejemplo, la elaboración de los planes de estudio—. Encuentra, además, un límite en la

³⁴⁹ LOZANO CUTANDA, B., “La libertad de cátedra”, *Revista de Educación*, núm. 308, 1995, págs. 103-130.

³⁵⁰ LOZANO CUTANDA, B., “La libertad de cátedra en la enseñanza pública superior (a propósito de la STC 217/1992, de 1 de diciembre)”, *Revista de Administración Pública*, núm. 131, 1993, págs. 191-217.

regulación de la función examinadora, pues esta es parte de la facultad de autoorganización de los centros docentes, los cuales pueden controlar el aprovechamiento de los estudiantes de la forma que consideren más adecuada (STC 217/1992, FJ 3), hecho que se encuentra enmarcado dentro del ámbito de la autonomía universitaria; otros pueden derivarse de necesidades organizativas propias de los departamentos, los cuales pueden valorar y distribuir la carga docente con arreglo a la ley; también en el trato con los alumnos y su derecho a la educación, en tanto en cuanto la extralimitación en la libertad de cátedra supone una merma en el derecho de aquellos, o en lo referente a una evaluación objetiva³⁵¹.

En conclusión, de la libertad de cátedra se puede decir que es aquella que tiene el docente

“para impartir los conocimientos en el aula, acorde a una planificación docente en apego estricto a la normativa y respeto institucional. Esta libertad de enseñanza no se confundirá con libertad del docente para actuar de acuerdo a intereses personales, en todo momento tendrá como centro del proceso de enseñanza aprendizaje al estudiante, por lo tanto, a través de la libertad de cátedra se garantizará la aprensión de nuevos conocimientos y destrezas de los estudiantes”³⁵².

5.4. La libertad de empresa

El art. 38 CE consagra la libertad de empresa en nuestro ordenamiento constitucional, en la medida en la que “se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio y la defensa de la productividad, de acuerdo con las exigencias de la economía general y, en su caso, de la planificación”.

Es notorio el hecho de que la libertad de empresa sea reconocida de forma abierta en torno a la economía de mercado, la cual no es un concepto jurídico —aunque sí constitucionalizado por el legislador en la CE—, pero con ciertas limitaciones relativas a la planificación o al interés general³⁵³. Esto implica que la CE no es neutral respecto de los sistemas económicos, puesto que se ha decantado por la economía de mercado, si bien ello no implica que haya de existir un sistema sin absoluta intervención —o cierta planificación— por parte del estado en aspectos críticos, incluso en términos monopolísticos³⁵⁴; la CE contiene en su articulado herramientas finalistas orientadas a constituir razonamientos para la actividad económica pública y, en consonancia, para

³⁵¹ VIDAL PRADO, C., “Libertad de cátedra y organización de la docencia en el ámbito universitario”, *Revista española de Derecho Constitucional*, núm. 84, 2008, págs. 61-103.

³⁵² POZO CABRERA, E. E., op. cit., pág. 95.

³⁵³ NIETO DE ALBA, U., “Economía de mercado y Constitución”, *Revista de economía política*, núm. 85, 1980, págs. 143-160.

³⁵⁴ BARÓN CRESPO, E., “La planificación en la economía de mercado”, *Revista de estudios económicos y empresariales*, núm. 2, 1983, págs. 35-46.

limitar la actividad económica de los operadores privados, dentro de un indefinido, pero protegido, espectro de economía de mercado³⁵⁵.

Esta libertad, a propósito de la economía de mercado, se ha de ejercer —en palabras del FJ 5 la STC 135/2012, de 19 de junio—

“dentro de un marco general configurado por las reglas, tanto estatales como autonómicas, que ordenan la economía de mercado y, entre ellas, las que tutelan los derechos de los consumidores, preservan el medio ambiente, u organizan el urbanismo y una adecuada utilización del territorio por todos”.

La libertad de empresa no se halla afectada únicamente por la CE española, sino también por el derecho de la UE, toda vez que las cuatro libertades fundamentales del art. 26.2 TFUE (libre circulación de mercancías, personas, servicios y capitales) condicionan la actividad económica. A tales efectos, se han venido implantando en los distintos estados ciertas políticas armonizadoras, que se han traducido en “una apertura económica para la distribución de mercancías dentro del mercado interior, no pudiendo los Estados impedir su circulación, salvo que existan atendibles razones de protección de los intereses generales de su población”³⁵⁶.

La libertad de empresa, como adelantamos, se encuentra limitada de forma expresa en la CE, e igualmente ha sido acotada por el TC en varios pronunciamientos. A tal respecto, nos recuerda el TC, por medio del FJ 15 de la STC 18/2011, de 3 de marzo, que

“el derecho a la libertad de empresa no es absoluto e incondicionado sino limitado por la regulación que, de las distintas actividades empresariales en concreto, puedan establecer los poderes públicos, limitaciones que han de venir establecidas por la ley, respetando, en todo caso, el contenido esencial del derecho”.

El FJ 5 de la STC 37/1987, de 26 de marzo establece que la defensa de la productividad puede ser un límite a la libertad de empresa, y que el ejercicio de esta última se debe llevar a cabo con las exigencias de la economía general entre las que hay que incluir las que pueden imponerse en virtud de determinados bienes o principios constitucionalmente protegidos.

La defensa de la competencia es, al mismo tiempo, un presupuesto y un límite de la libertad de empresa, ya que evitar prácticas anticompetitivas o colusorias es un elemento esencial para el correcto funcionamiento de la economía de mercado. Así pues, nos indica el FJ 4 de la STC 88/1986, de 1 de julio, “la defensa de la competencia como una necesaria defensa, y no como una restricción, de la libertad de empresa y de la economía de mercado”.

³⁵⁵ MARTÍN CIDONCHA, A., *La libertad de empresa en el marco de la economía de mercado: el artículo 38 de la Constitución Española*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2004, págs. 531-533.

³⁵⁶ VIERA ÁLVAREZ, C., “La libertad de empresa y algunos límites desde la perspectiva del estado social”, *Revista jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, núm. 21, 2010, págs. 197-224.

La igualdad de las condiciones básicas de ejercicio de la actividad económica, en tanto en cuanto unidad de mercado, también se presenta como restricción a la plena libertad de empresa, de acuerdo con la STC 64/1990, de 5 de abril (FJ 3). Igualmente, la libertad de empresa no podrá transigir ni vulnerar los derechos fundamentales de trabajadores, tal y como establece el FJ 2 de la STC 88/1985, de 19 de julio.

La referencia anterior a la igualdad —e incluso la previa a la distinta normativa tanto nacional como autonómica— nos lleva a la STC 89/2017, de 4 de julio, puesto que en su FJ 15 concluye que —pese a que haya de haber cierta unidad de mercado— “no es posible considerar que del referido derecho se deriva la exigencia de que las concretas condiciones de ejercicio de la actividad económica tengan que ser las mismas en todo el territorio nacional”.

La libertad de empresa en el ámbito educativo se encuentra recogida en el texto constitucional, toda vez que el art. 27.6 CE “reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales”. Avanzábamos previamente, respecto de la libertad de enseñanza, que la creación de centros docentes es una “expresión concreta del principio de libertad de empresa que también la Constitución (art. 38) consagra”, tal y como establece el FJ 8 de la recurrente STC 5/1981. También se recoge en la LODE, pues en el art. 21.1 se establece que “toda persona física o jurídica de carácter privado y de nacionalidad española tiene libertad para la creación y dirección de centros docentes privados, dentro del respeto a la Constitución y lo establecido en la presente Ley”.

De manera evidente, tal y como ocurre con el caso de la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra, el derecho de creación de centros docentes no es absoluto, puesto que “las autoridades buscarán amparar estos centros de estudio en la regulación estatal del ejercicio del derecho a la libre enseñanza y pondrán el contenido esencial del mismo como el parámetro capaz de limitar al mismo”³⁵⁷.

El apartado noveno del art. 27 CE también guarda relación con la libertad de creación de centros docentes y, por ende, con la libertad de empresa. En dicho precepto se establece que “los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca”.

La posición del TC respecto de este artículo puede ser catalogada de mixta, considerando la fundamentación jurídica que se da en la STC 77/1985, de 27 de junio. En su FJ 11 indica que el art. 27.9 CE

“no puede interpretarse como una afirmación retórica, de manera que quede absolutamente en manos del legislador la posibilidad de conceder o no esa ayuda, ya que, como señala el art. 9 de la C.E., «los poderes públicos están sujetos a la Constitución» y, por ello, los preceptos de ésta -expuestos o no, como en este caso, en forma imperativa- tienen fuerza vinculante para ellos”.

³⁵⁷ MARTÍNEZ HERRERA, K. G., “Límites al ejercicio de la libertad de empresa”, Universidad de Alicante, Alicante, 2015, pág. 388.

Esto lleva a concluir que el legislador se encuentra obligado a promulgar normativa que contemple un sistema de ayudas para los centros privados, puesto que —al margen de la concreción de una serie de requisitos para optar a dicha ayuda— la obligatoriedad de la existencia del sistema emana de la propia CE, lo que implica que “una situación en la que no existiera ningún tipo de ayuda a los centros privados, sería inconstitucional o lo que es lo mismo, la Constitución reconoce de forma genérica la necesidad de subvencionar a los centros privados y remite a la ley la determinación de dicha ayuda”³⁵⁸.

Ahora bien, como apunta el TC a continuación en el mismo FJ,

“tampoco puede aceptarse el otro extremo, esto es, el afirmar [...] que del art. 27.9 de la C.E. se desprende un deber de ayudar a todos y cada uno de los Centros docentes sólo por el hecho de serlo, pues la remisión a la Ley que se efectúa en el art. 27.9 de la C.E. puede significar que esa ayuda se realice teniendo en cuenta otros principios, valores o mandatos constitucionales. Ejemplos de éstos podrían ser el mandato de gratuidad de la enseñanza básica (art. 27.4 de la C.E.), la promoción por parte de los poderes públicos de las condiciones necesarias para que la libertad y la igualdad sean reales y efectivas (arts. 1 y 9 de la C.E.) o la distribución más equitativa de la renta regional y personal (art. 40.1 de la C.E.). El legislador se encuentra ante la necesidad de conjugar no sólo diversos valores y mandatos constitucionales entre sí, sino también tales mandatos con la insoslayable limitación de los recursos disponibles. Todo ello, desde luego, dentro de los límites que la Constitución establece”.

También destaca la STC 86/1985, de 10 de julio, en la cual el TC ahonda en la problemática que nos ocupa. Así pues, en su FJ 3, indica que

“El derecho de todos a la educación, [...] incorpora así, sin duda, junto a su contenido primario de derecho de libertad, una dimensión prestacional, en cuya virtud los poderes públicos habrán de procurar la efectividad de tal derecho y hacerlo, para los niveles básicos de la enseñanza, en las condiciones de obligatoriedad y gratuidad que demanda el apartado 4.º de este art. 27 de la norma fundamental. Al servicio de tal acción prestacional de los poderes públicos se hallan los instrumentos de planificación y promoción mencionados en el núm. 5 del mismo precepto, así como el mandato, en su apartado 9.º de las correspondientes ayudas públicas a los Centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca”.

Sin embargo, como bien matiza en el FJ 4, apreciando la inexistencia de un derecho a la subvención

“el derecho a la educación, a la educación gratuita en la enseñanza básica, no comprende el derecho a la gratuidad educativa en cualesquiera centros privados, porque los recursos públicos no han

³⁵⁸ PEÑA TIMÓN, A. M. T., “Ideario, centros concertados y financiación pública: estudio legislativo y jurisprudencial”, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004, pág. 361.

de acudir, incondicionalmente allí donde vayan las preferencias individuales”.

En definitiva, respecto del art. 27.9 CE, podemos afirmar que este traslada al texto constitucional el modelo de conciertos educativos, de suerte que aquellos colegios que deseen pueden incorporarse al sistema público. El régimen de ayudas persigue, precisamente, financiar a aquellos centros con vocación social que cumplan los requisitos legales, de igual manera que se hace con los centros públicos, si bien estas ayudas deben otorgarse atendiendo a criterios de libertad y de igualdad, de forma que no se vulnere el derecho a la educación de todos³⁵⁹.

5.5. El derecho al trabajo

El derecho al trabajo se encuentra recogido en el art. 35.1 CE, en el cual se estipula que “todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo”.

En el plano supranacional, al margen del derecho emanado de la UE, las actuaciones del legislador español en materia sociolaboral están limitadas por la aplicación de normas que se hayan ligadas a actuaciones de, entre otras, la ONU, la OIT o el Consejo de Europa, de suerte que se permita el mantenimiento de los derechos de tal manera que estos permanezcan reconocibles y en efecto aplicativos³⁶⁰.

Al igual que la libertad de empresa, el derecho al trabajo se encuadra dentro de los derechos ciudadanos —y no entre los fundamentales—, lo cual implica que, aun sin encontrarnos ante un derecho cuyo núcleo se encuentre blindado, el derecho que nos ocupa goza de un grado de protección medio, a diferencia de la libertad sindical y el derecho de huelga —los cuales sí son derechos fundamentales—³⁶¹. A pesar de ello, de acuerdo con Montoya Melgar, el hecho de que el derecho al trabajo no sea fundamental no implica que en el desarrollo de la actividad laboral el trabajador no disfrute de los derechos fundamentales que tienen proyección laboral, como

“tal es el caso del derecho a la vida y a la integridad física, el derecho al honor y a la intimidad, el derecho, ya aludido, a la igualdad y la no discriminación, el derecho a la intimidad, a la libertad ideológica y religiosa, a la libertad de expresión e información, y, por supuesto, el derecho a la tutela judicial efectiva”³⁶².

³⁵⁹ PEÑA TIMÓN, A. M. T., op. cit., pág. 363.

³⁶⁰ ALFONSO MELLADO, C. L., “Constitución, tratados internacionales y derecho del trabajo”, *Lex social: revista de los derechos sociales*, vol. 5, núm. 1, 2015, págs. 1-88.

³⁶¹ LÓPEZ ÁLVAREZ, M. J., “El derecho al trabajo en la Constitución Española”, *Crítica*, núm. 979, 2012, págs. 44-48.

³⁶² MONTOYA MELGAR, A., “El trabajo en la Constitución”, *Foro: Revista de ciencias jurídicas y sociales*, núm. 0, 2004, págs. 9-32.

No obstante, la vulneración de los derechos al trabajo, a la libre elección de oficio, a la promoción a través del trabajo, a la remuneración suficiente, a la negociación colectiva, a la adopción de medidas de conflicto colectivo o a la libertad de empresa tan solo da lugar a la reclamación en la vía ordinaria y no en amparo ante el TC. A pesar de ello, sí que existe un contenido esencial mínimo —aunque no de cada actividad profesional, oficio o profesión—, de acuerdo con el FJ 3 de la STC 83/1984, de 24 de julio.

El derecho al trabajo “en su aspecto individual, se concreta en el igual derecho de todos a un determinado puesto de trabajo si se cumplen los requisitos necesarios de capacitación, y en el derecho a la continuidad o estabilidad en el empleo, es decir, a no ser despedidos si no existe una justa causa” (FJ 8 STC 22/1981, de 2 de julio).

En materia de discriminación, el artículo hace referencia expresa únicamente a la discriminación por sexo. Ello no puede entenderse como una reducción de los presupuestos del propio art. 14 CE, puesto que como establece el TC en el FJ 9

“el principio de igualdad implica la eliminación en el conjunto de los factores y condiciones [...] de cualquier discriminación basada en las circunstancias personales o sociales, que mencionadas concretamente unas (como es por razón del sexo en el art. 35, y con ella otras en el art. 14) y aludidas otras en la genérica fórmula con la que se cierra el art. 14, son susceptibles de generar situaciones de discriminación”.

Pese a ello —tal y como veremos más adelante—, se permiten casos de discriminación positiva a la hora de la elaboración de “políticas adecuadas de integración laboral dirigidas a aquellos colectivos que presenten mayores dificultades de inserción laboral, especialmente jóvenes, mujeres, personas con discapacidad y parados de larga duración, mayores de 45 años” (art. 2.d) Ley de Empleo).

En cuanto al aspecto competencial, el Estado goza en exclusiva de la competencia en materia de legislación laboral (art. 149.1.7ª CE) y legislación básica y régimen económico de la Seguridad social (art. 149.1.17ª CE), sin perjuicio de que le corresponda a las Comunidades Autónomas las competencias de ejecución.

El derecho al trabajo, el cual se encuentra íntimamente relacionado con el empleo y los principios rectores de la política social y económica, no es absoluto y presenta ciertas limitaciones que han sido acotadas por el TC. A mayor abundamiento, ciertos principios económicos y sociales —que han sido identificados por los autores como extrasistemáticos toda vez que se encuentran fuera del Capítulo dedicado a los principios rectores de la política social y económica— actúan como limitación de otros principios y derechos, tales como la planificación económica o la subordinación de la riqueza del país al interés general³⁶³.

³⁶³ MONTOYA MELGAR, A., op. cit., “El trabajo en...”.

Encontramos un ejemplo de limitación del derecho del trabajo supeditada por su contribución al bienestar general en la fijación de una edad máxima de permanencia en el trabajo, o jubilación. El TC justificó la constitucionalidad de la limitación de ejercicio del derecho individual al trabajo mediante la fijación de un período máximo en que ese derecho puede ejercitarse en los FJ 8 y 9 de la previamente mencionada STC 22/1981, de 2 de julio. En primer término, el TC consideró que la

“dimensión colectiva el derecho al trabajo implica además un mandato a los poderes públicos para que lleven a cabo una política de pleno empleo, pues en otro caso el ejercicio del derecho al trabajo por una parte de la población lleva consigo la negación de ese mismo derecho para otra parte de la misma”.

En este pronunciamiento, el TC justifica la limitación del derecho argumentando que si se permitiese la permanencia *sine die* de los trabajadores en activo aquellas personas que quisieran incorporarse al mercado laboral no dispondrían de puestos de trabajo vacantes.

“La política de empleo basada en la jubilación forzosa es una política de reparto o redistribución de trabajo y como tal supone la limitación del derecho al trabajo de un grupo de trabajadores para garantizar el derecho al trabajo de otro grupo. A través de ella se limita temporalmente al primero el ejercicio del derecho individual al trabajo mediante la fijación de un período máximo en que ese derecho puede ejercitarse, con la finalidad de hacer posible al segundo el ejercicio de ese mismo derecho. [...]

Esta política de empleo supone la limitación de un derecho individual consagrado constitucionalmente en el art. 35; pero esa limitación resulta justificada, pues tiene como finalidad un límite reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos en su art. 29.2 -el reconocimiento y respeto a los derechos de los demás se apoya en principios y valores asumidos constitucionalmente, como son la solidaridad, la igualdad real y efectiva y la participación de todos en la vida económica del país (art. 9 de la Constitución).

Por otra parte, dicha limitación puede quedar también justificada por su contribución al bienestar general [...] si se tienen en cuenta las consecuencias sociales de carácter negativo que pueden ir unidas al paro juvenil.

Como consecuencia de todo lo anterior, puede afirmarse que la fijación de una edad máxima de permanencia en el trabajo sería constitucional siempre con ella se asegurase la finalidad perseguida por la política de empleo: es decir, en relación con una situación de paro, si se garantizase que con dicha limitación se proporciona una oportunidad de trabajo a la población en paro, por lo que no podría suponer, en ningún caso, una amortización de puestos de trabajo. [...]

En consecuencia, la tercera línea argumental es suficiente para apoyar la constitucionalidad de la fijación de una edad laboral máxima, pero solamente si ésta se establece dentro del marco de una política de empleo con los condicionamientos señalados anteriormente”.

Por tanto, concluimos que es posible que el derecho del trabajo se puede limitar en circunstancias que, por razones de política de empleo o bienestar general, esté justificado llevar a cabo dicha limitación.

En el ámbito educativo, el derecho al trabajo tiene una manifestación clara en el art. 21 LODE, que establece la total libertad para la dirección de centros docentes privados, toda vez que cualquier “persona física o jurídica de carácter privado y de nacionalidad española tiene libertad para la creación y dirección de centros docentes privados, dentro del respeto a la Constitución y lo establecido en la presente Ley”. Esta libertad de elección de oficio para ser director contrasta con su parte homóloga en centros públicos, ya que el art. 134.1 LOE establece una serie de requisitos laborales previos para optar al cargo, tales como ser funcionario de carrera en la función pública docente o estar prestando servicios en un centro público.

Sin embargo, consideramos que la relación más relevante entre el derecho al trabajo y el derecho a la educación es precisamente la función capacitadora de esta última respecto de la posibilidad de acceder a un trabajo, máxime considerando que el art. 36 CE impone la obligación de regulación legal de profesiones tituladas³⁶⁴.

El TC, en el FJ 5 de la STC 194/1998, de 1 de octubre, ha matizado que corresponde al legislador la determinación de aquellas profesiones que

“quedan fuera del principio general de libertad, valorando cuáles de esas profesiones requieren, por atender a los fines mencionados la incorporación a un Colegio Profesional, así como, en su caso, la importancia que al respecto haya de otorgar a la exigencia de una previa titulación para el ejercicio profesional”.

Por tanto, tal y como se desprende del tenor literal del párrafo anterior, a pesar de que el art. 35 CE consagra el derecho a elegir libremente un oficio o profesión —sin límites jurídicos— el ejercicio de una profesión sí puede estar condicionada a la obtención de un título previo e, incluso, a colegiación.

La jurisprudencia constitucional ha matizado, en el FJ 1 de la STC 42/1986, de 10 de abril, que una profesión titulada es aquella “profesión para cuyo ejercicio se requieren títulos, entendiéndose por tales la posesión de estudios superiores y la ratificación de dichos estudios mediante la consecución del oportuno certificado o licencia”, lo que en definitiva viene a significar que para poder ejercer determinados oficios es condición indispensable el haber superado

³⁶⁴ “La ley regulará las peculiaridades propias del régimen jurídico de los Colegios Profesionales y el ejercicio de las profesiones tituladas. La estructura interna y el funcionamiento de los Colegios deberán ser democráticos”.

estudios superiores, puesto que de lo contrario el ejercicio de tal profesión se encontraría vedado de pleno.

Otra cuestión que ha generado cierta controversia es la de la formación profesional, la cual se encuentra subsumida dentro del sistema educativo pero no se hacen referencias expresas a la misma ni en el artículo dedicado a la educación ni en el del derecho al trabajo, encontrándose la primera referencia expresa en el art. 40.2 CE, donde se impone a los poderes públicos el fomento de una política que garantice la formación y readaptación profesionales. El FJ 7 de la STC 5/1981, de 13 de febrero establece respecto de la enseñanza que esta “es una actividad encaminada de modo sistemático y con un mínimo de continuidad a la transmisión de un determinado cuerpo de conocimientos y valores”, lo cual encaja con el planteamiento de la formación profesional. No obstante, esta reviste de un carácter claramente dual, toda vez que la legislación laboral recoge también el derecho a la formación de los trabajadores³⁶⁵. A mayor abundamiento, la propia LOE —a pesar de que matiza que en ella tan solo se regulan los aspectos educativos de la formación profesional— establece meridianamente claro que la formación profesional incluye no solamente el aspecto educativo inicial sino también “las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales”; tal y como apuntan determinados autores, la importancia de este enfoque radica en que “la cualificación profesional que proporciona esta formación sirve tanto a los fines de la elevación y nivel de la calidad de vida de las personas como a los de la cohesión económica y social y del fomento del empleo”³⁶⁶.

³⁶⁵ ROMERO RODENAS, M. J. y GARCÍA RÍOS, J. L., “Derecho al trabajo y derecho a la educación: un enfoque constitucional sobre la formación profesional”, *Revista de derecho social*, núm. 85, 2019, págs. 135-156.

³⁶⁶ GONZÁLEZ OLIVARES, Á, L., “Las competencias docentes de la formación para el empleo”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, vol. 4, núm. 1, 2014, págs. 381-386.

CAPÍTULO TERCERO

La equidad en la Constitución española: diferencia de trato, discriminación positiva e indiferenciación

“Se piensa que lo justo es lo igual, y así es; pero no para todos, sino para los iguales. Se piensa por el contrario que lo justo es lo desigual, y así es, pero no para todos, sino para los desiguales”
Aristóteles

1. LA IGUALDAD Y LA EQUIDAD

1.1. El derecho a la igualdad y a la no discriminación. El artículo 14 de la Constitución y otros instrumentos internacionales

España ha suscrito, en el ámbito internacional, multitud de tratados que van desde la aproximación general de la igualdad ante la ley y la no discriminación hasta el tratamiento de la discriminación en un campo concreto o sobre una discriminación específica.

Una aproximación a la idea de discriminación la podemos encontrar en el § 39 de la STEDH (Sección Segunda) Caso Manzanas Martín contra España, 3 de abril de 2012, en la que se dice que

“la discriminación consiste en tratar de manera diferente, salvo justificación objetiva y razonable, a personas que se encuentran en situaciones comparables. La «falta de justificación objetiva y razonable» significa que la distinción en litigio no persigue una «finalidad legítima» o que no existe «vínculo razonable de proporcionalidad entre los medios empleados y la finalidad perseguida”.

Desde el prisma de la generalidad, hemos de comenzar relacionando la DUDH, en cuyo artículo 2 —más allá de la proclamación del art. 1— se estipula que “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición [...]. A mayor abundamiento, el art. 7 DUDH incide en que “todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación”.

Por su parte, el PIDCP contiene tres referencias a nuestro objeto de estudio. El art. 2.1 PIDCP establece que

“cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a respetar y a garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción los derechos reconocidos en el presente Pacto, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma,

religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social”.

En segundo lugar, el art. 26 PIDCP dictamina que

“todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho sin discriminación a igual protección de la ley. A este respecto, la ley prohibirá toda discriminación y garantizará a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social”.

En último término, el art. 27 PIDCP reza que “en los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma”.

El PIDESC resulta más escueto que el PIDCP en materia de igualdad y no discriminación, limitando sus referencias a dos artículos. El art. 2.2. PIDESC dispone que “los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social”. Por su parte, el art. 3 PIDESC supone la igualación de derechos entre hombres y mujeres, puesto que “los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a asegurar a los hombres y a las mujeres igual título a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales enunciados en el presente Pacto”.

La CEDH contempla la no discriminación en el art. 1.1 del Protocolo 12, el cual dictamina que “el goce de los derechos reconocidos por la ley ha de ser asegurado sin discriminación alguna, especialmente por razones de sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas o de otro carácter, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación”.

La CDFUE recoge en dos artículos el fenómeno general de la igualdad y la no discriminación. El art. 20 CDFUE se limita a establecer que “todas las personas son iguales ante la ley”, mientras que, por su parte, el art. 21.1 CDFUE prohíbe “toda discriminación, y en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual”.

En lo referente a esferas concretas de la discriminación y sin pretender ahondar en la aproximación en ella realizada por pertenecer a campos alejados de nuestro ámbito de estudio, podemos mencionar distintos instrumentos internacionales que se encargan de extender el principio de igualdad o de no discriminación a un terreno concreto. Al margen de la ya referida CLDEE, a

modo ejemplificativo, se encuentran la Declaración de la Conferencia General de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre la raza y los prejuicios raciales de 27 de noviembre de 1978, la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en religión o las convicciones de 25 de noviembre de 1981, la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 18 de diciembre de 1979 o el Convenio relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación de 25 de junio de 1958.

La igualdad también ha sido una materia abordada en el marco comunitario a través de numerosas directivas que posteriormente han sido transpuestas al ordenamiento jurídico español, como es el caso de la Directiva 2002/73/CE relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso de empleo, a la formación y a la promoción profesional y a las condiciones de trabajo.

En el plano constitucional nacional, la igualdad y la no discriminación aparecen de manera conjunta en el art. 14 CE, el cual reza que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

La anterior no es la única referencia a la igualdad que aparece en la CE, en tanto en cuanto esta se erige como un valor superior del ordenamiento jurídico, tal y como dicta el art. 1.1 CE: “España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”. Este extremo ha sido puesto de manifiesto por la jurisprudencia constitucional; entre otras, en el FJ 3 de la STC 8/1983, de 18 de febrero se afirma que “la igualdad se configura como un valor superior que, en lo que ahora importa, se proyecta con una eficacia trascendente de modo que toda situación de desigualdad persistente a la entrada en vigor de la norma constitucional deviene incompatible con el orden de valores que la Constitución, como norma suprema, proclama”.

Pese a enunciar varias causas susceptibles de originar situaciones de discriminación, el TC ha matizado en el FJ 3 de la STC 75/1983, de 3 de agosto que “no ha de verse aquí una intención tipificadora cerrada que excluya cualquiera otra de las precisadas en el texto legal, pues en la fórmula del indicado precepto se alude a cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

La igualdad, ya alejados del ámbito de los valores, también se debe estudiar bajo el prisma de los principios. En palabras de Rubio Llorente,

“el principio de igualdad no es una consecuencia derivada de un previo juicio de igualdad, sino que, por el contrario [...] excluye la posibilidad de tal juicio, en cuanto que afirma a priori la existencia de una igualdad que el Derecho ha de respetar por principio. [...] El principio de igualdad no impone, naturalmente, que todos los sujetos de derecho, todos los destinatarios de las normas, tengan los mismos

derechos y las mismas obligaciones, o lo que es lo mismo, no impide en modo alguno anudar a situaciones distintas diferentes consecuencias jurídicas; ni siquiera estorba el que la norma considere parte de la situación rasgos o determinaciones personales”³⁶⁷.

Previa a la explicación de las anteriores palabras, estas se han de complementar necesariamente con el desarrollo jurisprudencial que se ha producido con el objetivo de poder determinar el alcance del principio de igualdad. Así pues, citando el FJ 2 de la STC 49/1982, de 14 de julio, incidimos en que

“la igualdad a que el art. 14 se refiere, que es la igualdad jurídica o igualdad ante la Ley, no comporta necesariamente una igualdad material o igualdad económica real y efectiva. Significa que a los supuestos de hecho iguales deben serles aplicadas unas consecuencias jurídicas que sean iguales también y que para introducir diferencias entre los supuestos de hecho tiene que existir una suficiente justificación de tal diferencia, que aparezca al mismo tiempo como fundada y razonable de acuerdo con criterios y juicios de valor generalmente aceptados”.

Nos encontramos ante un escenario en el cual existen dos alternativas: de una parte, un derecho subjetivo a la igualdad, es decir, a no ser discriminado y, de otra, el principio contenido en el art. 9.2 CE que estudiaremos posteriormente y cuya aplicabilidad queda al arbitrio del legislador. En virtud de lo anterior, se puede afirmar que “el objeto del derecho a la igualdad consistirá precisamente en amparar aquellas desigualdades establecidas por el legislador que pretendan ese fin último de la igualdad real”³⁶⁸.

Traemos a colocación, llegados a este punto, la STC 209/1988, de 10 de noviembre —la cual versa sobre materia tributaria—, en cuyo FJ 6 se dice que “la igualdad, sin embargo, ha de valorarse, en cada caso, teniendo en cuenta el régimen jurídico sustantivo del ámbito de relaciones en que se proyecte [...]. La igualdad ante la ley resulta, pues, indisociable de los principios”.

Cuando nos referimos, como bien apunta la anterior STC, al régimen jurídico sustantivo del ámbito de relaciones en que se proyecte la igualdad hemos de sentar la premisa de que el desarrollo legislativo que se ha llevado a cabo del artículo 14 CE es completamente diferente del de otros derechos fundamentales, puesto que no ha sido posible dar traslado del artículo a una norma de igualdad, sino que la igualdad se ha debido concretar en las distintas normas que se ven afectadas por el principio. Ello se debe a que “el carácter relacional y no autónomo del principio de igualdad, es decir, el que la igualdad no pueda predicarse en abstracto, sino únicamente respecto de relaciones

³⁶⁷ RUBIO LLORENTE, F., “La igualdad en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. Introducción”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 31, 1991, págs. 9-36.

³⁶⁸ BAÑO LEÓN, J. M., “La igualdad como derecho público subjetivo”, *Revista de Administración Pública*, núm.114, 1987, págs. 179-195.

jurídicas concretas, impide que este principio pueda ser objeto de una regulación o desarrollo normativo con carácter general”³⁶⁹.

En la legislación española podemos encontrar numerosos ejemplos de normas que se encuentran dedicadas a la consecución de la igualdad —o, al menos, a resultar en una mejora de las condiciones de colectivos vulnerables— en un ámbito concreto. Así pues, a modo ejemplificativo, podemos mencionar la Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de Protección a las Familias Numerosas, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación o el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

En un plano más alejado de situaciones específicas también existen normas que contemplan supuestos de diferencias de trato, como son el Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público, la Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y de modificación parcial de las leyes de los Impuestos sobre Sociedades, sobre la Renta de no Residentes y sobre el Patrimonio o, en el ámbito educativo, la LOE.

En definitiva, la igualdad dentro del marco constitucional alcanza una triple dimensión: es una exigencia objetiva hacia el orden jurídico, es una condición necesaria para poder disfrutar del resto de derechos y es una garantía de la persona al erigirse como un derecho fundamental en sí mismo³⁷⁰.

Este último extremo —el de ser un derecho fundamental— queda comprobado y protegido por la propia CE, al encontrarse incardinada dentro del Capítulo Segundo (Derechos y libertades) del Título I (De los derechos y deberes fundamentales) y estar incluido dentro del mecanismo de amparo del art. 53.2 CE³⁷¹. Tal y como recuerda López Rodó, en estos términos se expresa el TC al disponer que “el principio de igualdad de trato sancionado en el artículo 14 de la Constitución está asimilado, en cuanto a su reconocimiento y tutela, a los derechos fundamentales y libertades públicas propiamente dichos, por lo que puede considerársele incluido entre ellos”³⁷².

1.2. El art. 9.2 de la Constitución española y la doctrina de la discriminación por indiferenciación

Llamábamos la atención previamente —a propósito de la STC 49/1982, de 14 de julio— sobre el art. 9.2 CE y el reconocimiento de la igualdad material. Comenzando con la exposición del texto constitucional, este indica que

³⁶⁹ GÁLVEZ MUÑOZ, L., “La cláusula general de igualdad”, *Anales de Derecho*, núm.21, 2003, págs. 195-206.

³⁷⁰ GONZÁLEZ-TREVIJANO SÁNCHEZ, P., “Los principios de igualdad y no discriminación. Una perspectiva de derecho comparado”, Servicio de Estudios del Parlamento Europeo, Bruselas, 2020, pág. 72.

³⁷¹ PÉREZ LUÑO, A. E., “Sobre la igualdad en la Constitución española”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm.4, 1987, págs. 133-152.

³⁷² LÓPEZ RODÓ, L., “El principio de igualdad en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional”, *Revista de Administración Pública*, núms. 100-102, 1983, págs. 331-345.

“corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”.

Este artículo supone un alejamiento del presupuesto estandarizado de igualdad ante la ley que nos hace desenvolvemos en un marco de seguridad jurídica en la aplicación de las normas. Esta ruptura del paradigma anterior responde a la simple premisa de que, pese a la necesidad de que exista una necesidad de exigencia mínimamente homogénea de igualdad formal, cuando esta se aplica a situaciones que son de partida desiguales, acaba suponiendo un derecho material también desigual que no elimina las barreras previas. Por ello no es suficiente el hecho de que el legislador se abstenga de la creación de normas discriminatorias, sino que se hace necesario que dicte normas desiguales que palien las desventajas en las condiciones socioeconómicas de diversos sectores desfavorecidos³⁷³.

Una temprana referencia a esta obligación la encontramos en el FJ 10 de la STC 27/1981, de 20 de julio, en la cual se afirma que “las exigencias que el 9.2 conlleva, a fin de promover la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra, finalidad que, en ocasiones, exige una política legislativa que no puede reducirse a la pura igualdad ante la Ley”.

Campoy Cervera identifica, dentro del marco de la igualdad material, tres categorías diferentes dentro de las políticas legislativas tendentes a garantizar la igualdad. Por una parte, los ajustes razonables consistentes en medidas de adecuación del ambiente orientadas a la minoración o eliminación de la discriminación indirecta. En segundo lugar, las medidas de igualación positiva, las cuales se traducen en derechos económicos o prestacionales que pretenden compensar la situación de desventaja social del perceptor de los mismos. Por último, encontramos las acciones positivas moderadas, dirigidas no hacia un sujeto particular sino como políticas que tienen como objetivo un colectivo en desventaja social³⁷⁴.

Queda de manifiesto, a tenor de la jurisprudencia y de la doctrina expuestas, que la visión de la igualdad material que se persigue en la CE no se habría de interpretar como una igualdad de oportunidades *ab initio*, sino como una igualdad en el punto de llegada, derivada esta última de la adecuada adopción de medidas políticas que permita la posibilidad de alcanzar las metas a todos aquellos que así lo pretendan; “la igualdad de resultados, que en rigor debería fundarse únicamente en la igual satisfacción de las necesidades

³⁷³ MARTÍNEZ TAPIA, R., “Igualdad y razonabilidad en la justicia constitucional española”, Universidad de Almería, Almería, 2000, pág. 58.

³⁷⁴ CAMPOY CERVERA, I., “Una revisión de la idea de dignidad humana y de los valores de libertad, igualdad y solidaridad en relación con la fundamentación de los derechos”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 21, 2004, págs. 143-166.

humanas, gana en eficiencia si no desconoce las diferencias en los rendimientos y las capacidades, diferencias asumidas por la igualdad de oportunidades”³⁷⁵.

Una STC destacable relacionada con la obligación de remover las barreras como exigencia del Estado social de Derecho es la STC 34/1981, de 10 de noviembre en cuyo FJ 3 se establece que

“el principio de igualdad jurídica consagrado en el art. 14 hace referencia inicialmente a la universalidad de la Ley, pero no prohíbe que el legislador contemple la necesidad o conveniencia de diferenciar situaciones distintas y de darles un tratamiento diverso, que puede incluso venir exigido, en un Estado social y democrático de derecho, para la efectividad de los valores que la Constitución consagra con el carácter de superiores del Ordenamiento, como son la justicia y la igualdad, a cuyo efecto atribuye además a los poderes públicos el que promuevan las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva”.

Llegados a este punto pasamos a relacionar la jurisprudencia constitucional más relevante relativa al art. 9.2 CE.

En primer lugar, destacamos la vocación correctora que presenta este artículo respecto del paradigma creado con ocasión de la mera igualdad formal, punto confirmado por el FJ 10 de la STC 19/1988, de 16 de febrero:

“puede imponer este precepto, como consideración de principio, la adopción de normas especiales que tiendan a corregir los efectos dispares que, en orden al disfrute de bienes garantizados por la Constitución, se sigan de la aplicación de disposiciones generales en una sociedad cuyas desigualdades radicales han sido negativamente valoradas por la propia Norma fundamental y así este Tribunal ha tenido ya ocasión de señalar que lo proclamado en el repetido art. 9.2 puede exigir un mínimo de desigualdad formal para progresar hacia la consecución de la igualdad sustancial”.

Inciendo nuevamente en que el legislador contemple un trato desigual, el FJ 2 de la STC 114/1983, de 6 de diciembre recalca que “el art. 9.2 de la C. E. exige en este campo un mínimo de desigualdad formal para progresar hacia la consecución de la igualdad sustancial, al mandar a los Poderes Públicos que promuevan las condiciones para la libertad e igualdad del individuo y de los grupos en que se integren, de forma real y efectiva”.

Respecto del alcance del art. 9.2 CE, e íntimamente relacionado con el caso anterior, se expresa en el FJ 3 de la STC 83/1984, de 24 de julio que “no implica sin embargo este precepto, en modo alguno, la necesidad de que todos los españoles se encuentren siempre, en todo momento y ante cualquier circunstancia, en condiciones de absoluta igualdad”.

³⁷⁵ ALARCÓN CABRERA, C., “Reflexiones sobre la igualdad material”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 4, 1987, págs. 31-42.

De manera evidente, si bien el art. 9.2 CE tiene como objetivo alcanzar la igualdad sustancial entre los individuos independientemente de su situación social, las medidas a adoptar para ello serán decisión de los poderes públicos. En tal sentido, el FJ 4 de la STC 39/1986, de 31 de marzo:

“el art. 9.2 de la Constitución Española es un precepto que compromete la acción de poderes públicos, a fin de que pueda alcanzarse la igualdad sustancial entre los individuos, con independencia de su situación social, del que no se deriva concretamente el derecho a formar parte de órganos de la Administración pública, pues es ésta una medida más entre las posibles que corresponderá decidir a los «poderes públicos», sin que pueda deducirse un derecho concreto a participar que se imponga a la elección por aquéllos de las medidas más adecuadas”.

El mandato recogido en el art. 9.2 CE admite la acción de favorecimiento, la cual no se puede considerar como discriminatoria y contraria a la Constitución, cuando va dirigida a compensar la situación de desigualdad de colectivos, tal y como se aprecia en el FJ 2 de la STC 166/1988, de 26 de septiembre, en el cual se afirma que

“cierto es que la igualdad que reconoce el art. 14 C.E. no omite la toma en consideración de razones objetivas que razonablemente justifiquen la desigualdad de tratamiento legal, e incluso el art. 9.2 de la C.E. impone a los Poderes Públicos la obligación de promover las condiciones para que la libertad e igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas, superando el más limitado ámbito de una igualdad meramente formal y propugnando un significado del principio de igualdad acorde con la misma definición del art. 1 C.E. De ello cabe claramente deducir la legitimidad constitucional, desde las exigencias del principio de igualdad, de una normativa o de decisiones y actos de dichos Poderes Públicos que, contemplando condicionamientos diferenciales, como puede ser en ciertos supuestos el sexo o el embarazo, regule o reconozca requisitos, efectos o consecuencias jurídicas diversas o específicas favorecedoras”.

En el mismo sentido se pronuncia la STC 19/1989, en cuyo FJ 4 establece que

“la virtualidad del art. 14 de la Constitución no se agota en la cláusula general de igualdad que inicia su contenido, sino que también persigue la interdicción de determinadas diferencias, históricamente muy arraigadas, que, tanto por la acción de los poderes públicos como por la práctica social, han situado a amplios sectores de la población en posiciones no sólo desventajosas, sino abiertamente contrarias a la dignidad de la persona que reconoce el art. 10 de la Constitución. [...] De ahí que, en principio, no puedan considerarse lesivas del principio de igualdad, aun cuando establezcan un trato más favorable, las medidas que tengan por objeto compensar la situación de desventaja de determinados grupos

sociales y, en concreto, remediar la tradicional situación de inferioridad”.

En definitiva, tal y como apunta Carmona Cuenca,

“podemos considerar que el artículo 9.2 CE, al igual que otras normas constitucionales de contenido social constituye un ejemplo de norma que contiene una directriz, fija una finalidad que deben cumplir los poderes públicos, pero la determinación de los medios concretos a través de los cuales llegar a ella corresponde al principal destinatario de la norma: precisamente los poderes públicos”³⁷⁶.

No obstante lo anterior, y pese a que el art. 9.2 CE encierra un mandato a los poderes públicos de remover los obstáculos de los grupos y de los individuos, es necesario matizar que corresponde al legislador —con ciertos límites— la libre consideración de qué grupos o individuos son acreedores de un trato diferenciado que se ajuste a derecho. Tal extremo es afirmado por la ya citada STC 34/1981, de 10 de noviembre, que expresa en su FJ 3 que

“la apreciación de en qué medida la Ley ha de contemplar situaciones distintas que sea procedente diferenciar y tratar desigualmente o, desde otra perspectiva, que no deben ser tratadas igualmente, queda con carácter general confiada al legislador. Pero tal valoración tiene unos límites, ya que no puede dar lugar a un resultado que vaya contra derechos y libertades reconocidos en la Constitución (art. 53.2) ni en general contra cualquier precepto o principio de la misma (art. 9.1 y 3, relativos a la sujeción a la Constitución de todos los poderes públicos y a la interdicción de la arbitrariedad); ni, como resulta obvio, contra la esencia del propio principio de igualdad que rechaza toda desigualdad que por su alcance sea irrazonable y, por ello, haya de calificarse de discriminatoria”.

Llegados a este punto cabe preguntarse si es posible que, perteneciendo a un grupo —o siendo un individuo ajeno a un grupo— que presente una necesidad de ser tratado de forma desigual para compensar su situación de inferioridad social de partida y que no haya sido diferenciado en trato por el legislador, se pueda reputar dicha situación como discriminatoria.

Una primera aproximación al concepto sería llevar a cabo una diferencia de

“lo desigual estableciendo una adecuada proporcionalidad entre las diferencias que la norma reconoce y las consecuencias jurídicas que a ellas han de anudarse en el reconocimiento de que la falta de diferenciación en los efectos jurídicos ante dos situaciones suficientemente desiguales es una forma de trasgresión del principio de igualdad. En definitiva, la necesidad de que las

³⁷⁶ CARMONA CUENCA, E., “El principio de igualdad material en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional”, *Revista de Estudios Políticos*, núm. 84, 1994, págs. 265-286.

situaciones o actividades sustancialmente diversas se traten de forma distinta por el legislador”³⁷⁷.

En el FJ 3 de la STC 86/1985, de 10 de julio el TC expresa que

“lo que habría de llamar «discriminación por indiferenciación» no puede situarse en el ámbito del art. 14 de la Constitución. La igualdad declarada en este precepto, la única amparable en este cauce procesal, es la que impone que, ante situaciones no disímiles, «la norma debe ser idéntica para todos, comprendiéndolos en sus disposiciones y previsiones con la misma concesión de derechos» y por ello, lo que el art. 14 de la C. E. impide es la distinción infundada o discriminación. Según hemos dicho anteriormente, el legislador puede, en el respeto al canon de razonabilidad que le impone el art. 14, diferenciar entre supuestos y hasta debe hacerlo, en obediencia a otros preceptos constitucionales, cuando su acción se orienta a la adjudicación de prestaciones a particulares. Esta última vinculación positiva, sin embargo, es sólo relevante en el examen abstracto de la constitucionalidad de la Ley, porque no existe, antes de ella, un derecho fundamental a la singularización normativa”.

La competencia del legislador para decidir aquellos supuestos que se encuentran dentro del ámbito del art. 9.2 CE también se refuerza en la doctrina constitucional, al afirmarse en el FJ 2 de la STC 20/1986, de 12 de febrero que

“es claro que corresponde a la Ley apreciar las razones que pueden existir para establecer distintas exigencias en atención a las distintas situaciones de hecho, dándoles o no relevancia jurídica, de forma que cuando no considera suficientemente relevante alguna de estas diversas situaciones, no vulnera el principio de igualdad, pues la diferenciación obligada de todo lo diverso es contraria al elemental principio de generalidad de la Ley e imposibilitaría la ordenación de las relaciones jurídicas”.

Otra muestra clara de la postura del TC la encontramos en el FJ 3 de la STC 52/1987, de 7 de mayo: “el art. 14 de la Constitución reconoce el derecho a no sufrir discriminaciones, pero no el hipotético derecho a imponer o exigir diferencias de trato”.

Pese a que no se puede considerar vulnerado el principio de igualdad al introducir normas desiguales, sí es posible que la regulación en cuestión devenga inconstitucional por ser considerados los motivos para su introducción arbitrarios, tal y como se desprende del FJ 10 de la STC 181/2000, de 29 de junio:

“lo propio del juicio de igualdad es que ha de constatarse siempre mediante un criterio de carácter relacional que, cuando se proyecta sobre el legislador requiere -como presupuesto obligado- la previa comprobación de que, como consecuencia de la medida legislativa impugnada, se ha introducido directa o indirectamente una diferencia

³⁷⁷ MATA SIERRA, M. T., “La discriminación por indiferenciación y su incidencia en el ámbito tributario”, *Revista Jurídica de la Universidad de León*, núm. 8, 2021, págs. 185-201.

de trato entre personas. Sólo verificado este primer presupuesto se procederá a determinar la licitud constitucional o no de la diferencia contenida en la norma. Por idéntica razón, cuando la norma enjuiciada no produzca esa imprescindible diversidad de trato entre los ciudadanos, estableciendo una distinción perjudicial en la posición jurídica de unos respecto de la de otros, es del todo innecesario continuar con el examen de la ley desde la óptica del principio de igualdad. La medida legislativa podrá, en su caso, ser contraria al principio de interdicción de la arbitrariedad (art. 9.3 CE), mas nunca podrá estimarse vulnerado el derecho a la igualdad ex art. 14 CE”.

La doctrina constitucional es muy discutida por ciertos sectores académicos, que consideran que el art. 14 CE sí habría de amparar la discriminación por indiferenciación³⁷⁸. A mayor abundamiento, hay otros que abogan no solo por la inclusión de la discriminación por indiferenciación dentro del ámbito del derecho antidiscriminatoria, sino también otras figuras como las discriminaciones por intersección y por omisión³⁷⁹.

Sin embargo, no se puede negar que la aceptación de la discriminación por indiferenciación resultaría problemática, especialmente a la hora de poder ponderar la cantidad de discriminación necesaria para estar legitimado para solicitar un trato desigual³⁸⁰. A mayor abundamiento, al cálculo de la discriminación se le habría de sumar el coste económico de proveer el trato desigual y la capacidad de los poderes públicos para llevarlo a cabo.

2. LA DIFERENCIA DE TRATO

2.1. El examen de constitucionalidad de la discriminación positiva

Como hemos estudiado previamente, la doctrina constitucional admite —en virtud de los arts. 9.2 y 14 CE— la creación de normativa que suponga otorgar un trato desigual a ciertos individuos o grupos cuando se fundamente en la eliminación de barreras que dificulten o que impidan su participación social.

No obstante lo anterior, el TC ha matizado en su jurisprudencia una serie de requisitos que han de concurrir para que las medidas de discriminación positiva sean constitucionalmente válidas³⁸¹. Este test de constitucionalidad —también llamado por algunos autores como test del efecto o del impacto compensador— determinará si las medidas tienen como objetivo paliar desigualdades reales o sociales³⁸².

³⁷⁸ COBREROS MENDOZONA, E., “Discriminación por indiferenciación: estudio y propuesta”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 81, 2007, págs. 71-114.

³⁷⁹ BARRERÉ UNZUETA, M. A. y MORONDO TARAMUNDI, D., “Subdiscriminación y discriminación interseccional: elementos para una teoría del derecho antidiscriminatorio”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, núm. 45, 2011, págs. 15-42.

³⁸⁰ REY MARTÍNEZ, F., “La discriminación múltiple. Una realidad antigua, un concepto nuevo”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 84, 2008, págs. 251-283.

³⁸¹ CABRERA GALEANO, M., “Artículo 14”, en *Comentarios a la Constitución Española de 1978*, CAZORLA PRIETO, L.M. et al., Thomson Reuters Aranzadi, Pamplona, 2018.

³⁸² FIGUEROA BELLO, A., “Aproximaciones teóricas de la igualdad en la normativa constitucional española”, *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 26, 2012, págs. 123-167.

Así pues, en primer lugar nos encontramos con la necesidad de aportar un término de comparación o *tertium comparationis*. Se trata esta de una condición indispensable sin la cual no se puede continuar con el análisis acerca de la constitucionalidad de la norma, tal y como se recuerda en el FJ 5 de la STC 200/2001, de 4 de octubre:

“el juicio de igualdad es de carácter relacional. Requiere como presupuestos obligados, de un lado, que, como consecuencia de la medida normativa cuestionada, se haya introducido directa o indirectamente una diferencia de trato entre grupos o categorías de personas y, de otro, que las situaciones subjetivas que quieran traerse a la comparación sean, efectivamente, homogéneas o equiparables, es decir, que el término de comparación no resulte arbitrario o caprichoso. Sólo una vez verificado uno y otro presupuesto resulta procedente entrar a determinar la licitud constitucional o no de la diferencia contenida en la norma”.

El término de comparación debe contar con situaciones que subjetivamente sean equiparables a aquella con la cual se compara; se expresa en el FJ 5 de la STC 253/2004, de 22 de diciembre que “el principio de igualdad exige que a iguales supuestos de hecho se apliquen iguales consecuencias jurídicas, debiendo considerarse iguales dos supuestos de hecho cuando la utilización o introducción de elementos diferenciadores sea arbitraria o carezca de fundamento racional”. Una diferencia en la situación de hecho de partida no entra dentro del supuesto de la discriminación, puesto que, en palabras del FJ 12 de la STC 26/1987, de 27 de febrero “no puede darse violación del principio de igualdad entre quienes se hallan en situaciones diferentes”.

El *tertium comparationis*, además, debe de ser aportado por aquel que solicita el reconocimiento de la discriminación y aquel habrá de ser de suficiente entidad para probarlo, tal y como se observa en el FJ 3 de la STC 261/1988, de 22 de diciembre: “para que una pretensión semejante pueda prosperar, el que la deduzca debe aportar un término de comparación suficiente y adecuado, que permita constatar que, ante situaciones de hecho iguales, le ha sido dispensado un trato diferente sin justificación objetiva y razonable”.

En segundo lugar, la norma a analizar debe de tener una finalidad, es decir, que el trato diferenciador se encuentre justificado. El TC recalca este extremo en el FJ 4 de la STC 114/1987, de 6 de julio, cuando afirma que

“el principio de igualdad impone como canon de su constitucionalidad que la exigencia normativa de buena conducta guarde una directa y razonable relación con la finalidad perseguida por la misma norma o con las consecuencias jurídicas concretas que se deriven de su incumplimiento, pues, en caso contrario, introduciría un factor de diferenciación que habría que calificar de discriminatorio, ya que, como queda dicho, hay que entender por tal toda diferencia de trato que carezca de justificación no sólo objetiva, sino también razonable desde el punto de vista de la finalidad de la norma en cuestión”.

Lo anterior nos lleva a tratar la razonabilidad de la medida. En el FJ 5 de la STC 216/1991, de 14 de noviembre, el TC apunta que

“no podrá reputarse de discriminatoria y constitucionalmente prohibida —antes al contrario— la acción de favorecimiento, siquiera temporal, que aquellos poderes emprendan en beneficio de determinados colectivos, históricamente preteridos y marginados, a fin de que, mediante un trato especial más favorable, vean suavizada o compensada su situación de desigualdad sustancial”.

La medida ha de ser racional, “esto es, debe servir y ser útil para conseguir realmente el fin que persigue”³⁸³. El FJ 3 de la STC 22/1981, de 2 de julio dice que

“la igualdad es sólo violada si la desigualdad está desprovista de una justificación objetiva y razonable, y la existencia de dicha justificación debe apreciarse en relación a la finalidad y efectos de la medida considerada, debiendo darse una relación razonable de proporcionalidad entre los medios empleados y la finalidad perseguida”.

Por último, la medida tiene que ser proporcional, tal y como se desprende del FJ 5 de la STC 253/2004, de 22 de diciembre:

“para que la diferenciación resulte constitucionalmente lícita no basta con que lo sea el fin que con ella se persigue, sino que es indispensable además que las consecuencias jurídicas que resultan de tal distinción sean adecuadas y proporcionadas a dicho fin, de manera que la relación entre la medida adoptada, el resultado que se produce y el fin pretendido por el legislador superen un juicio de proporcionalidad en sede constitucional, evitando resultados especialmente gravosos o desmedidos”.

La proporcionalidad se encuentra íntimamente relacionada con la prohibición de la arbitrariedad de los poderes públicos, tal y como se afirma en el FJ 7 de la STC 50/1995, de 23 de febrero: “este principio [el de proporcionalidad] inherente al valor justicia y muy cercano al de igualdad se opone frontalmente a la arbitrariedad en el ejercicio de los poderes públicos, cuya interdicción proclama el art. 9 de nuestra Constitución”.

A modo de resumen de lo anterior podemos afirmar que

“para comprobar si la medida impeditiva del ejercicio del derecho de reunión supera el juicio de proporcionalidad exigible, es necesario constatar si cumple los siguientes tres requisitos o condiciones: si tal medida era susceptible de conseguir el objetivo propuesto -la garantía del orden público sin peligro para personas y bienes-; si, además, era necesaria en el sentido de que no existía otra medida más moderada para la consecución de tal propósito con igual

³⁸³ NARANJO DE LA CRUZ, R., “Capítulo XVIII. Derechos fundamentales”, en *Manual de Derecho Constitucional*, AGUDO ZAMORA, M. et al., Tecnos, Madrid, 2016, pág. 462.

eficacia; y, finalmente, si la misma era proporcionada, en sentido estricto, es decir, ponderada o equilibrada por derivarse de ella más beneficios o ventajas para el interés general que perjuicios sobre otros bienes o valores en conflicto”³⁸⁴.

La aplicación de este examen de constitucionalidad, aunque con diversidad de apreciaciones en los matices no solo entre los autores sino entre los propios magistrados del TC ha quedado sentada por la doctrina constitucional y se emplea para, como hemos dicho previamente, estudiar la legalidad de una diferencia de trato sobre un colectivo o sobre un particular y se esta se ajusta a lo dispuesto en la CE³⁸⁵.

2.2. Las diferencias de trato jurídicamente neutrales y los incentivos

Hasta el momento nos hemos limitado a analizar los requisitos de las diferencias de trato que encuentran su origen en el art. 9.2 CE y en la necesidad de compensación de las desigualdades y remoción de obstáculos. Sin embargo, hemos de adentrarnos, si bien someramente, dentro del terreno de aquellas diferencias de trato que no se dan por condiciones subjetivas sino por condiciones objetivas que nada tienen que ver con la persona que disfruta la diferencia de trato.

Estas diferencias de trato, aunque son neutrales desde el punto de vista jurídico, pueden no serlo desde un prisma socioeconómico. No nos referimos en absoluto a supuestos de discriminación indirecta, entendida esta como “prácticas o conductas formalmente neutras en las que [la condición] no es objeto de consideración inmediata a la hora de adoptar la decisión discriminatorio pero sí que lo es por el impacto adverso que tiene en un colectivo históricamente discriminado”³⁸⁶, sino a que determinados colectivos sean beneficiarios de ciertas ventajas por la conducta exigida por la norma.

Encontramos ejemplos de esta tipología de diferencias de trato tanto en la normativa tributaria como en la actividad subvencional de las AAPP.

El art. 11 del Decreto Legislativo 1/2010, de 21 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Texto Refundido de las Disposiciones Legales de la Comunidad de Madrid en materia de tributos cedidos por el Estado contempla una deducción por gastos educativos por los conceptos de escolaridad y adquisición de vestuario de uso exclusivo escolar de los hijos. Esta medida, que *a priori* únicamente exige la producción del gasto descrito y podría ser aplicada por los contribuyentes que hubiesen satisfecho dichas cantidades, en la práctica se ve circunscrita a la educación privada pura —ya que en la pública y en la concertada no se han de producir gastos de escolaridad— y a

³⁸⁴ ROCA TRÍAS, E. y AHUMADA RUIZ, M. A., “Los principios de razonabilidad y proporcionalidad en la jurisprudencia constitucional española”, *XV Conferencia Trilateral 24-27 de octubre 2013 Roma*, 2013, págs. 1-37.

³⁸⁵ ALONSO GARCÍA, E., “El principio de igualdad del artículo 14 de la Constitución Española”, *Revista de Administración Pública*, núms. 100-102, 1983, págs. 21-92.

³⁸⁶ SIERRA HERNÁIZ, E., “El concepto de discriminación indirecta: su delimitación y aplicación en el Derecho Social Comunitario europeo y español”, en *Los ODS como punto de partida para el fomento de la calidad del empleo femenino*, BLÁZQUEZ AGUDO, E. M., Dykinson, Madrid, 2018, págs. 11-26.

aquellos centros que sí tengan uniformes. Ello provoca que la medida tributaria se dirija a hogares con más recursos económicos, que son los que pueden escolarizar a sus hijos en la enseñanza privada, ya que “en el sector público, los estudiantes presentan un perfil socioeconómico mucho más homogéneo entre los diversos centros, agrupándose en todos ellos los alumnos pertenecientes a los hogares de menos recursos económicos y culturales y los inmigrantes”³⁸⁷.

Otro ejemplo similar, si bien en el ámbito de la subvención, lo encontramos en el art. 10 del Real Decreto 266/2021, de 13 de abril, por el que se aprueba la concesión directa de ayudas a las comunidades autónomas y a las ciudades de Ceuta y Melilla para la ejecución de programas de incentivos ligados a la movilidad eléctrica (MOVES III) en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia Europeo. En él se destinan cantidades para subvencionar tanto la adquisición de vehículos eléctricos como la preparación de puntos de recarga.

Se producen efectos parecidos a los de la deducción por gastos educativos, ya que la ayuda se acumula en hogares de mayores ingresos —sin duda como consecuencia del elevado coste inicial de los vehículos e infraestructura—³⁸⁸ y también en aquellos que no soportan gastos de alquiler por ser propietarios³⁸⁹.

Existe, también, otra tipología de diferencia de trato. Mientras que en el caso anterior el aspecto jurídico era neutro al no considerar las condiciones de los sujetos, ahora hemos de estudiar diversas acciones y medidas que sí que tienen dichos factores en cuenta pero que, a diferencia de la discriminación positiva del art. 9.2 CE, el elemento clave no se encuentra en la compensación de una desigualdad o en la eliminación de una barrera sino en, precisamente, atraer determinados perfiles atendiendo a la deseabilidad de sus condiciones subjetivas.

Por un lado podemos mencionar el régimen de impatriados, también conocido como Ley Beckham. Si bien es cierto que se incardina dentro de la economía de opción, es innegable que se trata de una alternativa tributaria que únicamente resulta rentable al contribuyente cuyo tipo aplicable excediese del que permite el régimen, lo que en la práctica lo hace únicamente deseable para trabajadores que se encuentren por encima del último decil de renta.

Otro caso de este tipo de diferencia de trato se encuentra en las ayudas que se dan en el ámbito universitario. Las Ayudas María Zambrano para la atracción del talento internacional “tienen como objetivo atraer hacia las universidades públicas españolas al personal docente e investigador de nacionalidad española o de otro país, con una trayectoria posdoctoral en universidades o centros de investigación extranjeros”, debiéndose estar desarrollando proyectos de

³⁸⁷ MANCEBÓN TORRUBIA, M. J. y PÉREZ XIMÉNEZ DE EMBÚN, D., “Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por Comunidades Autónomas a partir de PISA 2006”, *Regional and Sectorial Economic Studies*, vol. 10, núm. 3, 2010, págs. 129-148.

³⁸⁸ GUO, S. y KONTTOU, E., “Disparities and equity issues in electric vehicles rebate allocation”, *Energy Policy*, núm. 154, 2021.

³⁸⁹ DAVIS, L. W., “Evidence of a homeowner-renter gap for electric vehicles”, *Applied Economic Letters*, vol. 26, núm. 11, 2018, págs. 927-932.

investigación, y/o impartiendo docencia en universidades, centros de investigación u organismos situados fuera de España, en el momento de formular la solicitud y tener una trayectoria posdoctoral acumulada no inferior a veinticuatro meses en universidades o centros de investigación españoles o extranjeros diferentes al de la realización y defensa de la tesis doctoral. Estas ayudas suponen una mayor dotación económica y se basan únicamente en criterios de excelencia.

Como podemos ver, estas diferencias de trato se orientan al incentivo para atraer determinados perfiles que se aprecian como deseables, siendo una diferencia de trato legalmente permitida.

CAPÍTULO CUARTO

La normativa sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

“Si la justicia existe, tiene que ser para todos; nadie puede quedar excluido, de lo contrario ya no sería justicia”

Paul Aster

Resulta adecuado comenzar matizando que es más acertado hablar de normativa que menciona a ciertos alumnos con NEAE que de normativa sobre alumnado con NEAE, puesto que no existe ningún instrumento normativo específico de ámbito nacional que regule tal tema, y las diversas y dispersas normas que actualmente están vigentes, tan solo se ocupan de algunos de los diferentes alumnos que componen la categoría de alumnado con NEAE.

No va a realizarse una exposición de la normativa autonómica acerca del alumnado con NEAE o altas capacidades intelectuales toda vez que su estudio queda reservado a la segunda parte de la investigación, dedicada esta al tratamiento educativo. Lo mismo sucede con la normativa estatal sin rango de ley, debido a que los distintos reales decretos que desarrollan las enseñanzas —en tanto en cuanto son normas básicas para el desarrollo del derecho a la educación del art. 27 CE— suponen un importante impacto en lo referente a la permanencia y progresión en el sistema educativo y a la práctica docente.

1. NORMATIVA ESTATAL

1.1. Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación

La más antigua de todas las normas con carácter orgánico dedicadas al derecho a la educación —pese a sus sucesivas modificaciones— es la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Su importancia radica no en la organización y planteamiento de las enseñanzas y de la actividad como manifestación concreta de los mandatos constitucionales atribuidos a las Administraciones —con ciertas excepciones, como algunos artículos sobre centros docentes públicos, conciertos educativos o relativos a la participación en la programación general de la enseñanza—, sino en el desarrollo de disposiciones del art. 27 CE y de los distintos sujetos que en él se incluyen³⁹⁰. Pese a que los derechos propugnados en el art. 27 CE —tal y como hemos visto previamente— no se limitan a desplegar sus efectos únicamente en la esfera del alumnado sino que se extienden a padres, profesores, personas físicas o jurídicas que creen centros docentes y Universidades, toda vez que el fin último del presente capítulo es analizar la normativa desde el prisma de las NEAE nos limitaremos al examen de las disposiciones que repercuten sobre este alumnado.

³⁹⁰ No es el caso de las Universidades las que, pese a ser titulares del derecho fundamental en su vertiente de autonomía universitaria, no encuentran desarrollo en la LODE, puesto que tal derecho se ha regulado en la normativa específica universitaria.

La norma no es demasiado prolija en cuanto a los derechos del alumnado y los compacta en tan solo dos artículos: el art. 6 LODE para los derechos y deberes básicos y el art. 7 LODE como concreción del derecho de asociación del art. 22 CE. Los derechos de los alumnos a los que aludimos están circunscritos en el ámbito del desarrollo del derecho subjetivo a la educación, puesto que se hallan instrumentalizados y orientados a la consecución última del contenido del derecho a la educación.

El art. 6.1 LODE establece que “todos los alumnos y alumnas tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando”, lo cual viene a instituir una suerte de cláusula antidiscriminatoria, ya que —en el ámbito de los derechos estudiantiles— tan solo contempla la posibilidad de que los derechos de los alumnos difieran entre sí atendiendo a criterios aceptables —y aceptados³⁹¹— de edad y nivel.

No obstante lo anterior, en el art. 6.3 LODE se dispone una serie de derechos básicos —lo cual puede traducirse como derechos mínimos, comunes e independientes de la edad y del nivel educativo—:

“Se reconocen al alumnado los siguientes derechos básicos:

- a) A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.
- b) A que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales.
- c) A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad.
- d) A recibir orientación educativa y profesional.
- e) A una educación inclusiva y de calidad.
- f) A que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución.
- g) A la protección contra toda intimidación, discriminación y situación de violencia o acoso escolar.
- h) A expresar sus opiniones libremente, respetando los derechos y la reputación de las demás personas, en el marco de las normas de convivencia del centro.
- i) A participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes.
- j) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

³⁹¹ ALÁEZ CORRAL, B., “El ejercicio autónomo de los derechos fundamentales por el menor de edad”, *Revista europea de derechos fundamentales*, núm. 21, 2013, págs. 37-78.

k) A la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente”.

De manera evidente, al tratarse de unos derechos básicos, todos ellos son de aplicación al alumnado con NEAE; no obstante lo anterior, es necesario destacar que, toda vez que la idiosincrasia propia de esta tipología de alumnado —y de las personas con altas capacidades intelectuales, en particular— ya es conocida, ciertos derechos establecidos en el art. 6.3 LODE cobran una especial relevancia y significación.

Resultan destacables, sin negar por ello la importancia en el éxito de la educación de aquellos derechos no mencionados, los referentes al pleno desarrollo de la personalidad, al respeto de la identidad, integridad y dignidad, a la valoración objetiva de dedicación, esfuerzo y rendimiento, a la educación inclusiva y de calidad, a la protección contra la discriminación y a recibir ayudas y apoyos precisos que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

No obstante lo anterior, es preciso realizar ciertas matizaciones respecto de la selección de apartados del art. 6.3 LODE.

Mientras que el pleno desarrollo de la personalidad no resulta especialmente problemático, toda vez que se encuentra superado que se trata de un principio constitucional que no genera un derecho fundamental³⁹², sí plantea ciertas dudas el respeto a la identidad, integridad y dignidad personales. De manera lógica, se puede relacionar el derecho básico de la LODE con el derecho constitucional consagrado en el art. 15 CE, en el que se garantiza la integridad moral y la prohibición de los tratos degradantes. Sin embargo, desde esta parte nos parece que la esfera del art. 15 CE es demasiado poderosa y que se escapa de las situaciones esperables en el desarrollo de la actividad educativa, lo cual nos lleva a considerar el derecho básico como una referencia a la prohibición de castigos que puedan ser humillantes para el alumno o, respecto de la identidad, a la eventual autodeterminación de género³⁹³.

El derecho a una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado es uno de los pilares fundamentales de la educación. A pesar de que el apartado no incida en los aspectos sobre los que se habrá de incidir, tanto la LOE como la normativa de desarrollo —como veremos posteriormente— abordan medidas que garanticen ambos preceptos. Estos se relacionan íntimamente con la objetividad de las evaluaciones y se recogen en las normas.

Respecto de la protección contra la intimidación, discriminación y violencias y acosos escolares se debe realizar una aproximación desde una doble vertiente. No se puede negar su carácter como principio de los procesos educativos, ya que se propugna la convivencia, la tolerancia y la no discriminación como uno de los fines del sistema educativo. Sin embargo, también se debe considerar el derecho a la integridad del alumno que sufre el

³⁹² Entre otras, STC 5/1981, de 13 de febrero.

³⁹³ ESTEVE ALGUACIL, L. y NONELL I RODRÍGUEZ, A., “Análisis del Anteproyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI”, *InDret*, núm. 3, 2022, págs. 267-290.

acoso y los deberes de las Administraciones de velar por aquellos que se encuentran bajo su responsabilidad.

Por último, el apartado j) del art. 6.3 LOE consagra el derecho a recibir ayudas y apoyos para compensar carencias y desventajas que impidan o dificulten el acceso o la permanencia en el sistema educativo. Este apartado no integraba la redacción original del artículo, sino que fue incluido por una Disposición final de la LOE. Por el origen de las desventajas que enumera el artículo (personales, familiares, económicas, sociales y culturales) habremos de considerar que el apartado, máxime considerando que este es coetáneo de la LOE, es una referencia al Título II sobre la equidad en la educación —el cual se desarrolla en el siguiente punto— y que no solo incluye al alumnado con NEAE, sino a aquellos que requieren de la compensación de una desigualdad en la educación derivada de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. No obstante lo anterior, el legislador cualifica al alumnado con necesidades educativas especiales —es decir, con discapacidad— al indicar el derecho a recibir especialmente si el alumno presente estas necesidades.

1.2. Ley Orgánica de Educación

El análisis de las disposiciones de la LOE referidas al alumnado con NEAE se llevará a cabo distinguiendo entre dos supuestos. Por un lado, las menciones a las NEAE en distintos capítulos de la norma y, por otro, aquellas referencias que se encuentran recogidas en el Título referente a la equidad en la educación.

Comenzando por esta últimas —principalmente debido a que el resto de disposiciones son subordinadas de las referentes a la equidad—, el punto de partida es el Capítulo I del Título II, precisamente denominado como “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. En él rescatamos el art. 71.2 LOE, puesto que es en dicho artículo donde se enumeran los distintos componentes de alumnado con NEAE. Como es bien sabido, son todos aquellos alumnos que requieren una educación diferente a la ordinaria por presentar una serie de circunstancias, que pueden ser: necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía o condiciones personales o de historia escolar.

Lo primero que llama la atención al analizar el capítulo es la utilización por parte del legislador del imperativo a la hora de arbitrar la respuesta educativa de este alumnado, lo que elimina la posibilidad de considerarlo como algo potestativo.

La estructura interna del capítulo responde al siguiente esquema. En primer lugar, se comienza con una exposición de los principios y recursos que se destinan al alumnado con NEAE de manera conjunta, mientras que cuatro secciones se dedican al tratamiento concreto de algunos de los componentes del alumnado con NEAE; estos son alumnos con necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, integración tardía y dificultades específicas de aprendizaje.

El primero de los apartados del art. 71 se encuentra dividido entre los fines de la atención educativa del alumnado con NEAE y el compromiso de actuación por parte de las Administraciones educativas. Así pues, en él se dispone que “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”.

El compromiso de recursos se encuentra en el art. 71.2, puesto que —además de enumerar el alumnado que compone las NEAE— establece que

“corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, [...] puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

La detección temprana es —no solo en el caso de las altas capacidades intelectuales— un elemento fundamental en el tratamiento educativo de los alumnos con NEAE. En consecuencia, el art. 71.3 LOE impone que

“las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión”.

En último término, el art. 71.4 LOE cierra los principios que afectan al alumnado con NEAE, toda vez que se encarga de lo referente a la escolarización y comunicación con los padres, al establecer que

“corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar 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”.

El último de los artículos dedicados al común del alumnado con NEAE se destina a tratar los recursos para su atención. Los recursos que la LOE enumera se pueden distinguir —en nuestra opinión—, entre recursos materiales y recursos humanos.

Respecto de los recursos humanos, entendidos estos como profesorado y otros profesionales que se relacionan con el alumnado, encontramos dos apartados. El art. 72.1 LOE indica que “para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado”.

mientras que el art. 72.4 LOE incide sobre la adecuada capacitación para proporcionar la atención necesaria, toda vez que establece que “las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.

En cuanto a los medios materiales, destacamos el art. 72.2 LOE, el cual reza que “corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados”.

Por su parte, más orientado hacia la organización y la flexibilidad en la atención educativa del alumnado, el art. 72.3 LOE dispone que “los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos”.

En último término, el art. 72.5 LOE abre la puerta a la colaboración público-privada —esta vez sí de manera potestativa— que redunde en beneficio del alumnado con NEAE en aquellos fenómenos negativos de la educación respecto de los cuales —como hemos visto en el primero de los capítulos de la investigación— estos son especialmente vulnerables y propensos, ya que nos indica que

“las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización, una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo, la promoción del éxito educativo y la prevención del abandono escolar temprano”.

En aras de agilizar el análisis, de aquellas categorías de alumnos que no tienen altas capacidades intelectuales pero sí cuentan con sección propia, se indicarán las medidas destinadas a ellos, profundizándose más en el caso de las altas capacidades.

Así pues, respecto de los alumnos con necesidades educativas especiales —a los cuales el art. 73.1 LOE define como “aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella [...]”— podemos indicar que las medidas específicas a las que puede acceder son: a) flexibilización de la duración de las enseñanzas; b) escolarización en centros o unidades de educación especial; c) de manera potestativa, reducción de ratio profesor-alumno; d) ofertas formativas adaptadas y; e) reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

En cuanto al alumnado con integración tardía en el sistema educativo español, sus medidas concretas son: a) garantía de que la escolarización se lleve a cabo en el curso más adecuada atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico y; b) programas específicos para los alumnos que

presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos.

Por último, no podemos considerar que el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje cuente con medidas particulares, toda vez que las que se establecen en el art. 79 bis LOE pueden subsumirse en los principios y recursos generales para todo el alumnado con NEAE, puesto que este dispone que

“1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.

2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas”.

En lo que respecta al alumnado con altas capacidades intelectuales, la LOE reserva su atención educativa a la Sección segunda del Capítulo de las NEAE. Al contrario que en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, en ninguno de los dos artículos de la sección se definen las altas capacidades —lo cual queda, como comprobaremos, al arbitrio de las Comunidades Autónomas—. El art. 76 LOE dispone que

“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”.

En virtud de lo anterior podemos identificar varios puntos clave. Por un lado, la adopción por parte de las Administraciones educativas de las medidas para la identificación y valoración temprana carece de un reseñable valor jurídico pues —como ocurre con las dificultades específicas de aprendizaje— su contenido se subsume por lo dispuesto en el art. 71.3 LOE. Más relevante es la parte dedicada a los planes de actuación —quizás también subsumibles por el art. 72.3 LOE y las diversificaciones y adaptaciones curriculares— y los programas de enriquecimiento curricular, ya que tal y como el artículo indica su objetivo final es el de favorecer el desarrollo de las capacidades de los alumnos al máximo y no solo para cumplir con los objetivos generales.

El segundo —y último— de los artículos específicos del alumnado con altas capacidades intelectuales es el 77 LOE, el cual resulta el punto de partida

de la medida de flexibilización de las enseñanzas, la cual se analizará tanto jurídica como pedagógicamente en la parte dedicada al tratamiento educativo. Este artículo indica que “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”.

Alejados ya de las NEAE pero continuando en el Título de la equidad, encontramos disposiciones referentes a la escolarización en los centros públicos y privados concertados. En su articulado —ampliamente desarrollado en el apartado correspondiente al acceso a las enseñanzas en España y a los mecanismos de compensación de las desigualdades— se encuentran previsiones para atender una equilibrada distribución del alumnado con NEAE (arts. 84.1 y 86.2 LOE) —también se repite en el art. 109.2 LOE—, reserva de plazas hasta el final del período de preinscripción y matrículas (art. 87.2 LOE) y garantía de recursos para el apoyo (art. 87.1 LOE) —los cuales se encuentran también en el art. 112 LOE—.

Fuera de la equidad en la educación, la primera referencia en el cuerpo de la norma es de vital importancia para la atención educativa del alumnado con NEAE. El art. 3 de la LOE se destina a las enseñanzas, puesto que las enumera y clasifica atendiendo a diferentes criterios, como régimen o nivel.

El art. 3.2 LOE es el que especifica claramente cuáles son las enseñanzas del sistema educativo español, siendo estas: a) Educación infantil; b) Educación primaria; c) Educación secundaria obligatoria; d) Bachillerato; e) Formación profesional; f) Enseñanzas de idiomas; g) Enseñanzas artísticas; h) Enseñanzas deportivas; i) Educación de personas adultas y; j) Enseñanza universitaria.

La importancia de este artículo radica en la combinación del apartado segundo con el del art. 3.8 LOE, el cual establece que “las enseñanzas a las que se refiere el apartado 2 se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo”. Ello significa que, con independencia de si la normativa específica de cada enseñanza a desarrollado explícitamente la atención educativa del alumnado con NEAE, se han de garantizar las adaptaciones anteriormente expuestas —inclusive en el caso de las enseñanzas universitarias, también incluidas en el art. 3.2 LOE—.

Las NEAE aparecen en lo referente a la Educación infantil en una ocasión dentro de los principios generales de dichas enseñanzas, puesto que el art. 12.5 LOE establece que

“la programación, la gestión y el desarrollo de la educación infantil atenderán, en todo caso, a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo”.

En la Educación Primaria se encuentran dos referencias. La primera de ellas, la del art. 19.6 LOE, se limita a la flexibilización metodológica de la

enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con NEAE, en especial para aquel que presente dificultades en su comprensión y expresión. En el art. 20.5 LOE se refieren medidas de adaptación de las evaluaciones, puesto que “se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.

En la Educación Secundaria Obligatoria se hacen tres referencias generales y una encuadrada en los ciclos formativos de grado básico. En los principios generales el art. 22.5 LOE establece que

“entre las medidas señaladas en el apartado anterior [medidas de atención a la diversidad] se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y medidas de apoyo personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.

El art. 26.6 LOE repite la fórmula empleada para la Educación Primaria respecto de las lenguas extranjeras, al igual que el art. 28.10 LOE es idéntico al 20.5 LOE en lo que se refiere a la evaluación. Este último extremo se repite en el art. 30.5 LOE, el cual se ocupa de la evaluación en los ciclos formativos de grado básico.

En la Educación Secundaria Obligatoria existen, no obstante, referencias veladas al alumnado con NEAE —o al menos a parte de sus integrantes—. Nos referimos a los programas de diversificación curricular del art. 27 LOE, consistentes en que “los objetivos de la etapa y las competencias correspondientes se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización del currículo en ámbitos de conocimiento, actividades prácticas y, en su caso, materias, diferente a la establecida con carácter general”. Estos programas, tal y como se estipula en el segundo apartado del artículo

“estarán orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por parte de quienes presenten dificultades relevantes de aprendizaje tras haber recibido, en su caso, medidas de apoyo en el primero o segundo curso, o a quienes esta medida de atención a la diversidad les sea favorable para la obtención del título”.

El recurrente artículo sobre la adaptación en la enseñanza de lenguas extranjeras se repite para el Bachillerato en el art. 34.9 LOE, con la salvedad de que se añade que “estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas”. En los principios pedagógicos del art. 35 LOE se establece que

“en la organización de los estudios de Bachillerato se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo. A estos efectos se establecerán las alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo de este alumnado”.

En cuanto a la evaluación, recoge el art. 36.1 LOE que “se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.

Técnicamente, fuera de la etapa de bachillerato, pero sin ningún género de dudas íntimamente relacionada con ella, encontramos la prueba de acceso a la universidad, consistente en, ex art. 38.1 LOE, “una prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios”. A tales efectos, el apartado quinto del artículo dispone que “la prueba de acceso a la universidad se realizará adoptando las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, la no discriminación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten”.

Pese a que se encuentran referencias a la Formación Profesional, desde la entrada en vigor de la normativa específica —la cual desarrollaremos a continuación— su ordenación se encuentra en ella regulada.

No existen referencias al alumnado con NEAE en las enseñanzas artísticas, deportivas y de idiomas, encontrándose la siguiente en la educación de personas adultas, para la cual el art. 67.5 LOE se limita a decir que “en la educación de personas adultas se prestará una atención adecuada a aquellas que presenten necesidad específica de apoyo educativo”.

Ya fuera del ámbito de enseñanzas concretas, encontramos una interesante referencia a las NEAE en el art. 117 LOE, el cual se destina a los módulos de concierto. En su séptimo apartado, se incorpora la posibilidad —hablamos en todo momento de algo potestativo— de que “las Administraciones educativas podrán incrementar los módulos para los centros privados concertados que escolaricen alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen”.

Existe una nueva referencia a la garantía de recursos en el art. 157.1 LOE, puesto que en él se establece que

“1. Corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente Ley:

[...]

c) El establecimiento de programas de refuerzo y apoyo educativo y de mejora de los aprendizajes.

[...]

e) La atención a la diversidad de los alumnos y en especial la atención a aquellos que presentan necesidad específica de apoyo educativo

[...]

h) La existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional”.

Por último, el alumnado con NEAE aparece en la Disposición adicional cuadragésima novena de la LOE, la cual se entrelaza con 72.5 LOE. Esta reza que

“las Administraciones educativas y la Administración local podrán desarrollar programas y estrategias de atención educativa complementaria de apoyo a la escolarización para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, mediante fórmulas no contractuales, con entidades privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones”.

1.3. Ley Orgánica de Formación Profesional

De las normas analizadas en el presente apartado, una de las más recientes es la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, que viene a sustituir y actualizar la norma anterior tras dos décadas. No podemos olvidar que esta norma se entrelaza con la LOE de manera inequívoca, pese a que la Disposición final tercera de la LOFP dispone que

“la ordenación de las enseñanzas de formación profesional comprendidas en el articulado del capítulo V, del Título I, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se entenderá efectuada de acuerdo con lo que se dispone en esta ley, y todas las referencias que se realicen en la normativa a estos preceptos, se entenderán asimismo efectuadas de acuerdo con lo que se dispone en la presente ley”.

Ello se debe a que la Disposición únicamente hace referencia a la ordenación de las enseñanzas, y aunque extraiga del ámbito de la LOE tales asuntos ello no es óbice para que sigan siendo de aplicación el resto de preceptos que afectan a la Formación Profesional.

En la LOFP se emplean distintos términos y se establecen provisiones que, atendiendo a la idiosincrasia del alumnado con NEAE —y, dentro de ellos, el que presenta altas capacidades intelectuales—, resultan especialmente destacables y dignas de estudio.

Las NEAE aparecen de manera explícita en el texto en siete ocasiones, a la vez que se encuentran complementadas por palabras tales como diversidad y discapacidad.

La primera de las referencias a esta tipología de alumnado la encontramos en el art. 6.10 de la norma. Este artículo, el cual se encuentra dedicado a los objetivos del Sistema de Formación Profesional, contiene una provisión respecto de la orientación profesional que facilite una adecuada toma de decisiones en la gestión de sus carreras formativas y profesionales. tal y como indica el artículo, en el proceso de orientación profesional se deberán combatir los estereotipos que

se encuentren relacionados bien con una NEAE o, directamente con la discapacidad.

La siguiente de las referencias normativas se localiza en el artículo 23.4 LOFP. Este artículo se dedica a los requisitos de las ofertas de Formación Profesional. Respecto del alumnado con NEAE, se presta una atención especial al establecimiento de medidas de flexibilización, al igual que se deben considerar alternativas organizativas y metodológicas que faciliten la igualdad de oportunidades en el acceso a los currículos de los alumnos con NEAE, pudiéndose optar por llevar a cabo adaptaciones técnicas materiales o de ampliación del periodo de formación o permanencia. Se trata sin ningún género de dudas, de un artículo claramente inspirado en sus homólogos de la LOE. Llama especialmente la atención que únicamente se haga mención a la ampliación del periodo de formación o permanencia, pese a que el artículo 77 LOE ha previsto que para el alumnado con altas capacidades intelectuales el periodo pueda ser flexibilizado, y la normativa de desarrollo ha tenido en cuenta una reducción del periodo. No podemos considerar este artículo como especialmente relevante, máxime considerando la complementación existente entre esta norma y la LOE —lo que supone que no genere ninguna prerrogativa extra para el alumnado—.

Acudimos —pues se encuentra íntimamente relacionado con el artículo anterior— al art. 40.5.a) LOFP, pues en él se establece una excepción al periodo máximo en el que el alumno puede cursar un ciclo formativo —el doble de años de los cursos asignados al ciclo concreto—: en el caso de que las circunstancias lo aconsejen y que la Administración lo haya aprobado, el alumno que presente NEAE³⁹⁴ o que compagine sus estudios con una actividad laboral, podrá matricularse a tiempo parcial y contar con un curso extra para completar los estudios.

El art. 26 —relativo a la evaluación del alumnado—, ha previsto en su apartado segundo que “la evaluación respetará las necesidades de adaptación metodológica y de recursos de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo o formativo”. Al igual que en el caso anterior nos encontramos con la continuación lógica del paradigma establecido en la LOE, norma en la cual ya se ha previsto, para cada una de las distintas enseñanzas en ella desarrolladas, la necesidad de respetar y considerar las necesidades de este alumnado a la hora de realizar las pruebas correspondientes para comprobar la adquisición de los resultados de aprendizaje.

³⁹⁴ Hemos de realizar una matización respecto del apartado que analizamos, debido a que nuestra interpretación no nace del tenor literal de la redacción empleada por el legislador y sí de la aplicación de la lógica. El artículo no hace referencia —al menos no completa— al alumnado con NEAE, sino que refiere la existencia de “necesidades específicas de apoyo, permanentes o transitorias”. Ciertamente es que no completa el ya conocido concepto de alumno con NEAE con la última de las palabras que componen la categoría, pero no podemos contemplar otras necesidades específicas de apoyo que tengan impacto educativo distintas a las recogidas en la LOE y atribuimos la falta de la palabra “educativo” a un simple descuido de redacción que carece de impacto jurídico en el caso que nos ocupa.

El art. 46 se destina a regular los ciclos formativos de grado básico. En el apartado séptimo del artículo se efectúa una suerte de repetición de lo contenido en el artículo expuesto *ut supra*, al indicarse que “se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades de cada persona en formación con necesidad específica de apoyo educativo”.

El legislador ha optado por repetir la misma fórmula en el art. 46, el cual se dedica en exclusiva a regular el acceso a los ciclos de grado medio y de grado superior. Con el objetivo de asegurar la igualdad de trato, la no discriminación del alumnado con NEAE y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad, en las pruebas de acceso se deberán llevar a cabo ajustes razonables para este colectivo.

Las dos últimas referencias explícitas hacia el alumnado con NEAE se localizan dentro del ámbito de la Formación Profesional de carácter dual. Mientras que el artículo 61.3 LOFP encomienda al tutor de la empresa u organismo en el cual el alumno se encuentra realizando su formación, velar por que el proceso de selección y de formación no resulte discriminatorio para el alumnado con NEAE y que cuente con los recursos y ajustes razonables necesarios, el artículo 63.4 LOFP nuevamente establece la obligación de que la evaluación respete las adaptaciones metodológicas y recursos que se hayan realizado al alumnado con NEAE.

En el caso del alumnado con discapacidad —que no olvidemos, forma parte del alumnado con NEAE—, la norma contiene provisiones expresas que se escapan del ámbito de la diversidad general y ponen el foco de atención en esta categoría de alumno con NEAE. El principal motivo es que, tal y como hemos visto anteriormente, la LOE ha previsto en su articulado que el alumnado con discapacidad tiene unas prerrogativas que solo le pertenecen a él y que se incardinan en la transición hacia la Formación Profesional y a la incorporación a un puesto de trabajo. Otro de los motivos es que en los últimos años se ha venido notando un notable incremento de todas las referencias normativas relativas a la accesibilidad de las personas con discapacidad, lo cual se ha de extender, indudablemente, al sistema educativo. Como ejemplo del segundo de los casos, podemos citar el art. 6.12 LOFP, en el cual se establece como un objetivo de la Formación Profesional “la promoción de la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y, en general, de personas y colectivos con dificultades de inserción socio laboral en el acceso y el proceso de formación profesional habilitante y facilitadora de la inserción en el mercado laboral”.

Continuando con el alumnado con discapacidad —pero pudiéndolo relacionar con todos aquellos con NEAE— acudimos a las secciones 3ª y 4ª del Capítulo dedicado a las modalidades de la oferta de Formación Profesional. La Sección 3ª aborda las modalidades que se dirigen a colectivos específicos. El art. 70 viene a concretar y profundizar lo dispuesto en el art. 75 LOE —también, de manera excepcional, el art. 44.4.b) respecto de los grados de formación básica—; por su parte, el art. 71 contempla —de forma potestativa, al emplear la fórmula “podrán”— ofertas específicas para personas con especiales dificultades

formativas o de inserción laboral. Por último, el art. 73.1.b) LOFP le encomienda a las Administraciones educativas que lleven a cabo las acciones organizativas precisas para que se realicen “ofertas de formación profesional adaptadas a las necesidades específicas de personas con fracaso escolar, discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas, parados de larga duración y, en general, personas con riesgo de exclusión sociolaboral o en situación de vulnerabilidad”. Dentro de este último apartado, a la vista de los resultados académicos expuestos en el primer capítulo de nuestro trabajo, pueden encontrarse incluidos todo el alumnado con NEAE que se encuentre en situación de fracaso escolar —habremos de entender este como no haber titulado de la educación obligatoria a los 16 años de edad—.

El último de los conceptos destacables de la LOFP es el Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante, DUA). A nivel doctrinal, una definición inicial de DUA —sin ahondar en sus implicaciones— sería que se trata de

“un modelo que tiene como objetivo reformular la educación proporcionando un marco conceptual –junto con herramientas– que faciliten el análisis y evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas, para identificar barreras al aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas. Como alternativa al diseño rígido y uniforme, el DUA plantea un marco para realizar propuestas curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) flexibles, que respondan a las diferentes necesidades y capacidades del alumnado. Partir del reconocimiento de la variabilidad entre los sujetos requiere propuestas didácticas que se formulen pensando en todo el rango de diferencias presentes en las aulas y los centros, utilizando planteamientos curriculares y organizativos flexibles, en los que tengan cabida todos los estudiantes, no solo los que se encontrarían en la parte central de una curva normal imaginaria”³⁹⁵.

En la norma, a diferencia de los otros casos, solamente aparece en dos ocasiones. El art. 2.24 LOFP lo define como el

“modelo de enseñanza para la educación inclusiva que reconoce la singularidad del aprendizaje de cada alumno y que promueve la accesibilidad de los procesos y entornos de enseñanza y aprendizaje, mediante un currículo flexible, ajustado a las necesidades y ritmos de aprendizaje de la diversidad del alumnado”.

No obstante lo anterior, el DUA únicamente se plantea en la norma como un elemento excepcional dentro de la organización y estructura de los ciclos formativos de Formación Profesional. El art. 40.5.b) LOFP contempla que cuando las circunstancias personales de los alumnos lo aconsejen, estos se podrán beneficiar, tras autorización de la Administración educativa:

³⁹⁵ ALBA PASTOR, C., “Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad”, *Participación Educativa*, vol. 6, núm. 9, 2019, págs. 55-68.

“de adaptaciones del currículo basadas en medidas de flexibilización y alternativas metodológicas con enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje en la enseñanza y evaluación, en cuyo caso la evaluación tendrá como referencia la adaptación realizada”.

Se trata de una disposición que, siendo digna de mención, no afecta al alumnado con NEAE, toda vez que estos cuentan de manera automática con las prerrogativas de adaptación a sus necesidades; no obstante, lo recogido en el artículo es reseñable debido a que abre la puerta a que alumnos sin NEAE —o sin que hayan sido detectadas, lo que a efectos jurídicos implica su no existencia— puedan acogerse a medidas que vayan enfocadas a la mejora de su proceso de aprendizaje y de su rendimiento.

1.4. Ley Orgánica del Sistema Universitario

Actualmente, la norma básica universitaria es la LOSU. En ella se hacen pocas referencias al alumnado con NEAE —y nunca con esa denominación—, siendo las más reseñables las destinadas a la accesibilidad y a la obligación de que las Universidades cuenten con unidades de diversidad “encargadas de coordinar y transversalizar el desarrollo de las políticas universitarias antidiscriminación en el conjunto de actividades y funciones de la universidad”. Por ello, amén del periodo de transición que se está efectuando entre ambas normas, analizamos la redacción de la derogada LOU.

En cuanto a la LOU, si bien es cierto que en estadios más avanzados del presente capítulo se desarrollan aspectos concretos de la normativa universitaria, esta se ve limitada únicamente a la concreción ciertos aspectos que se derivan de la normativa estatal o a un ámbito territorial determinado, mientras que aquella despliega sus efectos a todo el territorio nacional.

Dentro de la LOU se localizan dos disposiciones de que impactan sobre los derechos del alumnado con NEAE, si bien la última de ellas se limita a desplegar efectos sobre aquel que tiene discapacidad.

El art. 46 LOU es el que consagra los derechos de los estudiantes, si bien apunta que su desarrollo se efectúa en los estatutos de las distintas Universidades y en las normas de funcionamiento y organización, así como también los mecanismos para la garantía de los derechos. Así pues, el art. 46.2 LOU establece que los alumnos universitarios tendrán derecho a

- a) El estudio en la Universidad de su elección, en los términos establecidos por el ordenamiento jurídico.
- b) La igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos.
- c) La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten.

- d) La publicidad de las normas de las Universidades que deben regular la verificación de los conocimientos de los estudiantes.
- e) El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine.
- f) Su representación en los órganos de gobierno y representación de la Universidad, en los términos establecidos en esta Ley y en los respectivos Estatutos o normas de organización y funcionamiento.
- g) La libertad de expresión, de reunión y de asociación en el ámbito universitario.
- h) La garantía de sus derechos, mediante procedimientos adecuados y, en su caso, la actuación del Defensor Universitario.
- i) Obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.
- j) Recibir un trato no sexista.
- k) Una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral.
- l) La formación en el uso y seguridad de los medios digitales y en la garantía de los derechos fundamentales en Internet”.

De manera evidente, el apartado con un mayor impacto para el alumnado con NEAE es el b), toda vez que en él se consagra la igualdad de oportunidades y no discriminación. Hace referencia expresa, como podemos comprobar, al acceso y a la permanencia en la universidad, con una clara reminiscencia al art. 3.8 LOE, si bien el término NEAE no aparece incluido y se hace referencia a un catálogo de circunstancias que eventualmente pudieran ser generadoras de discriminación hacia el alumnado o suponer un obstáculo que pusiera en riesgo la igualdad de oportunidades de los mismos.

Como decíamos previamente, existe una disposición centrada en el alumnado con discapacidad: la Disposición adicional vigésima cuarta de la LOU, cuyo contenido versa acerca de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades. Esta disposición no reviste de una especial importancia —ni de *lege lata* como de *lege ferenda*, pese a que en estadios posteriores se encontrarán referencias a la misma como inspiración— debido a que su valor es escaso toda vez que no genera nuevos derechos o prerrogativas, sino que repite lo dispuesto en otras disposiciones normativas. A mayor abundamiento, la LOSU ha desaparecido la Disposición referida.

Independientemente de lo anterior, es necesario analizar la Disposición y comprobar su contenido.

El primero de los apartados de la Disposición adicional establece la obligación de las Universidades de garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, prohibiéndose cualquier discriminación y establecer medidas de

acción positiva para su participación. Como se puede comprobar, no hace sino repetir la prohibición de la discriminación y la obligación de remover las barreras que impidan la participación, lo cual no aporta un valor jurídico extra. Los dos siguientes apartados se refieren —nuevamente— a la no discriminación de los estudiantes y al favorecimiento de acciones que favorezcan la igualdad real de oportunidades de los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad. En cuanto al cuarto, este se refiere únicamente a la accesibilidad, mientras que el quinto hace lo propio respecto de la inclusión de la accesibilidad y el respeto a los Derechos Humanos en los distintos planes de estudio.

Por último, la Disposición adicional vigésima cuarta de la LOU contiene la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario para el alumnado con discapacidad. Al igual que en los casos anteriores, la Disposición no genera el derecho, sino que hace referencia a la norma en la cual se regula dicha prerrogativa.

La ausencia del empleo del término NEAE en la redacción del articulado de la LOU responde, principalmente, a que el término se introdujo en la normativa educativa un lustro después de que la LOU entrase en vigor, por lo que se complementa con la LOE en lo referente a estos alumnos —a tales efectos art. 3.8 con remisión al 3.2 LOE—, al igual que se completa con el desarrollo reglamentario posterior y con cláusulas genéricas sobre no discriminación y calidad.

2. NORMATIVA UNIVERSITARIA

Si bien es cierto que la normativa de desarrollo de las enseñanzas universitarias incluye más normativa de la que la presente obra se recoge, el estudio de este apartado se hará desde un punto de vista restringido a aquellos artículos que sean de aplicación para el caso que nos ocupa, bien por ser específicos para alumnos con NEAE o parte de ellos, o por revestir una especial importancia. Se han dejado fuera del estudio algunas normas, como por ejemplo el RD 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional —mencionado, no obstante, en lo referente al rendimiento académico—, por considerar que es normativa que no es necesario sea modificada, o el RD 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales, por carecer de relevancia en lo referente al objeto de esta tesis.

2.1. Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad

El motivo principal de analizar este reglamento —que vino a reemplazar recientemente al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales— es, en esencia, que varias de las medidas que se van a plantear para su adopción en la tercera parte del presente trabajo pasan por la creación de estudios universitarios, por lo que, al menos, enunciar los artículos y procedimientos que se deben llevar a cabo para su implementación, se antoja necesario.

Así pues, en primer lugar, indicaremos que las enseñanzas universitarias oficiales son las de Grado, Máster y Doctorado, de acuerdo con el art. 3.1 del RD, lo que no implica que, en virtud de su autonomía y de lo dispuesto en el art. 36, las Universidades puedan impartir otras no oficiales.

El art. 14 es el responsable de regular las directrices para el diseño de los títulos de Grado, mientras que el art. 17 hace lo propio con los títulos de Máster Universitario.

Sin embargo, a diferencia de los estudios de Grado, que cuentan con un RD específico que estudiaremos en su apartado correspondiente —pese a que el nuevo RD replica la reserva de plaza en el art. 15.3—, el acceso y la admisión a los estudios de Máster se encuentran regulados en el art. 18 de este. El acceso a los estudios de Máster no plantea ninguna problemática pues, de manera lógica, al representar el segundo nivel de las enseñanzas universitarias, se exige para acceder al mismo estar en posesión de un título universitario oficial; sin embargo, en lo referente a la admisión, el art. 18.3, al tratar los procedimientos de admisión, establece la obligación de incluir, para los alumnos con discapacidad o con necesidades específicas, la información accesible y transparente y de facilitar servicios de orientación, apoyo y asesoramiento.

En cuanto a las enseñanzas de Doctorado, estas se encuentran reguladas por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, toda vez que el Capítulo destinado a ellas quedó derogado.

Su art. 6 regula el acceso, tampoco problemático para los alumnos con altas capacidades, al igual que en el caso de los estudios de Máster, ya que al tratarse del último nivel de las enseñanzas universitarias, se exige estar en posesión de un título de Grado y de un título de Máster Universitario, y un total de 300 ECTS en el conjunto de las dos enseñanzas reseñadas.

Idéntica problemática a la de los estudios de Máster encontramos en el art. 7, destinado a los criterios de admisión, puesto que se establece la posibilidad de que haya adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos para los alumnos con discapacidad, medida que sería necesario ampliar también a los alumnos con altas capacidades intelectuales que cursasen estudios de doctorado.

En cuanto a las formas y procedimientos de creación de estos diferentes títulos, se ha de indicar que no existe relevancia alguna para el caso que nos ocupa, puesto que se tratan de trámites formales y de normas que se han de observar para poder crear y renovar los títulos, y acreditar su calidad.

2.2. Real Decreto 412/2014 por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado

El primero de los artículos que estudiaremos de este RD Admisión es el art. 2, de tal forma que, ofreciendo las definiciones que la normativa establece, podamos contextualizar las medidas que se llevan a cabo y que queremos destacar:

“A efectos de este real decreto, se entenderá por:

- a) Requisitos de acceso: conjunto de requisitos necesarios para cursar enseñanzas universitarias oficiales de Grado en Universidades españolas. Su cumplimiento es previo a la admisión a la universidad.
- b) Admisión: adjudicación de las plazas ofrecidas por las Universidades españolas para cursar enseñanzas universitarias de Grado entre quienes, cumpliendo los requisitos de acceso, las han solicitado. La admisión puede hacerse de forma directa previa solicitud de plaza, o a través de un procedimiento de admisión.
- c) Procedimiento de admisión: conjunto de actuaciones que tienen como objetivo la adjudicación de las plazas ofrecidas por las Universidades españolas para cursar enseñanzas universitarias oficiales de Grado entre quienes, cumpliendo los requisitos de acceso, las han solicitado. Las actuaciones pueden consistir en pruebas o evaluaciones, pero también en la valoración de la documentación que acredite la formación previa, entrevistas, y otros formatos que las Universidades puedan utilizar para valorar los méritos de los candidatos a las plazas ofrecidas”.

Como vemos, los requisitos de acceso son definidos por el artículo como aquellos necesarios para poder cursar estudios de Grado en las Universidades españolas y que se deben cumplir antes de la admisión, por lo que son condición *sine qua non* sin los que no se podrá acceder a la Universidad. Para poder optar a la admisión posterior es suficiente cumplir uno solo de los requisitos, los cuales se pueden clasificar en dos grupos bien definidos. Por un lado, estar en posesión, sin requisito de calificaciones, de alguno de los títulos que se enuncian y, por otro, haber cumplido determinada edad, si bien es posible que se exija la acreditación de experiencia profesional para los segmentos de mayor edad.

La admisión es la adjudicación de plazas que fuesen ofrecidas por las diferentes Universidades entre los solicitantes que cumplieran los requisitos de acceso establecidos en el art. 3 RD Admisión. Del artículo referente a la admisión realizaremos, por su importancia, un estudio más detallado más adelante.

Se consideran procedimientos de admisión cualesquiera actuaciones destinadas a la adjudicación de las plazas ofertadas por las Universidades, pudiendo consistir en pruebas, evaluaciones o entrevistas, entre otras posibilidades. Al igual que en el caso de la admisión, dedicaremos un espacio concreto a los procedimientos de admisión.

Comenzando nuestro análisis sobre la admisión, la cual se recoge en el Capítulo III del RD Admisión, queremos destacar el art. 5.1 del mismo, en tanto en cuanto establece que se realizará respetando los principios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad, principios que están destinados a todas las personas por igual.

Es en el siguiente apartado donde se realiza la primera mención a los estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales —no olvidemos que, de acuerdo con la LOE, esto únicamente incluye a alumnado con discapacidad— al establecer la obligatoriedad de que los procedimientos de admisión hayan de llevarse a cabo en condiciones de accesibilidad para aquellos:

“Todos los procedimientos de admisión a la universidad deberán realizarse en condiciones de accesibilidad para los estudiantes con discapacidad y en general con necesidades educativas especiales. Las Administraciones educativas determinarán las medidas necesarias que garanticen el acceso y admisión de estos estudiantes a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado en condiciones de igualdad. Estas medidas podrán consistir en la adaptación de los tiempos, la elaboración de modelos especiales de examen y la puesta a disposición del estudiante de los medios materiales y humanos, de las asistencias y apoyos y de las ayudas técnicas que precise para la realización de las evaluaciones y pruebas que establezcan las Universidades, así como en la garantía de accesibilidad de la información y la comunicación de los procedimientos y la del recinto o espacio físico donde éstos se desarrollen. La determinación de dichas medidas se realizará en su caso en base a las adaptaciones curriculares que se aplicaron al estudiante en la etapa educativa anterior, para cuyo conocimiento las Administraciones educativas y los centros docentes deberán prestar colaboración”.

Sin embargo, si retrocedemos en nuestra exposición, habida cuenta de que existen diferencias sustanciales entre admisión y procedimientos de admisión, en tanto en cuanto la primera es, directamente, la adjudicación de plazas, y la segunda, actuaciones destinadas a establecer el orden de prelación en la adjudicación de las plazas, observamos un importante e interesante matiz en el apartado que estamos estudiando: “las Administraciones educativas determinarán las medidas necesarias que garanticen el acceso y admisión de estos estudiantes a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado en condiciones de igualdad”, lo que en la práctica supone que, en virtud de este artículo, los alumnos con discapacidad encuentren garantías tanto en el acceso, como en la admisión y en los procedimientos de esta.

En cuanto a las medidas concretas, el artículo no establece un listado *numerus clausus* y si obviamos aquellas adaptaciones consistentes en garantizar la accesibilidad, podemos destacar “la elaboración de modelos especiales de examen” y la “adaptación de los tiempos”, debido a que son medidas que no se limitan a la esfera de la accesibilidad y que se alinean con la afirmación —siempre que se encuentre alejada de la accesibilidad— de que “la determinación de dichas medidas se realizará en su caso en base a las adaptaciones curriculares que se aplicaron al estudiante en la etapa educativa anterior”, y son precisamente esas medidas, particularmente la de los modelos especiales de examen y apoyos, aquellas más susceptibles de ser utilizadas por otros alumnos con NEAE.

Es de destacar, igualmente, el art. 7.1, en la medida que este indica que “las Universidades públicas establecerán los criterios de valoración, las reglas que vayan a aplicar para establecer el orden de prelación en la adjudicación de plazas y, en su caso, los procedimientos de admisión”, lo cual, al ser un mandato abierto permite cierta flexibilidad, siempre dentro de un marco legal y no discriminatorio, de modificar el orden de prelación.

Vamos a incidir en lo establecido en los arts. 9.1 y 10.1, debido a que son los destinados a regular las formas de admisión y procedimientos generales de admisión, respectivamente, desde el título de Bachiller o equivalentes, y es esta la vía a la que, presumiblemente, acudirán los alumnos con altas capacidades intelectuales para acceder a los estudios universitarios de Grado, si bien es cierto que no se puede aseverar dicha afirmación con rotundidad, no pudiendo obviarse por parte de las autoridades políticas las demás vías de acceso, las cuales habrán de respetar las necesidades y singularidades de los alumnos con altas capacidades intelectuales.

Es tremendamente clarificador, considerando la posibilidad de arbitrar medidas destinadas a paliar la situación académica y educativa del colectivo, que el art. 9.1 establezca que “en cualquiera de los supuestos que se indican a continuación³⁹⁶, las Universidades podrán bien determinar la admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado utilizando exclusivamente el criterio de la calificación final obtenida en el Bachillerato, o bien fijar procedimientos de admisión”, que serán, estos últimos, aquellos del art. 10.1. En caso de optar por esta última posibilidad la Universidad utilizará alguno o algunos de los siguientes, pudiéndose establecer, de forma excepcional, evaluaciones específicas de competencias o de conocimientos relacionados con el Grado a acceder:

- a) “Modalidad y materias cursadas en los estudios previos equivalentes al Título de Bachiller, en relación con la titulación elegida.
- b) Calificaciones obtenidas en materias concretas cursadas en los cursos equivalentes al Bachillerato español, o de la evaluación final de los cursos equivalentes al de Bachillerato español.
- c) Formación académica o profesional complementaria.
- d) Estudios superiores cursados con anterioridad”.

Establece, además, que la ponderación de la calificación final obtenida en el Bachillerato o estudios equivalentes deberá tener un valor, como mínimo, del sesenta por ciento del resultado final del procedimiento de admisión.

Así pues, si observamos las medidas y posibilidades establecidas en los arts. 5.2, 9.1 y 10.1, podremos concluir que existen varias alternativas para que los alumnos con altas capacidades intelectuales para que su acceso y admisión a los estudios universitarios de Grado no se vea comprometida por la existencia desatendida de unas necesidades educativas distintas a las comunes, tal y como desarrollaremos.

³⁹⁶ “a) Estudiantes en posesión del título de Bachiller del Sistema Educativo Español o declarado equivalente.

b) Estudiantes que se encuentren en posesión del título de Bachillerato Europeo en virtud de las disposiciones contenidas en el Convenio por el que se establece el Estatuto de las Escuelas Europeas, hecho en Luxemburgo el 21 de junio de 1994; estudiantes que hubieran obtenido el Diploma del Bachillerato Internacional, expedido por la Organización del Bachillerato Internacional, con sede en Ginebra (Suiza), y estudiantes en posesión de títulos, diplomas o estudios de Bachillerato o Bachiller procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales aplicables a este respecto, en régimen de reciprocidad, siempre que dichos estudiantes cumplan los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos para acceder a sus Universidades”.

Por último, trataremos el Capítulo V. Criterios específicos para la adjudicación de plazas por las Universidades públicas.

En el art. 23.1 RD Admisión se establece la obligación de reserva un mínimo de plazas, por centro y título, mientras que el art. 23.2 dictamina que las plazas reservadas que se quedasen sin cubrir se destinarán al cupo general, por lo que no se produciría ningún tipo de desaparición de plazas si estas quedasen sin cubrir.

Los arts. 24 a 28 son los que regulan tanto los beneficiarios de las plazas reservadas como el porcentaje que se ha de reservar. Así pues, encontramos los siguientes grupos y porcentajes:

- Art. 24. Mayores de 25 años: Al menos un dos por ciento.
- Art. 25. Mayores de 45 años y para mayores de 40 años que acrediten experiencia laboral o profesional. Entre un uno y un tres por ciento.
- Art. 26. Estudiantes con discapacidad. Un cinco por ciento.
- Art. 27. Deportistas de alto nivel y de alto rendimiento. Al menos un tres por ciento.
- Art. 28. Estudiantes con titulación universitaria o equivalente. Entre un uno y un tres por ciento.

2.3. Real Decreto 1791/2010 por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario

“Conscientes de la necesidad de completar el régimen jurídico del estudiante universitario, se ha procedido al desarrollo de los derechos que están recogidos en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, incluyendo, además, las peculiaridades que se derivan de cada una de las etapas formativas dentro del ámbito universitario” es una de las afirmaciones contenidas en el Preámbulo del Estatuto, puesto que el elenco de derechos y deberes que estudiamos en el art. 46 LOU no se desarrolla en esta y se enuncia de una manera demasiado genérica y abstracta.

El objeto del Estatuto, de acuerdo con el art. 1.1 del mismo, es el desarrollo de los derechos y deberes de los estudiantes universitarios y la creación del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado. Se matiza en los apartados 2 y 3 del artículo que el Estatuto se aplicará —y por ende los derechos de los estudiantes también— en universidades públicas y privadas, tanto en centros propios, centros adscritos y centros de formación continua, entendiéndose como estudiante a cualquier persona que curse enseñanzas oficiales, formación continua u otros estudios, en cualquiera de los tres ciclos —Grado, Máster y Doctorado—, lo cual implica que los derechos de los estudiantes universitarios con altas capacidades intelectuales no se pueden obviar por razón del centro al que acudan, del tipo de estudio ni del ciclo de este, estando obligados los centros educativos a respetar sus derechos y necesidades.

Dándose por evidente la igualdad de derechos y deberes de los estudiantes (art. 2.1 Estatuto), encontramos, pese a su brevedad, un punto muy importante

en el art. 3³⁹⁷, puesto que establece que los derechos y deberes se ejercerán de acuerdo con la normativa estatal y de las Comunidades Autónomas, lo que implica que, considerando que es en la LOE —es decir, normativa estatal— donde, de manera explícita, se mencionan las adaptaciones y diversificaciones curriculares —para alumnos con NEAE en general— y los planes de actuación —para alumnos con altas capacidades en particular—, los cuales son derechos sin los que este alumnado ve limitada su capacidad de éxito académico y la consecución de su desarrollo, necesariamente estos deben verse extendidos, sin ningún tipo de duda al respecto, al ámbito de los estudios universitarios.

El art. 4, por su parte, es referente a la no discriminación.

Íntimamente relacionado con la necesidad de que se lleven a cabo las medidas recogidas en la LOE a las que hemos hecho referencia recientemente al tratar el art. 3, encontramos que el art. 5 establece que las Universidades desarrollarán las actuaciones necesarias para garantizar que los estudiantes puedan alcanzar los conocimientos y las competencias programadas.

En cuanto a los derechos de los estudiantes universitarios, el Estatuto los clasifica según sean derechos comunes a todos ellos o específicos a su ciclo de estudios.

Así pues, de entre los derechos comunes, que son los consignados en el art. 7.1, destacamos el derecho a la igualdad de oportunidades (art. 7.1. b), a una formación académica de calidad (art. 7.1. c) y a tener una evaluación objetiva (art.7.1. h), amén de “todos aquellos derechos reconocidos en la legislación general, en la normativa propia de las Comunidades Autónomas, así como en los Estatutos y normas propias de las universidades”, lo cual no hace sino reforzar la obligatoriedad de que las medidas que se recogen en la LOE referentes a las adaptaciones han de ser aplicadas también en esta etapa de los estudios universitarios, debido a la dificultad de que, sin ellas, los estudiantes con altas capacidades llegasen a alcanzar los conocimientos y competencias que hayan sido programadas.

Estos derechos comunes, incluso obviando el último de ellos, nos llevan a la conclusión de que si las adaptaciones curriculares que estos alumnos necesitan no se implementan, no se estaría respetando el derecho a la igualdad de oportunidades ni se les estaría impartiendo una formación de calidad y, habida cuenta de las diferencias cognitivas que presentan y las diferentes formas de adquirir y demostrar el conocimiento adquirido, si los modelos de evaluación tampoco fuesen adaptados, no se estaría respetando, asimismo, el derecho a una evaluación objetiva que los alumnos ostentan.

En cuanto a los derechos específicos de los estudiantes de Grado, Máster y Doctorado, destacamos en los dos primeros los arts. 8.e) y 9.e), los cuales establecen el derecho del estudiante a recibir orientación y tutoría personalizada, para facilitar el rendimiento académico. En el caso del Doctorado encontramos el

³⁹⁷ “Los derechos y deberes de los estudiantes universitarios se ejercerán de acuerdo con la normativa estatal y de las respectivas Comunidades Autónomas, Estatutos de las Universidades y el presente Estatuto”.

art. 10.a), en el que se recoge el derecho de los estudiantes a recibir una formación de calidad y que atienda a la equidad.

Para que los derechos de los estudiantes, limitando el ámbito de este artículo a los estudiantes con discapacidad, sean plenamente efectivos, las Universidades, de acuerdo con lo establecido en el art. 12.b), establecerán los recursos y las adaptaciones necesarias, sin que ello suponga una disminución del nivel exigido. Nos parece esta una medida completamente acertada, puesto que, sin rebajar la exigencia académica requerida para el común de los alumnos, ya que de producirse dicha disminución nos encontraríamos ante un agravio comparativo y un hecho perjudicial para el resto del alumnado, se reconoce el derecho de los alumnos con discapacidad a recibir y disfrutar de adaptaciones que les permitan desenvolverse en igualdad de condiciones.

Nuevamente, de manera idéntica al caso anterior, nos encontramos, en el art. 15.1, con una medida que la redacción del artículo la restringe únicamente a los alumnos con discapacidad, en cuanto a los procedimientos de acceso y admisión, que se adaptarán a las necesidades específicas de las personas con discapacidad.

Finalmente, el último de los artículos que mencionaremos es el art. 26 que, pese a su brevedad, reviste de una enorme importancia. Este artículo se refiere a las pruebas de evaluación de los alumnos con discapacidad, estableciendo la obligatoriedad de que se adapten metodológica, temporal y espacialmente, según se precise.

2.4. Estatutos universitarios

Encontramos dentro de la normativa universitaria los llamados estatutos universitarios. Si bien no podemos decir que sean normas con alcance estatal o autonómico, puesto que su ámbito de aplicación se reduce a la propia universidad, ni afirmar que tengan una relevancia significativa en lo referente a los derechos de los estudiantes y PDI, puesto que es indiferente que en ellos se repliquen los derechos que se emanan de la anterior normativa y de las leyes generales sobre educación, sí consideramos que son herramientas muy útiles a efectos de publicidad —puesto que se acusa una notoria falta de ella— y de ordenación del ejercicio de los derechos.

Actualmente, en España hay 92³⁹⁸ Universidades, amén de los distintos Centros Universitarios adscritos a alguna de ellas, lo cual supone que existe un gran amalgama de estatutos, que deben comprender factores diferenciadores entre las distintas Universidades, tales como el idioma, la presencialidad o la titularidad. De manera que resulte más sencillo de ilustrar la dimensión universitaria española, se incluye el siguiente mapa, de acuerdo con los datos del Ministerio de Universidades³⁹⁹:

³⁹⁸ Se excluyen del recuento centros adscritos, centros autorizados del extranjero, así como la Universidad Eclesiástica San Dámaso.

³⁹⁹ Disponible en:
<<https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action>> QEDU - Búsqueda de títulos. Qué Estudiar y Dónde en la Universidad. Última visita 11 de enero de 2021.

Ilustración 4. Mapa de las Universidades en España en el curso 2020-2021



Por una mera cuestión de economía lingüística, y en aras de limitar la exposición de información superflua y la extensión de la presente obra, únicamente se expondrá el grado de desarrollo que existe entre las Universidades respecto de las Unidades de Atención a la Discapacidad o a la Diversidad⁴⁰⁰.

Para tal objetivo resulta muy útil acudir al V Estudio sobre el grado de inclusión del Sistema Universitario Español respecto de la realidad de las personas con discapacidad de la Fundación Universia⁴⁰¹. En su página 29 encontramos que, pese a no haberse logrado la participación de las Universidades españolas (alrededor de un 70% del total),

“de las 61 universidades que han participado en el V EuD, la mayoría cuenta con un servicio encargado de la atención a personas con discapacidad, siendo un total de 58, lo que representa el 95,1% de ese total.

Estos servicios de atención a personas con discapacidad cumplen funciones similares, aunque reciben diferentes denominaciones: Oficina de Atención a la Discapacidad, Unidad de Atención a la

⁴⁰⁰ Independientemente de que la denominación de la Unidad concreta sea Unidad de Atención a la Discapacidad, de Atención al Estudiante con Discapacidad o cualquier mención explícita a la discapacidad y se obvie en el nombre al resto de alumnos con NEAE estos servicios son, de facto, los encargados de la atención educativa del alumnado con NEAE.

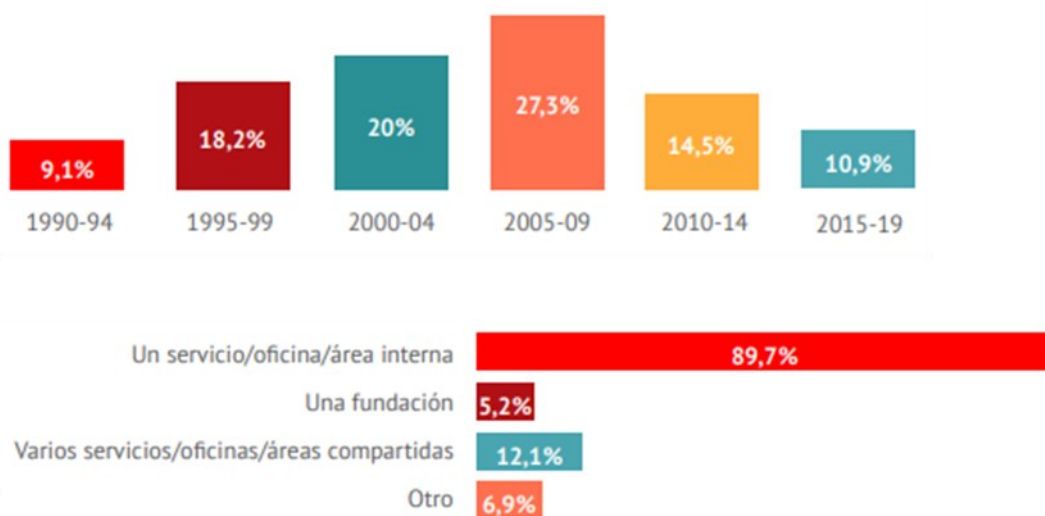
⁴⁰¹ Disponible en: <[https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20\(Accesible\).pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/estudios/V%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%202019-2020%20(Accesible).pdf)>. Última visita 30 de agosto de 2022.

La normativa sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Discapacidad, Unidad de Atención a Personas con Discapacidad, unidad de Atención a la Diversidad, Departamento de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad, unidad de Atención a las necesidades Especiales, entre otras”.

No obstante lo anterior, pese a que un alto porcentaje de Universidades cuentan con las unidades correspondientes, podemos comprobar en el mismo estudio que el recorrido de estas es mayoritariamente inferior a dos décadas, con un cuarto de ellas creadas en los últimos diez años.

Ilustración 5. Año de inicio del Servicio y unidad encargada de la prestación



Fuente: V EuD Fundación Universia

Esta situación de ausencia de unidades, como hemos visto, puede corregirse con la LOSU, toda vez que el art. 19.1 del mismo obliga a todas las Universidades —públicas o privadas— a contar con una unidad de diversidad que coordine “el desarrollo de las políticas universitarias [de] antidiscriminación en el conjunto de actividades y funciones de la universidad”, la cual puede formarse conjuntamente con la de igualdad.

3. LA NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO Y SU EVOLUCIÓN HISTÓRICO-JURÍDICA

3.1. Evolución de la necesidad específica de apoyo educativo y la educación especial en la legislación española

La educación especial —al menos tal y como se entiende jurídicamente hoy en día— y la educación de personas con distintas necesidades educativas no son un fenómeno novedoso para el legislador español, puesto que cuenta con una tradición de medio siglo en nuestro país. Concretamente, si bien la primera de las normas que se estudiarán a continuación no se trata de una ley orgánica —por haber sido promulgada antes de la CE—, encontramos que en los cincuenta años que aludíamos ha habido cinco normas educativas con rango de

ley que han introducido o modificado aspectos importantes en la educación de los alumnos con NEAE⁴⁰².

Si bien es cierto que se pueden encontrar antecedentes históricos⁴⁰³ de educación especial en el siglo XVI respecto de la educación para sordos —con los ejemplos de Pedro Ponce de León y de Juan Pablo Bonet— y de educación especial de ciegos en la primera mitad del siglo XIX, el primer vestigio de legislación se halla en la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano⁴⁰⁴.

La Ley Moyano, en su art. 6, establece que la primera enseñanza “se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordo-mudos (sic) y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto”. Por otro lado, el art. 108 de la misma norma indica que

“promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos (sic) y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados (sic)”.

Es sumamente esclarecedor el análisis de estas disposiciones, puesto que de él se puede concluir que la educación especial de las personas con discapacidad asociadas a deficiencias visuales o auditivas se encontraba limitada a la primera de las enseñanzas y de manera segregada en establecimientos especiales, siendo atendidos en la medida de lo posible en los centros públicos si no se disponía de un centro especial en su ámbito territorial.

Obviando la Ley Moyano, que tan siquiera abarca la discapacidad en su totalidad y se limita a la problemática de la ceguera y la sordera, el punto de partida del análisis histórico de las NEAE en su conjunto en las normas educativas españolas debe ser, necesariamente, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (en adelante, LGE). Se trata del primer intento de, tras más de un siglo de vigencia de la Ley Moyano, de implantar una norma con un alcance superior al de una determinada enseñanza y de una reforma parcial, tal y como se expone en el

⁴⁰² No se ha considerado, en este punto, una sexta norma: la LOMLOE. Ello se debe a que se trata de una ley que, a pesar de la polémica que ha suscitado en lo referente a la educación de las personas con discapacidad, no ha introducido una modificación sustancial en relación al resto del alumnado con NEAE ni ha variado, de manera esencial, la configuración de tal alumnado respecto de las modificaciones introducidas por la LOMCE en el año 2013. Si bien es cierto que la LOMLOE ha introducido dentro de las NEAE al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, al no existir disposiciones concretas respecto de tal alumnado en la sección dedicada a las NEAE y sí en la destinada a la equidad en la educación, y no existir razones pedagógicas para su inclusión dentro de las NEAE (sí en la equidad), no va a ser objeto de estudio en el presente análisis.

⁴⁰³ GONZÁLEZ PÉREZ, T., “Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación”, *XV Coloquio de Historia de la Educación*, 2009, págs. 249-260.

⁴⁰⁴ Disponible en: <<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>>. Última visita 14 de enero de 2021.

propio texto de la LGE, al establecer que el sistema educativo y las necesidades de los españoles requerían de “una reforma amplia, profunda, previsor, de las necesidades nuevas, y no medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia”.

La LGE dedica un capítulo completo al fenómeno de la educación especial. A diferencia de su antecesora, esta norma contempla la totalidad de la discapacidad (si bien la terminología en ella empleada sea inapropiada y científicamente inexacta desde un punto de vista contemporáneo), a la que le suma de manera paralela —por vez primera en la legislación española— los alumnos superdotados.

Así pues, el objeto de la educación especial, ex art. 49.1 LGE, no es sino

“preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad”.

Respecto de los alumnos superdotados, el apartado segundo del mismo artículo establece que “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”⁴⁰⁵.

En cuanto al modo de impartición de la enseñanza a los alumnos con discapacidad, la LGE establece que —en el caso de los primeros— “cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario se llevará a cabo en Centros especiales”. Por el contrario, si la deficiencia es leve se fomenta “el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario”. En cuanto a la exigencia de la educación, el art. 52 LGE dictamina que “los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de educación especial, se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente o inadaptado y no a su edad”.

En cuanto al alumnado superdotado, establece el art. 53 LGE que

“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”.

⁴⁰⁵ Resulta muy interesante y destacable que la LGE ya realizase hace medio siglo una conceptualización instrumental de los alumnos superdotados —o con altas capacidades intelectuales, si hemos de adoptar la terminología actual—, en la cual el desarrollo de sus aptitudes se ve como algo positivo para la sociedad por los beneficios que pueden producir para el conjunto de la población; como veremos más adelante, a pesar de que tal instrumentalización ha desaparecido de la normativa estatal (al menos de forma explícita, puesto que se puede inferir de las finalidades de la educación) este aspecto es uno de los elementos destacados tratados respecto del aprovechamiento de las altas capacidades, incluso en la propia UE.

La LGE establece unas evidentes diferencias en el trato educativo de las personas con discapacidad y las personas con superdotación; mientras que la impartición de las enseñanzas se realiza en centros ordinarios en caso de discapacidad leve —aunque segregada en unidades diferentes— o superdotación, si se da un caso de discapacidad grave la escolarización se produce de forma completamente segregada en centros especiales. Por otro lado, en lo referente a la profundidad de los contenidos, en el caso de los alumnos con discapacidad se dictamina que los modelos deberán adaptarse a las capacidades de cada uno de los alumnos; en cambio, toda vez que los alumnos con altas capacidades han alcanzado un nivel estándar, la LGE contempla el empleo de métodos personalizados que permitan un mayor desarrollo de las capacidades de los alumnos.

En cuanto a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE), esta dedica dos artículos a tratar la educación especial y al alumnado con necesidades educativas especiales.

El art. 36. 1 LOGSE establece que

“el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”.

Pese a ello, los demás apartados —dedicados a sentar las bases de diversos aspectos como la identificación, los medios o la formación del profesorado— no hacen mención alguna a la concreción de los alumnos que componen el alumnado con necesidades educativas especiales.

La definición de alumnado con necesidades educativas especiales se encuentra en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en cuyo art. 1.1 se estatuye que su objeto es

“la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial”.

Comienza a verse un cambio en el paradigma de la educación especial con la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (en adelante, LOCE), a pesar de que fue derogada sin haber desplegado sus efectos, ante la paralización de la implantación de su calendario⁴⁰⁶ y su derogación explícita por la LOE; el arquetipo de una educación y unas necesidades especiales que

⁴⁰⁶ En virtud del artículo único del Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, las medidas quedaron aplazadas a los cursos escolares de 2006-2007 y 2007-2008.

abarcan —por muy redundante que parezca— a todos aquellos alumnos que son especiales, por el motivo que sea, es eliminado por completo. Si bien hasta la fecha la educación especial⁴⁰⁷ comprendía alumnos con discapacidad y alumnos con superdotación, la LOCE trae consigo una nueva categoría con una denominación muy similar: alumnos con necesidades educativas específicas; en esta categoría se incorpora, en virtud del art. 42.1 LOCE, los alumnos extranjeros. Concretamente, dispone que

“las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente”.

Sin embargo, a pesar de que en la anterior ley educativa los alumnos superdotados se encontraban dentro de la educación especial y de las necesidades educativas especiales, la LOCE los extrae de la categoría de necesidades educativas especiales, quedando tal categoría —y, en consecuencia, la posibilidad de encajar dentro la educación especial— reservada a aquellos alumnos que, de acuerdo con el art. 44.1 LOCE

“requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta”.

Se trata de un cambio significativo a la hora de clasificar a los alumnos con necesidades o que presentan diversidad, un hecho que era advertido por los expertos antes de la entrada en vigor de la LOCE:

“Por otra parte, aunque somos conscientes de que la futura Ley de Calidad puede afectar de manera sustancial a las medidas para dar respuesta a la diversidad del alumnado [...], creemos que todavía queda mucho camino por recorrer, para que los centros afronten desafíos relacionados con la atención a la diversidad. No podemos olvidar que la respuesta a esta diversidad, incluye al alumnado de altas capacidades, dado que también necesitan medidas educativas específicas”⁴⁰⁸.

⁴⁰⁷ Pese a que la educación especial se entendiese también como la escolarización en centros concretos para alumnos cuya instrucción no pudiera llevarse a cabo en circunstancias normales en centros ordinarios por la gravedad de su discapacidad.

⁴⁰⁸ GUZMÁN ROSQUETE, R., y ARTILES HERNÁNDEZ, C., “Dificultades de aprendizaje y medidas ordinarias para entender a la diversidad en el proyecto curricular de centro”, *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, núms. 4-5, 2001-2002, págs. 59-79.

La normativa sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

A partir de la LOCE, como comprobaremos, se produce una separación radical entre los alumnos con necesidades específicas y los alumnos con necesidades especiales.

La LOE fue la norma que sustituyó a la LOCE, cambiando también la denominación de necesidades educativas específicas a la actualmente vigente de necesidades específicas de apoyo educativo. Esta continuó con la tendencia impuesta por la LOCE, incluyendo dentro de las NEAE las necesidades educativas especiales —por razón de discapacidad o trastornos graves de conducta—, las dificultades específicas de aprendizaje, las altas capacidades intelectuales, la incorporación tardía al sistema educativo y las condiciones personales o de historia escolar.

A pesar de que la LOE ha experimentado dos reformas en lo referente al alumnado con NEAE —operadas por la LOMCE y la LOMLOE—, la estructura básica de la composición de este no se ha visto significativamente afectada (y solamente aumentada), puesto que la LOMCE incluyó como tales a los alumnos con TDAH y la LOMLOE estatuyó la definición actual de alumnos con NEAE, que recordamos que en virtud del art. 71.2 LOE abarca a aquellos

“que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar”.

Debido a la complejidad de las distintas normas respecto del tratamiento y encuadre jurídico del alumnado con NEAE, a modo de recensión de todo lo anteriormente expuesto, se resume en la siguiente tabla el encuadramiento más relevante en las normas.

La normativa sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Tabla 4. Encuadramiento de la educación especial y de las necesidades educativas en las leyes educativas españolas antes de la LOMLOE

	Moyano	LGE	LOGSE	LOCE	LOE	LOMCE
Discapacidad y otras necesidades	Sordos y ciegos	Discapacidad: Educación especial	Discapacidad: Educación especial	Necesidad educativa específica y Educación especial	NEAE y Educación especial	NEAE y Educación especial
Altas capacidades	-	Educación especial	Educación especial	Necesidad educativa específica	NEAE	NEAE
Integración tardía	-	-	-	Necesidad educativa específica	NEAE	NEAE
Dificultades de aprendizaje	-	-	-	-	NEAE	NEAE
Condiciones personales	-	-	Educación especial	-	NEAE	NEAE
TDAH	-	-	-	-	-	NEAE
Retraso madurativo	-	-	-	-	Incluido en NEE	Incluido en NEE
Desventaja socioeducativa	-	-	-	Equidad en la educación	Equidad en la educación	Equidad en la educación

3.2. La equidad en la norma educativa. Los derechos y prerrogativas del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Resulta conveniente comenzar la exposición de la equidad en la LOE realizando una diferenciación entre el propio concepto de equidad y la igualdad de oportunidades —en el ámbito educativo—. Para algunos autores, la igualdad consiste en “garantizar el acceso a la educación, extender y fortalecer la escolarización obligatoria y gratuita, y atender las consecuencias de las desigualdades sociales y económicas sobre los resultados educativos”⁴⁰⁹, mientras que la equidad es “la conjunción entre garantizar el derecho a la educación y la búsqueda de un mínimo de calidad educativa imprescindible en un proceso educativo exitoso para todos [...] y satisfacer las necesidades de todos los individuos a través de un trato diferenciado”⁴¹⁰. Para Sánchez y Manzanares, la equidad se encuentra supeditada a la

⁴⁰⁹ SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. y MANZANARES MOYA, M. A., “La equidad educativa. Dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos”, en *Temas educativos en el punto de mira*, MANZANARES MOYA, M. A., Wolters Kluwer, Madrid, 2012, pág. 59.

⁴¹⁰ SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. y MANZANARES MOYA, M. A., op. cit., pág. 64.

“creación de las condiciones óptimas de aprendizaje de modo que cada alumno pueda desarrollar al máximo sus capacidades, sin que el origen social, situación psico-física y/o socio-económica u otras condiciones generadas por la escuela sean un obstáculo para poder ejercer el derecho a la educación en relación al éxito educativo”⁴¹¹.

Este último extremo —el del máximo desarrollo de las capacidades y el éxito educativo— se halla íntimamente relacionado con el fracaso escolar y el abandono escolar temprano, puesto que estos fenómenos aumentan conforme menor equidad existe en el sistema educativo⁴¹².

Así las cosas, la Exposición de Motivos de la LOE no deja lugar a dudas de que la equidad en la educación no es sino una serie de mecanismos para que “los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo [...] puedan lograr su plena inclusión e integración”. Esta afirmación se ha de entender como una alegoría de la educación inclusiva y de la integración escolar, la cual tiene como eje central la idea de que

“la integración escolar viene a suplir una deficiencia en el sistema escolar, el cual no ha podido asumir la diversidad como una característica más de las personas. Ha tendido a entregar una educación homogeneizadora y centrada en un «alumno tipo».

La educación en la diversidad implica ante todo un cambio epistemológico trascendental, un cambio de paradigma, en el cual la visión tradicional entre sujeto-objeto es reconsiderada”⁴¹³.

El otro objetivo de la equidad en la educación es —de acuerdo también con la Exposición de Motivos de la LOE—

“la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria, y a través de las becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables”.

Así pues, encontramos que el concepto de equidad en la educación de la LOE se orienta a dar garantía de ella a todos aquellos alumnos que son susceptibles de tener dificultades para lograrla sin apoyo, mediante el empleo de medidas compensatorias. No obstante, podemos comprobar que existe una división en la ley que se ha de atribuir a la aspiración motivacional del legislador de, efectivamente, distinguir entre diferentes grupos en función del origen de la situación susceptible de originar la dificultad y la desigualdad educativa, así como los diversos instrumentos que se han de emplear para dar solución a la problemática suscitada.

⁴¹¹ *Ibidem*, pág. 73.

⁴¹² PÉREZ ESPARRELLS, C. y MORALES SEQUERA, S., op. cit., “El fracaso escolar...”

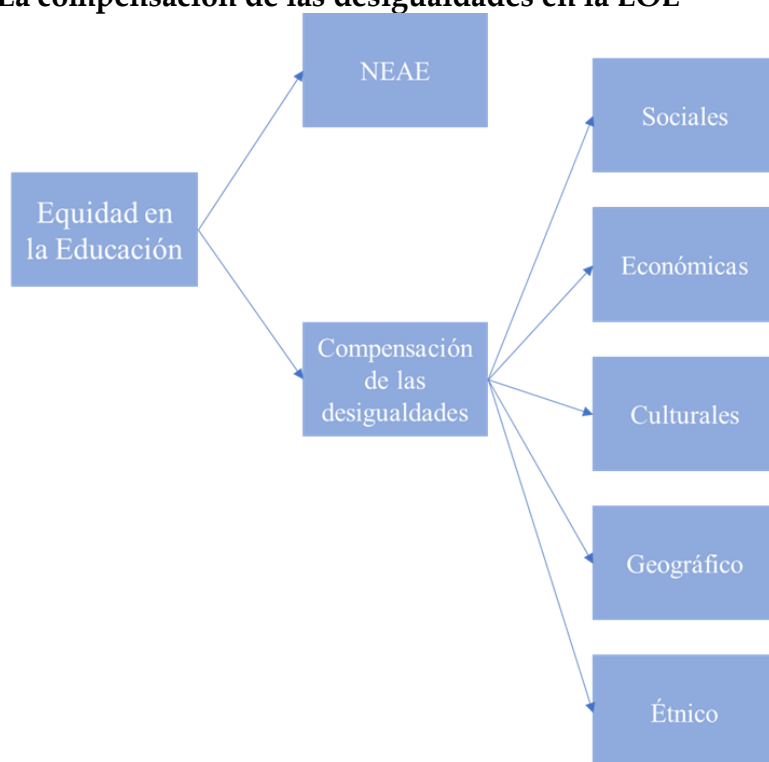
⁴¹³ TENORIO EITEL, S., “Educación y diversidad. Una escuela para todos”, *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 3, núm. 5, 2004, págs. 88-106.

Si bien el Título dedicado a la equidad en la educación cuenta con cuatro capítulos diferentes, únicamente se puede considerar, a los meros efectos de determinar los alumnos objeto de medidas compensatorias, dos de los referidos capítulos: si estudiamos detenidamente el Capítulo III, referente a la escolarización en centros públicos y privados concertados, podemos comprobar que la regulación de los mecanismos de acceso en caso de escasez de plazas se configura alrededor de presupuestos y condicionantes que emanan de las dos categorías que sí se consideran; por otro lado, el Capítulo IV, al estar dedicado a premios, concursos y reconocimientos a los que pueden concurrir diferentes operadores del sistema educativo, sin distinción alguna en la LOE, no se puede considerar tampoco que define grupos objeto de compensación educativa.

El primer capítulo se destina a los alumnos con NEAE, concepto fundamental en la presente investigación y que ya ha sido abordado desde una perspectiva pedagógica, mientras que el segundo capítulo aborda la problemática de lo que la LOE denomina como “compensación de las desigualdades en la educación”, si bien dichas desigualdades se encuentran circunscritas al ámbito social, económico, cultural, geográfico, étnico o una combinación de algunos de esos factores, de acuerdo con el art. 80.2 LOE⁴¹⁴.

Así las cosas, el esquema básico de la equidad en la educación y, concretamente de la compensación de las desigualdades es el siguiente:

Ilustración 6. La compensación de las desigualdades en la LOE



Fuente: elaboración propia

⁴¹⁴ “Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”.

La exposición de este esquema resulta fundamental por un evidente motivo —el cual se desarrollará, de manera muy detalla, en el correspondiente apartado de conclusiones—. En el anterior capítulo abordábamos el estudio de la diferenciación jurídica y de la doctrina constitucional de la discriminación por diferenciación; como podemos observar, el legislador ha realizado una diferenciación del alumnado en dos grandes grupos —si bien a raíz de la reforma operada por la LOMLOE el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa se integra en ambos—: alumnado con NEAE, el cual requiere una educación diferente a la ordinaria, y alumnos —personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales— en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural. Con motivo de los alumnos que componen la categoría de compensación de las desigualdades debemos retrotraernos al primero de los capítulos de la presente obra, en la que se llevó a cabo un análisis estadístico comparativo de la evolución de los alumnos con NEAE. Pudimos comprobar que, de acuerdo con los datos del MEFP, se clasificaba al alumnado dependiendo de si presentaban necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, integración tardía en el sistema educativo español u otras necesidades, lo cual no es correcto de acuerdo con la norma al incluir en la estadística alumnos que no entran en la definición de NEAE.

Entre ambas categorías se aprecian diferencias en lo relativo al abordaje de la problemática que de su integración puede emanar, al plantearse medidas de atención diferentes.

Hemos podido comprobar a lo largo del estudio de la LOE de las referencias al alumnado con NEAE, que la atención que se les ofrece —al menos teóricamente— se encuentra relacionada con necesidades que son ajenas, *a priori*, de condicionantes ambientales y que guardan una mayor relación con la actividad en el aula que con el acceso a la enseñanza por barreras socioeducativas o geográficas. Es por ello por lo que el legislador ha arbitrado la respuesta hacia la compensación de las desigualdades centrándose en la mitigación del impacto de los condicionantes ambientales.

Como se observa en los artículos correspondientes, las medidas se orientan a evitar la segregación, al acompañamiento y a mejorar el acceso a la oferta educativa extracurricular, planificación del transporte, acceso a internet y de becas y ayudas al estudio.

Una vez delimitados los alumnos que componen la categoría de NEAE —si bien no se han analizado las repercusiones jurídicas de su inclusión en dicha categoría— hemos podido comprobar que la compensación de las desigualdades hace una incidencia especialmente concreta en las condiciones socioeconómicas de los alumnos. No en vano, amén de estar ambas causas expresamente recogidas en el art. 80.2 LOE, las medidas compensatorias que se contemplan en el capítulo, salvada la excepción de las causas meramente geográficas, encuentran su origen en el aspecto socioeconómico o socioeducativo. Sin embargo, la atención educativa del alumnado con NEAE es diferente a los que requieren una compensación por la vulnerabilidad o desventaja socioeducativa.

A diferencia del apartado anterior, enfocado en la evolución de la normativa pasada, el análisis que requiere el actual ha de ser enfocado desde una perspectiva de *lege lata* y contemplando la reforma introducida por la LOMLOE, fungiendo este apartado como una suerte de conclusiones anticipadas que permita delimitar los derechos del alumnado con NEAE.

De manera introductoria, se puede afirmar que los derechos de los alumnos que presentan NEAE coinciden con los derechos que tienen todos los educandos —de acuerdo con la LOE y la LODE, así como el texto constitucional—. Ello no es óbice para que se propugnen en otras normas —de alcance autonómico o sectorial, en el caso de la Universidad— nuevos derechos de los alumnos o que se desarrollen aquellos de manera más específica. La existencia de ciertos derechos que los alumnos tienen derivados de la concreción legislativa fruto del desarrollo del precepto constitucional no debe ser confundida con el contenido subjetivo del art. 27 CE, puesto que tal derecho subjetivo no es la acción normativa en sí, sino el hecho de que la norma persiga la educación, en tanto en cuanto se erige como el bien objeto del derecho. Por tanto, se puede concluir que la regulación —y, por ende, su desarrollo— no debe ser confundida con el contenido subjetivo del derecho a la educación, sino que se encuentra en el terreno de la mera legalidad ordinaria⁴¹⁵.

Estos artículos, que requieren de un desarrollo reglamentario posterior para no ser una mera declaración de intenciones, han de ponerse en relación —ya no solo con ese desarrollo reglamentario que se debe exigir— con la LOE, puesto que es la conjunción de ambas normas lo que otorga esa especial significación de los derechos, particularmente del derecho a recibir ayudas y apoyos precisos.

Así pues, en línea con lo anterior, recordamos que el art. 3.8 LOE establece que

“las enseñanzas a las que se refiere el apartado 2 se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo”.

Por lo tanto, en virtud del art. 3.8 LOE, se puede concluir que al elenco de derechos básicos, amén de aquellos que puedan desprenderse tanto del nivel educativo concreto en el que se encuentre el alumnado como de su edad —v. gr, la LODE reconoce el derecho, en su art. 7, a la asociación de los alumnos, supeditando el disfrute y ejercicio de dicho derecho a la edad—, se debe sumar otro derecho: el derecho o prerrogativa a la adaptación de las enseñanzas y al disfrute de medidas compensatorias —que necesariamente deberán ser desarrolladas reglamentariamente para poder asegurar su cumplimiento—, de suerte que se permita que los alumnos con NEAE puedan acceder, permanecer y progresar en las distintas enseñanzas del sistema educativo español en igualdad de condiciones que los demás educandos.

⁴¹⁵ COTINO HUESO, L., op. cit., pág. 863.

A lo largo de la LOE se pueden encontrar menciones expresas a las NEAE en lo referente a las diferentes enseñanzas que se encuentran reguladas por la misma, por lo que estas se tratarán en el apartado correspondiente a la normativa sobre este alumnado, ya que son preceptos que despliegan sus efectos en casos concretos. No obstante, en lo referente a los derechos y las prerrogativas del alumnado con NEAE comunes a todas las enseñanzas, encontramos —tal y como desarrollaremos— que existen medidas destinadas a todos los alumnos con NEAE en lo relativo al tratamiento educativo y pedagógico dentro del aula —arts. 71 y 72 LOE— y en lo referente a la escolarización del alumnado con NEAE —arts. 84, 85 y 87 LOE.

El agrupamiento del alumnado con NEAE bajo una misma categoría general —aunque luego dividiéndose, a su vez, en subcategorías que afectan a una única tipología de alumno— no se encuentra desprovista de efectos jurídicos. Hemos podido observar que la doctrina constitucional existente respecto de la indiferenciación jurídica y de la discriminación por indiferenciación establece que no es posible argumentar que se ha dado un supuesto de discriminación por el hecho de que a un grupo o a un colectivo se le haya dado un trato normativo preferente, mientras que a otro colectivo no se le haya otorgado dicha prerrogativa.

En el caso de la equidad en la LOE y, en concreto, en lo referente al alumnado con NEAE, encontramos que el legislador ha optado —en primer lugar— por la fórmula empleada en el art. 3.8 LOE, indicándose en el mismo, de manera expresa, que las adaptaciones que han de garantizar el acceso, la permanencia y la progresión en el sistema educativo corresponden al alumnado con NEAE, sin matizar en modo alguno que las adaptaciones se encuentren acotadas a un componente concreto de las mismas. De igual manera, a pesar de que en el Título dedicado a la equidad se aborda tanto el tratamiento del alumnado con NEAE como la compensación de las desigualdades, en la medida en la que el art. 3.8 LOE se limita a los alumnos con NEAE, no se puede considerar que los alumnos que se encuentren en el ámbito de la compensación de las desigualdades estén también en el de las NEAE, salvo que haya supuestos de pertenencia explícita a ambas categorías.

Destacamos tres importantes fallos jurisprudenciales que profundizan en los derechos del alumnado con NEAE.

Respecto de la participación de los padres en la toma de decisiones en lo referente a la escolarización y procesos educativos de los hijos del art. 71.4 LOE, lo que podríamos denominar como trámite de audiencia, se pronuncia la STS 7397/2012, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 4ª, de 12 de noviembre de 2012. En su FJ 4 se expresa sobre aquella indicando que

“en su artículo 71 [refiriéndose a la LOE] reconoce que la Administración Educativa debe asegurar la participación de los padres en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de los alumnos con necesidad de apoyo educativo. [...] la participación de los padres en el sistema educativo deriva de la normativa básica estatal, por lo que, entendemos, las

normas de inferior rango deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio. [...] Dicho de otra forma, el silencio de la norma inferior sobre dicho principio, no garantiza de forma efectiva el mismo e implica su vulneración. Lo mismo cabe decir respecto de la pretensión global referida a que no se tiene en cuenta la opinión o decisión del menor, pues esta también deriva de la normativa básica a que nos hemos referido, así como la que se ciñe, de forma específica, a los menores”.

Otra reseñable sentencia es la STSJ Canarias 8/2019, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 2ª, de 18 diciembre. En ella se enjuicia un caso relativo a la compatibilidad de NEAE con una elevada inteligencia o un determinado rendimiento escolar. En el FJ 4 se hacen referencias a la situación del menor, del cual se indica

“que en todas las materias que cursa ha sido evaluado positivamente en la evaluación final, tanto en este curso como en los anteriores de Infantil y Primaria, razones por las que no se ha considerado necesario realizar adaptaciones en las pruebas de diagnóstico de dicho alumno.

[...] Tras las pruebas y trámites oportunos se realizó al alumno un preinforme psicopedagógico (paso previo al informe psicopedagógico y posterior derivación al EOEP si en éste se detectan dificultades o resultados que pudiesen pensar que existen) [...]. En este preinforme se dice que Telmo obtiene un Coeficiente Intelectual Total de 116, lo que le sitúa en una categoría considerada medida. Y que presenta unas capacidades indicativas de un adecuado potencial de aprendizaje.

[...] el informe remitido por el centro escolar no es concluyente a los efectos pretendidos pues el hecho de que el menor tenga un coeficiente intelectual de 116, no implica que no existan las dificultades de aprendizaje”.

Por último, traemos a colación la STS 3257/2011, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 7ª, de 9 de mayo de 2011. En un caso en el que se enjuiciaba —y, efectivamente, se fallaba infringido el derecho a la educación de los recurrentes— la falta de provisión efectiva de recursos a alumnado con trastorno del espectro autista. Al analizar las obligaciones de las Administraciones educativas para con el alumnado con NEAE recogidos en los arts. 71 y 72 LOE y arts. 73 y 74 LOE para el caso concreto de alumnos con necesidades educativas especiales, se hace constar en el FJ 7 que

“en resumen, adecuación de la enseñanza a las específicas necesidades de estos alumnos, cualificación del personal, medios necesarios y programación con el objetivo último de asegurar su pleno desarrollo son las líneas maestras de la regulación legal que quiere hacer efectiva la educación en condiciones de igualdad real de estos niños”.

Considerando las tres anteriores sentencias podemos afirmar que, dentro de la correcta atención educativa del alumnado con NEAE, hay tres elementos que son fundamentales.

En primer lugar, que la participación de los padres en la toma de decisiones no se puede obviar en la normativa autonómica, pues de su falta de inclusión en los textos normativos supone la vulneración del cumplimiento del principio al no garantizar y arbitrar los medios necesarios para llevarlo a cabo.

En segundo término, que ni los resultados académicos obtenidos por los alumnos ni la inteligencia que estos presentan pueden ser esgrimidos como justificación de la inexistencia de una NEAE. Este último extremo resulta más obvio a la vista de que la inteligencia es, precisamente, generadora de una NEAE —tanto por exceso como por defecto—, al haber incluido el legislador dentro de la categoría al alumnado con altas capacidades intelectuales y al ser parte de la discapacidad aquella que se deriva de la inteligencia.

Por último, que si se pretende hacer efectivo el derecho a la educación del alumnado con NEAE no se puede carecer de personal cualificado, medios necesarios y una adecuada programación. Resulta, quizás, un fundamento que habría de ser innecesario matizar en un fallo judicial, puesto que no hace sino repetir lo dispuesto en el capítulo dedicado al alumnado con NEAE, tanto en la sección genérica como en las específicas.

A la hora de poder determinar cuáles de estos recursos son específicos, por ir dirigidos a una categoría concreta de alumnado con NEAE, y cuáles son generales —es de capital importancia considerar que los principios y recursos recogidos en los arts. 71 y 72 LOE están enunciados de una forma genérica y abierta, por lo que su delimitación directa es compleja y resulta más adecuado proceder a tal delimitación por exclusión—, por ser instrumentos que propician las garantías del art. 3.8 LOE, debemos examinar cuáles de las medidas se encuentran únicamente bajo un epígrafe y que, además, no están replicadas en otros epígrafes o bajo la rúbrica de los principios y recursos generales. Sirva como ejemplo de esto último el recurso de la identificación de las necesidades educativas; podemos localizar la identificación como uno de los principios del capítulo en el art. 71.3 LOE, el cual establece que “las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior”; también se halla en los apartados dedicados a los alumnos con necesidades especiales derivadas de discapacidad (art. 74.2 LOE), a las altas capacidades intelectuales (art. 76 LOE) y al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (art. 79 bis. 1 LOE). Esto induce a considerar que la identificación no se puede considerar un recurso o derecho exclusivo de ninguno de los componentes del alumnado con NEAE, en tanto en cuanto, a pesar de contar con un apartado dedicado a ello en los diferentes epígrafes, el contenido de estos es equivalente, amén de encontrarse también enunciado fuera de los epígrafes correspondientes.

Como ha quedado sentado, las categorías de alumnos que cuentan con sección propia son: a) los alumnos con necesidades educativas especiales; b) los que presentan altas capacidades intelectuales; c) aquellos que se integraron tardíamente en el sistema educativo español y; d) los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.

La normativa sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En el apartado correspondiente al análisis de la LOE hemos identificado aquellas medidas que son exclusivas de ciertos componentes de las NEAE

Tabla 5. Medidas exclusivas por categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Categoría de alumno con NEAE	Medidas específicas
Necesidades educativas especiales	<ul style="list-style-type: none"> — Flexibilización de la duración de las enseñanzas — Escolarización en centros o unidades de educación especial — Ratio reducida — Ofertas formativas adaptadas — Reserva de plazas en enseñanzas de Formación Profesional
Altas capacidades intelectuales	<ul style="list-style-type: none"> — Programas de enriquecimiento curricular orientados a que el alumno alcance sus capacidades máximas — Flexibilización de la duración de las etapas del sistema educativo
Integración tardía	<ul style="list-style-type: none"> — Escolarización ajustada a circunstancias, conocimientos, edad e historial académico — Programas específicos para alumnos con graves carencias lingüísticas o en competencias o conocimientos básicos
Dificultades específicas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> — Ninguna. Todas subsumidas dentro de los arts. 71 y 72 LOE

No obstante lo anterior, máxime considerando el grado de efectiva implantación de las medidas, tratamos de delimitar de manera negativa o por exclusión aquellas medidas que se llevan a cabo en, al menos, alguno de los componentes de las NEAE. Para ello empleamos una fórmula de silogismo disyuntivo o *modus tollendo ponens*:

$$\frac{P \vee Q, \neg P}{\therefore Q}$$

En el elenco de medidas recogido en la LOE existen medidas específicas (P) —las de la tabla anterior— y medidas genéricas (Q) —las de los arts. 71 y 72 LOE—. Estando las medidas específicas claramente delimitadas y siendo abiertas todas las medidas genéricas, podemos afirmar que todo aquello que no sea una medida específica de uno de los componentes de las NEAE habrá de ser, necesariamente, una medida genérica extrapolable a su conjunto.

A modo ejemplificativo, planteamos dos medidas. Por un lado, podemos hablar de la asistencia a programas por presentar graves carencias lingüísticas; al estar encuadrada como una medida concreta para el alumnado con integración tardía, la medida no se puede aplicar al resto de alumnos. Por otro

La normativa sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

lado, la reserva de plazas para el alumnado con NEAE del art. 87.2 LOE no se destina en el texto normativo a un subgrupo concreto de las NEAE —sí lo hace con la Formación Profesional para alumnos con necesidades educativas especiales—, por lo que la medida, al no ser específica de uno solo, habrá de ser entendida como genérica y aplicable a la totalidad del alumnado con NEAE.

PARTE SEGUNDA

**Prácticas políticas, jurídicas y educativas sobre el alumnado con altas capacidades
intelectuales**

CAPÍTULO PRIMERO

Estudio de las altas capacidades en el Consejo de Europa y en la Unión Europea

“In varietate concordia”

“Unida en la diversidad”

Lema de la Unión Europea

Una vez finalizado el análisis jurídico de las altas capacidades en España, se debe comenzar a abordar tanto las necesidades educativas como las actuaciones y recursos que se deben proporcionar para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con altas capacidades intelectuales. Aun cuando dichas provisiones se deben basar en la normativa española, bien sea encontrada su fundamentación en la normativa estatal o autonómica según corresponda, no es menos cierto que la satisfacción de las necesidades educativas se ha de llevar a cabo de acuerdo con unas directrices nacidas de la *lex artis* educativa. Precisamente, debido a la indefinición de las provisiones y derechos según las necesidades, cobra una especial relevancia esta *lex artis*, la cual ha de ser interpretada con base a criterios científicos y técnicos. A los efectos de poder interpretar y trasladar el contenido de la normativa española a un terreno de aplicación práctica, resultan especialmente relevantes las siguientes manifestaciones de organismos supranacionales de los que España forma parte.

Es conveniente, no obstante, estudiar de forma sucinta el concepto de *soft law* y la operatividad del mismo en el ordenamiento jurídico aplicable en el caso que nos ocupa. Una primera aproximación a la magnitud del *soft law* la podemos encontrar en el Diccionario panhispánico del español jurídico, el cual lo define —al menos en el ámbito del Derecho Internacional Público— como aquellos “actos jurídicos que sin tener fuerza vinculante obligatoria contienen las pautas inspiradoras de una futura regulación de una materia, abriendo paso a un posterior proceso de formación normativa”⁴¹⁶.

Un ejemplo claro de aplicación del *soft law* en España lo encontramos en lo referente a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres⁴¹⁷. Tampoco resulta desconocida en nuestro país la aplicación por parte de los tribunales españoles del *soft law* proveniente del derecho comunitario⁴¹⁸.

Independientemente de que el *soft law* se encuentre circunscrito a un ámbito nacional o internacional, los instrumentos del *soft law* —también de manera independiente a la forma que adquieran— generalmente presentan ciertas características, en sentido amplio⁴¹⁹: 1) Pretenden cambiar o guiar los comportamientos de sus destinatarios. 2) No crean por sí mismos derechos u obligaciones para estos. 3) Representan, por su contenido y la forma en que

⁴¹⁶ Disponible en:

<<https://dpej.rae.es/lema/soft-law>>. Última visita 21 de junio de 2021.

⁴¹⁷ RUBIO CASTRO, A. M., “Los efectos jurídicos del soft law en materia de igualdad efectiva: la experiencia española”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 30, 2014, págs. 37-68.

⁴¹⁸ VAQUER ALOY, A., “El soft law europeo en la jurisprudencia española: doce casos”, *Ars Iuris Salmanticensis*, vol. 1, 2013, págs. 93-115.

⁴¹⁹ DALY, S., “The rule of (Soft) Law”, *King’s Law Journal*, vol. 32, núm. 1, 2021, págs. 3-13.

están estructurados, un grado de formalización y estructura que los acerca a parecer reglas de derecho.

Resultan muy adecuadas, por sintéticas, las palabras de Sarmiento Ramírez-Escudero respecto de la conceptualización del *soft law*:

“El *soft law* es un segmento del ordenamiento jurídico cuya finalidad es la creación de normas cuyo cumplimiento se exige en grado y no de forma taxativa. Por tanto, el *soft law* es un mandato de optimización, cuyo incumplimiento no entraña una respuesta jurídica concreta.

El *soft law* debe adoptarse por los poderes públicos competentes, tanto en términos territoriales como materiales, pero ello no significa que a través de estas normas no se modulen o compartan espacios competenciales que, en principio, le están vedados a los poderes públicos.

El *soft law* no está sujeto a procedimientos para su aprobación (salvo excepciones contempladas en disposiciones especiales), pero sí deberá cumplir una fase del procedimiento si desea desplegar efectos ad extra: su publicación.

El *soft law* va a contar con distintos niveles de efectos. Su manifestación más intensa la encontraremos en las reglas de *soft law*, mientras que los principios de *soft law* son escalones inferiores en intensidad”⁴²⁰.

Los instrumentos de *soft law* se pueden encontrar tanto a nivel nacional como internacional y, como es el caso de España, a nivel comunitario.

En cuanto al ámbito internacional, el *soft law* puede clasificarse en cuatro categorías⁴²¹: 1) Las resoluciones no obligatorias de organizaciones internacionales. 2) Las resoluciones de actores no estatales. 3) Los acuerdos interestatales no normativos. 4) el *soft law* material.

El *soft law* comunitario tiene una gran importancia en los actos de la UE, representando —en el año 2004— un 11% del total de los alojados en el directorio⁴²²; esta importancia es creciente, y hay estudios que ponen de manifiesto el incremento del uso de estos instrumentos⁴²³. Los actos jurídicos típicos que componen el *soft law* de la UE los encontramos en el art. 288 TFUE, el cual establece que “para ejercer las competencias de la Unión, las instituciones

⁴²⁰ SARMIENTO RAMÍREZ-ESCUADERO, D., “La autoridad del Derecho y la naturaleza del *soft law*”, *Cuadernos de Derecho Público*, núm. 28, 2006, págs. 221-266.

⁴²¹ ALARCÓN GARCÍA, G., “El *soft law* y nuestro sistema de fuentes”, en *Tratado sobre la Ley General Tributaria: homenaje a Álvaro Rodríguez Bereijo*, vol. 1, Tomo I, BÁEZ MORENO, A. et al., Thomson Reuters Aranzadi, Pamplona, 2010, págs. 271-298.

⁴²² VON BOGDANDY, A. et al., “Legal instruments in European Union Law and their reform: A systematic approach on an empirical basis”, *Yearbook of European Law*, vol. 2, núm.1, 2004, págs. 91-136.

⁴²³ HARTLAPP, M. y HOFMANN, A., “The use of EU *soft law* by national courts and bureaucrats: how relation to hard law and policy maturity matter”, *West European Politics*, 2020, págs. 1-21.

adoptarán reglamentos, directivas, decisiones, recomendaciones y dictámenes. [...] Las recomendaciones y los dictámenes no serán vinculantes”, por lo que son estos dos últimos los que lo integran.

No obstante, el hecho de que no sean vinculantes no implica que carezcan de efectos jurídicos. Traemos a colación, en este punto, el asunto C-322/88, conocido como caso Grimaldi. Destacamos de la sentencia los siguientes fundamentos:

“[...] nada permite poner en duda el carácter de verdaderas Recomendaciones de los citados actos, es decir, de unos actos que, incluso frente a sus destinatarios, no pretenden producir efectos obligatorios. Por consiguiente, no pueden crear derechos que los particulares puedan invocar ante un Juez nacional.

Sin embargo, [...] conviene subrayar que los citados actos no pueden ser considerados como carentes en absoluto de efectos jurídicos. Efectivamente, los Jueces nacionales están obligados a tener en cuenta las recomendaciones a la hora de resolver los litigios de que conocen, sobre todo cuando aquéllas ilustran acerca de la interpretación de disposiciones nacionales adoptadas con el fin de darles aplicación, o también cuando tienen por objeto completar las disposiciones comunitarias dotadas de fuerza vinculante.

Por consiguiente, procede responder [...] en el sentido que [...] las Recomendaciones de la Comisión [...] no pueden, por sí mismas, crear derechos en favor de los justiciables que éstos puedan ejercitar ante los Jueces nacionales. Sin embargo, estos últimos están obligados a tener en cuenta las recomendaciones al resolver los litigios de que conocen, en especial cuando pueden aclarar la interpretación de otras disposiciones nacionales o comunitarias”.

El análisis de tales fundamentos lleva a la conclusión de que estos actos, efectivamente, no son vinculantes, invocables o generadores de un derecho, pero que tras la judicialización de un caso, el juez nacional habrá de resolver los litigios e interpretar la normativa interna teniendo en cuenta lo dispuesto en las Recomendaciones. Es cierto que la sentencia alude únicamente a las Recomendaciones, puesto que el caso enjuiciado trataba sobre un instrumento de este tipo, pero la doctrina ha considerado que son figuras similares que pretenden incidir fuera del marco institucional comunitario, por lo que consideramos que cabría la interpretación analógica respecto de los dictámenes del art. 288 TFUE o aquellos que se escapen de “la función consultiva en el proceso decisorio comunitario”⁴²⁴.

⁴²⁴ ALONSO GARCÍA, R., “El Soft Law comunitario”, *Revista de Administración Pública*, núm. 154, 2001, págs. 63-94.

1. EL CONSEJO DE EUROPA

El Consejo de Europa es una organización intergubernamental formada por cuarenta y seis Estados europeos —tras la expulsión de Rusia en el año 2022—, cuya finalidad —de acuerdo con el Tratado de Londres—:

“[...] consiste en realizar una unión más estrecha entre sus miembros para salvaguardar y promover los ideales y los principios que constituyen su patrimonio común y favorecer su progreso económico y social.

Esta finalidad se perseguirá, a través de los órganos del Consejo, mediante el examen de los asuntos de interés común, la conclusión de acuerdos y la adopción de una acción conjunta en los campos económicos, social, cultural, científico, jurídico y administrativo, así como la salvaguardia y la mayor efectividad de los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

La actividad del Consejo de Europa ha evolucionado desde su creación: si bien en sus inicios se orientó a la defensa de la libertad y de la democracia, en un segundo término se centró en la creación de órganos intergubernamentales de programación y a la promoción de los derechos humanos. En su último periodo, el Consejo de Europa se ha focalizado en lograr una cierta programación. En la actualidad, las líneas del programa del Consejo de Europa se refieren a: derechos humanos —la Comisión Europea de Derechos Humanos y el TEDH se encuadran en esta línea; asuntos sociales y socioeconómicos; educación, cultura y deporte; juventud; salud pública; medio ambiente; poderes locales y regionales; asuntos jurídicos y acuerdos parciales⁴²⁵.

En materia de educación, objeto de nuestra investigación, el Consejo de Europa —toda vez que sus actuaciones no vienen condicionadas ni supeditadas a la celebración o adhesión de tratados internacionales— funge principalmente como

“un foro político paneuropeo en la resolución de los conflictos, capaz de organizar a los Estados en la puesta en común de sus perspectivas nacionales e investigar y experimentar soluciones conjuntas, lo que les permitiría el cumplimiento de los acuerdos internacionales que propicien un mayor acercamiento y una mejor comprensión entre los pueblos europeos, bajo la divisa de la «unidad en la diversidad»”⁴²⁶.

⁴²⁵ MONTES FERNÁNDEZ, F. J., “El Consejo de Europa”, *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, núm. 47, 2014, págs. 57-92.

⁴²⁶ DIESTRO FERNÁNDEZ, A. y GARCÍA BLANCO, M., “La política educativa del Consejo de Europa”, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, núm. 3, 2012, págs. 45-63.

1.1. Taller de investigación educativa del año 1991

Debido a que parece recomendable seguir un orden cronológico, queremos rescatar un estudio⁴²⁷ sobre la educación de los niños y adolescentes con altas capacidades en Europa, realizado en el seno del Consejo de Europa durante el año 1991, en el cual ya se advertía de un considerable número de puntos de los que hemos expuesto con anterioridad.

Dicho estudio comienza con una afirmación rotunda y tajante: “los niños con altas capacidades intelectuales necesitan una educación especial”. Esto se debe a que “son diferentes a los demás y no se encuentran completamente atendidos por el sistema educativo estándar”.

En cuanto a las diferencias y, por ende, las necesidades que presentan, el estudio nos indica que los alumnos con altas capacidades intelectuales que son detectados en la escuela son aquellos con un buen rendimiento académico, los cuales, no obstante, tan solo representan un tercio del total de los alumnos con altas capacidades intelectuales. Otro tercio obtiene unos resultados académicos bajos, muy inferiores a su capacidad real, mientras que el tercio restante se encuentra en una situación de fracaso escolar. Por tanto, máxime considerando que tan solo un tercio del alumnado presenta buenos resultados académicos, el éxito académico no puede ser un criterio para definir a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Lo que les convierte en alumnos con altas capacidades intelectuales es su habilidad para razonar mucho más rápido que el promedio en las mismas circunstancias, independientemente de los resultados académicos que estos obtengan.

Se valora en el estudio que poder eliminar el prejuicio del rendimiento académico es esencial para potenciar la detección de los alumnos con altas capacidades intelectuales. Este proceso de detección no puede basarse en los resultados académicos; los test de coeficiente intelectual, si bien no son perfectos, son la mejor forma de llevar a cabo la detección, estableciéndose el nivel de las altas capacidades en torno a los 125 y 130 puntos. Existe un gran número de estudiantes cuyos resultados académicos se encuentran muy por debajo de su rendimiento real, mientras que su coeficiente intelectual está por encima de dicho nivel.

El hecho de que el alumno se encuentre por encima de dicho nivel intelectual hace que sea frecuente que estos sean capaces de responder una pregunta o de resolver un problema sin entender realmente su proceso de pensamiento, gracias a un sistema parcialmente inconsciente de razonamiento que podría ser comparado con la intuición. Es precisamente esta habilidad de comprensión de las cosas desde una perspectiva global a la que la educación debe atender y dar una respuesta.

En cuanto a la inadecuación del sistema educativo estándar, esta se fundamenta en varios motivos.

⁴²⁷ DESCHAMPS, G., *Educational Research Workshop on gifted children and adolescents - Research and education in Europe. and educational project for exceptionally gifted children*, Consejo de Europa, Nijmegen, 1991.

Disponible en:
<<https://rm.coe.int/09000016809d805b>>. Última visita 16 de enero de 2021.

En primer lugar, debido a su rapidez de entendimiento, el aburrimiento y la sensación de no aprender acaban generando sentimientos de frustración por no aprender lo que necesitan. Esto también acarrea problemas en etapas posteriores de la educación.

Además, el tiempo que pierden en la adquisición de conocimientos básicos implica que estos niños posteriormente tengan que asimilar demasiados conocimientos de un tipo muy especializado en la educación superior, lo que perjudica su capacidad de seguir su propio pensamiento e investigación.

Permitir una escolarización temprana, de uno o dos años, al principio de su vida escolar, no es una solución aceptable; afirman que la velocidad a la que aprenden los alumnos con altas capacidades intelectuales pronto da lugar a nuevos problemas. Además, la superioridad intelectual de estos no es generalmente acompañada de una mayor madurez psicológica, y esto hace difícil para este alumnado establecer relaciones satisfactorias con los alumnos de mayor edad con los que estuviesen escolarizados. Estos mismos problemas ocurren cuando se opta por la flexibilización y se permite adelantar un curso al alumno. Igualmente, este hecho puede producir lagunas en el conocimiento que se pueden acusar en etapas posteriores.

En el informe consideran que solo un programa educativo especialmente diseñado para los alumnos con altas capacidades intelectuales podría resolver la problemática que a estos atañe.

Menciona el estudio, en lo referente a la educación superior, que sería posible restablecer una universidad orientada a la investigación de un nivel equivalente a las *grandes écoles* francesas. Esta universidad, a la que asistirían estudiantes con altas capacidades intelectuales ha de estar separada de las otras ramas de la educación superior. Tanto los propios estudiantes como la sociedad en su conjunto se beneficiarían de esta distinción entre la educación superior genuinamente académica y estudios de naturaleza más vocacional⁴²⁸.

1.2. Recomendación 1248 (1994) de la Asamblea Parlamentaria

El texto de la Recomendación 1248 (1994) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa se adoptó sobre un informe de la Comisión de Cultura y Educación de este⁴²⁹. Se trata de un documento muy breve —si bien es directo y conciso— que se ocupa de las líneas fundamentales de la problemática que históricamente ha concernido a las personas con altas capacidades.

El primero de los puntos de la Recomendación es el ejemplo perfecto de aquello a lo que referíamos previamente, puesto que comienza con la reafirmación de la Asamblea de que la educación es un derecho humano

⁴²⁸ Sin embargo, en opinión de quien suscribe, la educación de los alumnos con altas capacidades intelectuales no debe llevarse a cabo de manera separada respecto de sus pares, y se debe rechazar la idea de una institución de enseñanza superior que solamente admitiese a este tipo de alumnos, puesto que consideramos que se trataría de una segregación discriminatoria que, además, atenta contra la necesidades de las personas con altas capacidades intelectuales de estar plenamente integradas en la sociedad, a pesar de sus diferencias cognitivas y de razonamiento.

⁴²⁹ Disponible en: <<https://pace.coe.int/en/files/8142>>. Última visita 28 de junio de 2020.

fundamental y que debería ser apropiada para cada individuo, en la medida de lo posible.

A continuación, se afirma que a pesar de que los sistemas educativos se han de planificar de manera que sean adecuados y abarquen a la mayoría del alumnado, “siempre habrá niños con necesidades especiales para los que habrá de tomarse medidas especiales. Un grupo de esos niños es el de los superdotados”.

El punto tercero establece que

“los niños superdotados deberían poder beneficiarse de unas condiciones educativas adecuadas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades, en beneficio propio y de la sociedad en su conjunto. Ningún país puede permitirse desperdiciar talentos y sería un desperdicio de recursos humanos no identificar a tiempo ninguna potencialidad intelectual o de otro tipo. Se necesitan herramientas adecuadas para este propósito”.

Teniendo en cuenta lo anterior, amén de la consideración de que la educación especial no puede emplearse para privilegiar a un grupo de alumnos por encima de otros, la Asamblea contempla adecuadas las siguientes consideraciones para la política educativa del alumnado superdotado:

- “La legislación debe reconocer y respetar las diferencias individuales. Los niños superdotados, al igual que [los alumnos de] otras categorías, necesitan oportunidades educativas adecuadas para desarrollar todo su potencial;
- deben desarrollarse en paralelo investigaciones básicas en los campos de la «superdotación» y el «talento» e investigación aplicada para mejorar los procedimientos de identificación. La investigación sobre los «mecanismos del éxito» podría ayudar a abordar el fracaso escolar;
- mientras tanto, los programas de formación de docentes en activo deben incluir estrategias para identificar a los niños de alta capacidad o con talento especial. La información sobre los niños superdotados debería estar disponible para todos aquellos que se ocupan de los niños (maestros, padres, médicos, trabajadores sociales, ministerios de educación, etc.);
- la atención a niños especialmente dotados en un área temática determinada debe organizarse preferiblemente dentro del sistema escolar ordinario, desde la educación preescolar en adelante. Currículos flexibles, más posibilidades de movilidad, material complementario enriquecedor, ayudas audiovisuales y estilos de enseñanza orientados a proyectos son formas y técnicas para fomentar el desarrollo de todos los niños, sean superdotados o no, y permitir la identificación de necesidades especiales lo antes posible;
- el sistema escolar ordinario debe ser lo suficientemente flexible para permitir que se satisfagan las necesidades de los estudiantes de alto rendimiento o talentosos;

—cualquier disposición especial para estudiantes superdotados o talentosos debe administrarse con discreción, para evitar el peligro innato del etiquetado, con todas sus consecuencias no deseadas para la sociedad”.

Por último, la Recomendación aconseja la aclaración del término superdotación mediante una definición operativa que sea aceptada y comprensible en diferentes idiomas.

2. LA UNIÓN EUROPEA

2.1. Eurydice. Medidas educativas específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos (2006)

Eurydice, establecida por la Comisión Europea en 1980, es la Red de Información Educativa de Europa y su tarea es la de explicar la organización de los sistemas educativos europeos y la forma en la que estos funcionan. Para ello, Eurydice lleva a cabo diferentes publicaciones y estudios comparativos referentes a diversos temas, indicadores o estadísticas.

En cuanto a la superdotación, Eurydice elaboró un documento de trabajo en junio de 2006, titulado “Medidas específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos”⁴³⁰. En dicho documento se recopilan las actuaciones de los diversos países que componen la Red —con la excepción de Turquía— en cuanto a la terminología y clasificación de la superdotación, la existencia y tipología de medidas educativas y la formación del profesorado —tanto inicial como continua— en las necesidades educativas de estos alumnos.

Del documento destacamos su síntesis, puesto que en el cuerpo del mismo no se realizan ampliaciones en el estado de la cuestión.

Se puede comprobar que existe, mayoritariamente, una similitud en las definiciones en aquellos países que han abordado de manera más explícita la temática de las altas capacidades, considerando que la superdotación y el talento son aplicables a la esfera de la inteligencia en un sentido amplio, lo que permitiría su extensión a ámbitos como el psicomotriz o el artístico.

A pesar de que se percibe que los distintos países coinciden en el hecho de que esta tipología de alumnado debe recibir las oportunidades suficientes como para desarrollar al máximo su potencialidad —al igual que cualquiera otro alumno—, existen diferencias a la hora de determinar las medidas educativas adecuadas, existiendo dos modelos que se encuentran en extremos muy alejados, dependiendo de si la educación se pretende proporcionar en un entorno ordinario o más separado.

En cuanto a aquellos países que apuestan por el modelo de la atención ordinaria hemos de destacar que —con la excepción de Malta— esta se lleva a cabo en países nórdicos (Noruega, Finlandia, Suecia e Islandia). En este modelo no se emplea un término concreto para la designación de las personas

⁴³⁰ Disponible en:

<http://www.edu21.cat/files/continguts/Medidas_educativas_sobre_superdotacion.pdf>.
Última visita 30 de junio de 2021.

superdotadas ni tampoco se realiza ningún tipo de medida específica, ya que la política educativa general se basa en un enfoque diferenciado y la atención al alumno es integral e individualizada dentro de un contexto ordinario, independientemente de la existencia o no de algún tipo de necesidad educativa por parte del alumno.

Por el contrario, aquellos países que se decantan por una política educativa que sí diferencia al alumnado en función de sus necesidades, aplica criterios restrictivos, supeditados a una definición oficial, para determinar al colectivo de alumnos concreto. Es importante destacar que muchos territorios optan por el empleo de un criterio de rendimiento como factor determinante. Países como Letonia, República Checa o Polonia han optado por un modelo de esta tipología, ofreciendo educación segregada en centros especializados de diferentes disciplinas.

No obstante lo anterior, la mayoría de los países emplea un sistema mixto, en el que resulta preponderante la atención educativa ordinaria y la atención específica en actividades extraescolares. Destaca, como medida más empleada, la aceleración de la duración de las enseñanzas.

Por último, en cuanto a la formación del profesorado, se ha de apuntar que existen distintos escenarios en lo referente a la implantación de cursos debido a la autonomía de la que gozan los centros que imparten estas enseñanzas. Mientras que en la mayoría de los países hay oferta de formación continua (no obligatoria), muy pocos la contemplan como materia obligatoria dentro de la formación inicial del profesorado encontrándose, a mayor abundamiento, integrada en asignaturas dedicadas al estudio de las necesidades de aprendizaje del alumnado.

2.2. Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema «Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea»

Si bien un Dictamen proveniente de la UE, a diferencia de los Reglamentos, Directivas y Decisiones, no es directamente vinculante, es altamente relevante considerar que se trata de un instrumento a través del cual, sin imponer obligación legal alguna al destinatario, las instituciones de la UE pueden hacer declaraciones no vinculantes acerca de su opinión al respecto de un asunto concreto, las cuales habrían de ser, al menos, consideradas por los receptores, en la medida que expertos aconsejan sobre temática relacionada con su ámbito de especialidad.

Así pues, en el caso que nos ocupa, encontramos el referido Dictamen del CESE, de fecha 16 de enero de 2013, en el cual, una vez advertido el hecho de que existen numerosos estudios e investigaciones científicas

“el CESE recomienda que la Comisión Europea y los Estados miembros apoyen la realización de estudios e investigaciones adicionales y adopten unas medidas adecuadas que favorezcan la atención a la diversidad de todas las personas en general, incluyendo programas capaces de movilizar el potencial de los niños y los jóvenes con alta capacidad, de forma que pueda aprovecharse en los

ámbitos más variados. Los objetivos de esta actuación serían, entre otros, facilitar el empleo y la empleabilidad en el marco de la Unión Europea y, en un contexto de crisis económica, potenciar la valoración de los conocimientos especializados y evitar el éxodo de personas capacitadas hacia otras zonas del mundo”.

Asimismo, se plantean varias recomendaciones a considerar para las distintas etapas educativas —e incluso extendiéndose a la vida profesional—.

Se propone el potenciamiento del desarrollo y del potencial de los niños y jóvenes con altas capacidades intelectuales a lo largo de las diferentes etapas y formatos, “favoreciendo la atención a la diversidad en el centro escolar, aprovechando las posibilidades que ofrecen el aprendizaje cooperativo y la educación no formal”.

Se recomienda que se fomente la educación y el aprendizaje durante toda la vida, teniendo en cuenta que el potencial intelectual no es estático y puede experimentar variaciones.

Se establece, igualmente, una recomendación para que

“en el futuro se conceda más atención a los modelos y experiencias de trabajo con estudiantes de altas capacidades intelectuales existentes en cada uno de los Estados miembros, especialmente aquellos modelos que benefician a la sociedad en su conjunto, facilitan su cohesión, reducen el fracaso escolar y favorecen la mejora de la educación”.

En cuanto a las mejoras en la atención educativa, el CESE recomienda:

- “La formación inicial y permanente del profesorado acerca del perfil y las características del alumnado con altas capacidades, su detección y la atención educativa que necesitan;
- la puesta en común de procedimientos que permitan detectar precozmente la existencia de altas capacidades intelectuales en los alumnos en general y especialmente en los que proceden de sectores y entornos sociales desfavorecidos;
- el diseño y puesta en marcha de medidas educativas destinadas al alumnado con altas capacidades intelectuales. Estas medidas deben incluir acciones en el propio centro educativo ordinario y también fuera del mismo;
- integrar en la formación del profesorado: los valores del humanismo; la realidad del multiculturalismo; el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación y;
- por último, el estímulo de la creatividad, la innovación y la capacidad de iniciativa”.

Destina una recomendación el CESE a la atención emocional de estos alumnos, puesto que, como vimos con anterioridad, pueden experimentar una gran cantidad de problemas. Así pues, recomienda que la atención educativa

“debe incluir su educación emocional, especialmente importante durante la adolescencia, la adquisición de habilidades sociales y debe

estar encaminada a facilitar su integración e inclusión en la sociedad, su inserción laboral y fomentar su capacidad para el trabajo en equipo”.

Deteniéndonos a analizar lo que dispone el Dictamen⁴³¹ acerca de la atención educativa adecuada de los estudiantes con altas capacidades intelectuales —una vez confirmado el diagnóstico de detección— encontramos que en el Dictamen se considera que los factores que pueden facilitar la respuesta educativa son:

- “Ambiente estimulante que fomente sus potencialidades.
- Autonomía y autocontrol.
- Sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y de compañeros.
- Aceptación y confianza por parte de las personas que le rodean.
- Enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo personal de aprendizaje.
- Oferta curricular flexible que le permita profundizar en los contenidos.
- Acceso a recursos educativos adicionales que complementen la oferta educativa ordinaria.
- Flexibilización de su enseñanza en aspectos tales como horarios, actividades, recursos, materiales o agrupamientos.
- Participación del alumno en la planificación de su propio proceso de aprendizaje”.

Estas medidas —al margen de lo dispuesto en el Dictamen—, que se estudiarán en los siguientes capítulos, revisten de una importancia capital tal y como evidencian diferentes estudios. El empleo de diferentes recursos educativos, la diferenciación curricular y evaluativa, y la participación del alumnado en la determinación del aprendizaje de acuerdo a sus preferencias, son elementos claves a la hora de mejorar el resultado académico y la adquisición de competencias⁴³².

Las medidas se pueden adoptar dentro de dos modelos distintos. Por un lado, nos encontramos con la educación diferenciada, en la que se forman grupos homogéneos de alumnos en función de su respectiva capacidad y nivel de aprendizaje⁴³³; por otro, existe la educación inclusiva, en la que los grupos de alumnos son heterogéneos y se ofrecen en el mismo centro respuestas educativas adaptadas a la diversidad de alumnos existentes en cada grupo⁴³⁴.

⁴³¹ Dedicó el Dictamen un apartado al concepto de las altas capacidades y a su detección; sin embargo, en aras de agilizar la presente obra y al haber tratado al comienzo de la misma esta temática la conceptualización de este fenómeno y realizar una revisión exhaustiva, no se va a incluir este apartado del Dictamen, remitiéndonos al mismo si se desea ampliar la información de esta obra.

⁴³² PRIOR, S. “Student voice: What do students who are intellectually gifted say they experience and need in the inclusive classroom?”, *Gifted and Talented International*, vol. 26, núms. 1-2, 2011, págs. 121-129.

⁴³³ NUSBAUM, E. A., “Vulnerable to exclusion: the place for segregated education within conceptions of inclusión”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 17, núm. 12, 2013, págs. 1295-1311.

⁴³⁴ FRIEND, M. et al., “Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education”, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 20, núm. 1, 2010, págs. 9-27.

La atención ideal, considerando las necesidades afectivas y sociales de las personas con altas capacidades intelectuales, es la proporcionada en un marco de educación inclusiva, siempre y cuando se puedan garantizar los recursos en dicho contexto.

En cuanto a las medidas, el Dictamen las clasifica en tres bloques, según su grado de utilización —que no de adecuación—. Así pues, estas medidas pueden ser:

— Carácter ordinario:

Presentación de contenidos con diversos grados de dificultad, agrupamientos flexibles, variedad de actividades y ampliaciones de currículo ordinario.

Enriquecimiento educativo, centrado en la motivación e interés del alumno por determinados temas y organizado por él mismo.

— Carácter menos habitual:

Implican la adaptación del currículum llevando a cabo una ampliación y/o enriquecimiento del mismo para el alumno concreto: adaptaciones curriculares individuales.

— Carácter excepcional:

Suponen la flexibilización de las diversas etapas y enseñanzas con la reducción en la duración de las mismas: un alumno puede estar escolarizado con alumnos de mayor edad. Se aplican en muy pocos casos, en torno a un 3% de los alumnos con perfil de alta capacidad.

Queremos destacar, para finalizar el análisis del Dictamen, el apartado 3.3.8 del mismo:

“Liberar el potencial de todos los jóvenes de la Unión Europea, y especialmente el de los jóvenes superdotados, no es una cuestión que competa únicamente al sector educativo. Es también importante poner en práctica una política económica y social que permita ofrecer a estas personas, desde una temprana edad, empleos y oportunidades para aprovechar su capacidad.

En este caso Europa tiene una misión esencial: prevenir e impedir el éxodo de las personas más capacitadas que parten en busca de otros lugares del mundo en los que emplear sus capacidades”.

Es esta, sin ningún género de dudas, una reflexión muy interesante. Es cierto que el principal objetivo de este estudio era el de evidenciar que, de acuerdo con la legalidad vigente, los alumnos con altas capacidades intelectuales ostentan una serie de derechos educativos que no se están llevando a cabo, pero se debe poner de manifiesto que el hecho de proporcionar una educación que permita alcanzar un grado de desarrollo extremo y una gran capacitación profesional e intelectual, sin que se acompañe esta de medidas socioeconómicas y políticas que favorezcan una buena empleabilidad y oportunidades para las personas con altas capacidades intelectuales, solamente puede conducir a la

subsiguiente pérdida de su potencial, por lo que las medidas adoptadas supondrían un esfuerzo vano.

3. OTRAS MANIFESTACIONES

Al margen del Consejo de Europa y de la UE existe otra serie de manifestaciones, emanadas de diferentes organizaciones internacionales o instituciones. Es necesario advertir que en esta tipología de manifestaciones, ajenas al ámbito europeo —en mayor o menor medida homogenizado en cuestión de calidad y derechos del alumnado—, se establecen principios y fines que deben ser interpretados o, incluso, desechados en función de cada uno de los países, puesto que la realidad social —ya no solo educativa— de los distintos Estados difiere entre sí y el alcance de lo establecido se encuentra supeditado a una pluralidad de factores socioeconómicos.

De entre todas las existentes se destacan, por su especial conexión con el objeto de la presente tesis, la Declaración de Salamanca, la Declaración de Lisboa y el Objetivo de Desarrollo Sostenible núm. 4 (en adelante, ODS).

3.1. La Declaración de Salamanca

La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales fue aprobada por la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales en junio de 1994⁴³⁵.

La Conferencia fue organizada por el Gobierno español en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, Unesco) con el objetivo

“de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales”.

Como se ha podido comprobar en estadios previos de la presente obra, la legislación española en materia de educación reserva, desde la LOCE —y, a pesar de su paralización, continúa dicha tendencia en la LOE y en sus posteriores reformas—, el concepto de necesidades educativas especiales a “aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje”, mientras que el resto de alumnos, entre ellos aquellos con altas capacidades intelectuales, se limitan a ser alumnado con NEAE. Por ello, podría parecer que la Declaración de Salamanca no puede ser de aplicación a los alumnos con NEAE y que únicamente considera en su texto al alumnado con discapacidad o con trastornos graves; no obstante, en lo referente al principio rector del Marco de Acción —su ámbito de aplicación, en

⁴³⁵ Disponible en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa/PDF/098427spao.pdf.multi>. Última visita 22 de febrero de 2021.

cuanto a alumnos— la Declaración de Salamanca establece de manera meridianamente clara que

“las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados⁴³⁶, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción el término «necesidades educativas especiales» se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje”.

La definición de alumnado con necesidades especiales que la Conferencia —y la Unesco— da en la Declaración de Salamanca difiere de pleno con la que actualmente impera en España, puesto que estatuye que las necesidades educativas especiales engloban a todos aquellos cuya necesidades vienen derivadas de su capacidad —que no discapacidad— o de sus dificultades de aprendizaje. Cuando en la Declaración se establece que las escuelas han de acoger a niños discapacitados, a niños bien dotados —los cuales deben entenderse como alumnos con superdotación o altas capacidades intelectuales—, y a niños que presenten una diversidad en lo relativo a cultura, lengua o etnia, hemos de relacionar tales aseveraciones con una protodefinition de lo que hoy en día se conoce en España como equidad en la educación y NEAE, si bien en la Declaración de Salamanca se reconoce a todos los alumnos en ella englobados como alumnos con necesidades educativas especiales, independientemente de que la condición de especial venga condicionada por factores físicos, intelectuales, sociales, lingüísticos, entre otros. A pesar de ello —y de que el foco se haya ido ampliando sucesivamente a lo largo de los años— las investigaciones y trabajos sobre educación inclusiva y necesidades especiales se han centrado en el fenómeno de la discapacidad⁴³⁷.

Una vez establecido que la Declaración también afecta a los alumnos con altas capacidades intelectuales en tanto en cuanto —para la Unesco y la Conferencia, no para el legislador español— son alumnos con necesidades educativas especiales, pasamos a analizar lo que dispone respecto de la educación y de las medidas.

Se subraya la imperiosa necesidad de llevar a cabo el ejercicio pedagógico centrado en las necesidades de los alumnos, lo cual redundará en un beneficio para el resto de la sociedad, puesto que

⁴³⁶ En este punto es necesario advertir que, si bien la versión española de la Declaración de Salamanca opta por la utilización del término “bien dotado”, la versión en lengua inglesa se refiere de manera explícita a *gifted children*.

⁴³⁷ HERNÁNDEZ TORRANO, D., SOMERTON, M. y HELMER, J., “Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years”, *International Journal of Inclusive Education*, edición online, 2020, págs. 1-20.

“se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que «lo que sirve para uno sirve para todos»”.

La Declaración presta una especial atención al alumnado con discapacidad —el cual en la educación de calidad tienen metas ajenas al fenómeno de las altas capacidades, como la integración y la accesibilidad⁴³⁸—; por tanto, únicamente se analizarán aquellos aspectos no exclusivos de los alumnos con necesidades especiales derivadas de discapacidad, por afectar también al alumnado con altas capacidades intelectuales. En este punto incidimos en que la Conferencia destaca que

“las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades”.

Parece esta una apreciación obvia, desde el punto de vista pedagógico, puesto que la Conferencia reconoce la importancia de que las escuelas puedan responder a las necesidades de los alumnos mediante el empleo adecuado de los recursos disponibles, de modo que la educación sea de calidad al contar con un programa adaptado a la idiosincrasia de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Respecto de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros escolares comunes, en la Declaración se expresa que

“es la medida más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros. La escolarización de niños en escuelas especiales —o clases especiales en la escuela con carácter permanente— debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños”.

Este posicionamiento resulta muy adecuado —al menos en lo que respecta al marco legislativo de la educación en España—, puesto que se alinea con el fin

⁴³⁸ V. gr. CANO RUIZ, I., “Discapacidad, educación y universidad. Especial referencia a la Universidad de Alcalá”, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá*, núm. 5, 2012, págs. 183-202; OTHAMNI B., et al., “Accesibilidad del modelo de educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 1, 2018, págs. 25-38; FREYLE PÉREZ, S., y RIETVELDT DE ARTEAGA, F., “Innovación pedagógica para la integración de los niños y niñas con discapacidad auditiva a la educación regular”, *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, vol. 4, núm. 2, 2002, págs. 173-185.

del art. 2.1.a) LOE de lograr el pleno desarrollo de la personalidad y con el principio del art. 71.1 LOE de lograr el máximo desarrollo personal, social y emocional del alumnado con NEAE; no se pueden obviar, a la hora de establecer las líneas de actuación de la educación inclusiva y de la integración escolar, los beneficios que de esta se derivan

“en términos de habilidades sociales; se han evidenciado mejoras en las habilidades sociales tanto del alumnado con dificultades en la interacción (disminuyendo los niveles de agresión, mejorando la conducta prosocial, disminuyendo la conducta asocial y la victimización) como del alumnado que posee una buenas habilidades sociales (produciendo un mejor manejo de sus habilidades sociales y desarrollando una mejor adaptación al cambio)”⁴³⁹.

Por último, en cuanto a las ideas y conceptos sobre necesidades educativas especiales, la Declaración incide en que

“El planeamiento gubernamental de la educación debería centrarse en la educación de todas las personas, de todas las regiones del país y de cualquier condición económica, tanto en las escuelas públicas como en las privadas. [...]

Este Marco de Acción se ha pensado para que sirva de directriz para la planificación de acciones sobre necesidades educativas especiales. [...] Para que sea eficaz, debe ser completado por planes nacionales, regionales y locales inspirados por la voluntad política y popular de alcanzar la educación para todos”.

A la hora de abordar las directrices para la acción en el plano nacional, la Declaración se encuentra dividida en siete apartados diferenciados.

En cuanto al bloque A. Política y organización, queremos destacar dos disposiciones por su significativa relevancia.

“La educación integrada y la rehabilitación apoyada por la comunidad representan dos métodos complementarios de impartir enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales. Ambos se basan en el principio de integración y participación y representan modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso de las personas con necesidades educativas especiales, que es parte de una estrategia nacional cuyo objetivo es conseguir la educación para todos”.

“Se deberían adoptar medidas legislativas paralelas y complementarias en sanidad, bienestar social, formación profesional y empleo para apoyar y hacer efectivas las leyes sobre educación”.

⁴³⁹ GRANDE FARIÑA, P., y GONZÁLEZ NORIEGA, M., “La educación inclusiva en la educación infantil. Propuestas basadas en la evidencia”, *Tendencias psicopedagógicas*, núm. 26, 2015, págs. 145-162, citando OGELMAN, H.G., y SECER, Z., “The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6-year olds with typical development”, *International Journal of Special Education*, vol. 27, núm. 3, 2012, págs. 169-175.

Ambas disposiciones han de estudiarse en su conjunto, puesto que su importancia radica, no en su aplicación de manera autónoma, sino complementada entre ambas. Habida cuenta de que uno de los fines de la educación —tal y como se estudió en estadios anteriores de la presente investigación— es la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales (art. 2.1.i) LOE), la Conferencia es consciente de la importancia de la promoción de medidas legislativas complementarias que no conviertan en un esfuerzo fútil la educación inclusiva. De ese extremo se deriva la importancia de adoptar políticas paralelas en el ámbito del empleo y de la formación profesional, puesto que es de una importancia capital que las diferencias de cada uno de los alumnos con necesidades especiales, protegidas en el ámbito de la educación, encuentren la misma protección a la hora del acceso al empleo.

El apartado B. Factores escolares comienza destacando la importancia de la introducción de cambios en el ámbito escolar “para contribuir al éxito de las escuelas integradoras: programa de estudios, edificios, organización de la escuela, pedagogía, evaluación, dotación de personal, ética escolar y actividades extraescolares”.

La flexibilidad del programa de estudios, amén de ser una medida adecuada para todos los alumnos con NEAE, en el caso de las altas capacidades intelectuales se erige como el punto de partida de las adaptaciones.

Es por ello por lo que en la Declaración se consigna que “los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferente”.

También se propugna que los alumnos con necesidades han de recibir apoyo adicional en el programa de estudios, además de “revisar los procedimientos de evaluación. La evaluación formativa deberá integrarse en el proceso educativo ordinario para mantener al alumno y al profesor informados del dominio del aprendizaje alcanzado, determinar las dificultades y ayudar a los alumnos a superarla”.

En cuanto a la atención pedagógica del alumno, la Declaración recoge que

“se deberá prestar un apoyo continuo a los niños con necesidades educativas especiales, desde una ayuda mínima en las aulas ordinarias hasta la aplicación de programas de apoyo pedagógico suplementarios en la escuela, ampliándolos, cuando sea necesario, para recibir la ayuda de profesores especializados y de personal de apoyo exterior”.

El bloque dedicado a los factores escolares tiene en cuenta dos variables más que tienen una gran importancia en el proceso de aprendizaje de esta tipología de alumnado: la gestión escolar y la investigación.

Se destaca la oportunidad —a la par que también se trata de una obligación— que representan los distintos centros escolares, puesto que si a los equipos directivos se les concede la suficiente autoridad y competencias, así como una formación adecuada, estos pueden diseñar toda suerte de estrategias

de aprendizaje y reasignación de recursos que propicien un adecuado desarrollo del alumnado con necesidades.

En lo referente a la investigación, la Declaración pone de manifiesto la necesidad de incorporar los avances pedagógicos innovadores para mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza, así como programas y estudios de investigación que permitan orientar la adopción de decisiones y las acciones futuras.

El tercero de los apartados se destina a la contratación y formación del personal docente, incidiendo en que una “preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras”.

A la hora de abordar la preparación que estos han de tener, en la Declaración se asegura que

“los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc. En las escuelas normales prácticas se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres”.

Se considera también que las aptitudes que los docentes han de tener para atender adecuadamente a los alumnos con necesidades habrán de considerarse al evaluar sus estudios y al “expedir el certificado de aptitud para la enseñanza”, lo cual debe entenderse como la superación de la titulación conducente a poder impartir docencia.

Para la formación del profesorado, habida cuenta que pocos de ellos han recibido formación exhaustiva en necesidades educativas especiales o que llevan incorporados al mundo laboral desde antes de la impartición de materias en sus respectivos estudios universitarios, se considera prioritario “preparar guías y organizar seminarios para administradores, supervisores, directores y profesores experimentados locales, con objeto de dotarlos de la capacidad de asumir funciones directivas en este ámbito y prestar apoyo y capacitar a personal docente con menos experiencia”, así como propiciar la conciliación de la formación con el horario laboral mediante “la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje”.

La Declaración otorga a las universidades un papel clave en lo referente al personal docente, correspondiéndoles a estas un rol consultivo, especialmente “en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos”.

La Declaración establece una serie de áreas prioritarias en lo relativo al alumnado con necesidades especiales, de las cuales destacamos —por razón de la materia— la educación preescolar, aduciendo que

“el éxito de las escuelas integradoras depende en gran medida de una pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños muy pequeños con necesidades educativas especiales. Se deberán elaborar programas de atención y educación para niños de menos de 6 años de edad o reorientarlos para que fomenten el desarrollo físico, intelectual y social y la respuesta escolar. Estos programas tienen un importante valor económico para el individuo, la familia y la sociedad”.

En lo referente a lo que en la Declaración se denomina como *perspectivas comunitarias*, se presta una especial atención a otros intervinientes en el proceso educativo que se escapan de los poderes legislativo y ejecutivo o de los centros docentes, puesto que la enseñanza de las personas con necesidades educativas especiales “exige también la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios, así como el apoyo de todos los ciudadanos”.

La participación de los padres es el punto de partida de estas redes comunitarias, dado que la educación es un proceso compartido entre estos y los docentes. Necesitan apoyos suficientes para facilitar el proceso educativo, lo cual puede conseguirse mediante la facilitación de información elemental. En lo referente a la atención educativa se considera que la elección de la tipología educativa de sus hijos corresponde, en tanto en cuanto sea posible, a los padres. Asimismo, se considera necesario el fomento de la cooperación entre escuela y padres, de modo que se permita que estos puedan participar “en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela [...] y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos”.

La participación de los alumnos con necesidades especiales en la comunidad es uno de los aspectos más relevantes de este apartado. Por un lado, destacamos la vertiente política y de creación normativa que se desprende de la recomendación de “alentar a los administradores locales a suscitar la participación de la comunidad, prestando apoyo a las asociaciones representativas e invitándolas a participar en el proceso de adopción de decisiones”. Por otro lado, con una especial significación por su repercusión educativa, la Declaración aborda la temática de las actividades extraescolares, al indicar que

“se deberá buscar la participación de la comunidad para complementar las actividades escolares, prestar ayuda a los niños en sus deberes en casa y compensar la falta de apoyo familiar. Hay que mencionar a este respecto el papel de las asociaciones de vecinos para facilitar locales, la función de las asociaciones familiares, clubes y movimientos juveniles y el papel potencial de las personas de edad y otros voluntarios, tanto en los programas escolares como extraescolares”.

La sensibilización pública también es un aspecto fundamental en el proceso educativo de las personas con necesidades especiales —pues, como hemos podido comprobar en el caso concreto de las altas capacidades, se pueden producir situaciones de *labelling* o etiquetado hacia estos alumnos—.

A tal respecto, en la Declaración se establece que

“Los responsables de la adopción de decisiones en todos los niveles, comprendido el de la educación, deberán reafirmar periódicamente su compromiso de fomentar la integración e inculcar una actitud positiva en los niños, los profesores y el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales. [...]

Se deberán utilizar los medios de comunicación para informar al público de nuevos métodos pedagógicos, en particular las prestaciones educativas especiales en las escuelas ordinarias, divulgando ejemplos de prácticas acertadas y de experiencias satisfactorias”.

Por último —al margen de las directrices de cooperación regional e internacional—, la Declaración aborda la problemática de los recursos necesarios ya que “los cambios introducidos en las políticas y en las prioridades no serán eficaces a no ser que se cumplan un mínimo de requisitos en materia de recursos”.

Comienza con una propuesta de distribución de recursos de forma proporcional a la necesidad concreta de cada tipo de alumno, considerando también que es adecuada una implantación progresiva mediante el inicio de pruebas piloto.

“La distribución de recursos a las escuelas deberá tener en cuenta de manera realista las diferencias de gastos necesarios para impartir una educación apropiada a los niños con capacidades distintas. Lo más realista sería empezar por prestar apoyo a las escuelas que desean impartir una enseñanza integradora e iniciar proyectos piloto en determinadas zonas para adquirir la experiencia necesaria para la expansión y la generalización paulatina”.

La asignación de recursos también ha de contemplar las necesidades de formación que presentan los docentes o los materiales que se deben emplear.

3.2. El Objetivo de Desarrollo Sostenible núm. 4 y la Declaración de Incheon

La Declaración de Incheon⁴⁴⁰ se realizó con motivo de la celebración del Foro Mundial sobre la Educación en el año 2015. La visión de la educación de los participantes se refleja en el ODS núm. 4: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

⁴⁴⁰ Disponible en:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf>. Última visita 5 de julio de 2021.

Debido a que el objeto de estudio de la presente tesis doctoral se circunscribe al ámbito de las altas capacidades intelectuales, vamos a destacar aquellos enunciados que se relacionan con el tema que nos ocupa y su problemática.

Un punto esencial de la Declaración es la inclusión y la equidad en la educación, adquiriéndose el compromiso de “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje”, ya que se afirma que “ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos”.

Se presta atención a la igualdad de género, por lo que los participantes se comprometen a “apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios”.

No obstante, consideramos que el elemento clave que se ha de destacar, máxime considerando que se encuentra consignado en el propio enunciado del ODS, es el de la calidad en la educación. Ello se refleja en el compromiso adquirido

“con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos. Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz. La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM)”.

Por último, también es muy relevante que la educación de calidad se extienda a lo largo de toda la vida, independientemente de los contextos y del nivel educativo. Ello, en palabras de la Declaración,

“incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación, prestando la debida atención a la garantía de la calidad. Además, es importante que se ofrezcan vías de aprendizaje flexibles, así como también el reconocimiento, la validación y la

acreditación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal y no formal”.

Con el ODS núm. 4 se establecieron una serie de objetivos a cumplir para el año 2030; no obstante, teniendo en cuenta que el Foro Mundial sobre la Educación —y la Declaración, por ende— tienen alcance mundial, muchas de las metas se encuentran orientadas a su cumplimiento en países subdesarrollados y en vías de desarrollo, toda vez que en países desarrollados estos objetivos ya se han logrado. Es por ello por lo que entre los objetivos encontramos la finalización, por parte de todos los niños y niñas, de la enseñanza primaria y secundaria, la escolarización de los pueblos indígenas o el aumento de becas y docentes cualificados en países en vías de desarrollo.

Debido a tales razones, las metas del ODS núm. 4 deben interpretarse considerando el diferente contexto en el que los países se desenvuelven; por tanto, objetivos como el aseguramiento del acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar y educación superior de calidad—incluida la universitaria— han de valorarse, en nuestro caso, atendiendo a la situación española.

La definición de calidad educativa es muy variable y, además, se encuentra en una constante evolución⁴⁴¹. Algunas definiciones pivotan sobre perspectivas económicas, de gestión y humanísticas⁴⁴². En la económica, “la calidad está determinada por la contribución de la educación a la productividad y desarrollo económico. El enfoque está en proporcionar la educación requerida mediante recursos y obteniendo resultados medibles de esta inversión”. Desde el punto de vista de la organización, “la mejora de la calidad se discute con base, por ejemplo, en la asignación estratégica y el uso de los recursos educativos, la adaptabilidad de las escuelas a las condiciones ambientales y la sensibilidad de las escuelas a las expectativas de los actores relevantes”. En cuanto a la perspectiva humanística,

“pone en primer plano la contribución de la educación al desarrollo humano y cambio social, complementa estas limitaciones en cierta medida. Este enfoque reconoce a los alumnos como agentes centrales en la educación y extiende la definición de calidad a lo que los niños traen a la escuela y cómo aprenden realmente. Por tanto, la calidad incluye la relevancia de la experiencia educativa y la pedagogía para los alumnos individuales y la igualdad en las oportunidades y los resultados del aprendizaje”⁴⁴³.

⁴⁴¹ SAYED, Y. y RASHID, A., “Education quality in post-apartheid South African policy: Balancing equity, diversity, rights and participation”, *Comparative Education*, vol. 47, núm. 1, 2011, págs. 103–118.

⁴⁴² TIKLY, L. y BARRETT, A.M., “Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries”, *International Journal of Educational Development*, vol. 31, núm. 1, 2011, págs. 3–14.

⁴⁴³ LEE, J. y ZUILKOWSKI, S. S., “Conceptualising education quality in Zambia: a comparative analysis across the local, national and global discourses”, *Comparative Education*, vol. 53, núm. 4, 2017, págs. 558–577.

Independientemente del enfoque que se emplee para la conceptualización de la calidad en la educación, se pueden establecer ciertos puntos clave que, de acuerdo con la propia Declaración de Incheon, configuran la calidad educativa.

Por un lado, los resultados del proceso de aprendizaje son un elemento esencial, y se deben mejorar los procedimientos de evaluación de resultados. Por otro, la capacidad de los docentes tiene un fuerte impacto en cuanto a la calidad se refiere, estando tal capacidad supeditada a la formación que aquellos reciben y a su motivación y apoyos recibidos.

Por último, la educación de calidad es aquella que permite no solo el desarrollo de aquellas competencias elementales —menciona la Declaración la escritura, la lectura y el cálculo— sino también de las denominadas como *soft skills*, tales como “la comunicación, colaboración y trabajo en equipo, pensamiento crítico, capacidad de resolución de problemas, liderazgo y responsabilidad, toma de decisiones, flexibilidad y adaptabilidad, gestión del tiempo, iniciativa y autodirección, competencias sociales y cívicas, emprendimiento”⁴⁴⁴.

En el ámbito nacional encontramos la reciente Declaración por la educación inclusiva y accesible en España⁴⁴⁵, del Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad, de las que destacamos las siguientes recomendaciones:

“Deben darse pasos en la búsqueda de otros modelos de financiación abordados desde un enfoque inclusivo, es decir, en base a las necesidades de apoyo de todo el alumnado, sin excepciones.

Es imprescindible destinar una mayor inversión educativa a la transformación de los centros y espacios escolares para que acojan y respondan con equidad a la diversidad del alumnado, poniendo el foco en la accesibilidad universal y en los apoyos humanos y tecnológicos que precisa una escuela inclusiva.

Las autoridades universitarias deben promover la revisión y actualización de los planes de formación inicial de todas las titulaciones vinculadas con la educación para que sean presididas por un enfoque inclusivo [...].

Es urgente replantear el actual modelo de evaluación de necesidades de apoyo y reorientar los esfuerzos a construir un modelo desde un enfoque integral, holístico y participativo que asegure el bienestar personal (calidad de vida) de todo el alumnado.

Se reconoce que se ha producido una mejora exponencial en la comprensión de los principios de la pedagogía inclusiva como un enfoque preventivo, contextualizado y con valor para generar

⁴⁴⁴ DEVEDZIC, V. et al., “Metrics for students’ soft skills”, *Applied Measurement in Education*, vol. 31, núm .4, 2018, págs. 283-296.

⁴⁴⁵ Disponible en: <<https://cedid.es/es/investigacion/declaracion-por-la-educacion-inclusiva-y-accesible-en-espana/9/>>. Última visita 7 de junio de 2023.

prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación más accesibles para todos. Por tanto, hay que acompañar a los equipos docentes a incorporar el principio del diseño universal en los procesos de organización escolar, así como promover prácticas innovadoras que faciliten la personalización de la acción educativa.

Se necesitan más y mejores recursos públicos para la investigación inclusiva. Igualmente, debe facilitarse que los equipos de investigación se impliquen con la innovación y mejora de los centros educativos. Estos equipos deben repensar sus modelos, procedimientos y estrategias de transferencia de la investigación para posibilitar que quienes colaboran con ellos puedan sentirse parte activa en su concreción y desarrollo”.

CAPÍTULO SEGUNDO

La identificación de las altas capacidades intelectuales en España: perspectivas técnicas, jurídicas y sociológicas

“Es imposible educar niños al por mayor; la escuela no puede ser el sustitutivo de la educación individual”

Alexis Carrel

1. LA IDENTIFICACIÓN

La identificación de los alumnos con altas capacidades y, más importante aún, la celeridad con la que se produce tal identificación, es uno de los aspectos más críticos de la atención educativa de este alumnado. Ello es así porque, desde un punto de vista meramente jurídico, la identificación es el punto de partida del tratamiento educativo y es una condición *sine qua non* para el acceso al resto de medidas y prerrogativas. Si la identificación de las altas capacidades de un alumno no se produce —o se retrasa considerablemente—, su proceso educativo puede verse claramente perjudicado.

A pesar de que la identificación de las personas con altas capacidades es un elemento con un notable componente científico, se ha obviado —de manera deliberada— su inclusión en el primero de los capítulos de la presente tesis debido a que, más allá de la técnica científica, la identificación de las altas capacidades intelectuales presenta rasgos jurídicos, en tanto en cuanto se trata de una obligación impuesta, por parte del legislador estatal, a las Administraciones educativas.

1.1. Sistemas de identificación

Como avanzábamos, la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales es la piedra angular y el punto de partida de la atención educativa. Sin embargo —tal y como veremos en el siguiente apartado—, fruto del sistema competencial que impera en España conviven diferentes concepciones jurídicas del término y de los distintos perfiles que se pueden encontrar. La repercusión del término elegido para el sistema de identificación a emplear es notable, puesto que

“debido a las muchas concepciones de superdotación que se encuentran en la literatura teórica y de investigación⁴⁴⁶, la primera y más importante decisión que se debe tomar con respecto a los procedimientos prácticos para la identificación es seleccionar una concepción o definición de superdotación para guiar la toma de decisiones”⁴⁴⁷.

⁴⁴⁶ Pese a que los autores de la cita únicamente hacen referencia a la literatura científica, nosotros hemos de apuntar la importancia que tienen las conceptualizaciones jurídicas en este caso, puesto que se entrelazan de manera inevitable con la teoría científica y aquellas han de determinar también los instrumentos que se deberían utilizar para la identificación.

⁴⁴⁷ CALLAHAN, C. M. et al., “Considerations for identification of gifted and talented students: An introduction to identification”, en *Fundamentals of gifted education: Considering*

En cuanto al término, la normativa autonómica española se encuentra —cómo se verá posteriormente, tanto a nivel nacional como internacional— en una situación muy similar a la de muchos otros países o Estados, en los cuales se ha establecido una magnitud que funge como corte, bien sea esta el recurrente CI o un percentil determinado⁴⁴⁸.

El objetivo del presente apartado no es llevar a cabo un análisis sistemático de los distintos instrumentos orientados a la identificación, ni tan siquiera apuntar la idoneidad de la utilización de uno sobre otro. Como el fin último de este trabajo es realizar una propuesta de *lege ferenda*, nuestro interés en los aspectos técnicos y teóricos descansa, no en la configuración de los instrumentos, sino en la determinación de una serie de prácticas recomendables y de dificultades a enfrentar que permitan una mejor implementación de los procedimientos de identificación en el marco jurídico-normativo y de la acción político-educativa de las diferentes Administraciones involucradas en la detección.

En todo proceso de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales las actuaciones han de estar guiadas por cinco principios básicos, de acuerdo con las investigaciones consolidadas:

- a) “Los intereses de todo el alumnado tienen que servir de guía en todo el proceso;
- b) Los procedimientos se tienen que basar en las mejores evidencias y recomendaciones de investigación;
- c) Tiene que garantizar el máximo grado de equidad, es decir, que ningún alumno tiene que quedar al margen de la posibilidad de ser seleccionado para recibir ayudas específicas;
- d) La definición que se adopte tiene que ser la más amplia posible; y
- e) Se tiene que procurar que el mayor número de alumnos sean identificados y atendidos”⁴⁴⁹.

No podemos estar de acuerdo con la cuarta de las premisas, pese a compartir el resto de las afirmaciones. Desde un punto de vista jurídico no se puede adoptar la definición más amplia, debido a que la concepción de las altas capacidades que se considere a la hora de llevar a cabo la identificación habrá de ser idéntica a aquella recogida en el ordenamiento jurídico autonómico, únicamente pudiendo delimitarse libremente en el caso de que la norma autonómica no haya concretado ni los perfiles de altas capacidades ni los criterios que de su aplicación derivará el posterior encuadramiento. En cambio, resulta esencial la incorporación de los otros cuatro aspectos en las políticas educativas, prestando una especial atención a los factores que suponen la exclusión de diversos grupos del alumnado. Si bien la investigación se centraba

múltiple perspectives, CALLAHAN, C. M. y HERTBERG-DAVIS, H., Routledge, Nueva York, 2012, págs. 83-91.

⁴⁴⁸ PFEIFFER, S., “Current perspectives on the identification and assesment of gifted students”, *Journal of Psychoeducational Assesment*, vol. 30, núm. 1, 2012, págs. 3-9.

⁴⁴⁹ RODRÍGUEZ, R. et al., “Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. El reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado”, Educación Santillana, Madrid, 2017, pág. 26.

en la situación de la identificación en Estados Unidos, consideramos importable una de las premisas establecidas en la misma:

“lograr una representación proporcional de los estudiantes identificados como superdotados es un objetivo que merece la pena alcanzar y un tema crítico en el campo de la educación para superdotados. Negar a una gran proporción de niños de la escuela pública estos servicios no sólo es socialmente injusto sino que denota falta de previsión considerando las tendencias de la población”⁴⁵⁰.

Destacamos, a su vez, dos elementos clave a incluir en la práctica política: la utilización de *screening* que permita recoger más información y agilizar el proceso y la evaluación continua de la situación del alumnado⁴⁵¹.

Es adecuada la implementación de un sistema basado en dos fases distintas; la idea de este modelo, tal y como afirman McBee, Peters y Miller es muy simple, ya que

“todos los miembros de la población se someten a una rápida y económica evaluación o prueba de *screening* en la fase I. Los que resultan positivos en la prueba de *screening* de la fase I pasan a realizar la evaluación confirmatoria de la fase II. La evaluación de la fase II suele ser más cara, más larga y más invasiva, pero también tiene una calidad psicométrica mucho mayor (es decir, una excelente sensibilidad y especificidad) que la que la evaluación de la fase I. La decisión final se toma sobre la base de la de la evaluación de la fase II, por lo que a menudo se denomina «evaluación de confirmación»⁴⁵².

El proceso de identificación se comienza, por tanto, mediante el *screening* o cribado en el cual se habría de evaluar a todo el alumnado para [pre]seleccionar un porcentaje de los más capacitados. Esta fase debe incluir “varias medidas. Por ejemplo, el *screening* incluye pruebas cognitivas estandarizadas tradicionales de capacidad general y creativa, y evaluaciones no tradicionales como formularios de comportamientos, productos y evaluaciones de rendimiento”⁴⁵³. Es importante incidir en que el cribado no debería emplearse como resultado definitivo y que es deseable un mayor número de falsos positivos iniciales que puedan descartarse en etapas posteriores.

Respecto de los instrumentos que pueden utilizarse, destacamos la clasificación expuesta por Tourón, Reyero y Fernández, que diferencia entre la realización de test —recalamos que no entraremos en el fondo de pruebas

⁴⁵⁰ HODGES, J. et al., “A meta-analysis of gifted and talented identification practices”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 62, núm. 2, 2018, págs. 147-174.

⁴⁵¹ TOURÓN, J. y REYERO, M. “Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad”, *Bordón: Revista de pedagogía*, vol. 54, núm. 2, 2001, págs. 311-338.

⁴⁵² MCBEE, M. T., PETERS, S. J. y MILLER, E. M., “The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 60, núm. 4, 2016, págs. 258-278.

⁴⁵³ WU, E., “Screening and identifying gifted children: What all educators and parents should know”, *Gifted Education Press Quarterly*, vol. 24, núm. 2, 2010, págs. 1-14.

concretas— y las fuentes de información⁴⁵⁴. De los primeros mencionan test de inteligencia general, aptitudes específicas y de rendimiento, mientras que en lo que se refiere a las fuentes de información nombran las nominaciones de profesores, padres, iguales y autonominaciones. A propósito de estas fuentes y del ya mencionado *screening*, Lakin apunta que

“la nominación o referencia es un proceso por el cual los padres o los profesores recomiendan a los alumnos para el *screening* o evaluación [...]. El *screening* se refiere a la utilización de una herramienta de evaluación formal (ya sea una escala de valoración o una prueba de habilidad o de rendimiento) [...]. Cuando a todos los estudiantes de un curso se les realiza al menos una evaluación formal como primer paso de la identificación, entonces se llama *universal screening* [cribado universal]”⁴⁵⁵.

Uno de los principales problemas que encontramos a la hora de llevar a cabo una efectiva nominación es el desconocimiento y la creencia en estereotipos equivocados acerca del alumnado con altas capacidades intelectuales —no solo en España, sino en otros países de nuestro entorno⁴⁵⁶—, lo que no lleva únicamente a una deficiente identificación, sino a que no se implementen las medidas educativas que requieren las necesidades de los alumnos⁴⁵⁷. Se ha observado que entre el profesorado

“aún prevalecen muchos de los mitos que se adjudican a estos jóvenes, dotándolos de un perfil estereotipado que nada tiene que ver con la realidad [...]. [...] un alto porcentaje de los participantes ha afirmado tener formación específica para atender al AACI [alumno con altas capacidades intelectuales]. Pese a ello, al analizar sus respuestas sorprende encontrar que sus conocimientos resultan similares a los que muestra el profesorado sin dicha formación. [...] los profesores tienen dificultades para valorar algunas de las características que presentan los estudiantes con altas capacidades según la literatura científica”⁴⁵⁸.

⁴⁵⁴ TOURÓN, J., REYERO, M., y FERNÁNDEZ, R., “La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo”, en *Formación de profesores de educación secundaria. Programación y Evaluación curricular*, BAUTISTA GARCÍA-VERA, A., ICE Universidad Complutense, Madrid, 2009.

⁴⁵⁵ LAKIN, J. M., “Universal screening and the representation of historically underrepresented minority students in gifted education: Minding the gaps in Card and Giuliano's research”, *Journal of Advanced Academics*, vol. 27, núm. 2, 2016, págs. 139-149.

⁴⁵⁶ V. gr. ENDEPOHLS-ULPE, M. y RUF, H., “Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils”, *High Ability Studies*, vol. 16, núm. 2, 2006.

⁴⁵⁷ PÉREZ, J. et al., “Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness”, *Sustainability*, vol. 12, núm.13, 2020.

⁴⁵⁸ GARCÍA BARRERA, A. y DE LA FLOR, P., “Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 2, 2016.

Los elementos primarios que los profesores emplean para considerar de altas capacidades a su alumnado son las habilidades intelectuales, el pensamiento divergente y el rendimiento académico⁴⁵⁹.

En lo relativo a la información proveniente de las familias, es “importante el intercambio de información que se produzca entre la familia y los centros escolares para poder definir un perfil que recoja las características evolutivas y cognitivas que ayuden a describir a cada alumno”, al igual que también se han de valorar las opiniones de los compañeros del alumno en la valoración⁴⁶⁰. Se ha observado, si bien ligeramente, que los padres tienden a valorar más acertadamente que los profesores ciertos aspectos de los alumnos, “quizás porque los padres tienen la oportunidad de observar a sus hijos en situaciones de aprendizaje fuera de la escuela, como la realización de los deberes, la preparación de los exámenes, etc.”⁴⁶¹.

En cuanto al empleo de *screening* como método de cribado en el proceso de identificación, este ha demostrado su efectividad para potenciar la detección de minorías dentro de la población identificada, lo que incluye mujeres y personas provenientes de entornos socioeconómicos deprimidos o de etnias minoritarias en el territorio⁴⁶². Al margen de su idoneidad para potenciar la equidad en los grupos referidos, se defiende la idea de que estos métodos han de emplearse de manera universal siempre que sea posible y no limitar la identificación a aquellos alumnos que han sido nominados por profesores o padres, siendo considerado el cribado universal como uno de los pasos principales para mejorar la detección⁴⁶³.

Una vez finalizada la fase inicial de *screening*, es necesario proseguir con el procedimiento de identificación de los alumnos preseleccionados a través de evaluaciones psicopedagógicas para confirmar la efectiva existencia de altas capacidades intelectuales. La evaluación psicopedagógica

“debe reunir información relevante sobre el alumnado y sus condiciones personales, su contexto escolar y su entorno familiar y social. Por ello, los instrumentos utilizados deben ser los más adecuados en cada momento, teniendo en cuenta que no existe un único instrumento que nos ofrezca un juicio definitivo, sino que

⁴⁵⁹ HERNÁNDEZ TORRANO, D. et al., “Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 57, núm. 3, 2013, págs. 181-196.

⁴⁶⁰ LÓPEZ IGLESIAS, Y. E., *Programa de Intervención Educativa Personalizador Talent 360 para alumnos de Alta Capacidad: métodos y recursos para identificar y atender la alta dotación en los centros escolares*, Universidad Internacional de La Rioja, Madrid, 2021, pág. 114.

⁴⁶¹ ROTHENBUSCH, S. et al., “Linking teacher and parent ratings of teacher-nominated gifted elementary school students to each other and to school grades”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 62, núm. 2, 2018, págs. 230-250.

⁴⁶² CARD, D. y GIULIANO, L., “Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education”, *PNAS*, vol. 113, núm. 48, 2016, págs. 13678-13683.

⁴⁶³ PETERS, S. J. y ENGERRAND, K. G., “Equity and excellence: Proactive efforts in the identification of underrepresented students for gifted and talented services”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 60, núm. 3, 2016, págs. 159-171.

debemos integrarlos como fuentes de información complementarias”⁴⁶⁴.

Dentro de los instrumentos formales que se pueden utilizar encontramos los test de habilidades tradicionales, los cuales son realizados por psicólogos registrados u otros profesionales⁴⁶⁵. La principal virtud de esta tipología de pruebas la encontramos en su carácter individualizado, lo cual permite acceder a información esencial a la hora de interpretar los resultados, tal como niveles de atención, independencia emocional y las estrategias empleadas por el alumno en la resolución de problemas⁴⁶⁶. Existe una modalidad abreviada de la categoría anterior, cuya utilidad radica en la reducción del coste y del tiempo que ha de emplear la Administración educativa en el proceso de identificación del alumno⁴⁶⁷.

Retomando la premisa de que el procedimiento de detección ha de garantizar el mayor grado de equidad posible, hemos de destacar las dificultades que aparecen a la hora de la identificación el alumnado que presenta barreras lingüísticas, debido a que la dificultad que supone el desconocimiento del idioma condiciona tanto los resultados académicos—y, por ende, la valoración de los docentes— como la realización de las pruebas específicas⁴⁶⁸. Por ello, hemos de contemplar la aplicación de test de habilidad no verbales. De acuerdo con Naglieri y Ford, su objetivo no es otro sino

“medir la «capacidad» con pruebas que no requieran conocimientos verbales sociales y cuantitativos, sobre todo teniendo en cuenta que los estudiantes de las minorías antes mencionadas a menudo no han tenido la oportunidad de adquirir la información académica que estas pruebas requieren”⁴⁶⁹.

La utilización de esta tipología de test no se encuentra exenta de detractores, puesto que su configuración puede ser tan diferente de la de los test tradicionales que no se consideren los mismos elementos clave a identificar⁴⁷⁰; a mayor abundamiento, existen estudios que apuntan a que no en todas las

⁴⁶⁴ COMES NOLLA, G. et al., op. cit.

⁴⁶⁵ MCCLAIN, M. C. y PFEIFFER, S., “Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices”, *Journal of Applied School Psychology*, vol. 28, núm. 1, 2012, págs. 59-88.

⁴⁶⁶ CAO, T. H., JUNG, J. Y. y LEE, J., “Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016”, *Journal of Advanced Academics*, vol. 28, núm. 3, 2017, págs. 163-203.

⁴⁶⁷ PIERSON, E. E. et al., “Use of brief intelligence tests in the identification of giftedness”, *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 30, núm. 1, 2012, págs. 10-24.

⁴⁶⁸ FORD, D., GRANTHAM, T. y WHITING, G., “Culturally and linguistically diverse students in gifted education: recruitment and retention issues”, *Exceptional Children*, vol. 74, núm. 3, 2008, págs. 289-306.

⁴⁶⁹ NAGLIERI, J. y FORD, D., “Misconceptions about the Naglieri Nonverbal Ability Test: A commentary of concerns and disagreements”, *Roepers Review*, vol. 37, núm. 4, 2015, págs. 234-240.

⁴⁷⁰ LAKIN, J. M. y LOHMAN, D. F., “The predictive accuracy of verbal, quantitative, and nonverbal reasoning tests: Consequences for talent identification and program diversity”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 34, núm. 4, 2011, págs. 595-623.

ocasiones estas pruebas son capaces de reducir la brecha de resultados producida por los condicionantes culturales, lingüísticos o socioeconómicos⁴⁷¹.

No obstante lo anterior, toda vez que la utilización de estos test es susceptible de producir resultados positivos para mejorar la identificación de alumnos provenientes de entornos que suponen una desventaja en evaluaciones que empleen habilidades verbales⁴⁷², se considera adecuado que se valore la incorporación de este modelo de instrumentos de evaluación y que se complemente con otros.

A modo de corolario de lo que la evaluación psicopedagógica del diagnóstico debe contener, acudimos nuevamente al “Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. El reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado”, el cual sintetiza la información a incluir en:

- a) Aspectos cognitivos: pruebas de inteligencia;
- b) Inteligencia general y específica para determinar la posible existencia de superdotación y/o, también, talento⁴⁷³;
- c) Nivel de creatividad;
- d) Grado de competencia curricular;
- e) Aspectos emocionales y de interacción social que sean relevantes para su atención educativa,
- f) Factores del contexto educativo y familiar que resulten significativos; y
- g) Otros aspectos que el evaluador considere necesarios⁴⁷⁴.

1.2. Consideraciones jurídicas de la identificación

El punto de partida legal de la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales se localiza, por partida doble, en la LOE.

Como hemos visto previamente, los alumnos con NEAE se encuentran amparados tanto por la sección correspondiente a su concreta necesidad como por los artículos genéricos —a saber, los arts. 71 y 72 LOE—. En cuanto a los principios de la atención del alumnado con NEAE —genéricos y que afectan a la totalidad de este alumnado—, recordamos que el art. 71.3 LOE establece que

“las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrá por los principios de normalización e inclusión”.

⁴⁷¹ CARMAN, C. A. y TAYLOR, D. K., “Socioeconomic status effects on using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT) to identify the gifted/talented”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 54, núm. 2, 2010, págs. 75-84.

⁴⁷² GIESSMAN, J. A., GAMBRELL, J. L. y STEBBINS, M. S., “Minority performance on the Naglieri Nonverbal Ability Test versus the Cognitive Abilities Test, Form 6: One gifted program’s experience” *Gifted Child Quarterly*, vol. 57, núm. 2, 2013, págs. 101-109.

⁴⁷³ De nuevo incidimos en que la existencia de talento o de precocidad a nivel legal vendrá determinada por el reconocimiento en el ordenamiento jurídico autonómico.

⁴⁷⁴ RODRÍGUEZ, R. et al., op. cit., pág. 43.

De manera lógica —atendiendo al sistema de competencias de España—, se puede afirmar que las Administraciones educativas a las que hace referencia el artículo serán las correspondiente de cada una de las Comunidades Autónomas, además del MEFP en el ámbito de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Por tanto, tal y como se indica en el art. 77 LOE

“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”.

Ahora bien, es necesario ahondar en ciertos aspectos relativos al aspecto jurídico de la identificación, puesto que cabe preguntarse si habrá de ser necesariamente Administración educativa la competente a la hora de llevar a la cabo la identificación o si pueden ser válidos profesionales debidamente cualificados ajenos a la referida Administración. El artículo específico sobre las altas capacidades —el 76 LOE— acusa una excesiva ambigüedad en su redacción, puesto que de ella se extrae que las Administraciones educativas deben adoptar las medidas necesarias, mas no establece la obligatoriedad de que la identificación se produzca en su seno. Quizás más acertado —si bien mejorable— se puede considerar el art. 71.3 LOE, puesto que en él se indica que ya no solo la provisión de los recursos —o las medidas— son competencia de las Administraciones educativas, sino también el establecimiento de los procedimientos. Y, en efecto, en dichos procedimientos se establece que la identificación corresponde a profesionales que se encuentran dentro de la estructura de la Administración educativa, si bien es cierto que aquellos habrán de contar con la formación especializada necesaria como para poder llevar a cabo un diagnóstico.

A estos efectos, la STSJ de Castilla y León 4275/2021, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 3ª, de 9 de diciembre indica en su FJ 2 que

“en todo caso, la identificación y evaluación de las necesidades educativas de este alumnado se realiza por el equipo de orientación educativa y psicopedagógica o el departamento de orientación correspondiente, y ha de quedar reflejada en el correspondiente informe de evaluación psicopedagógica. No cabe, pues, que los interesados cuestionen o deslicen dudas sobre la propia competencia, titulación o cualificación de los componentes de tales equipos, sin perjuicio de la crítica y contradicción de los informes elaborados al efecto”.

Ello viene a suponer dos implicaciones. En primer lugar, que la identificación se debe de hacer en el seno de las Administraciones educativas en la forma en la que el procedimiento dictamine y, en segundo término, que los informes y dictámenes privados, aun careciendo de la fuerza para ser impuestos a las Administraciones educativas, sí pueden ser esgrimidos a la hora de contraponerlos a las decisiones adoptadas por aquellas. A tenor de esto último,

en la previamente citada STSJ Canarias 8/2019, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 2ª, de 18 diciembre el Tribunal, una vez presentado y admitido el informe privado, en el fallo entendió

“vulnerado el derecho a la igualdad, reconocido en el art. 14 de la Constitución, en relación con el derecho a la educación del artículo 27, por no adoptar la Administración demandada las medidas necesarias, reconociendo el derecho de los actores a que la Administración proceda a realizar al menor la correspondiente evaluación psicopedagógica por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, adoptando las medidas necesarias para la adaptación metodológica del menor”.

Como podemos observar, no se condenó a la Administración educativa a aceptar el informe privado como válido, sino a que llevasen ellos a cabo la evaluación psicopedagógica.

Así las cosas y atendiendo a la Disposición Final sexta de la LOE, en virtud de la cual “las normas de esta Ley podrán ser desarrolladas por las Comunidades Autónomas, a excepción de las relativas a aquellas materias cuya regulación se encomienda por la misma al Gobierno o que corresponden al Estado [...]”, se habrá de delimitar el alcance legal de las altas capacidades en cada una de las Comunidades Autónomas y en Ceuta y Melilla.

Andalucía tiene dos normas con rango de ley en la cual se hace referencia al fenómeno de las altas capacidades intelectuales. Mientras que la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía se limita a recoger lo estipulado en la LOE en sus artículos 113,114 y 115, los arts. 6 y 13 de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación hacen referencia expresa al alumnado con sobredotación intelectual.

No obstante lo anterior, tal y como se especifica en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, el alumnado con altas capacidades intelectuales comprende tres grupos —de manera similar a los modelos propuestos por Castelló y Batlle y por Sastre i Riba—: sobredotación intelectual para el alumnado con un percentil igual o superior a 75 “en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial, acompañado de una alta creatividad”; talento complejo si el percentil es igual o superior a 80 en tres capacidades; y talento simple para un percentil de 95 en un ámbito concreto.

Las Instrucciones no son incompatibles con lo dispuesto en la Ley de Solidaridad en la Educación, toda vez que esta únicamente dispone las medidas de atención temprana y de adaptación de las enseñanzas del alumnado con superdotación, ni tampoco con la Circular de 28 de abril de 2020 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar sobre la aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolaridad obligatoria del alumnado con necesidades específicas de apoyo

educativo asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, la cual limita la medida educativa a un perfil concreto.

Más confuso resulta el caso de Aragón en cuanto a la delimitación del alumnado. De acuerdo con el art. 24 del Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón

“se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por altas capacidades aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, de actuaciones generales y/o específicas, para responder a las necesidades derivadas de un funcionamiento personal caracterizado por la adquisición temprana de aprendizajes instrumentales, o unas aptitudes y habilidades cognitivas, generales o específicas, por encima de lo esperado en su grupo de edad de referencia”.

En la medida en la que el artículo refiere la adquisición temprana de aprendizajes habremos de concluir que dentro del término se engloba la precocidad; de igual manera, toda vez que se habla de aptitudes y habilidades cognitivas, se habrá de entender como una referencia a los talentos.

No obstante, más allá de las altas capacidades intelectuales —para las cuales se emplea la palabra *cognitivas*—, el art. 26.1.f) de la misma norma indica que se consideran alumnos con necesidad específica de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar, aquel alumnado con altas capacidades artísticas, si bien no se define qué extremo abarcan.

En cuanto al Principado de Asturias no existe ninguna norma en la que se definan las altas capacidades intelectuales. Existen distintos Decretos que aluden a determinadas medidas en cuanto a flexibilización y adaptación curricular y de evaluación en algunas enseñanzas. No obstante, y pese a que no se puede atribuir al documento ningún valor jurídico, la Consejería de Educación del Principado de Asturias ha publicado una guía llamada “Altas capacidades en el contexto escolar: pautas de intervención para familia y profesorado”⁴⁷⁵, en cuya página 17 afirman que

“en la comunidad educativa asturiana, hemos consensuado, siguiendo diversos estudios y expertos a nivel nacional e internacional la tipología de alta capacidad. La empezaremos a considerar como tal, cuando el alumnado presente al menos en las pruebas de aptitud un cociente intelectual superior a 1.5 desviación estándar, con lo que seguiremos profundizando en sus características personales, ejecuciones escolares, su creatividad, así como su rendimiento escolar y sus competencias sociales, para encajarlo a su

⁴⁷⁵ Disponible en: <<https://www.educastur.es/-/gu%C3%ADa-altas-capacidades-en-el-contexto-escolar-pautas-de-intervenci%C3%B3n-para-familias-y-profesorado>>. Última visita 18 de junio de 2022.

tipología concreta. (C.I.: Talento simple: superior a 1.5 d.s., superdotación y talento complejo: 130 o superior)”.

Si se emplean los criterios aducidos en dicho documento se puede afirmar que, en el caso asturiano, las altas capacidades exigen un C.I. mínimo de 122 para ser considerado talento simple y dos desviaciones estándar para el caso del complejo y de la superdotación.

En el caso de las Islas Baleares no existe ningún tipo de matización ni concreción en las normas acerca del alcance de las altas capacidades intelectuales, únicamente replicándose el articulado general de la LOE acerca del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el art. 112 de la Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears; tampoco se contempla una definición ni un marco aplicable en el Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.

En las Islas Canarias la normativa no ha llevado a cabo una clasificación expresa —como en el caso de Andalucía, en la que se configuran las categorías de talentos y de superdotación—; no obstante, el art. 11.1.f) del Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias establece que se considera alumnado con altas capacidades intelectuales “cuando el alumnado maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples y variados recursos cognitivos, o bien destaca de manera excepcional en uno o varios de ellos”. Acudiendo a las Instrucciones de 4 de marzo de 2013 de la Directora General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa para la valoración, atención y respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales, observamos que en la Comunidad Autónoma consideran como altas capacidades intelectuales los perfiles de superdotación o sobredotación intelectual —percentil superior a 75 en capacidades cognitivas, aptitudes intelectuales y creatividad—, el de talento complejo —combinación de determinadas aptitudes específicas por encima del percentil 85—, talento simple —aptitud o competencia en un ámbito específico por encima del percentil 95— y precocidad.

En Cantabria la norma básica que regula el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo es el Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. El art. 4 se limita a replicar la normativa estatal en cuanto a estas necesidades, y se debe acudir a la Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, para poder determinar el alcance del término. En el apartado 2.6 de la misma se expone que “se considerará alumnado con altas capacidades intelectuales a aquel que presenta precocidad, talento específico o sobredotación intelectual”. Sin embargo, esta Resolución —si bien sí que categoriza— no da mayores

explicaciones acerca de las distintas categorías dadas, por lo que para conocer los criterios aplicados habremos de acudir a su “Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades”⁴⁷⁶. Para la superdotación exigen un percentil superior a 75 en las aptitudes cognitivas y en creatividad, además de alrededor de dos desviaciones típicas de la media en inteligencia general. En lo referente a los talentos, para el simple y el múltiple un percentil de 95 en una o varias aptitudes específicas —respectivamente—, mientras que para el complejo el percentil será de 80 en la combinación de varias aptitudes específicas. En cuanto a la precocidad inciden en que esta “alude a la capacidad de acceder antes a los recursos intelectuales cognitivos”.

La normativa castellanoleonesa que conceptualiza las altas capacidades intelectuales es la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. La norma, en su art. 19, indica que

“se entiende por alumnado con altas capacidades intelectuales aquel que presenta necesidades educativas derivadas de su alta capacidad intelectual, de la adquisición temprana de algunos aprendizajes o de sus habilidades específicas o creativas en determinadas áreas o materias y, por tanto, precisa de una respuesta educativa distinta y diferenciada respecto a otras necesidades específicas de apoyo educativo”.

No resulta, como podemos comprobar, una norma en la cual se hayan indicado de manera expresa los perfiles de altas capacidades que se pueden ver englobados en el término. Sin embargo, podemos aventurar que se reconocen los perfiles de superdotación, precocidad y talento —en ese mismo orden—. Respecto de la precocidad, consideramos que esta encaja dentro de la descripción de “adquisición temprana de algunos aprendizajes”, mientras que las “habilidades específicas o creativas en determinadas áreas o materias” se alinean con la definición que se puede dar de talento. Más complejo resulta, por su parte, dar respuesta al perfil de superdotación, ya que la Orden únicamente hace referencia, en singular, a una “alta capacidad intelectual” en el marco de un artículo dedicado a las altas capacidades intelectuales. Sin embargo, consideramos que la alta capacidad intelectual sí hace referencia al perfil de superdotación a modo de sinónimo. La Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual —publicada antes de la LOE y, por ende, de la incorporación al ordenamiento jurídico de las altas capacidades intelectuales— emplea de manera indistinta el término superdotación y el de alta capacidad. A mayor abundamiento, la Orden EDU/283/2007, 19 de febrero, por la que se

⁴⁷⁶ Disponible en:

<https://www.educantabria.es/documents/39930/388842/manual_altas_capacidades.pdf/b96a4c3e-7a54-25e8-3fcf-e2643d1152c0?t=1636977017120>. Última visita 20 de junio de 2022.

constituyen el Centro de recursos de educación intercultural, el Equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta —ya posterior a la LOE— hace referencia expresa, tanto en título como en contenido, al alumnado superdotado.

En Castilla-La Mancha, mientras que el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha limita su relación con las altas capacidades a regular —sin mención alguna acerca de distintos perfiles— la flexibilización de la duración de las enseñanzas, la adaptación curricular o la asistencia a programas extracurriculares, la Resolución de 26 de enero de 2019, de la Dirección General de Programas, Atención a la Diversidad y Formación Profesional, por la que se regula la escolarización de alumnado que requiere medidas individualizadas y extraordinarias de inclusión educativa, alude a “alumnado con altas capacidades, talentosos y/o que presenten evidentes potencialidades a desarrollar”. No obstante, a diferencia de otras Comunidades Autónomas, tampoco refiere ningún criterio para el encuadramiento en uno u otro perfil.

A pesar de ser ambigua la redacción castellanomanchega, y sin poder afirmarlo de manera inequívoca, sí nos atrevemos a aventurar que la definición multinivel anterior puede entenderse como referente a superdotación, talento y precocidad, siendo el talento mencionado de manera expresa, mientras que la superdotación y la precocidad pueden encajar con esas altas capacidades y potencialidades a desarrollar —respectivamente— a las que alude la norma.

En Cataluña, el art. 3.4.e) del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, establece que son alumnos con altas capacidades intelectuales aquellos que presentan “superdotación intelectual, los talentos simples y complejos y la precocidad”. La Resolución ENS/1543/2013, de 10 de julio, de la atención educativa al alumnado con altas capacidades es el instrumento que matiza estas categorías. En su art. 2 se especifica que

“se entiende por alumnado con altas capacidades el que se puede incluir en alguno de los siguientes perfiles:

Superdotación intelectual. Alumnado a partir de los 12-13 años de edad, que dispone de un nivel elevado de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión porcentual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial.

Talentos simples y complejos. Aquellos que muestran una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico, como el verbal, matemático, lógico, creativo, musical o deportivo, entre otros. Las combinaciones de varias aptitudes específicas dan lugar a talentos complejos.

Precocidad. Aquellos en edades inferiores a los 12-13 años que presentan las características mencionadas para la superdotación

intelectual y para los talentos simples o complejos, los cuales una vez que se alcance la maduración de su capacidad intelectual, pueden o no confirmarse”.

La normativa de la Comunidad Valenciana no recoge una definición de altas capacidades intelectuales, toda vez que el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano solo hace una referencia a la medida de flexibilización en el art. 21.6 del mismo. Debido a que en el resto de normas aplicables únicamente se limitan a abordar las medidas pero no a la delimitación del término, hemos de acudir a un documento de la Comunidad Valenciana titulado “Altes Capacitats Intel·lectuals. Una guia per a la comunitat educativa”⁴⁷⁷. Sin embargo, tampoco en este documento definen el criterio que emplea la Comunidad Valenciana y se limita a hacer un recorrido por las diferentes teorías sobre las altas capacidades y las distintas categorías que estas consideran.

La Comunidad Autónoma de Extremadura presenta un caso complicado en cuanto a la delimitación jurídica de las altas capacidades intelectuales. En primer lugar, porque la norma con mayor rango en la cual se regula la respuesta educativa para este tipo de alumnado parece emplear de manera indistinta los términos “altas capacidades intelectuales” y “superdotación”. Así pues, el apartado tercero del art. 27 dedicado al alumnado con altas capacidades intelectuales de la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura reza que —sin ninguna mención a otro perfil de altas capacidades—:

“los centros que escolaricen alumnado con sobredotación intelectual pondrán en marcha programas de enriquecimiento, con la finalidad de estimular sus capacidades y evitar la desmotivación. Estos programas se desarrollarán en colaboración con las Administraciones competentes, los centros, familias, profesorado y asociaciones especializadas, en la forma que se determine reglamentariamente”.

Al margen de lo anteriormente expuesto, el art. 17 del Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura indica que

“se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales aquel cuya evaluación psicopedagógica determine que dispone de una capacidad intelectual superior a la media con evidencia de una elevada productividad, un alto nivel de creatividad y un alto grado de dedicación a las tareas”.

Esta definición, que encaja con las que otras Comunidades Autónomas han venido dando al perfil de superdotación, sumada a los términos empleados en el art. 27.3 de la Ley de Educación extremeña invitan a considerar que para esta Comunidad Autónoma altas capacidades intelectuales y superdotación se emplean como sinónimo. A mayor abundamiento, en Extremadura continúa

⁴⁷⁷ Disponible en:

<https://ceice.gva.es/documents/169149987/169674754/Guia_altes_capacitats.pdf>. Última visita 20 de junio de 2022.

parcialmente vigente la Orden de 27 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente.

Galicia ha dado una respuesta escalonada a la problemática de la delimitación de las altas capacidades intelectuales. En primer lugar, el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, indica en su art. 34 que “se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo aquél [con] altas capacidades intelectuales”. Sin embargo, no desarrolla el concepto, por lo que se ha de acudir a otra norma: la Orden de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

El art. 9.1 de la mencionada Orden realiza un breve recorrido por los diferentes perfiles —refiriéndose a ellos como manifestaciones— y nombrando expresamente la precocidad, el talento y la superdotación. Pese a ello, en el segundo apartado del artículo se indica que

“sin perjuicio de lo anterior y a efectos de esta Orden, se considera alumnado con alta capacidad intelectual el que presenta una capacidad intelectual igual o superior a 130 de cociente intelectual, un alto nivel de creatividad y persistencia en las tareas de alta complejidad intelectual ligadas a sus áreas de interés”.

En virtud de lo anterior se puede afirmar que para la Comunidad Autónoma de Galicia el único perfil de altas capacidades reconocido a nivel jurídico es el de superdotación y que exige dos desviaciones estándar para el reconocimiento legal de estas.

La Comunidad de Madrid recoge el tratamiento educativo del alumnado con altas capacidades intelectuales en distintos órdenes dependiendo de las enseñanzas a las que se refiere. Sin embargo, en ninguna de estas se especifica el criterio que se emplea para conceder la consideración de las altas capacidades intelectuales. No obstante, debido a que en la Comunidad se tiene un Programa de Enriquecimiento educativo para alumnos con Altas Capacidades se pueden encontrar los criterios utilizados en sus Instrucciones⁴⁷⁸. En ellas se especifica el criterio de perfil de altas capacidades como el que reúne las siguientes características:

“Desarrollo intelectual global armónico en las diferentes áreas del desarrollo y vías de aprendizaje;

Capacidad intelectual global igual o superior a 130;

⁴⁷⁸ Disponible en:

<https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/instrucciones_peac_1_22_259988.pdf>. Última visita 21 de junio de 2022.

Valoración positiva de la creatividad, de la persistencia en la tarea y de su competencia personal y social”.

En vista a lo anterior, se afirma que Madrid reconoce únicamente como altas capacidades intelectuales el perfil de superdotación y que exige para ello obtener una puntuación de 130 CI como mínimo.

En Murcia la norma que vertebra la atención a la diversidad es el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En su artículo 1.3.c) se refuerza la posición de las altas capacidades intelectuales como categoría de necesidad específica de apoyo educativo, mientras que el art. 13.2 menciona, aun sin definirlos, el talento y la superdotación. Mientras que el talento no tiene ningún tipo de definición en la norma murciana, la vigente Orden 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente indica en su art. 2.1 que “los alumnos que tengan un rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social se consideran superdotados intelectualmente”.

La Comunidad Foral de Navarra ha proporcionado una definición de las altas capacidades intelectuales en la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. En el art. 16 se indica que este es el alumnado

“que presenta necesidades educativas por desajuste en los objetivos y contenidos del curso que le corresponde por edad cronológica debido a alta capacidad intelectual, o la adquisición temprana de algunos aprendizajes, contar con habilidades específicas o creatividad elevada en algunas áreas (artística, musical, matemática, verbal, etc.) unido, en su caso, a una gran motivación por el aprendizaje”.

La norma navarra, si bien tan siquiera menciona explícitamente los distintos perfiles ni sus requisitos de encuadramiento, parece aludir a la superdotación, a la precocidad y a los talentos, respectivamente, máxime considerando que esas son las tipologías que nombran en modelos de intervención que aplican⁴⁷⁹.

En el País Vasco no encontramos normas que desarrollen expresamente el concepto de las altas capacidades intelectuales, sino distintos decretos que abordan, por enseñanzas, la respuesta educativa. Continúa vigente la Resolución de 24 de julio de 1998, de la Viceconsejería de Educación por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación, en la cual, pese a que no se facilita una definición legal del perfil, hay un reconocimiento claro de su aplicación. Independientemente de lo

⁴⁷⁹ Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/1MOBJ6eF0Rat3QOaOFuAl_ZZOq-scd-00/view>.

Última visita 28 de julio de 2022.

anterior, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco ha publicado un “Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022”⁴⁸⁰ en el que, en el marco de la conceptualización de las altas capacidades intelectuales, se hace una distinción entre superdotación, talentos (simples, múltiples y complejos) y precocidad.

En La Rioja, la Orden EDU/53/2018, de 31 de julio, por la que se regula la Evaluación Psicopedagógica en los centros sostenidos con fondos públicos de La Rioja establece en su art. 2 que el alumnado con altas capacidades es parte del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. A pesar de que no se define el concepto en ninguna norma, en la pág. 17 del “Protocolo de identificación y respuesta educativa al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales del Gobierno de la Rioja”⁴⁸¹ se identifican perfiles de superdotación, talento simple y talento complejo. Para los talentos simples se exige un percentil 95 en el área concreta, mientras que para los talentos académicos y figurativos el percentil será de 80 en razonamiento verbal, razonamiento lógico y memoria para el académico y espacial y no verbal para el figurativo; en el caso de la superdotación, el percentil será de 75 en todos los ámbitos cognitivos.

Por último, en lo referente al caso de Ceuta y Melilla —si bien sin especificar que sean criterios de identificación en lugar de actuación—, el art. 30.1 y 30.2 de la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla mencionan explícitamente el alto rendimiento y la creatividad del alumnado con altas capacidades intelectuales.

En la siguiente tabla —basada en la realizada por Sastre, Bueno y Pérez⁴⁸²— se sintetizan los criterios actualizados que se emplean en los distintos territorios para la conceptualización de las altas capacidades. Ha de resaltarse el hecho de que tanto en las Islas Baleares como en la Comunidad Valenciana no existe ningún criterio, ni oficial ni orientador, a la hora de identificar las altas capacidades intelectuales y que en el caso de Navarra y de Castilla-La Mancha no se han incluido, por no mencionarse de manera expresa —aunque sí encajan con los fenómenos que describen—, los distintos perfiles que engloban su concepto de altas capacidades intelectuales.

⁴⁸⁰ Disponible en:

<https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/xiileg_planes_departamentales/es_def/adjuntos/Plan-altas-capacidades-2019-2022.pdf>. Última visita 21 de junio de 2022.

⁴⁸¹ Disponible en:

<<https://www.larioja.org/edu-aten-diversidad/es/protocolos/altas-capacidades.ficheros/1159376-Protocolo%20Altas%20Capacidades.pdf>>. Última visita 21 de junio de 2022.

⁴⁸² SASTRE I RIBA, S., BUENO VILLAVERDE, Á. y PÉREZ SÁNCHEZ, L., “Programs and Practices for Identifying and Nurturing High Intellectual Abilities in Spain”, *Gifted Child Today*, vol. 41, núm. 2, 2018, págs. 63-74.

Tabla 6. Criterios autonómicos para la identificación de las altas capacidades intelectuales

Com. Autónoma	Xo	Percentil 75	Creatividad	Alto rendimiento	Superdotación	Talentos	Ritmo y estilo de aprendizaje	Otras capacidades	Precocidad
Andalucía		X	X		X	X			
Aragón							X	X	
Asturias	X				X	X			
Baleares									
Canarias		X	X		X	X			X
Cantabria		X	X		X	X			X
Castilla y León					X		X		
Castilla-La Mancha						X			
Cataluña					X	X			X
Comunidad Valenciana									
Extremadura			X	X	X				
Galicia	X		X		X	X			X
Madrid	X		X	X					
Murcia				X	X	X			
Navarra							X		
País Vasco					X	X			X
La Rioja		X			X	X			
Ceuta			X	X					
Melilla			X	X					

2. LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA IDENTIFICACIÓN Y EL ACCESO A LAS ENSEÑANZAS

2.1. La identificación y las Comunidades Autónomas. Estadísticas y medios empleados

Como hemos visto previamente, debido al sistema de reparto de competencias en materia de educación que impera en España, las Comunidades Autónomas —con la excepción de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla— son competentes en este aspecto. A la vista de disparidad de criterios resulta complejo realizar un análisis estadístico comparativo de la situación de la identificación del alumnado en cada una de las Comunidades Autónomas, ya que la población objetivo difiere. No obstante lo anterior, se expondrá la evolución de las tasas de identificación y de los medios comprometidos para llevar a cabo la identificación.

Es importante apuntar que, debido a la poca atención que se le ha venido prestando históricamente al estudio de las altas capacidades intelectuales, únicamente se cuentan con estadísticas referentes a las enseñanzas de régimen general y el análisis habrá de verse circunscrito a estas. Se destacan dos elementos que revisten una importancia capital en cuanto a la identificación y que son susceptibles de sesgar la misma —tal y como se ha venido exponiendo a lo largo de toda la tesis—: la situación socioeconómica y el sexo.

Por tanto, el análisis que llevaremos a cabo en el presente apartado de los diez cursos de los que disponemos datos incluirá el estudio de la evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales a lo largo del periodo analizado, la comparativa entre la proporción de alumnado total y alumnado identificado en centros públicos y la proporción de alumnado

femenino total y alumnado femenino detectado. En todas las Comunidades Autónomas que no sean uniprovinciales el análisis se realizará de manera conjunta y por provincias. Por último, se incluye el mismo análisis respecto del conjunto del país.

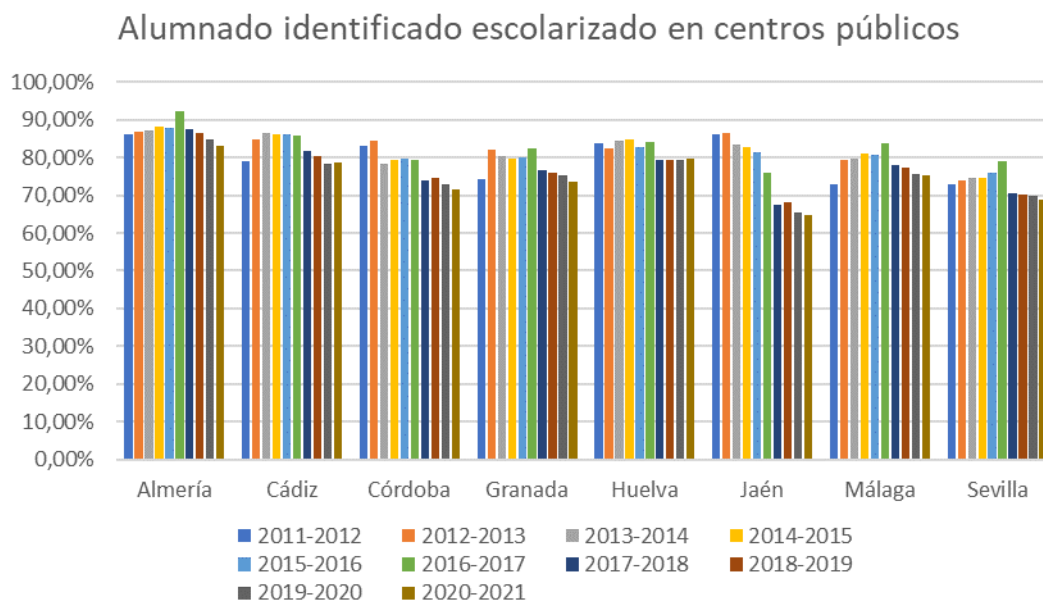
Tabla 7. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Andalucía

	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Almería	0,09%	0,21%	0,30%	0,40%	0,48%	0,55%	0,61%	0,56%	0,59%	0,64%
Cádiz	0,08%	0,17%	0,23%	0,29%	0,35%	0,42%	0,52%	0,51%	0,60%	0,66%
Córdoba	0,12%	0,26%	0,40%	0,52%	0,63%	0,73%	0,87%	0,84%	0,95%	1,11%
Granada	0,11%	0,28%	0,48%	0,65%	0,79%	0,97%	1,21%	1,18%	1,30%	1,36%
Huelva	0,15%	0,40%	0,57%	0,70%	0,86%	0,97%	1,15%	1,06%	1,16%	1,25%
Jaén	0,14%	0,31%	0,46%	0,58%	0,73%	0,92%	1,15%	1,12%	1,33%	1,44%
Málaga	0,08%	0,23%	0,33%	0,47%	0,65%	0,79%	1,06%	1,04%	1,16%	1,28%
Sevilla	0,12%	0,25%	0,34%	0,45%	0,56%	0,68%	0,84%	0,81%	0,90%	0,99%
TOTAL	0,11%	0,25%	0,36%	0,48%	0,60%	0,72%	0,90%	0,87%	0,97%	1,06%

Como observamos en la tabla anterior, la tasa de identificación se ha mantenido con una tendencia creciente en Andalucía desde que se presentan los datos, alcanzándose una tasa diez veces mayor que la inicial en el último curso académico analizado. No obstante, se aprecian diferencias notables interprovinciales, destacando particularmente los casos de Almería y Cádiz, muy por debajo de las tasas de otras provincias.

Sin embargo, pese a que el ritmo de identificación se haya visto incrementado no se pueden obviar dos circunstancias clave. En primer lugar, que ninguna de las provincias de manera individual —ni, por supuesto, la Comunidad Autónoma en su conjunto— se encuentran próximas a alcanzar tempranamente una tasa de identificación cercana a la más restrictiva de las concepciones sobre las altas capacidades intelectuales (aproximadamente un 2%). Y, en segundo lugar, que la tasa de identificación que presenta Andalucía ha de considerarse junto con los criterios autonómicos de identificación, ya que la inclusión de los talentos simples y complejos dentro del concepto de altas capacidades intelectuales resulta en un considerable incremento de la población que habría de ser identificada, por lo que el porcentaje de alumnos que no han sido identificados también crece ostensiblemente hasta situarse alrededor del 90%.

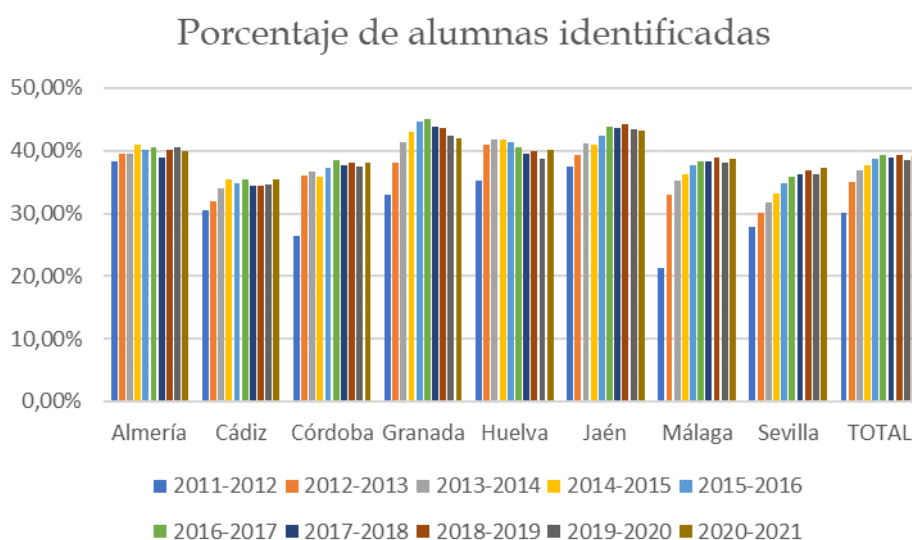
Gráfico 16. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Andalucía



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Los datos expuestos han de analizarse considerando que aproximadamente un 74% —en el curso 2020-2021 el 73,04%— del alumnado andaluz se encuentra escolarizado en centros públicos. Salvo en el caso de la provincia de Granada, cuya escolarización en centros públicos el curso 2020-2021 fue del 68,34%, el resto de provincias andaluzas se encuentran por encima del 70% en escolarización pública, destacando las provincias de Huelva y de Almería con más de un 80%. Los datos de escolarización del alumnado identificado son correlativos con la estructura de la matriculación, con la excepción de Jaén en los últimos cursos, en los que se observa un considerable descenso de la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales en el sistema público.

Gráfico 17. Proporción de alumnado femenino identificado en Andalucía



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Tal y como se puede apreciar en el gráfico *ut supra*, el porcentaje de alumnado femenino identificado en Andalucía se sitúa alrededor del 40%, siendo las provincias de Granada y de Jaén las únicas que se encuentran por encima de dicha tasa, si bien por debajo del 50%. Ello implica que, considerando que el alumnado femenino matriculado en Andalucía se ha situado en los diez cursos analizados en el 48,5%, la Comunidad Autónoma de Andalucía identifica menos a las alumnas que a los alumnos, si bien es destacable el notable aumento de la capacidad identificativa que ha supuesto un aumento del 30% de identificación a la tasa actual.

En cuanto a los medios empleados para la detección en Andalucía hemos de destacar la existencia de un Equipo de Orientación Educativa Especializado en cada una de las provincias⁴⁸³. Estos Equipos no se encuentran especializados en altas capacidades intelectuales, sino que se ocupan del alumnado con NEAE en general. Cuenta con un protocolo de detección, regulado en las Instrucciones de 12 de mayo de 2020 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. En virtud de este protocolo, se llevan a cabo actuaciones en el tercer curso de Educación Infantil y en sexto de Educación Primaria, mediante la utilización de cuestionarios que, en el supuesto de superar el alumno los requisitos mínimos del baremo, se complementarán con pruebas de evaluación a modo de *screening* para, en última instancia, llevar a cabo una evaluación psicopedagógica del alumnado que presente indicios de altas capacidades intelectuales.

Tabla 8. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Aragón

	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Huesca	0,03%	0,06%	0,08%	0,05%	0,08%	0,09%	0,16%	0,21%	0,03%	0,05%
Teruel	0,03%	0,03%	0,01%	0,02%	0,02%	0,04%	0,06%	0,07%	0,02%	0,03%
Zaragoza	0,05%	0,06%	0,06%	0,05%	0,06%	0,09%	0,25%	0,36%	0,08%	0,10%
TOTAL	0,05%	0,06%	0,06%	0,05%	0,06%	0,08%	0,22%	0,31%	0,07%	0,08%

La situación en lo relativo a la evolución de la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en la Comunidad Autónoma de Aragón ha de ser calificada, y máxime considerando que el concepto se extiende no solamente al alumnado talentoso sino también precoz, como absolutamente pobre. Durante el curso académico 2018-2019 se alcanzó la cota más alta de identificación con tan solo un 0,31% de identificación autonómica, si bien claramente influyó la muy superior tasa de la provincia de Zaragoza. Se observan dos cursos que rompen la tendencia general, en tanto en cuanto se triplica y cuadruplica el alumnado identificado previamente, para volver después a los niveles previos. Este fenómeno se produce debido únicamente a hechos jurídicos y no a un aumento o disminución de la capacidad identificativa

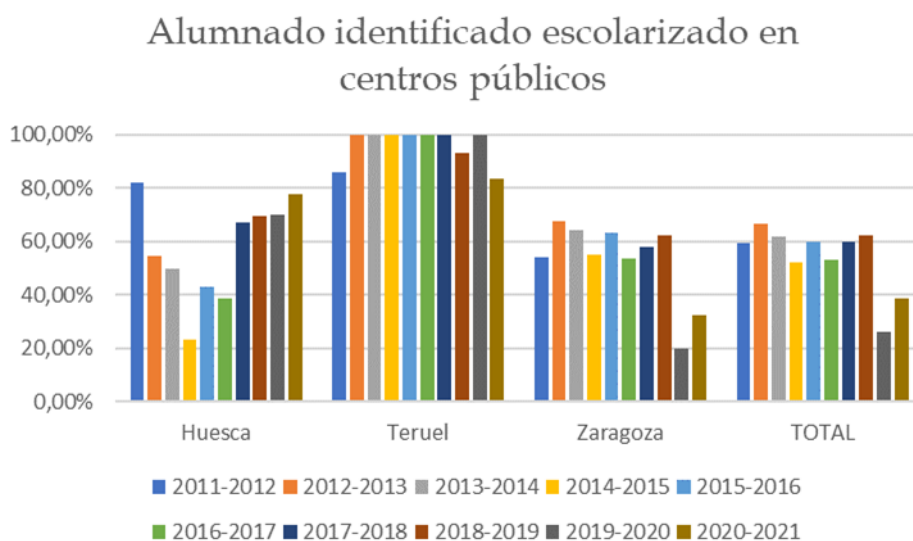
⁴⁸³ Disponible en:

<<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/index.asp>>. Última visita 23 de julio de 2022.

de la Comunidad Autónoma. Mientras que el aumento correspondiente al curso 2017-2018 se da conjuntamente con la promulgación del Decreto 188/2017, el drástico descenso del alumnado identificado es correlativo con el periodo de la disposición transitoria única de la Orden ECD/1005/2018, la cual eliminaba la condición de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo —y, por consiguiente, de altas capacidades intelectuales— a aquellos alumnos que únicamente tuvieran actuaciones generales. Dichos aspectos de la Orden han sido declarados no conformes a derecho por la STSJ Aragón 138/2021, de 1 de febrero, por lo que presumiblemente se habrá de producir otra alteración significativa en la tasa de identificación.

La situación judicial mencionada no es óbice para que se lleve a cabo un análisis crítico del paradigma de la identificación en Aragón. Independientemente de que se revierta la situación generada por la Orden ECD/1005/2018 no se puede obviar que nos encontramos ante unas cifras alarmantes. Se aprecian importantes diferencias interprovinciales, con la provincia de Teruel a la cola de la identificación del alumnado. La tasa, bien sea analizada en cada uno de los territorios o conjuntamente, se encuentra muy alejada del objetivo más restrictivo y dramáticamente lejos del objetivo que la Comunidad debe tener, habida cuenta de sus criterios de identificación.

Gráfico 18. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Aragón



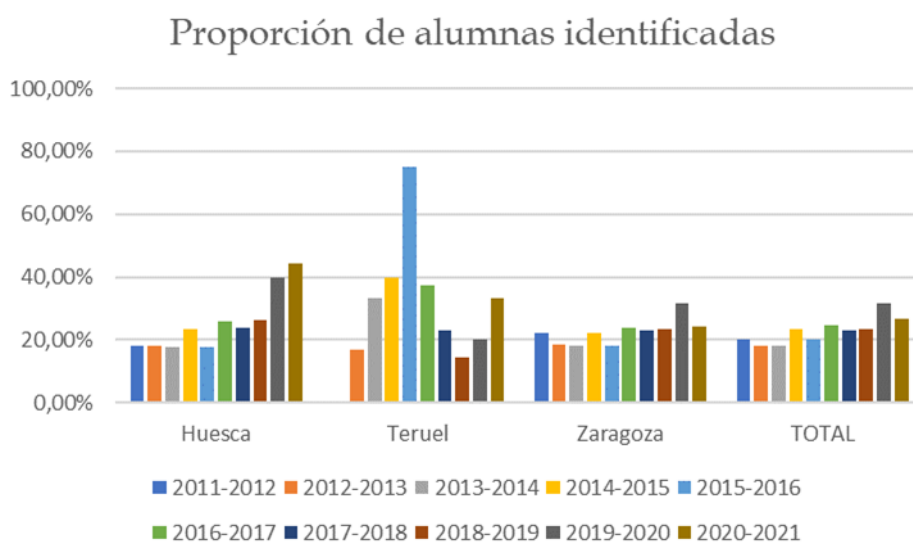
Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La tasa de escolarización en centros públicos difiere interprovincialmente, puesto que mientras que las provincias de Huesca y Teruel oscilan en una horquilla del 80% y 87% —respectivamente—, la provincia de Zaragoza no alcanza un 65% de escolarización pública. Aragón es una Comunidad Autónoma con una singular estructura demográfica, ya que —según datos del INE de 1 de enero de 2020— un 72,94% de su población se encuentra en la provincia de Zaragoza y más de la mitad de la población total de la Comunidad reside en la ciudad de Zaragoza. Ello supone que los supuestos de Huesca —16,91% de la población— y Teruel —apenas un 10,14%— no sean

paradigmáticos y que hayamos de focalizar nuestra atención en la situación de la provincia de Zaragoza.

Es reseñable el hecho de que, con la excepción de los cursos 2012-2013, 2013-2014, 2015-2016 y 2018-2019, la tasa de alumnado identificado y escolarizado en centros públicos es significativamente inferior a la tasa de escolarización en centros públicos, destacándose los dos últimos cursos académicos con únicamente un 20% y un 32,69%. Ello parece indicar que la identificación se da más en centros privados que en centros públicos o que tras la identificación se produce un trasvase de alumnos hacia la escuela privada.

Gráfico 19. Proporción de alumnado femenino identificado en Aragón



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Tal y como advertíamos previamente, la situación de la provincia de Zaragoza es la más significativa, en tanto en cuanto supone la mayor parte del alumnado matriculado. En la provincia de Teruel se observan notables diferencias porcentuales en cuanto a la tasa de identificación femenina, producidas por el exiguo número de alumnos con altas capacidades intelectuales detectados; el mismo fenómeno, si bien menos acusado, se puede apreciar en la provincia de Huesca. En lo referente a Zaragoza y al conjunto de la Comunidad Autónoma, se ha mantenido una tendencia —con la salvedad del curso académico 2019-2020— en la cual la identificación femenina oscila en cifras inferiores al 30% cuando la presencia femenina en el sistema educativo aragonés es del 48%.

El art. 29 del Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón establece la Red Integrada de Orientación Educativa, la cual presenta una organización consistente en:

- “a) Equipos de Orientación Educativa de Atención Temprana; b) Equipos de Orientación Educativa de Infantil y Primaria; c) Equipos de Orientación Educativa en Convivencia Escolar; d) Equipos

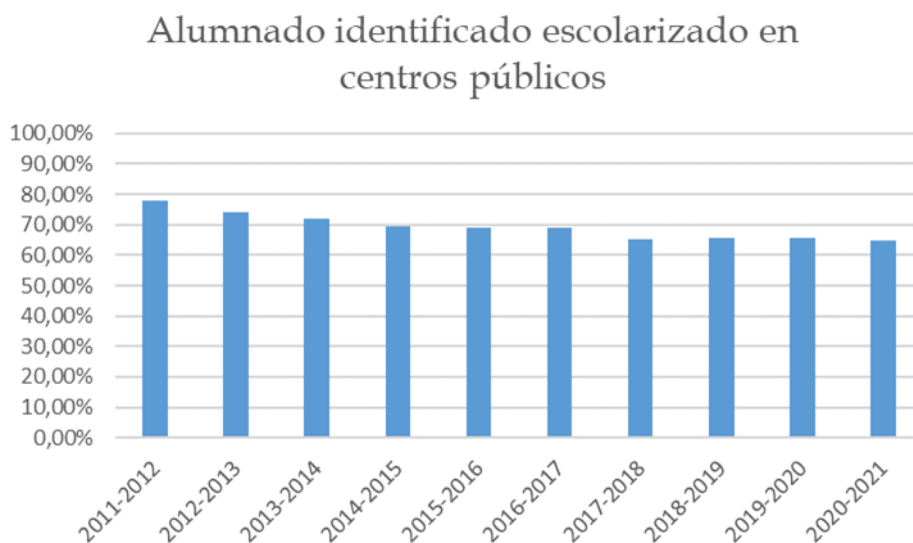
Especializados de Orientación Educativa; e) Departamentos de Orientación en Educación Secundaria; f) La Orientación en Centros de Educación Especial; g) Departamentos de Orientación en Centros de Educación de Personas Adultas; h) La Orientación en los centros privados concertados; i) Cualesquiera otras estructuras de orientación cuya creación se considere necesaria por parte del Departamento competente en materia educativa”.

Esta Red tiene como norma elemental la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Mientras que en el ámbito de la discapacidad existen —dentro de los Equipos Especializados de Orientación Educativa— equipos concretos de discapacidad física: motora y orgánica, trastornos del espectro autista y trastornos mentales y de la conducta, no hay equipos especializados en altas capacidades, a pesar de que el art. 6.4.d) de la norma contempla la creación de otros equipos especializados. Por tanto, la atención educativa del alumnado con NEAE que no sea por razones de discapacidad se reparte entre los demás Equipos de la Red.

Tabla 9. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Asturias

	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Asturias	0,25%	0,32%	0,36%	0,44%	0,50%	0,59%	0,80%	0,95%	1,04%	1,06%

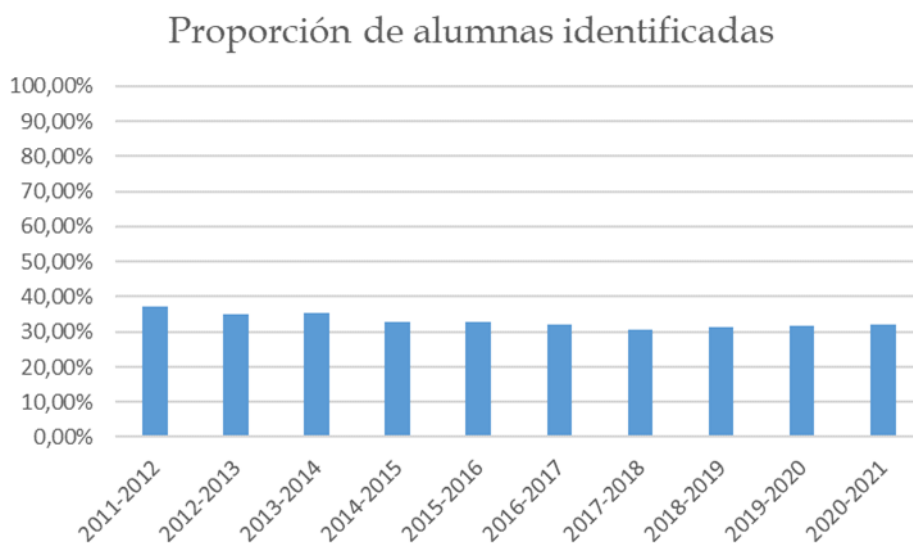
La tasa de identificación en el Principado de Asturias ha mejorado ostensiblemente durante la última década. La evolución positiva ha mantenido un ritmo constante hasta alcanzar el 1,06% del alumnado matriculado. No obstante, y a pesar de la reconocida mejora, la tasa actual dista mucho de acercarse al objetivo más restrictivo —se ha alcanzado alrededor del 50% del objetivo— y más aún de la tasa que habría de esperarse de una Comunidad Autónoma en la cual se rebajan las exigencias en cuanto a las desviaciones estándar. Atendiendo a la composición poblacional afectada por los criterios empleados por Asturias únicamente se ha identificado una quinta parte del objetivo pretendido.

Gráfico 20. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Asturias

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

En la última década, Asturias ha mantenido una tasa de escolarización en centros públicos estable pero ligeramente creciente, con una variación total de un punto porcentual, situándose en el curso 2020-2021 en su punto máximo con un 71,93%. Sin embargo, mientras que el porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos ha ido creciendo paulatinamente podemos observar el efecto inverso en el alumnado con altas capacidades intelectuales. A pesar de que el número de alumnos identificados ha aumentado ostensiblemente —un 330,4% por el 1,48% de aumento de matriculados⁴⁸⁴—, el porcentaje de aquellos que están en la educación pública ha disminuido un 16,65%, desde el 77,81% inicial —que sobrepasaba el porcentaje de alumnos matriculados en centros públicos— al 64,86% actual. Ello lleva nuevamente a plantearse si la detección se da mayoritariamente en alumnos de centros educativos privados o si una vez producida la identificación en un centro público se produce un traslado del alumno.

⁴⁸⁴ Mientras que en el curso académico 2011-2012 hubo un total de 134.055 alumnos matriculados en el curso 2020-2021 estos ascendieron a 136.041.

Gráfico 21. Proporción de alumnado femenino identificado en Asturias

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

En el caso de Asturias podemos comprobar que se repite la tendencia observada en Aragón y Andalucía; a pesar de que la población estudiantil femenina representa el 48% del total de alumnos, las alumnas con altas capacidades intelectuales están siendo *infra* identificadas. A mayor abundamiento, se constata un empeoramiento en la evolución de las tasas de detección, toda vez que en la última década se ha llegado a una identificación de un 32%.

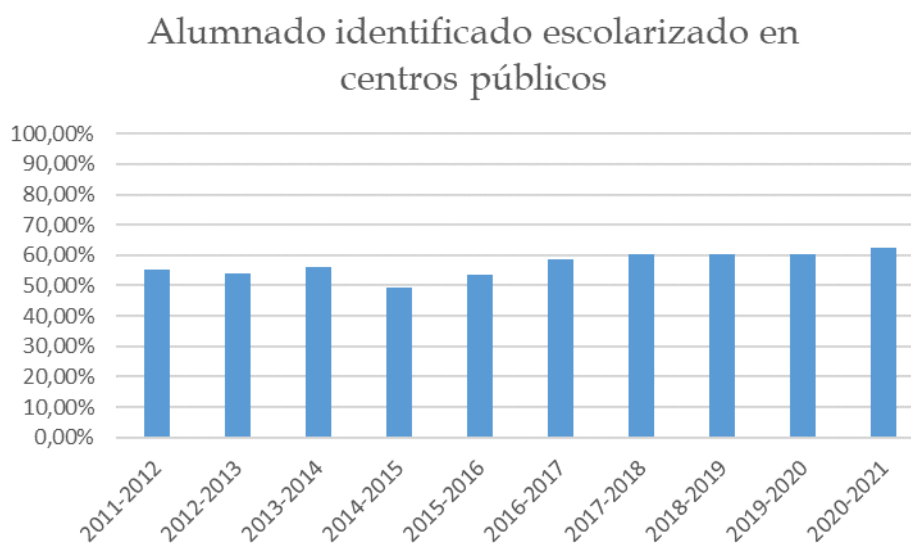
En lo referente a los medios empleados por el Principado de Asturias, hemos de destacar el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. En este se detallan los niveles de intervención en las tareas de orientación, estructurándose la atención en tres niveles en función del grado de especialización de los intervinientes. Mientras que el primer y segundo nivel se encuentra compuesto —respectivamente— por el profesorado y por las Unidades de orientación, los Departamentos de Orientación, los Equipos de orientación o equivalentes, el tercer y último nivel lo integra el equipo regional para la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, cuya finalidad es —de acuerdo con el art. 20.2 de la norma— “servir de apoyo especializado externo a las unidades de orientación, departamentos de orientación y equipos de orientación educativa para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. En su estructura encuentra, entre otras, un área que se encarga de la atención del alumnado con trastornos de espectro del autismo, con trastornos graves de personalidad o conducta y altas capacidades y, dentro de esa área, con una unidad especializada en altas capacidades intelectuales.

Tabla 10. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Islas Baleares

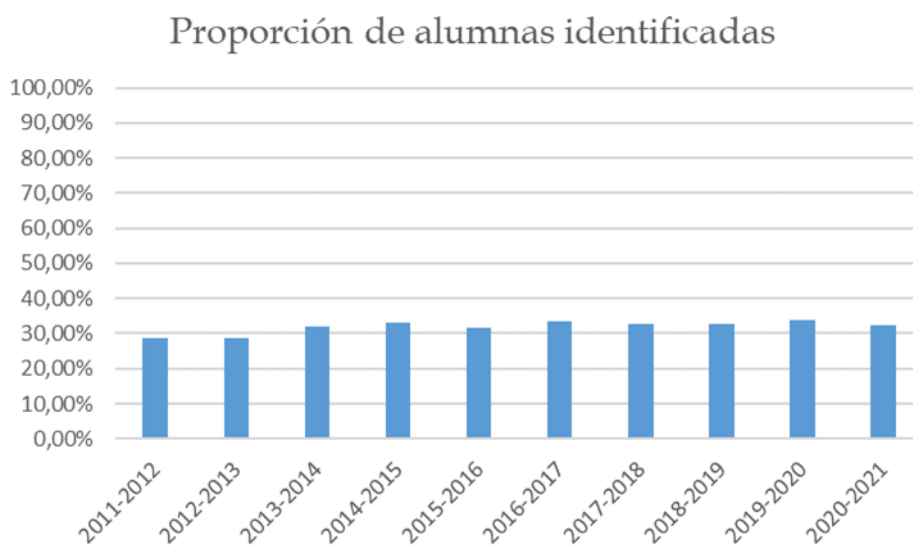
	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Baleares	0,21%	0,24%	0,27%	0,30%	0,35%	0,46%	0,61%	0,71%	0,89%	0,94%

La tasa de identificación en las Islas Baleares, al igual que en los casos anteriores, ha venido creciendo paulatinamente desde el curso 2011-2012. Ha experimentado una mejoría claramente visible, en tanto en cuanto se ha incrementado en un 354,7% por el aumento del 10% del alumnado matriculado. Sin embargo, la tasa actual se sigue situando por debajo del 1% del total del alumnado, lo que supone que en el escenario más restrictivo no se está llevando a cabo la identificación de más de la mitad del alumnado con altas capacidades intelectuales.

En el estudio de la situación de las Islas Baleares acusamos —no solamente en la tasa de identificación sino también en lo referente a la escolarización en centros públicos y al porcentaje de alumnas detectadas— la imposibilidad de llevar a cabo un análisis diferenciado por cada unidad insular en lugar de llevarlo a cabo sobre el conjunto de la Comunidad. Al margen de ello, al no haberse especificado el alcance de las altas capacidades en ningún instrumento no se puede realmente apreciar el alcance de la identificación real.

Gráfico 22. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Islas Baleares

La tasa de escolarización pública en las Islas Baleares se ha mantenido estable en torno al 65% durante la última década. En el caso concreto del alumnado con altas capacidades intelectuales identificado, esta tasa ha variado a lo largo de los diez cursos académicos analizados, con un incremento del 13,45% del alumnado en centros públicos. No obstante, pese a la reducción de la brecha inicial de más de diez puntos porcentuales, no se puede obviar que aún persiste una diferencia de tres puntos entre ambas tasas analizadas.

Gráfico 23. Proporción de alumnado femenino identificado en Islas Baleares

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La Comunidad Autónoma de las Islas Baleares presenta un 47,5% de alumnado femenino de media en los diez cursos. Pese a ello, se observa que —a pesar del ligero aumento de la proporción de alumnas identificadas—, la tasa de identificación femenina ha experimentado un descenso en los últimos cursos y dista mucho de acercarse a la cifra de la población general, siendo aproximadamente un tercio inferior a la debida.

En el ámbito de las Islas Baleares, de acuerdo con datos oficiales de su Consejería de Educación y Formación Profesional, cuentan con ocho Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en Mallorca, tres en Menorca y dos en Ibiza-Formentera, cuya finalidad es la identificación y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo de los niños, así como dar apoyo y orientación a los centros, a los alumnos y sus familias. Asimismo, existen Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Especializados en Mallorca en alteraciones del comportamiento, déficit visual, dificultades de socialización y comunicación y en comunicación, lenguaje y aprendizaje, mientras que en Menorca cuentan con las mismas especializaciones salvo la última. Como podemos observar, no hay Equipos especializados en altas capacidades intelectuales y la atención de este alumnado se lleva a cabo por Equipos ordinarios. A pesar de no existir un protocolo oficial de la Consejería de Educación y Formación Profesional, dentro de los recursos listados por la Consejería se incluye el “Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. El reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado”⁴⁸⁵, desarrollado en la Universidad de las Islas Baleares.

⁴⁸⁵ Disponible en:

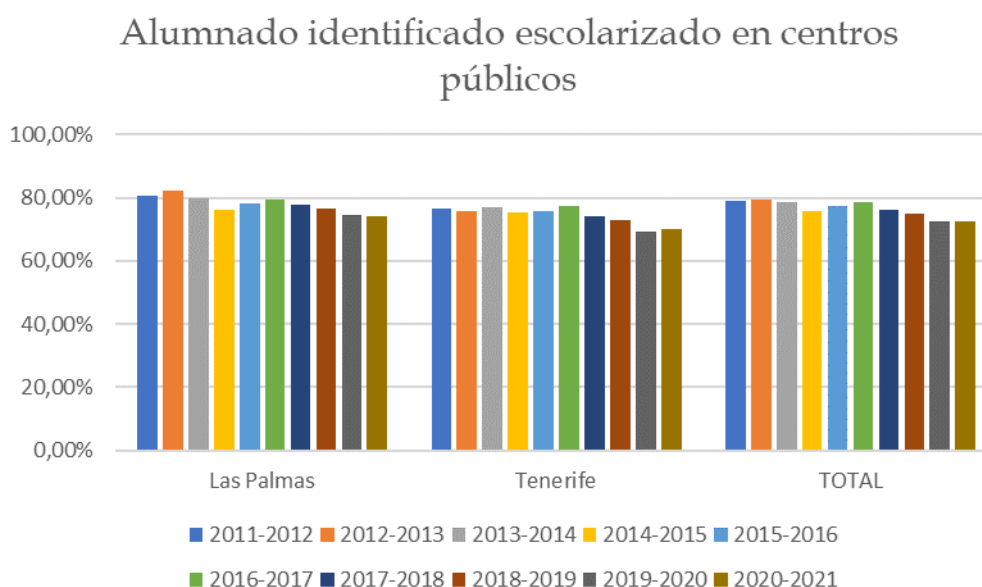
<http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/altas_capacitats_0/>. Última visita 23 de julio de 2022.

Tabla 11. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Islas Canarias

	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Las Palmas	0,32%	0,35%	0,46%	0,58%	0,64%	0,71%	0,74%	0,78%	0,82%	0,83%
Tenerife	0,29%	0,28%	0,36%	0,40%	0,46%	0,48%	0,52%	0,52%	0,56%	0,56%
TOTAL	0,31%	0,32%	0,41%	0,49%	0,56%	0,61%	0,64%	0,66%	0,69%	0,70%

La identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en las Islas Canarias ha experimentado una notable mejoría en los años analizados con un incremento del 125%. En la tabla anterior comprobamos que, no obstante, la Comunidad Autónoma presenta significativas diferencias entre sus dos provincias. Pese a que partían de una situación muy similar y ambas han mejorado sus registros anteriores, el ritmo de identificación de la provincia de Tenerife es más lento que el de Las Palmas; en ambas provincias se detecta un estancamiento en la tasa de identificación en el último lustro analizado, con exiguos avances en Las Palmas y con un efectivo detenimiento del aumento en Tenerife.

En cuanto a la contraposición de la tasa de identificación con los criterios autonómicos aplicables, se observan similitudes con el caso andaluz y la consideración de un ámbito de aplicación que abarque una población objetivo del 10% de la total estudiantil, lo que conllevaría a una tasa de identificación real del 7% del objetivo.

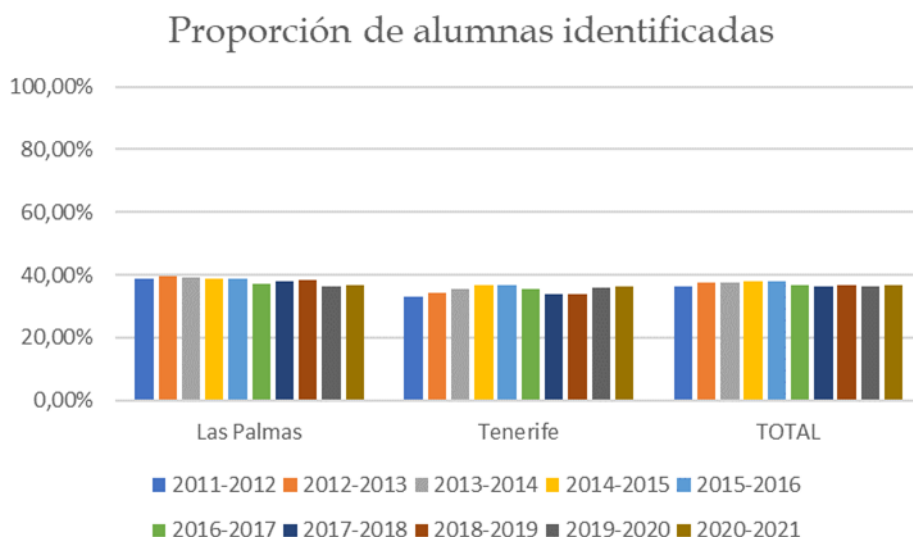
Gráfico 24. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Islas Canarias

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Las Islas Canarias cuentan con una significativa tasa de escolarización total en el sistema público, nueve puntos por encima de la media nacional. El promedio conjunto de ambas ha sido del 76,5% en esta última década, si bien la provincia de las Palmas presenta una tasa del 79%, algo superior en cinco puntos a la de Tenerife.

En cuanto al alumnado con altas capacidades intelectuales se observa un paulatino descenso de la escolarización pública en ambas provincias, habiendo perdido un 8,5% Las Palmas y un 8,46% Tenerife, siendo actualmente inferior la tasa de escolarización de identificados en centros públicos que la de escolarizados totales en centros públicos, a pesar de haber comenzado la década dos puntos por encima.

Gráfico 25. Porcentaje de alumnado femenino identificado en Islas Canarias



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

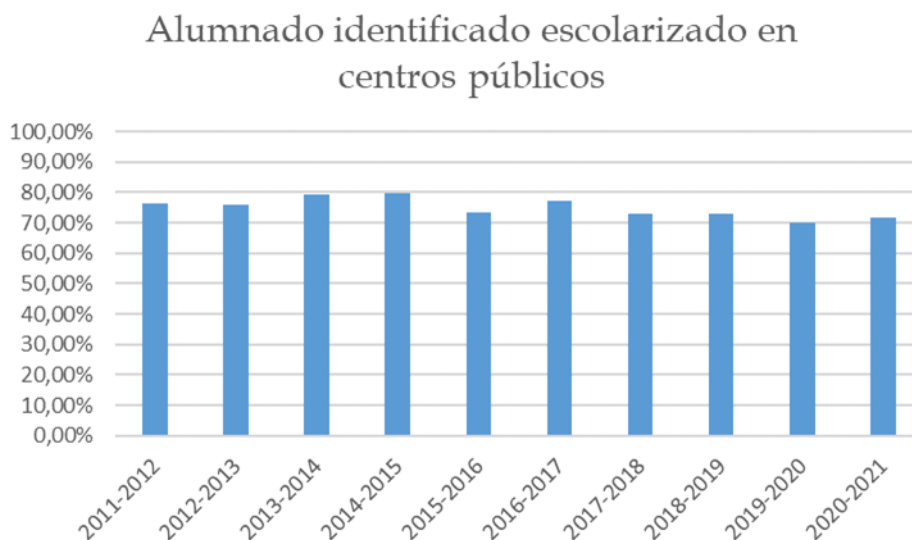
El porcentaje de alumnas matriculadas en Canarias es del 49% del total de la población estudiantil. Empero, únicamente representan un 36,65% del alumnado identificado. En la última década se observan pocos avances en las Islas Canarias, puesto que pese a haber experimentado una ligera mejoría a mediados del periodo la tasa ha aumentado un 1,08% y se mantiene estable.

La Ley 6/2014, de 25 de julio, de Educación no Universitaria establece en su art. 19.2 establece que los centros educativos dispondrán de profesionales cualificados que atiendan las necesidades de orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, así como las necesidades de apoyo del profesorado, las familias y el personal de administración y servicio. En la actualidad, Canarias tiene veintiún Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos generales en Tenerife y veintitrés en Las Palmas, mientras que cada una de las provincias tiene cuatro especializados en trastorno generalizado del desarrollo, discapacidad motora, discapacidad auditiva y discapacidad visual.

Tabla 12. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Cantabria

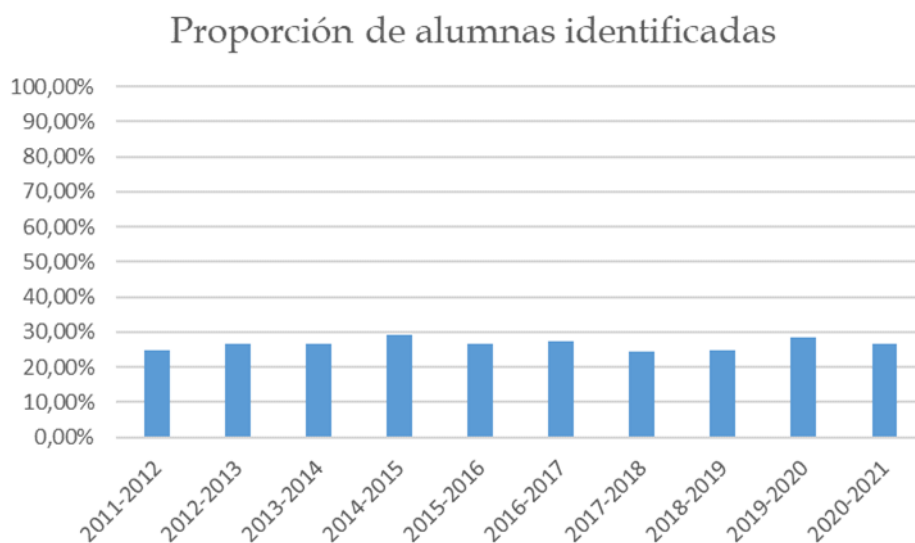
	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Cantabria	0,12%	0,12%	0,13%	0,13%	0,14%	0,14%	0,15%	0,15%	0,21%	0,28%

La Comunidad Autónoma de Cantabria ha experimentado un significativo incremento porcentual de la tasa de identificación en los últimos dos años —prácticamente duplicándose—, tras un periodo de estancamiento entre los cursos 2011-2012 y 2018-2019, el cual corresponde al momento de implementación del Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades. Sin embargo, y pese a esa notable subida, la identificación se encuentra muy alejada de los resultados mínimos esperables y, máxime considerando que por el reconocimiento de múltiples perfiles de altas capacidades, la tasa esperable sería del 10%, por lo que la tasa efectiva de identificación es de un 2,8% de la población objetivo.

Gráfico 26. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Cantabria

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Mientras que la escolarización pública general en Cantabria ha crecido lentamente en el periodo analizado —hasta situarse por encima de la media nacional con un 70,75%—, observamos el efecto inverso en la tasa de escolarización de alumnado con altas capacidades intelectuales en centros públicos. En la última década, el paulatino descenso de la tasa la ha situado a la par que la de escolarización pública, y se detecta un importante salto en el momento de la implementación del Programa de detección.

Gráfico 27. Proporción de alumnado femenino identificado en Cantabria

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La proporción del alumnado femenino identificado presenta unos paupérrimos datos en Cantabria. A pesar de que representan un 48,5% de la población estudiantil total cántabra, en ninguno de los cursos analizados la proporción ha alcanzado el 30%, existiendo en la actualidad una diferencia de veintidós puntos porcentuales entre alumnas identificadas y alumnas matriculadas.

En la Comunidad de Cantabria cuentan con el mencionado Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades, cuyo objetivo es el de “impulsar el desarrollo de prácticas pedagógicas en los centros educativos que favorezcan la atención inclusiva de las altas capacidades, aportando asesoramiento, materiales y herramientas para que se facilite tanto la comprensión de los diferentes talentos que puede presentar el alumnado, como las medidas educativas más adecuadas para que se atiendan y desarrollen en el aula”. Además del Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades, Cantabria facilita el acceso a un documento más reducido para docentes llamado “Guía del profesorado para la detección y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades”⁴⁸⁶.

⁴⁸⁶ Disponible en:

<https://www.educantabria.es/documents/39930/388842/manual_altas_capacidades.pdf/b96a4c3e-7a54-25e8-3fcf-e2643d1152c0?t=1636977017120>. Última visita 23 de julio de 2022.

Tabla 13. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Castilla y León

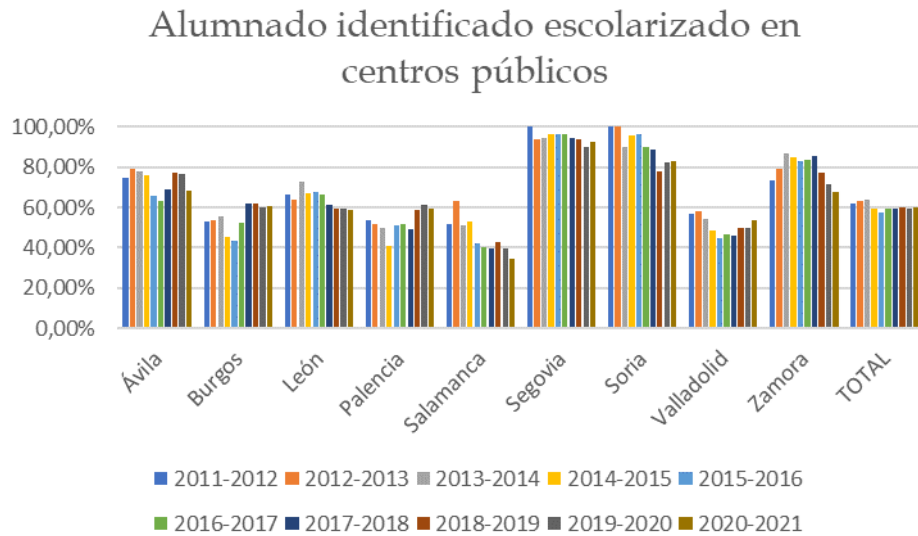
	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Ávila	0,10%	0,12%	0,11%	0,12%	0,13%	0,13%	0,14%	0,13%	0,17%	0,16%
Burgos	0,14%	0,16%	0,15%	0,17%	0,19%	0,19%	0,20%	0,27%	0,30%	0,33%
León	0,14%	0,15%	0,13%	0,15%	0,17%	0,20%	0,26%	0,32%	0,37%	0,39%
Palencia	0,22%	0,22%	0,26%	0,21%	0,21%	0,22%	0,27%	0,31%	0,38%	0,44%
Salamanca	0,06%	0,06%	0,07%	0,07%	0,08%	0,09%	0,12%	0,13%	0,13%	0,15%
Segovia	0,07%	0,07%	0,08%	0,11%	0,11%	0,11%	0,15%	0,14%	0,17%	0,17%
Soria	0,07%	0,09%	0,14%	0,17%	0,19%	0,23%	0,27%	0,28%	0,34%	0,42%
Valladolid	0,16%	0,17%	0,18%	0,20%	0,21%	0,21%	0,24%	0,29%	0,34%	0,38%
Zamora	0,13%	0,16%	0,20%	0,23%	0,25%	0,26%	0,26%	0,37%	0,43%	0,44%
TOTAL	0,13%	0,14%	0,15%	0,16%	0,17%	0,18%	0,21%	0,25%	0,30%	0,32%

A la hora de llevar a cabo un análisis de la identificación en Castilla y León es necesario diferenciar entre aquellas provincias en las cuales se ha experimentado un crecimiento notable y otras que se destacan por la situación de estancamiento.

Como provincias estancadas identificamos claramente Ávila, Salamanca y Segovia, puesto que no solamente en los últimos tres cursos apenas se pueden observar avances en la identificación, sino que su tasa de identificación final es un 50% menor al del conjunto de la Comunidad Autónoma. Por la parte positiva, si bien salvo Soria y Palencia, los dos últimos cursos se caracterizan por una desaceleración del crecimiento de la identificación, son muy destacable el caso de la mencionada Soria —pese a que su incremento se debe a que el número de identificados es muy bajo y un mínimo aumento tiene un alto impacto porcentual—, Zamora, Palencia y León —que triplican sus resultados iniciales—, Valladolid —con un 137% más de alumnos— y Palencia, la cual duplica la cifra del primer curso analizado.

No obstante lo anterior, la tasa de identificación —bien sea individual o agregada— dista mucho de aproximarse a la prevalencia del modelo más estricto, pese a que la identificación total ha experimentado un aumento de un 146%. Por lo ambiguo de la redacción de las normas castellanoleonesas es complejo aventurar la población total esperable, puesto que únicamente contemplan explícitamente —y en una norma anterior— al alumnado superdotado. Si se tuviese en cuenta el criterio más restrictivo, Castilla y León ha identificado a un 16% de la población objetivo.

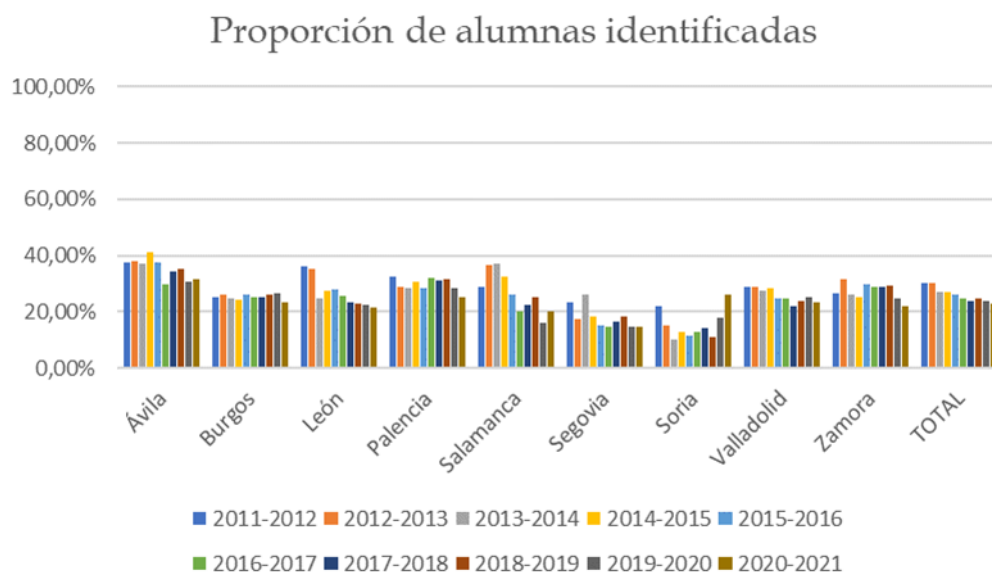
Gráfico 28. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Castilla y León



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La escolarización pública en Castilla y León presenta notable diferencias interprovinciales. La tasa de escolarización total se ha mantenido estable y con variaciones mínimas tanto en el conjunto de la Comunidad Autónoma como de manera individual, con mínimas variaciones. Sin embargo, mientras que las provincias de Burgos, Salamanca y Valladolid tienen una tasa de entre cinco y siete puntos inferior a la media, Zamora, Ávila, Soria y Segovia se sitúan entre siete y dieciocho puntos por encima de aquella. Por su parte, las provincias de León y Palencia se encuentran en el promedio de escolarización pública autonómica.

La escolarización de alumnado identificado en centros públicos en el total de la Comunidad ha descendido dos puntos en la última década, y actualmente se sitúa ocho puntos por debajo de la tasa de escolarización pública total. Todas las provincias, con la excepción de Segovia, se encuentran igualmente por debajo de la cifra esperable y, salvo en el caso de Burgos y Palencia —en las cuales se observa una tendencia hacia la estabilización de tasas—, el resto de territorios han visto como se ha producido un trasvase hacia la educación privada. De todos estos casos es especialmente llamativo el salmantino, que ha perdido un tercio de alumnos identificados en centros públicos y en el último curso analizado se sitúa a la cola de la Comunidad Autónoma, veintiocho puntos por debajo de la tasa esperable.

Gráfico 29. Proporción de alumnado femenino identificado en Castilla y León

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Con un promedio del 48,2% de población femenina matriculada en la última década, Castilla y León ha experimentado un paulatino empeoramiento de la identificación entre las mujeres, con un descenso generalizado en todas las provincias que sitúa la tasa de identificación en un alejado 22,87%.

Castilla y León, al margen de los Equipos de Orientación Educativa de carácter general —integrados por Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Equipos de Atención Temprana—, cuentan con Equipos de Orientación Educativa de carácter específico de ámbito provincial para atender al alumnado con discapacidad auditiva y motora y con Equipos de Orientación Educativa de carácter especializado. Entre ellos se cuenta un Equipo de Atención al Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, que, radicado en Valladolid, presta servicio a toda la región.

Tabla 14. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Castilla-La Mancha

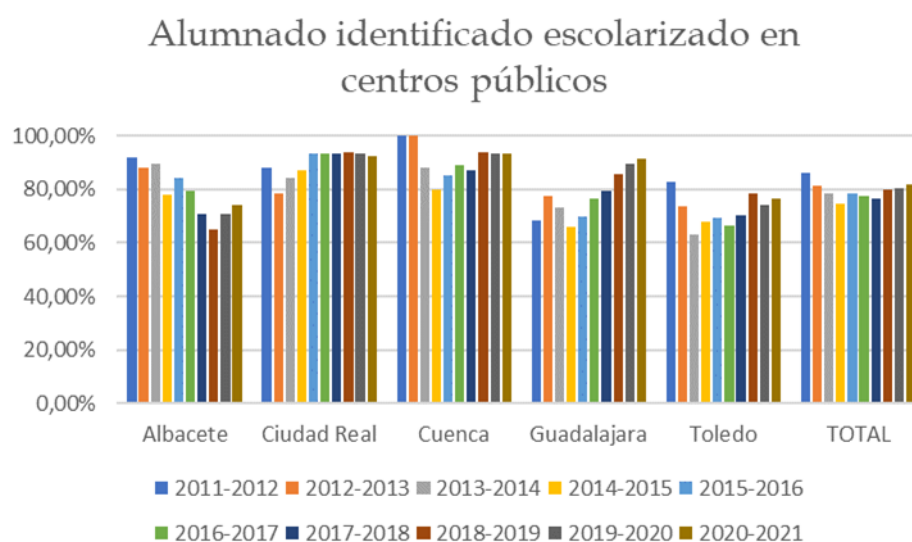
	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Albacete	0,12%	0,12%	0,09%	0,10%	0,10%	0,13%	0,17%	0,22%	0,25%	0,25%
Ciudad Real	0,04%	0,05%	0,05%	0,06%	0,07%	0,08%	0,09%	0,11%	0,16%	0,12%
Cuenca	0,02%	0,04%	0,05%	0,06%	0,11%	0,12%	0,15%	0,17%	0,26%	0,25%
Guadalajara	0,05%	0,07%	0,08%	0,10%	0,11%	0,13%	0,14%	0,18%	0,24%	0,22%
Toledo	0,07%	0,05%	0,05%	0,08%	0,09%	0,12%	0,16%	0,21%	0,27%	0,27%
TOTAL	0,06%	0,06%	0,06%	0,08%	0,09%	0,11%	0,14%	0,18%	0,23%	0,22%

En la situación de la evolución castellanomanchega se pueden determinar dos periodos claramente diferenciados entre sí. El primero de ellos, correspondiente a los seis primeros años de la década, se caracteriza por el estancamiento en la identificación —principalmente en los primero tres cursos—, mientras que a partir del curso 2017-2018 se observa una notable aceleración en la tasa de identificación, pese al descenso que se evidencia en el

último curso académico. La situación de partida de las distintas provincias es muy similar, exceptuando Albacete. Sin embargo, a pesar de que han alcanzado una tasa de identificación homogénea, destaca negativamente la provincia de Ciudad Real, con la mitad de identificación que las demás y habiendo experimentado un retroceso en el último año del 25%.

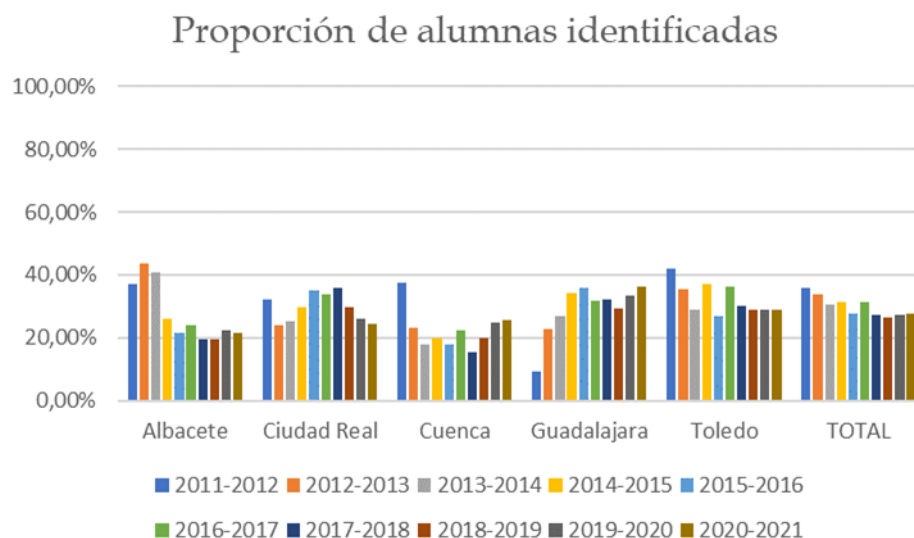
En cuanto a la tasa de identificación alcanzada respecto de la esperable por los criterios empelados, hemos de destacar que resulta complicado estimar la población que encaja con la definición dada. Como avanzamos previamente, hemos de considerar que Castilla-La Mancha reconoce, de manera poco acertada en la elección de sus palabras, los perfiles de superdotación, talento y precocidad, y que estimando en un 10% la población objetivo la tasa de cumplimiento se sitúa en el 2,2%. Si se aplicase el criterio más restrictivo, la tasa sería del 10%.

Gráfico 30. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Castilla-La Mancha



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Castilla-La Mancha se caracteriza por tener una escolarización pública superior a la media nacional. Con un promedio del 81,5% durante la última década, todas las provincias —salvo Cuenca, cercana al 90%— se sitúan cercanas a dicho promedio. En las provincias de Ciudad Real, Cuenca y Guadalajara, la proporción de alumnado identificado en centros públicos supera la media de escolarización —lo que responde a la oferta formativa privada—, mientras que se da el caso opuesto en Albacete y Toledo. Conforme la tasa de identificación total ha ido aumentando en el periodo analizado, se ha producido el descenso y luego estabilización de las cifras, perdiendo un 5% en total, acercándose a las de la media de escolarización pública.

Gráfico 31. Proporción de alumnado femenino identificado en Castilla-La Mancha

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La población femenina escolarizada en Castilla-La Mancha ha promediado el 48,4% durante los años analizados. Salvo en el caso de la provincia de Guadalajara, que partía de una identificación femenina que representaba tan solo el 9% del total, el resto de provincias y la Comunidad Autónoma en su conjunto han experimentado un descenso en la proporción, pasando del 35,71% inicial al 27,55% del curso 2020-2021 y situándose más de veinte puntos por debajo de lo esperable.

El Decreto 66/2013, de 3 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, parcialmente vigente, establece que corresponde a la orientación técnica especializada

“colaborar y asistir técnicamente a las otras estructuras específicas que desarrollan la orientación y atención a la diversidad, para la mejora de la detección temprana de las necesidades educativas especiales, así como de las altas capacidades, además de adecuar la respuesta educativa más acertada a las características del alumno y su situación socio-familiar”.

Sin embargo, no se encuentran contempladas estructuras específicas para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

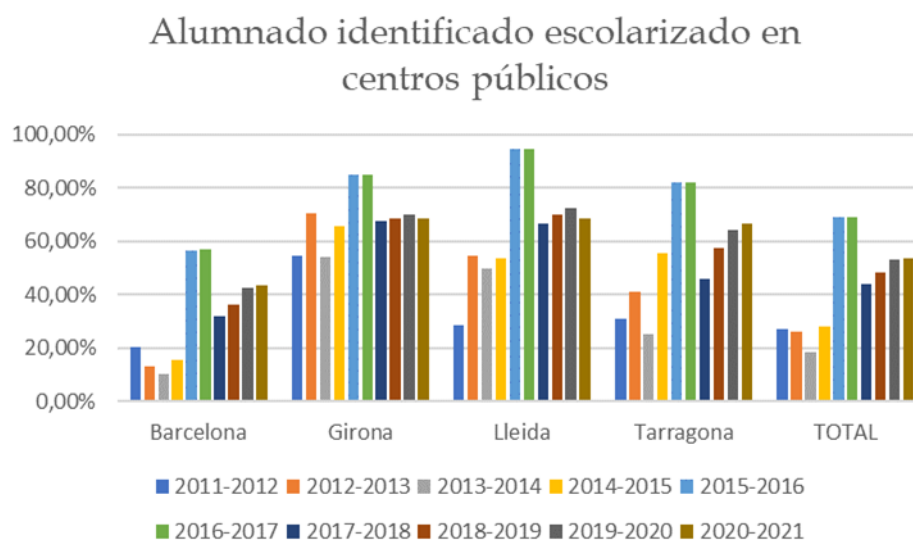
Tabla 15. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Cataluña

	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Barcelona	0,01%	0,02%	0,02%	0,01%	0,03%	0,03%	0,13%	0,15%	0,19%	0,20%
Girona	0,02%	0,03%	0,03%	0,02%	0,06%	0,06%	0,36%	0,43%	0,54%	0,55%
Lleida	0,03%	0,01%	0,02%	0,02%	0,07%	0,07%	0,20%	0,26%	0,29%	0,27%
Tarragona	0,01%	0,01%	0,01%	0,01%	0,02%	0,02%	0,13%	0,16%	0,19%	0,21%
TOTAL	0,01%	0,02%	0,02%	0,01%	0,03%	0,03%	0,16%	0,18%	0,23%	0,24%

En Cataluña podemos establecer tres periodos diferenciados en la evolución histórica de la identificación. Los primeros cuatro cursos académicos corresponden a un escenario de nula capacidad de identificación, con una tasa de identificación paupérrima que se mantiene estable. En los cursos 2015-2016 y 2016-2017 —como se verá a continuación en el análisis de la escolarización pública— se experimenta un aumento significativo, al menos en términos porcentuales, del alumnado identificado en centros públicos de Cataluña, lo que repercute en la tasa de identificación total. El crecimiento se dispara de manera exponencial a partir del curso 2017-2018 con carácter bienal, hasta alcanzar una tasa final del 0,24%. Dicha tasa se encuentra claramente influida por la cantidad de alumnado matriculado en la provincia de Barcelona, significativamente superior a la de las demás. Por su parte, destaca Girona con una tasa muy superior a la del resto de provincias.

No obstante, considerando que Cataluña incluye dentro del alumnado con altas capacidades intelectuales a los perfiles de superdotación, talento y precocidad, se puede afirmar que la tasa actual dista mucho de la esperable, estando alrededor del 2,5%; con los criterios más restrictivos, el cumplimiento se encontraría en torno al 10%.

Gráfico 32. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Cataluña



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

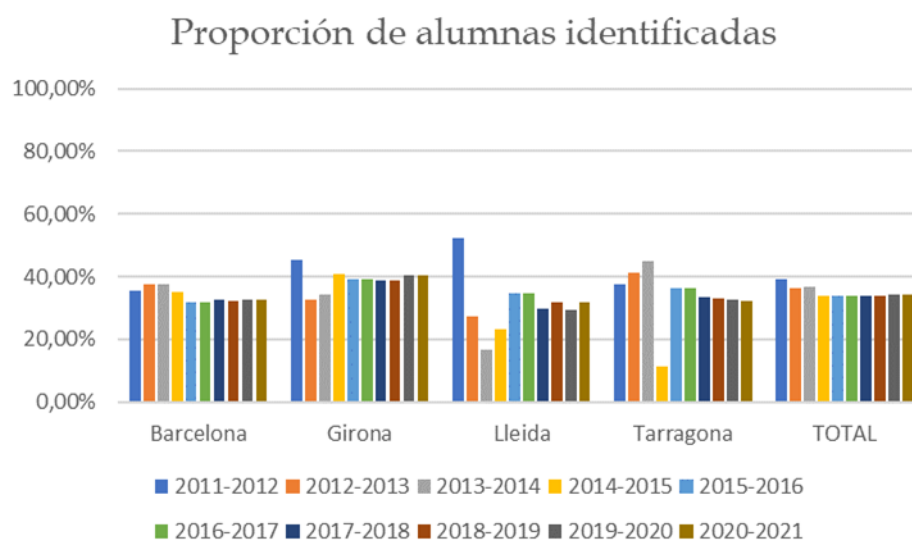
Con un promedio autonómico del 65,6%, Cataluña presenta marcadas diferencias interprovinciales en cuanto a la escolarización en centros públicos.

Las provincias de Barcelona y Lleida se sitúan por debajo de la media —cuatro y ocho puntos, respectivamente—, mientras que Girona y Tarragona experimentan la situación contraria —en su caso, quince y trece puntos de diferencia—. Si bien Barcelona, Girona y Tarragona se han mantenido estables a lo largo de la década, la escolarización pública total de Lleida ha descendido drásticamente, del 75,28% al 57,77%.

Salvo en el caso de Lleida⁴⁸⁷, la identificación se da más en centros privados que públicos, con dieciocho puntos de diferencia a favor de aquella en Barcelona y doce en Girona y Tarragona.

Se aprecian dos variaciones significativas en el gráfico expuesto que se corresponden con los años en los que más aumenta la identificación. En el primero de ellos en el curso 2015-2016 —cuando la tasa pasa del 0,01% al 0,03%— observamos cómo se dispara la proporción en centros públicos, mientras que a partir del curso 2017-2018 —la tasa evoluciona del 0,03% al 0,16%— se produce una caída significativa. Ello responde a que en el aumento del año 2015 la identificación se dio más en centros públicos, mientras que en el 2017 se produjo en privados.

Gráfico 33. Proporción de alumnado femenino identificado en Cataluña



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

El promedio de alumnas matriculadas en Cataluña asciende al 48,5% en los diez cursos analizados. Salvo ligeras variaciones en provincias en las que la identificación total era menor, no se aprecian grandes cambios en la capacidad identificativa de la Comunidad Autónoma. No obstante, se ha producido un ligero descenso en la proporción, pasando del 39,16% inicial al 34,16% del curso 2020-2021.

Cataluña cuenta⁴⁸⁸ con servicios educativos específicos centrados en la atención del alumnado con discapacidad visual y auditiva, mientras que los

⁴⁸⁷ Dicha circunstancia puede explicarse ante el estancamiento de la identificación en la provincia en los años donde más descenso de alumnos matriculados se ha acumulado en la enseñanza pública.

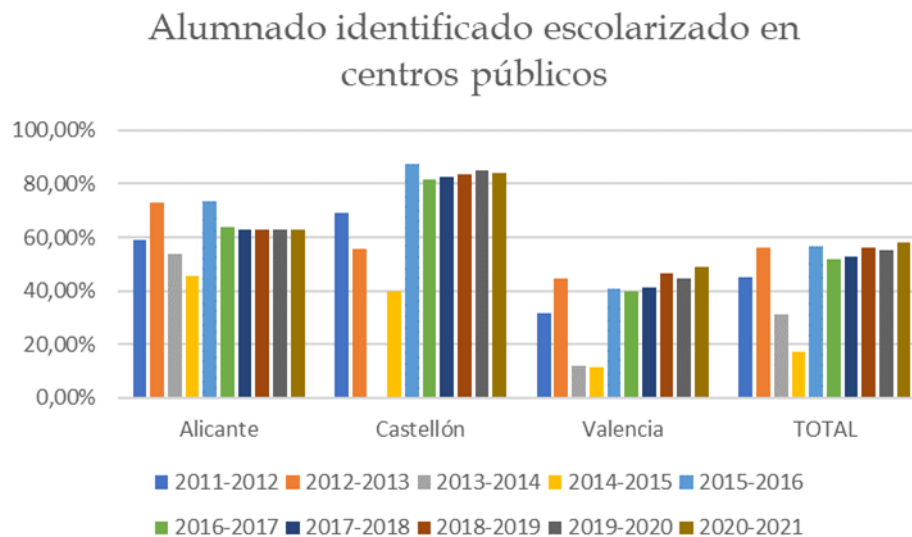
servicios educativos de zona —entre los que se cuentan los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica— dan apoyo al profesorado y a los centros educativos en la respuesta a la diversidad del alumnado y en relación con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, así como a sus familias, siendo su cometido la identificación de las necesidades del alumnado y la evaluación psicopedagógica. Por ende, carece de medios especializados en altas capacidades intelectuales.

Tabla 16. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en la Comunidad Valenciana

	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Alicante	0,03%	0,02%	0,02%	0,004%	0,10%	0,17%	0,17%	0,16%	0,15%	0,12%
Castellón	0,01%	0,02%	0,002%	0,005%	0,15%	0,18%	0,18%	0,17%	0,16%	0,14%
Valencia	0,03%	0,02%	0,01%	0,02%	0,13%	0,22%	0,20%	0,17%	0,17%	0,13%
TOTAL	0,03%	0,02%	0,01%	0,01%	0,12%	0,19%	0,19%	0,17%	0,16%	0,13%

La situación de la Comunidad Valenciana ha sido tremendamente pobre hasta el curso 2015-2016, en los cuales se dispara —considerando el punto de partida— la tasa de identificación. Esta tasa, cuyo techo se encuentra en los cursos 2016-2017 y 2017-2018, ha experimentado un progresivo descenso. No se aprecian apenas diferencias entre las distintas provincias, a pesar de la diferencia de población existente.

Gráfico 34. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Si bien el promedio del alumnado escolarizado en centros públicos es del 67,1% ello se debe a importantes diferencias interterritoriales en cuanto a población y acceso a oferta formativa privada. Mientras la provincia de Valencia, con un mayor número de estudiantes y de centros privados se encuentra ocho

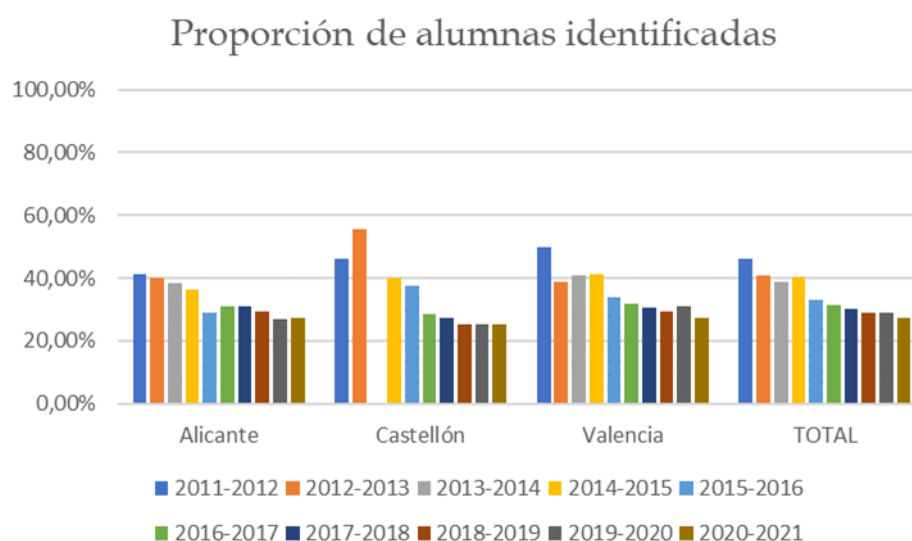
⁴⁸⁸ Disponible en:

<<https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/serveis-educatius-altres-suports/serveis-educatius-00001/>>. Última visita 27 de julio de 2022.

puntos por debajo de la media, Alicante y Castellón se sitúan a nueve y diez puntos, respectivamente.

Las grandes variaciones porcentuales no pueden tenerse en cuenta hasta el curso 2015-2016, ya que se producen por motivo del exiguo número de alumnos identificados. A partir de ese año se produce una estabilización en las cifras, apreciándose que Castellón —la provincia menos poblado y con menos alumnos identificados— se encuentra por encima de la media, mientras que Alicante y Valencia presentan tasas sensiblemente inferiores a las esperables, catorce y once puntos por debajo respectivamente.

Gráfico 35. Proporción de alumnado femenino identificado en la Comunidad Valenciana



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Al igual que la escolarización en centros públicos, la proporción del alumnado femenino identificado presenta datos inestables fruto del bajo número de alumnos totales. Promediando un 48,6% de alumnas, la Comunidad Valenciana ha experimentado un descenso de las cifras —hacia magnitudes similares a las que tienen otras autonomías— conforme el número de alumnos identificados ha ido creciendo, situándose en torno al 27% en todas las provincias.

La Comunidad Valenciana regula la orientación educativa en el Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. La orientación educativa valenciana es multinivel, contando con cuatro tipos de intervenciones diferentes. El primero corresponde a los equipos educativos de los centros docentes; el segundo y el tercero es competencia de los equipos de orientación de los propios centros —en primer lugar— y de los equipos de orientación de zona. El cuarto tipo, tal y como se establece en el art. 3.4 de la norma, “lo conforman las unidades especializadas de orientación, que ofrecen apoyo externo a los centros docentes, a los equipos de orientación educativa, a los departamentos de orientación educativa y profesional y a las agrupaciones de orientación de zona”. En este sentido, la Comunidad Valenciana cuenta con una unidad

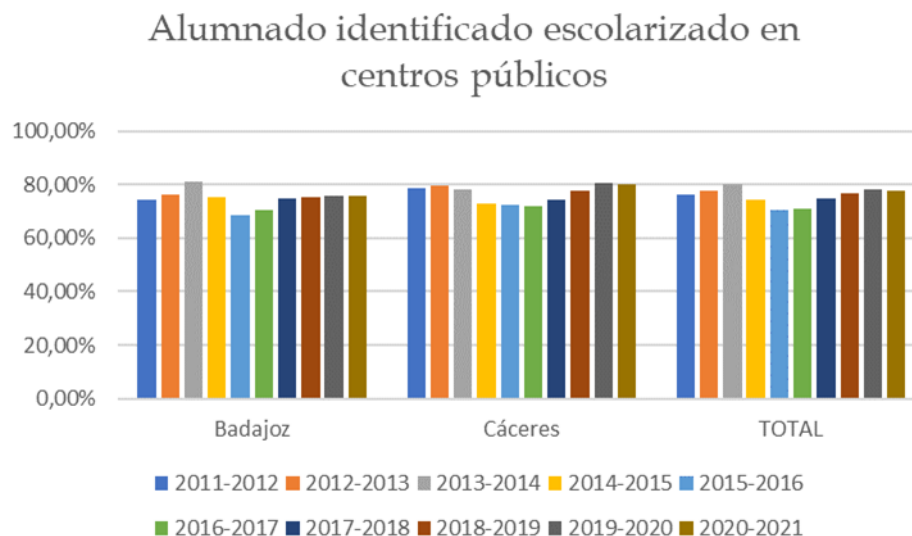
especializada de orientación (art. 12.2) dual para altas capacidades y discapacidad intelectual con sede en la ciudad de Xátiva.

Tabla 17. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Extremadura

	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Badajoz	0,06%	0,07%	0,09%	0,09%	0,11%	0,13%	0,16%	0,18%	0,21%	0,22%
Cáceres	0,10%	0,10%	0,13%	0,14%	0,16%	0,19%	0,24%	0,31%	0,40%	0,43%
TOTAL	0,07%	0,08%	0,10%	0,11%	0,13%	0,15%	0,19%	0,23%	0,27%	0,30%

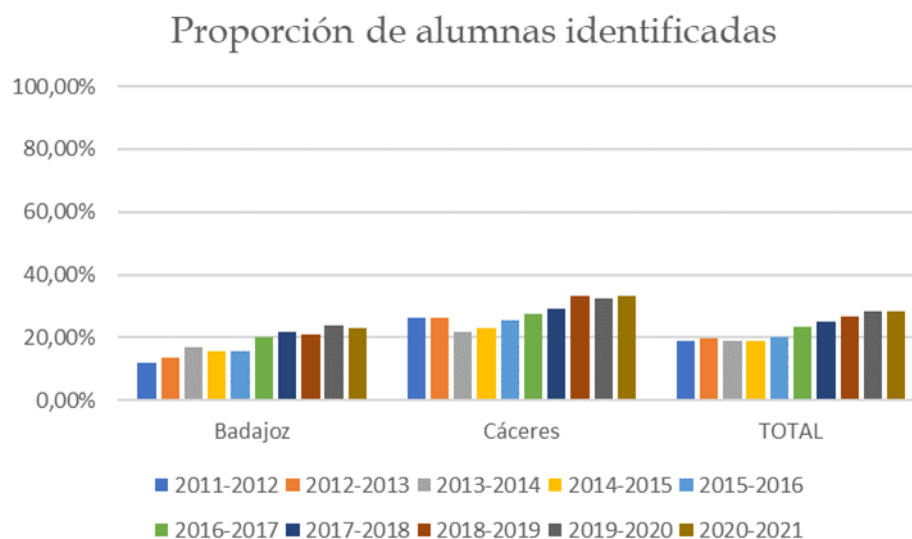
Las dos provincias extremeñas, pese a comenzar la década en una situación similar, han tenido trayectorias diferentes; mientras que el ritmo de identificación de Badajoz, aun creciendo, presenta periodos de estancamiento, el crecimiento en la provincia de Cáceres ha sido exponencial —si bien sufriendo una ligera desaceleración el último curso—. Así pues, pese a que las cifras de Cáceres doblan las de Badajoz, debido a la considerable diferencia poblacional, la tasa de identificación asciende a un 0,3% del alumnado de Extremadura. Considerando que la norma básica extremeña alude directamente a la superdotación y que la definición de altas capacidades intelectuales encaja con dicho perfil, habremos de considerar que la prevalencia de la población objetivo se ajusta a la de la superdotación, por lo que el cumplimiento en la identificación es de un 15%.

Gráfico 36. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Extremadura



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La tasa de escolarización en centros públicos es virtualmente idéntica en ambas provincias; se ha promediado un 80% en los últimos diez cursos —considerablemente por encima de la media española—, y podemos comprobar que, incluyendo la variación ocurrida a mediados de década, el alumnado identificado escolarizado en centros públicos cacereños es correlativo con la tasa general de escolarización; no obstante, en Badajoz hay una diferencia de cinco puntos entre el alumnado identificado y alumnado matriculado, siendo superior la cantidad en centros privados que la esperable.

Gráfico 37. Proporción de alumnado femenino identificado en Extremadura

El promedio de escolarización femenina en Extremadura ha sido del 48,5% en los diez años analizados. Pese al notable aumento de mujeres identificadas —incluso doblándose la proporción en Badajoz—, podemos constatar que existe una diferencia de veinte puntos y que la proporción de mujeres no alcanza el 30%.

En Extremadura la estructura de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica tiene su principal norma en la Instrucción 26/2010 de 10 de septiembre, de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa por la que se regula el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales, Equipos de Atención Temprana, Equipos Específicos de Atención a Deficientes Auditivos y Equipos Específicos de Atención al Alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo de la Comunidad Autónoma de Extremadura. La atención del alumnado con altas capacidades intelectuales se encuadra dentro de los Equipos generales, habiéndose creado en estos años Equipos Específicos para Deficientes (sic) visuales y Trastorno del Espectro Autista.

Tabla 18. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Galicia

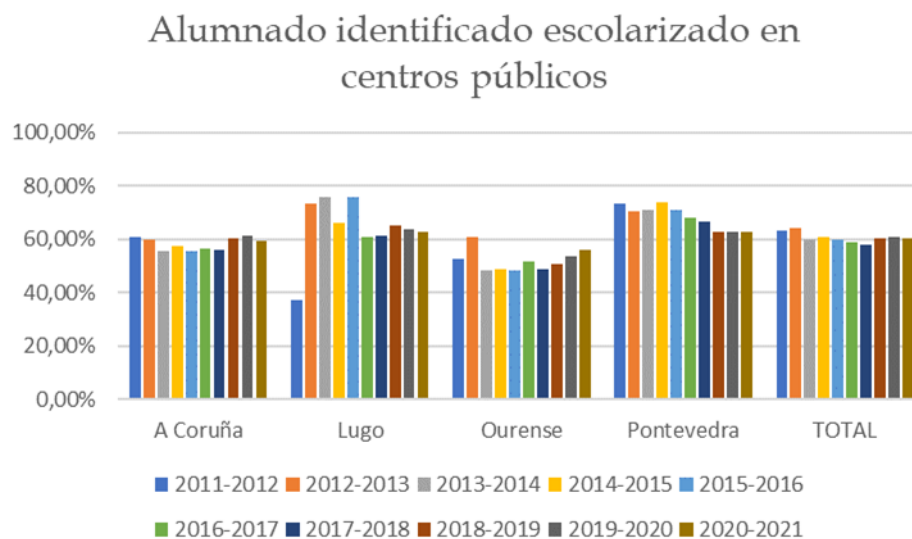
	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
A Coruña	0,26%	0,32%	0,39%	0,47%	0,48%	0,53%	0,61%	0,66%	0,76%	0,78%
Lugo	0,14%	0,10%	0,11%	0,14%	0,17%	0,15%	0,17%	0,18%	0,23%	0,24%
Ourense	0,25%	0,30%	0,36%	0,42%	0,52%	0,54%	0,64%	0,70%	0,69%	0,62%
Pontevedra	0,23%	0,24%	0,24%	0,24%	0,25%	0,28%	0,31%	0,36%	0,41%	0,43%
TOTAL	0,23%	0,26%	0,30%	0,34%	0,37%	0,40%	0,46%	0,50%	0,57%	0,58%

Con la salvedad de la provincia de Lugo, en el curso 2011-2012 las otras provincias se encontraban en una situación similar en cuanto a su tasa de identificación. Sin embargo, su evolución no ha sido igual y se ha producido un mayor aumento en la provincia de A Coruña, con un 200% más de alumnado identificado a final de la década. Si bien el aumento en Ourense y Pontevedra no

ha sido tan acusado como en el caso coruñés, sus cifras han aumentado significativamente. Lugo, pese a su inicial estancamiento y posterior retroceso, ha aumentado su tasa en los dos últimos años.

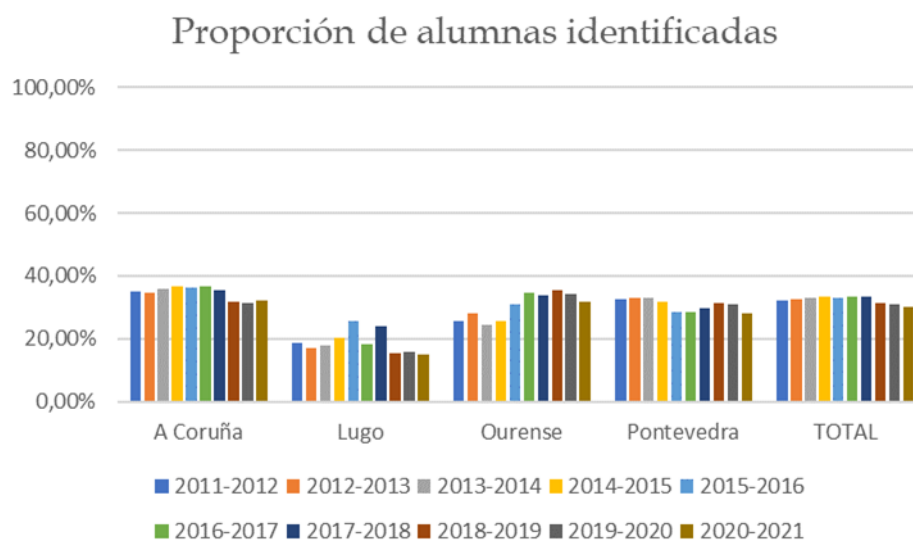
Con un aumento total de más del 150%, la Comunidad Autónoma de Galicia presenta una tasa de identificación del 0,58%. Teniendo en cuenta que, en aplicación de su normativa únicamente consideran el perfil de superdotación al exigir un CI de 130, han identificado a un 30% del total del alumnado objetivo.

Gráfico 38. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Galicia



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Galicia presenta profundas diferencias poblacionales entre sus provincias orientales y occidentales. Mientras que las primeras cuentan con una población estudiantil total inferior a 80.000, A Coruña y Pontevedra tienen más de 170.000 y 150.000, respectivamente. A pesar de haber diferencias interprovinciales, el promedio de escolarización pública ha sido del 72,5% en los diez cursos analizados. Aunque la escolarización se ha mantenido estable, el alumnado identificado en centros públicos ha disminuido casi un 5% en el mismo periodo. A mayor abundamiento, todas las provincias presentan tasas de alumnado identificado escolarizado en centros públicos sensiblemente inferiores a las de escolarización general: quince puntos menos en A Coruña, diecisiete en Lugo, trece en Ourense y ocho en Pontevedra.

Gráfico 39. Proporción de alumnado femenino identificado en Galicia

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

El sistema educativo gallego ha promediado un 48,25% de mujeres escolarizadas. En todas las provincias se ha experimentado un descenso en la proporción —salvo en el caso de Ourense, con un tímido incremento—, situándose en el curso 2020-2021 en un 30%.

En cuanto a los medios disponibles en la comunidad gallega, destacamos la Red de Orientación Educativa en Galicia (ROEGAL)⁴⁸⁹. La estructura básica y más cercana al alumnado la componen los departamentos de orientación de los centros educativos. En los centros con más de doce unidades cuentan con un equipo en cada uno; aquellos que tienen entre seis y doce unidades comparten equipo con otros centros en las mismas condiciones, mientras que los que tienen menos de dicha cifra se adscriben al departamento de orientación de otro centro educativo.

De manera externa al centro educativo prestan servicios de apoyo a los departamentos de los centros los Equipos de Orientación Específicos, formados por un profesional por provincia —excepto en el caso de los trastornos graves de conducta en las provincias de A Coruña y Pontevedra, con dos profesionales cada uno—. Las especialidades con las que cuenta el ROEGAL son: a) Orientación vocacional y profesional; b) discapacidades sensoriales; c) discapacidad motora; d) superdotación intelectual; e) trastornos generalizados del desarrollo; f) trastornos de la conducta; g) trabajador social o educador social y h) especialista en audición y lenguaje.

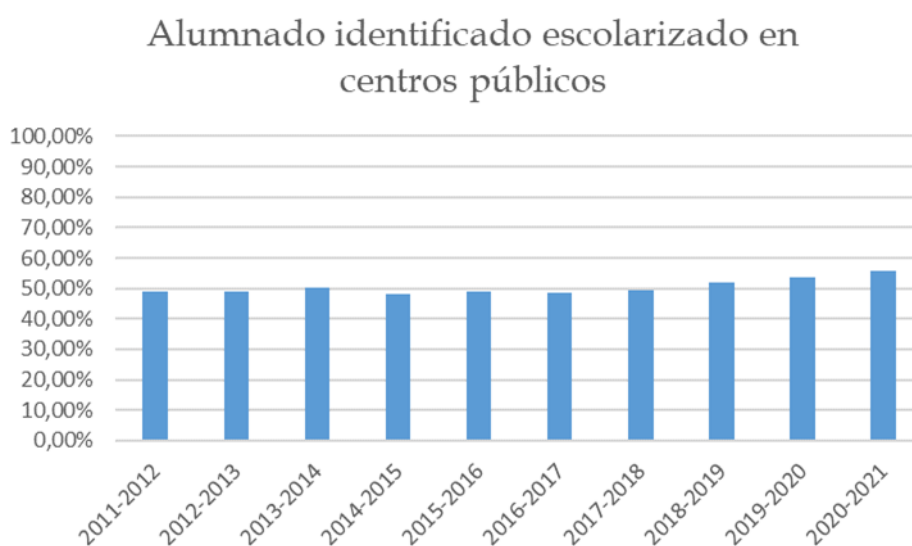
⁴⁸⁹ Disponible en:

<http://bergondo.gal/uploads/media/Rede_orientacion_educativa.pdf>. Última visita 27 de julio de 2022.

Tabla 19. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Madrid

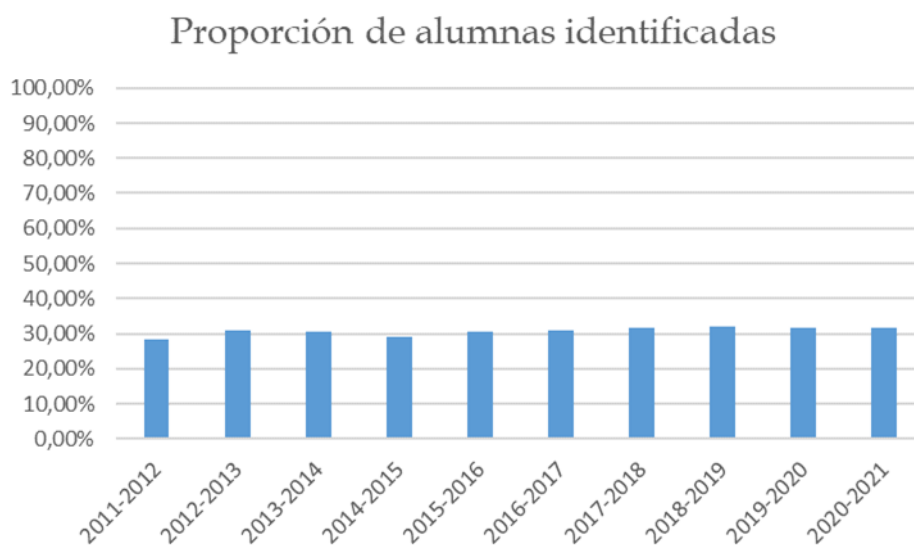
	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Madrid	0,12%	0,13%	0,14%	0,15%	0,17%	0,19%	0,20%	0,23%	0,26%	0,28%

A lo largo de los diez años analizados, la tasa de identificación ha crecido de manera constante, si bien es cierto que de forma muy lenta. El criterio de Madrid es muy claro, puesto que exigen una puntuación de 130 de CI. Por tanto, se ha logrado la identificación de un 12% del alumnado objetivo. No obstante, se ha de incidir nuevamente en el lento ritmo de identificación, lo cual supone una imposibilidad tanto a medio como largo plazo de alcanzar a todo el alumnado previsto.

Gráfico 40. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Madrid

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La Comunidad de Madrid tiene, debido principalmente a motivos de oferta, una tasa de escolarización pública inferior a la media española. Con un promedio de un 54,5% entre los cursos 2011-2012 y 2020-2021 y no haber experimentado variaciones sustanciales, podemos observar una notable mejoría y estabilización del alumnado identificado escolarizado en centros públicos. Pese a comenzar el periodo analizado cinco puntos por debajo de lo esperable, para el curso 2020-2021 las dos estadísticas se han igualado.

Gráfico 41. Proporción de alumnado femenino identificado en Madrid

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Más problemática resulta la proporción de alumnado femenino identificado en Madrid. Con un promedio de 48,55% —en la media del conjunto del país—, es cierto que se ha producido un tímido incremento de la proporción del 11%, actualmente las mujeres representan un 31,66% del alumnado identificado, diecisiete puntos por debajo de lo esperable.

La Comunidad de Madrid, al igual que otras, cuenta con un modelo organizativo multinivel en la orientación educativa especializada. Así pues, encontramos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales, los cuales colaboran con los centros docentes en el cumplimiento de los objetivos educativos, especialmente en lo referido a la atención a la diversidad, al alumnado con necesidades específicas de apoyo y a la determinación de necesidades educativas especiales mediante su asesoramiento. Por otro lado, existen Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana que se especializan en la detección y tratamiento durante los primeros años de vida de problemas de desarrollo. Por último, identificamos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos, los cuales —en coordinación con los otros Equipos y los Centros— colaboran “con los orientadores en centros, en la orientación a los centros educativos, especialmente a los centros de escolarización preferente y en la realización de evaluaciones psicopedagógicas, cuando se precisen estrategias específicas, así como en la puesta en marcha de actuaciones educativas novedosas que permitan mejorar la respuesta a las necesidades específicas de estos alumnos”. En el marco de estos últimos equipos la Comunidad de Madrid integra uno específico de altas capacidades.

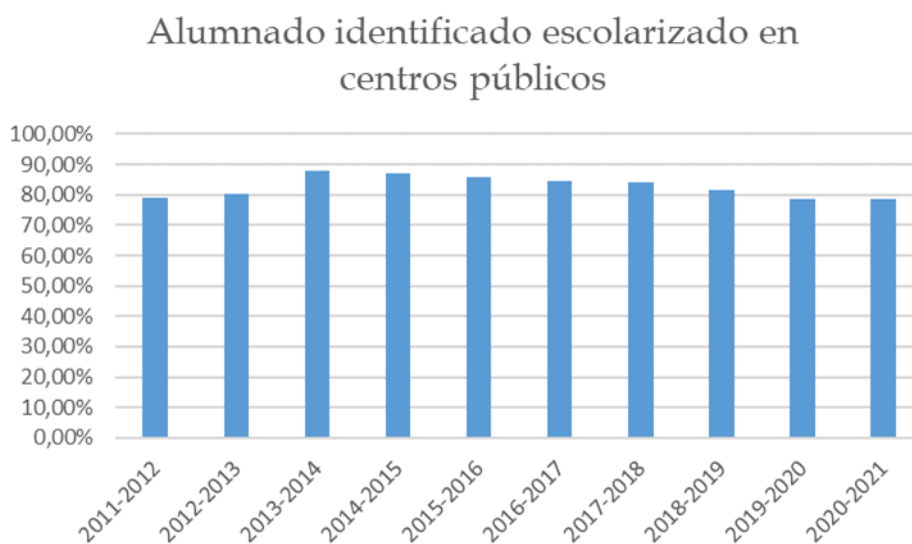
Tabla 20. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Murcia

	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Murcia	0,38%	0,71%	0,90%	1,09%	1,23%	1,27%	1,28%	1,13%	1,07%	1,02%

Comparando las cifras iniciales con las finales podemos comprobar que ha habido un aumento significativo. No obstante, la tasa de identificación se encuentra en una clara recesión desde el curso 2018-2019, por lo que la Región de Murcia no solo presenta en la actualidad un 20% de alumnos identificados en dicho curso, sino que los datos son peores que en el año 2015.

De sus normas se desprende que incluyen dentro del alumnado con altas capacidades los perfiles de superdotación y talento, por lo que han identificado a una quinta parte de su objetivo.

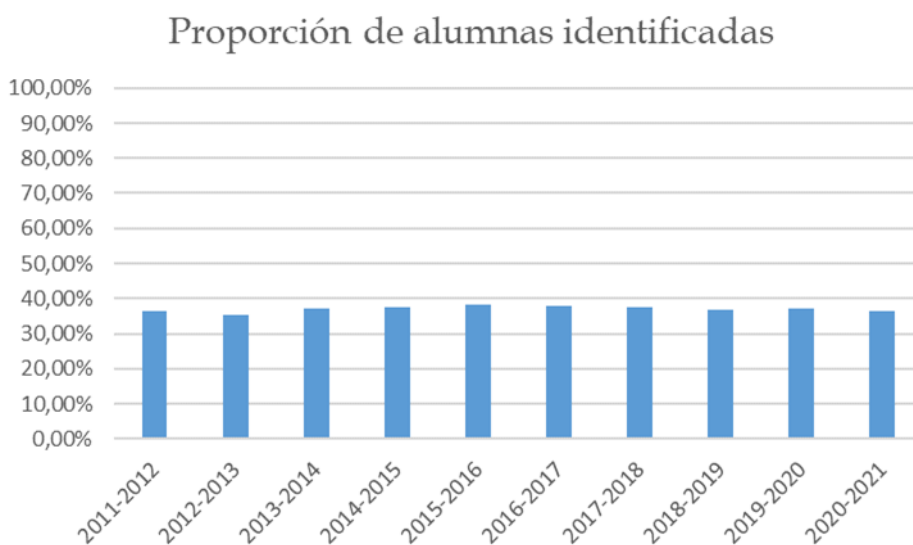
Gráfico 42. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Murcia



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La tasa de escolarización pública en Murcia se sitúa ligeramente por encima de la media nacional; no obstante, a lo largo de los últimos diez cursos ha venido decreciendo lentamente, pasando del 72,25% al 72%.

En lo referente a la escolarización de alumnado con altas capacidades en centros públicos —la cual se encuentra por encima de la tasa de escolarización general— distinguimos dos periodos diferentes. El primero de ellos se correlaciona con el gran aumento experimentado entre los cursos 2011-2012 y 2013-2014, en el cual se alcanza la cota más alta con un 87,75%. El segundo, correspondiente a la etapa de desaceleración y posterior reducción del alumnado, se caracteriza por un descenso de la matriculación de alumnado identificado en centros públicos, disminuyendo un 10%.

Gráfico 43. Proporción de alumnado femenino identificado en Murcia

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La media murciana, con un 47,65%, es ligeramente inferior a la nacional. La situación del alumnado femenino identificado en Murcia ha sido muy estable durante los cursos analizados, situándose en el ámbito del 37%.

Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica murcianos se organizan del siguiente modo: a) Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Sector; b) Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana y c) Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos.

De acuerdo con la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, los Equipos de Sector “realizan la evaluación psicopedagógica y dictamen requeridos para la adecuada escolarización del alumnado que presente necesidades educativas especiales y altas capacidades intelectuales, así como para el seguimiento y apoyo de su proceso educativo” y los Específicos “prestan su apoyo especializado a los equipos de sector, a los equipos de atención temprana y a los servicios de orientación de los centros de educación secundaria en los que se escolarice alumnado con necesidades educativas especiales y altas capacidades intelectuales y, en colaboración con ellos, a los centros escolares y a los alumnos que lo precisen”.

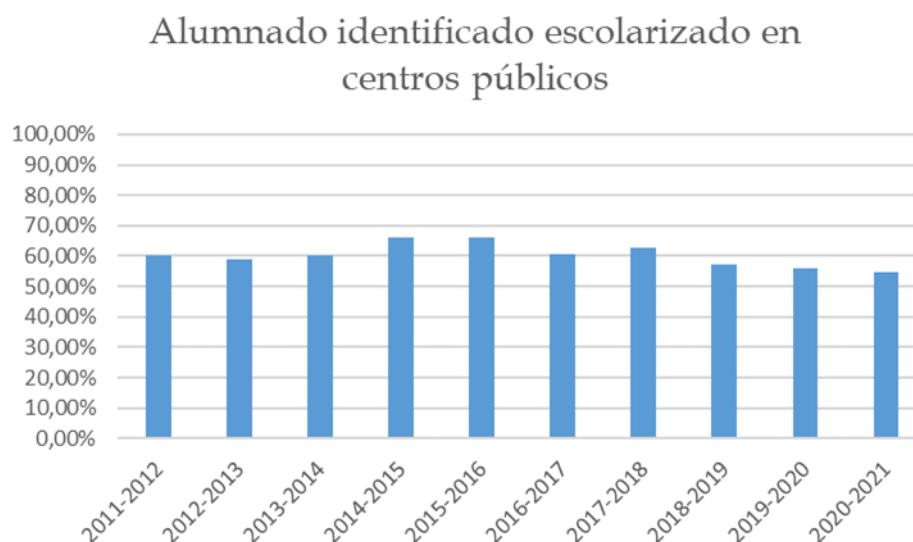
En el marco de estos últimos, destacamos la existencia de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de altas capacidades intelectuales, sito en la ciudad de Murcia.

Tabla 21. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Navarra

	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Navarra	0,18%	0,21%	0,25%	0,26%	0,26%	0,36%	0,36%	0,50%	0,51%	0,58%

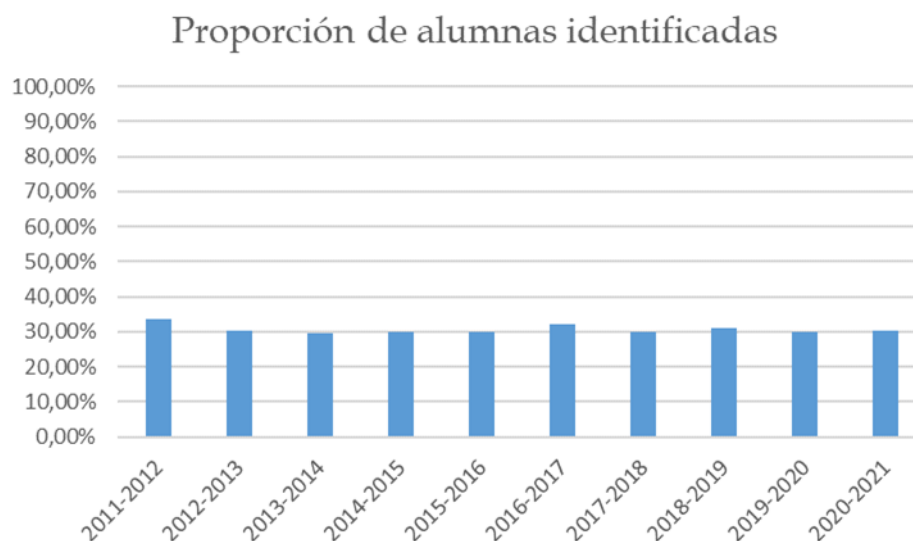
La identificación en Navarra ha experimentado un crecimiento del más del 220% en los últimos diez cursos. A lo largo de ellos se aprecian distintos momentos en los cuales se producen picos para después estancarse la tasa, lo cual responde a campañas de identificación puntuales.

Como avanzamos previamente, es complicado poder determinar exactamente la composición del alumnado con altas capacidades intelectuales en Navarra, toda vez que no se han desarrollado —o tan siquiera nombrado de manera explícita— los diferentes perfiles. No obstante, por la definición que dan del término conjunto, parece acertado aventurar que se hace referencia a los perfiles de superdotación, talento y precocidad. Por tanto, Navarra ha alcanzado una identificación del 5,8% de la población objetivo.

Gráfico 44. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Navarra

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La tasa de escolarización en centros públicos navarros es ligeramente inferior a la media nacional, con un promedio en la última década del 64,75%. Aun así, la proporción de alumnado identificado escolarizado en centros públicos ha disminuido en los años analizados —pese a un sustancial incremento del 10% en los cursos 2014-2015 y 2015-2016—. El principal descenso coincide con el curso en el cual la tasa de identificación total más creció, habiendo una diferencia actualmente de once puntos.

Gráfico 45. Proporción de alumnado femenino identificado en Navarra

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Navarra ha sufrido un empeoramiento en la identificación femenina. En los últimos diez cursos, la proporción de alumnas detectadas ha caído un 9% hasta el 30,5%, lo cual sitúa esta magnitud dieciocho puntos por debajo del promedio de escolarización femenina total.

La orientación educativa en Navarra se vertebra en el Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. En su art. 4 establece que

“las funciones de la Orientación Educativa en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Foral de Navarra, serán desarrolladas por:

1. El profesorado, los tutores y tutoras, los equipos docentes de grupo, curso o ciclo, y los órganos de gobierno y coordinación docente, que participan y llevan a cabo actuaciones de orientación, desde el desarrollo de su propia función docente.
2. El profesorado de la especialidad de Orientación Educativa, que constituye el soporte técnico especializado para la orientación”.

Este profesorado se encuentra adscrito a un centro concreto, si bien puede desempeñar sus funciones en cualquier centro de su ámbito de aplicación. No existen equipos al uso.

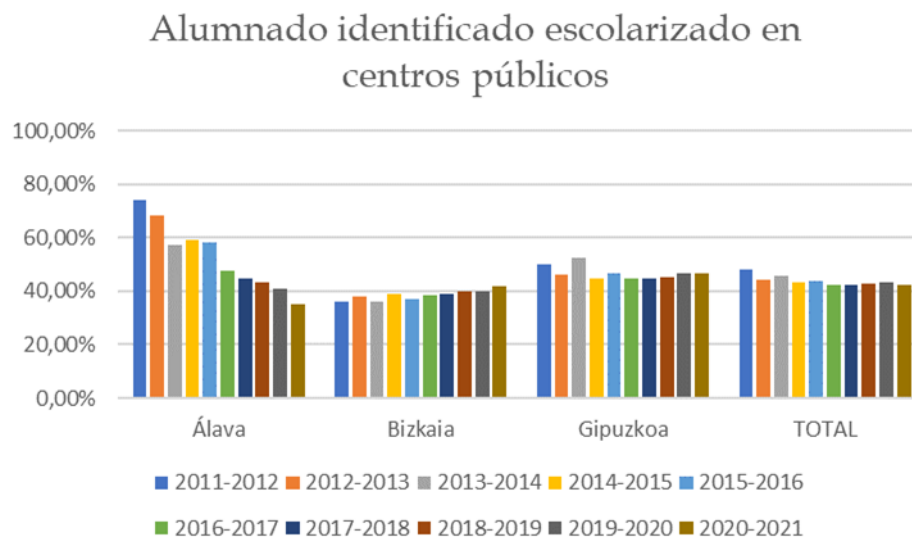
Tabla 22. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en el País Vasco

	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Álava	0,04%	0,04%	0,05%	0,05%	0,07%	0,15%	0,16%	0,24%	0,29%	0,33%
Bizkaia	0,05%	0,09%	0,09%	0,11%	0,13%	0,18%	0,17%	0,23%	0,24%	0,24%
Gipuzkoa	0,04%	0,05%	0,06%	0,07%	0,09%	0,12%	0,13%	0,18%	0,20%	0,23%
TOTAL	0,04%	0,06%	0,07%	0,08%	0,10%	0,14%	0,15%	0,20%	0,23%	0,25%

El punto de partida de los tres territorios vascos es muy similar en cuanto a tasas de identificación. Empero, ha de destacarse que existen notables diferencias entre las provincias en lo referente al alumnado matriculado total, lo cual termina por repercutir en la tasa conjunta de la Comunidad Autónoma; en el último curso, el número de alumnos matriculados en Álava, Bizkaia y Gipuzkoa ha ascendido a 59.472, 128.276 y 184.718, respectivamente.

Hasta el curso 2015-2016 los avances fueron tímidos en todas las provincias; sin embargo, a mediados de la década analizada se produce un notable incremento —especialmente en Álava— que sitúa la tasa de identificación autonómica en un 0,25%, es decir, que el aumento respecto de la situación inicial y final ha sido del 525%.

Si tenemos en cuenta que, si bien no en sus normas pero sí en los criterios empleados, el País Vasco reconoce perfiles de superdotación, talento y superdotación, la tasa de identificación actual ha alcanzado el 2,5% de su población objetivo.

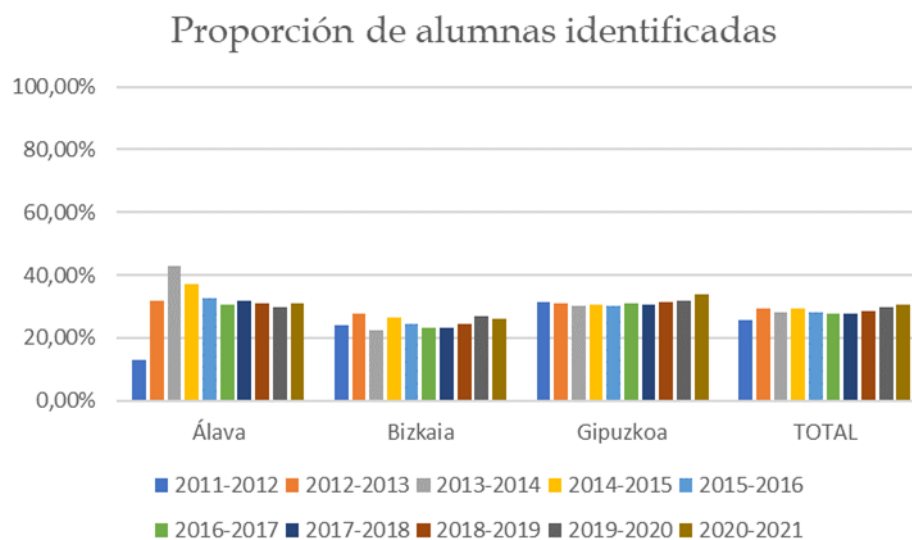
Gráfico 46. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en el País Vasco

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La escolarización pública en el País Vasco se ha mantenido estable durante los años analizados, si bien se encuentra muy por debajo de la media nacional y, en el caso de Gipuzkoa, por debajo del 50%. Álava, con un 57%, es la provincia con mayor escolarización pública, seguidas de Bizkaia y Gipuzkoa, con un 52% y 48%, respectivamente.

La composición del alumnado vasco repercute, a su vez, en la proporción del alumnado identificado. Al igual que en muchas otras Comunidades Autónomas, ha venido decreciendo a lo largo del periodo, encontrándose veintidós puntos por debajo de la tasa de escolarización pública en Álava —la que acumula un mayor descenso—, once en Bizkaia y dos en Gipuzkoa, situándose nueve puntos por debajo en el conjunto de la autonomía.

Gráfico 47. Proporción de alumnado femenino identificado en el País Vasco



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Al contrario que lo que ocurre con la escolarización pública, detectamos que en los tres territorios ha aumentado la proporción de alumnado femenino identificado, destacando especialmente el caso de Álava —debido, principalmente, a que es la provincia con un mayor crecimiento de la tasa de identificación—. Sin embargo, con un 47,4% de alumnado femenino, el País Vasco únicamente cuenta con un 30,63% de alumnas del total de alumnado con altas capacidades intelectuales.

La principal norma reguladora de la orientación educativa en el País Vasco es el Decreto 40/2009, de 17 de febrero, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes. Estos se dividen en zonales y central, asesorando a los centros y al profesorado en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales⁴⁹⁰ en sustitución de los antiguos equipos multiprofesionales. Sin embargo, no existe ninguna dotación de recursos humanos específica para alumnado con altas capacidades.

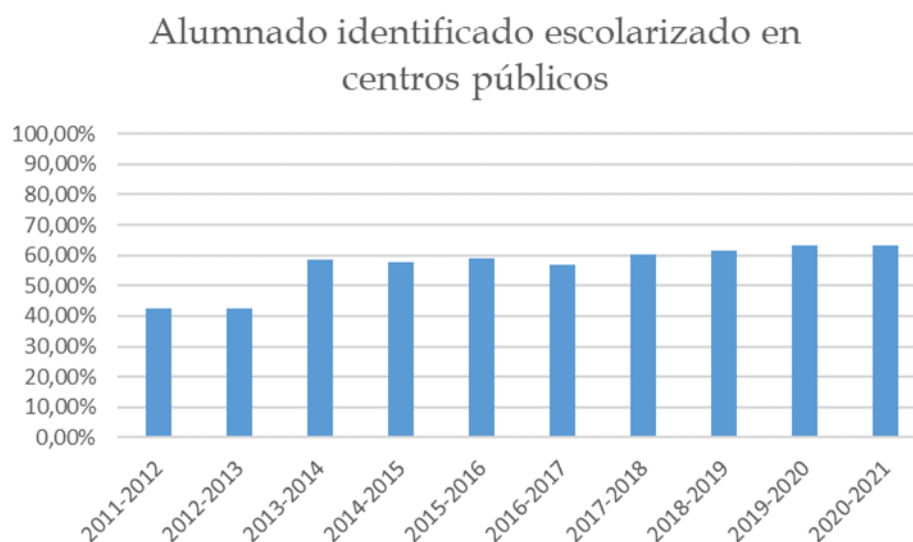
⁴⁹⁰ Es necesario destacar que, al contrario que en el resto de situaciones, el término necesidades educativas especiales se refiere, en este caso concreto, a todos los alumnos “que requieran en un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, así como las de aquellos alumnos y alumnas que requieran atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales” (art. 2 Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora).

Tabla 23. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en La Rioja

	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
La Rioja	0,10%	0,10%	0,19%	0,26%	0,35%	0,50%	0,64%	0,74%	0,78%	0,84%

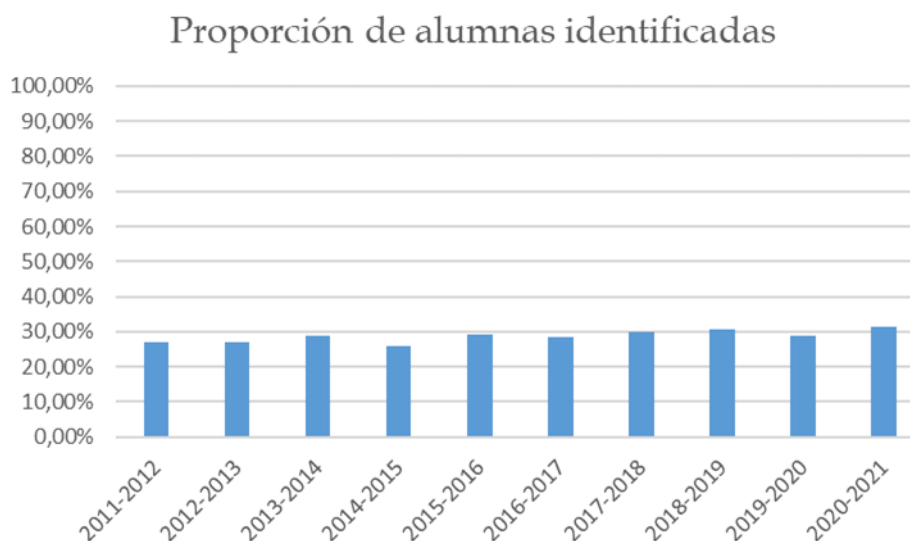
En términos porcentuales, el exponencial crecimiento de la tasa de identificación entre el alumnado riojano asciende a un 740%. Se trata, sin duda alguna, de un incremento notable. El mayor aumento del ritmo de detección se ha venido dando desde el curso 2015-2016, si bien los últimos tres años se ha experimentado cierta desaceleración.

La Rioja, al igual que otras Comunidades Autónomas, no especifica unos criterios legales inequívocos y hay que acudir a otras fuentes no legislativas para poder calcular el grado de cumplimiento. Toda vez que han optado por el reconocimiento de perfiles de superdotación y talento podemos aventurar que la identificación ha alcanzado a un 8,4% de la población objetivo.

Gráfico 48. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en La Rioja

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

La tasa de escolarización en centros públicos en La Rioja se encuentra cercana a la media española, con un promedio de 66,3% en la última década. Se ha producido un aumento de la capacidad de detección en centros públicos, principalmente en el curso 2013-2014, en el cual la tasa de identificación se duplicó. Pese a que continúa por debajo de la escolarización pública total, a lo largo del periodo estudiado se ha estabilizado la proporción de alumnos identificados en centros públicos y centros privados.

Gráfico 49. Proporción de alumnado femenino identificado en La Rioja

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Con un alumnado femenino escolarizado que promedia el 48,55%, La Rioja se encuentra cercana a la media nacional. No obstante, tal circunstancia no se refleja en la detección de alumnas con altas capacidades; si bien tal magnitud ha experimentado cierto crecimiento en los últimos diez cursos, durante el 2020-2021 se alcanzó su máximo, el cual se sitúa diecisiete puntos por debajo de la escolarización femenina.

En el territorio riojano únicamente existen cuatro Equipos de Orientación Educativa y un Equipo de Atención Temprana, ninguno de los cuales se especializa en altas capacidades intelectuales. Estos Equipos son los encargados, entre otras funciones, de la valoración y orientación a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Tabla 24. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Ceuta y Melilla

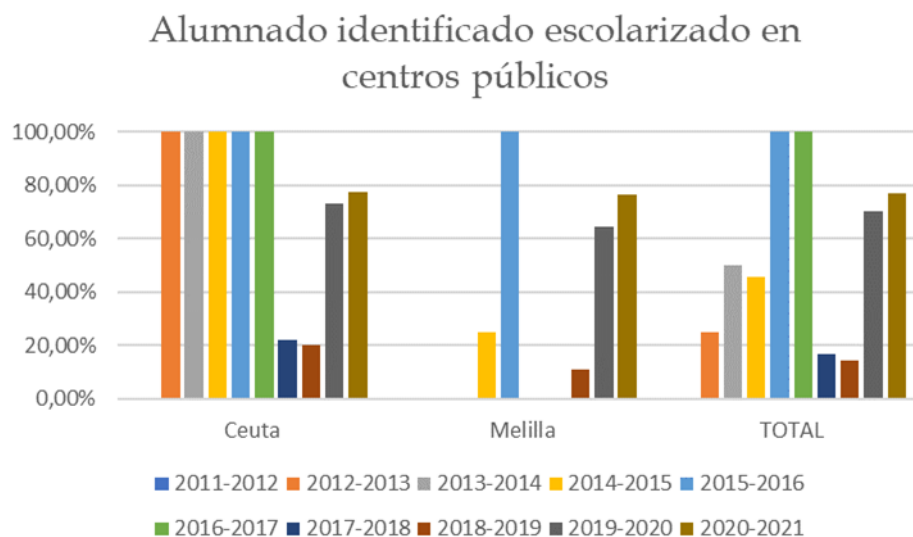
	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
Ceuta	0,00%	0,005%	0,01%	0,01%	0,02%	0,01%	0,05%	0,03%	0,14%	0,17%
Melilla	0,005%	0,01%	0,01%	0,04%	0,02%	0,00%	0,01%	0,04%	0,07%	0,09%
TOTAL	0,002%	0,01%	0,01%	0,03%	0,02%	0,005%	0,03%	0,04%	0,10%	0,13%

Resulta complicado, lo cual se evidencia con más claridad en los siguientes apartados, realizar un análisis de la situación de Ceuta y de Melilla, por los paupérrimos números que presentan no solo en términos relativos sino absolutos. Durante los primeros cinco años ha habido menos de diez alumnos identificados y, puntualmente, ninguno. Es cierto que, especialmente en el caso de Ceuta, la situación mejora sustancialmente a partir del curso 2019-2020; esta mejoría, aunque tímida, también es apreciable en la ciudad de Melilla.

No existen criterios jurídicos que podamos aplicar para la delimitación del alcance de las altas capacidades intelectuales en los territorios de Ceuta y Melilla. Si considerásemos aplicable el criterio más restrictivo, la tasa de cumplimiento ceutí sería del 8,5%, mientras que la de Melilla ascendería al 4,5%.

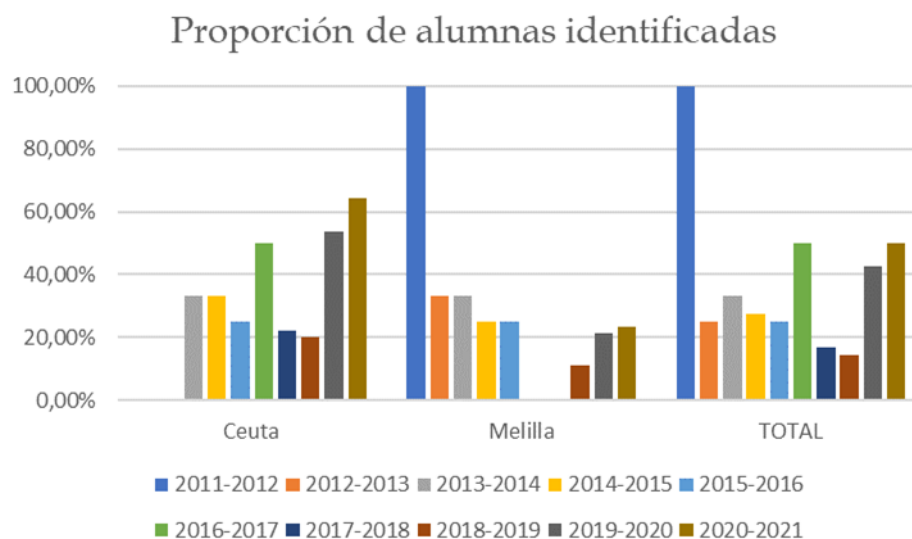
El empleo de otros criterios más expansivos llevaría a una identificación de menos del 2% de la población objetivo.

Gráfico 50. Porcentaje de alumnado identificado escolarizado en centros públicos en Ceuta y en Melilla



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Tanto Ceuta como Melilla se encuentran por encima de la media nacional en lo referente a la escolarización en centros públicos, aunque existen diferencias entre ambas ciudades; mientras que la escolarización pública ha descendido en Ceuta hasta representar un 77% del total, en Melilla asciende al 84%. No es posible analizar correctamente los datos hasta los dos últimos cursos, puesto que la muestra es demasiado pequeña, si bien se puede destacar que en Melilla, del reducido número de alumnos identificados, en varias ocasiones ninguno se encontraba en la escuela pública. Esa circunstancia se repite en los últimos dos cursos, en los cuales el alumnado identificado en centros públicos se sitúa ocho puntos por debajo de lo esperable por la proporción de alumnos en centros públicos.

Gráfico 51. Proporción de alumnado femenino identificado en Ceuta y Melilla

Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

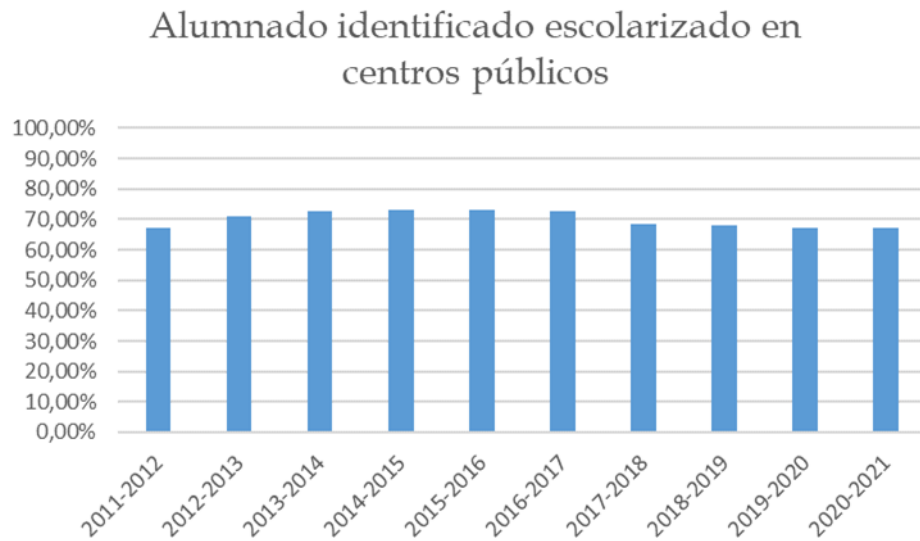
La misma circunstancia se da en el análisis del número de alumnas identificadas. Si bien el promedio de mujeres —el 48,7%— está en la media nacional, se aprecian notables discrepancias con dicha magnitud que se originan por el escaso número de alumnos totales identificados.

En cada una de las ciudades autónomas hay un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, encargados —de acuerdo con la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo— de la atención y tratamiento integral de todo el alumnado con NEAE.

Tabla 25. Evolución de la tasa de identificación del alumnado con altas capacidades en España

	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19	19-20	20-21
España	0,10%	0,10%	0,19%	0,26%	0,35%	0,50%	0,64%	0,74%	0,78%	0,84%

Analizar de forma conjunta la tasa de detección efectiva resulta complicado, puesto que la cuantificación se antoja imposible por la diferencia de criterios autonómicos empleados. Más allá de ello se puede afirmar que se ha experimentado un notable aumento de la identificación en la última década —más allá de la prevalencia esperable en cada una de las Comunidades Autónomas— y, salvo unos pocos territorios previamente expuestos en los que se ha producido un retroceso en la identificación, los últimos cinco años han sido especialmente positivos. Ello no quita que la tasa de identificación se encuentre todavía alejada de los estándares mínimos —y, evidentemente, mucho más de los modelos más expansivos—, puesto que si se pretendiese alcanzar al alumnado superdotado únicamente no se habría alcanzado el 50% aún —a lo que habría de restarse la proporción de alumnado talentoso o precoz de Andalucía, que presenta las mayores tasas nacionales—.

Gráfico 52. Porcentaje del alumnado identificado escolarizado en centros públicos en España

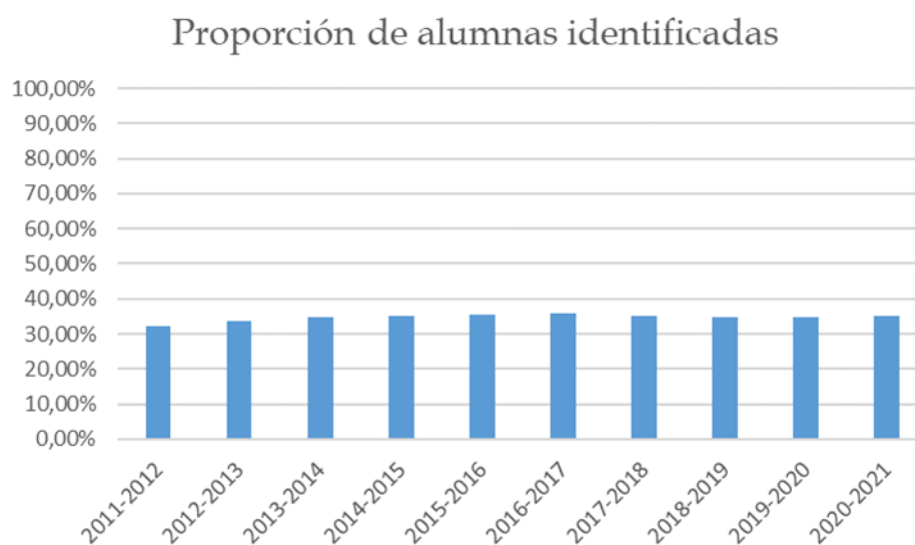
Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

En la última década, la escolarización en centros públicos en España ha experimentado un mínimo descenso desde la tasa inicial del 68,1% a la actual del 67,3%. La tasa de escolarización de alumnado identificado en España ha variado ligeramente en los diez cursos académicos analizados y, a pesar de que la tasa aumentó a mediados del periodo hasta situarse cinco puntos por encima de la escolarización en centros públicos, el descenso acumulado en los últimos años ha provocado que se igualen ambas tasas. Sin embargo, no podemos pasar por alto que nos encontramos ante unas magnitudes que engloban los resultados de las distintas Comunidades Autónomas y que existe una gran disparidad entre estas. La estadística nacional se encuentra ampliamente influida por el impacto de Andalucía, dado que no solo nos hallamos ante la Comunidad Autónoma con mayor número de estudiantes —un 19,42% del total de alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General en España en el curso 2020-2021— sino con la tasa de identificación más alta de toda España —un 41,54% del total del alumnado referido—. Estos números distan mucho de las otras dos Comunidades Autónomas que superan el millón de alumnos matriculados (Cataluña y Comunidad de Madrid): mientras que Cataluña tiene el 16,8% de los alumnos matriculados y la Comunidad de Madrid un 14,86%, en cuanto a la identificación general de España aportan un 8,04% y un 8,52% —respectivamente— del total. A pesar de que la escolarización en centros públicos del alumnado identificado en Andalucía sea correlativa con los datos de escolarización pública general, no se puede obviar que esta última se sitúa seis puntos por encima de la tasa media en España y que en ciertas provincias la diferencia es de más de doce puntos porcentuales. Durante el curso 2020-2021, la tasa de identificados escolarizados en centros públicos en Andalucía fue del 73,42% —6,17 puntos por encima de la media nacional—, mientras que en Cataluña y Comunidad de Madrid 53,53% y 55,77% —13,72 y 11,48 puntos menos, respectivamente—. Ello supone que una gran parte del alumnado identificado total en centros públicos pertenezca a Andalucía y que, por tanto,

ello afecte al resultado nacional. Sin contar Andalucía, la tasa durante el último curso analizado se sitúa más de cuatro puntos por debajo de la media nacional.

Al margen de la innegable afectación de los resultados que supone Andalucía se puede constatar un fenómeno bastante extendido a lo largo de gran parte de la geografía española: la tasa de escolarización del alumnado identificado es inferior a la tasa general de escolarización pública y se ha venido ahondando cada vez más en esa mayor escolarización o identificación en centros privados.

Gráfico 53. Proporción de alumnado femenino identificado en España



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

De manera evidente, toda vez que las diferencias entre las Comunidades Autónomas españolas en lo relativo a la proporción de hombres y mujeres en el sistema educativo es muy homogénea —tanto general como en el alumnado con altas capacidades intelectuales—, observamos que se han producido pocas mejoras en la situación de las alumnas con altas capacidades intelectuales, puesto que en la última década se ha pasado del 32,2% al 35%, más de trece puntos por debajo del promedio de escolarización en el mismo periodo, el cual fue del 48,4%.

2.2. El acceso a las enseñanzas en España. Mecanismos legales de compensación de las desigualdades

Hemos de recordar, llegados a este punto, que el art. 3.8 LOE establece que la adaptación de las enseñanzas al alumnado con NEAE garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de estos en el sistema educativo. La nomenclatura empleada por parte del legislador resulta confusa, puesto que la riqueza de matices que pueden interpretarse de los términos utilizados nos obliga a tener que aventurar —creemos que acertadamente, máxime considerando el espíritu de las normas y la vocación de los poderes públicos de eliminar las desigualdades— el alcance y el efectivo traslado a otros instrumentos normativos de lo establecido en el artículo referido.

La primera problemática se deriva del difuso margen de las diferencias que podrían apreciarse entre el acceso y la progresión, puesto que ambos términos se encuentran íntimamente relacionados en cuanto a los diferentes niveles de estudios. Acceder a los estudios bien podría ser lo mismo que progresar, si consideramos que el acceso a cierto estudio se ha realizado desde una instancia inferior, lo que evidencia el efectivo progreso. Por otro lado, en cuanto a los denominados como requisitos de acceso, estos no son sino determinados elementos que se han de poseer para poder ingresar en el nivel educativo, los cuales se adquieren mediante la progresión en el sistema.

La LOE no define ninguno de los términos que se emplean en el art. 3.8 LOE; sin embargo, dedica un capítulo a la escolarización en centros públicos y privados concertados. En dicho capítulo, el “acceso” se complementa con la utilización del término admisión, que sin ser en ningún caso sinónimos, sí que guardan una relación casi simbiótica. Poder acceder a un estudio —por estar en posesión de los requisitos de acceso— no implica ser admitido, lo cual implica la efectiva incorporación al centro educativo.

Debido a la confusión que los términos producen, a efectos de la organización de la presente tesis, hemos optado por estudiar, por una parte, el acceso y la admisión —que se analiza como elemento que permite la incorporación— y, por otra, la progresión —entendida esta como la movilidad vertical por la adquisición de los requisitos de acceso y de admisión para los estudios posteriores—.

El acceso a los centros educativos no es un derecho absoluto que sea susceptible de permitir la escolarización de una cantidad de alumnos tan grande por aula que produzca resultados negativos. En consecuencia, el art. 157 LOE —“Recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado”— establece en su apartado 1.a) un límite máximo de veinticinco alumnos por aula en Educación Primaria y treinta en ESO — el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria fija el número máximo de alumnos por aula en Bachillerato en treinta y cinco, mientras que en el caso de la Educación Infantil queda al arbitrio de las Comunidades Autónomas—.

La reducción del alumnado por clase y de la ratio alumno-profesor ha sido una de las políticas más empleadas por distintos países —e invocadas por adversarios políticos, a modo de arma arrojadiza— en las últimas dos décadas; a pesar del notable descenso de alumnos por aula, existen diferencias muy acusadas entre los países, que puede llegar a triplicar los límites de España⁴⁹¹. Las políticas encaminadas a la reducción del alumnado por aula resultan muy atractivas de proponer para muchos sectores —como padres, profesores y

⁴⁹¹ KOC, N. y ÇELİK, B., “The impact of number of students per teacher on student achievement”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, núm. 177, 2015, págs. 65-70.

políticos—, ya que nos encontramos ante una medida que se percibe beneficiosa para los estudiantes⁴⁹².

Respecto de la idoneidad de llevar a cabo una reducción del número máximo de alumnos por clase encontramos discrepancias entre los que argumentan que esta medida habría de erigirse como uno de los pilares de las políticas educativas⁴⁹³ y los que consideran que la relación coste-beneficio en cuanto a los resultados no es positiva⁴⁹⁴. Los resultados de los estudios han sido, en su mayoría, inconcluyentes respecto de los efectos positivos de la reducción del tamaño de las clases⁴⁹⁵.

Ha de tenerse en cuenta, puesto que nos desenvolvemos en el ámbito de la política, el impacto económico de la reducción del número de alumnos por clase; existen investigaciones que ponen de manifiesto que los costes de la reducción del número de alumnos por clase puede superar los beneficios⁴⁹⁶: “es más probable que los costes de reducir el tamaño de las clases excedan el beneficio y que otras políticas educativas, como tutorías, programas de atención temprana o mejorar la calidad de los docentes, fuesen mejores inversiones”⁴⁹⁷. Otro factor para tener en cuenta respecto de la reducción de alumnos por aula y de la ratio alumno-profesor es el impacto que estas tienen sobre el proceso de aprendizaje y los resultados de aquellos alumnos que presentan algún tipo de necesidad pedagógica, por lo que se ha de conjugar la perspectiva político-económica con la pedagógica e inclusiva. Tal y como no se puede ignorar,

“las cuestiones relativas al tamaño de las clases, tanto en la [educación] general como en la educación especial, están asociadas a los debates actuales sobre el gasto educativo y las limitaciones presupuestarias. Por lo tanto, en los sistemas educativos con limitaciones financieras, el tamaño reducido de las clases de educación especial puede considerarse demasiado caro. En consecuencia, los niños con necesidades educativas especiales pueden ser ubicados en unidades más grandes, con posibles efectos adversos en su aprendizaje y bienestar”⁴⁹⁸.

⁴⁹² GRAUE, E., RAUSCHER, E. y SHERFINSKI, M., “The synergy of class size reduction and classroom quality”, *The Elementary School Journal*, vol. 110, núm. 2, 2009, págs. 178–201.

⁴⁹³ ACHILLES, C. M. y FINN, J. D., “Should class size be a cornerstone for educational policy?”, *The CEIC Review*, vol. 9, núm. 2, 2000, págs. 15–23.

⁴⁹⁴ HANUSHEK, E. A., “Some findings from an independent investigation of the Tennessee STAR experiment and from other investigations of class size effects”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21, núm. 2, 1999, págs. 143–163.

⁴⁹⁵ SOLHEIM, O. J. y OPHEIM, V., “Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil-teacher ratio”, *International Journal of Educational Research*, núm. 96, 2019, págs. 146–153.

⁴⁹⁶ CHINGOS, M. M., “Class size and student outcomes: Research and policy implications”, *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 32, núm. 2, 2013, págs. 411–438.

⁴⁹⁷ JEPSEN, C., “Class size: does it matter for student achievement? Smaller classes are often associated with increased achievement, but the evidence is far from universal”, *IZA World of Labor*, núm. 190, 2015, págs. 1–10.

⁴⁹⁸ BONDEBJERG, A. et al., “The effects of small class sizes on students’ academic achievement, socioemotional development, and well-being in special education”, *Campbell Systematic Reviews*, vol. 17, núm. 2, 2021, págs. 1–21.

Agrupar en una única aula a un número demasiado elevado de alumnos es perjudicial en la medida en la cual la capacidad del profesorado para atender de manera individualizada a los estudiantes decrece a la vez que la cantidad de estos aumenta⁴⁹⁹. A mayor abundamiento, esta “sobrecarga” de alumnos erosiona la calidad de la educación inclusiva, debido a que dificulta la tarea del profesorado de identificar y atender las necesidades del alumnado con NEAE, los cuales tienden a ser ignorados por motivo de la sobrepoblación del aula y la falta de espacio⁵⁰⁰.

La respuesta dada por el legislador ha sido la de conjugar la limitación máxima de alumnos por aula con un reparto equilibrado del alumnado con NEAE, es decir, tratar que los alumnos necesitados de una especial atención educativa no se concentren en las mismas aulas para que el profesorado tenga una mayor capacidad de atención; el último inciso del art. 84.1 LOE indica, respecto de la admisión de alumnos, que “en todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.

Una mayor concreción del artículo anterior se lleva a cabo en el art. 87 LOE, dedicado al equilibrio en la admisión de alumnos. Este indica que esta distribución equilibrada se ha de llevar a cabo en pos de “asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades”. El legislador atribuye a las Administraciones [educativas] la obligación de establecer una proporción del alumnado con NEAE a escolarizar en centros públicos y privados concertados, así como la dotación de los recursos necesarios para garantizar la adecuada atención de los alumnos.

Por otro lado, se atribuye otra obligación a las Administraciones: estas han de reservar al alumnado con NEAE una parte de las plazas hasta el final del periodo de preinscripción y matrícula hasta el inicio del curso escolar. Nótese que el artículo dicta estas medidas respecto de la generalidad del alumnado con NEAE y no por categorías internas, por lo que la obligación se hace extensible a todo el alumnado.

De manera evidente, para encontrarse el alumno amparado por las medidas ha de haber sido identificado por las Administraciones educativas como alumno con NEAE. Por la idiosincrasia propia de las altas capacidades intelectuales —trasladada esta al concreto caso de la detección de las mismas— resulta poco numerosa la incorporación de este alumnado —al menos debidamente identificado— en las etapas de educación infantil. Pese a estar fuera de toda duda los beneficios —educativos y económicos a largo plazo— de la escolarización en educación preescolar⁵⁰¹, dependiendo de las diferentes

⁴⁹⁹ YUWONO, I. y OKECH J. B., “The classroom impact of trained special needs education teachers in selected schools: An evaluation study”, *Frontiers in Education*, núm .6, 2021, págs. 1-8.

⁵⁰⁰ MILES, A., “Student teachers’ perceptions about inclusive classroom teaching practices in Northern Ireland prior to teaching experience”, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21, núm. 2, 2006, págs. 167-186.

⁵⁰¹ TEMPLE, J. A. y REYNOLDS, A. J., “Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs”, *Economics of Education Review*, vol. 26, núm. 1, 2007, págs. 126-144.

definiciones que se haya dado de las altas capacidades a nivel autonómico, únicamente habrían de ser candidatos a ser afectados por la norma aquellos alumnos que presenten precocidad.

Ahora bien, una vez establecida que la norma hace referencia al alumnado con NEAE es necesario comprobar la traslación de la obligación de las Comunidades Autónomas a su ordenamiento jurídico.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía observamos que, efectivamente, se cumple con lo dispuesto en la LOE. Así pues, el Decreto 21/2020, de 17 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato establece en su art. 32 una reserva de plazas de hasta un máximo de tres alumnos con NEAE por centro. Pese a ello, las altas capacidades intelectuales no ponderan a efectos de la valoración de los criterios de admisión. La inclusión del alumnado con altas capacidades dentro de la reserva de plazas es reciente —del año 2016— y lograda a raíz de la Queja 15/1549⁵⁰² del Defensor del Menor de Andalucía⁵⁰³.

En Aragón, el Decreto 51/2021, de 7 de abril, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la escolarización del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos de las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y en CEIP, CPI y CRA que imparten el tercer curso de las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil, en la Comunidad Autónoma de Aragón contempla en su art. 44.1 que “garantizará una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Para poder garantizar el cumplimiento de este apartado, el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo únicamente accederá a las plazas reservadas con este fin”. Sin embargo, en la Orden ECD/325/2022, de 24 de marzo, por la que se convoca el procedimiento de escolarización del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos de las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria, bachillerato y en CEIP, CPI y CRA que imparten el tercer curso de las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil, en la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso escolar 2022/2023 no hay mención alguna a reserva de plazas para altas capacidades y sí para necesidades educativas especiales. Igualmente, las altas capacidades no ponderan como criterio de admisión.

En Asturias, la Resolución de 22 de marzo de 2021, de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el procedimiento de admisión del alumnado

⁵⁰² Disponible en:

<<https://www.defensordelmenordeandalucia.es/pedimos-los-mismos-criterios-en-la-reserva-de-plaza-para-el-alumnado-con-altas-capacidades>>. Última visita 18 de agosto de 2022.

⁵⁰³ Disponible en:

<<https://defensordelmenordeandalucia.es/la-administracion-educativa-aplicara-los-mismos-criterios-en-todas-las-provincias-para-la-reserva-de>>. Última visita 18 de agosto 2022.

en centros docentes no universitarios públicos y privados concertados del Principado de Asturias fija una reserva de plazas para el alumnado con NEAE (art. 29.3) de cinco plazas por grupo en el segundo ciclo de educación infantil y de cinco en el primer curso de educación primaria y secundaria obligatoria, siempre que en estas dos últimas “existan vacantes disponibles teniendo en cuenta en el cómputo a aquel alumnado que vaya a repetir o promocione desde el curso inferior”. En el caso de las necesidades educativas especiales, como norma general, no se podrá superar un máximo de dos alumnos por grupo. Las altas capacidades no bareman positivamente para la admisión.

La norma balear aplicable al caso que nos ocupa es el Decreto 64/2019 de 2 de agosto, por el que se establece el régimen de admisión de alumnos en los centros sostenidos totalmente o parcialmente con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears que sustituye el Decreto 37/2008. En él no se fija una reserva concreta para el alumnado con NEAE, sino que se establecen unas proporciones de estos para lograr el equilibrio y la reserva de plazas vendrá en función de las vacantes. Así pues, en virtud del art. 5.4, el alumnado con NEAE no podrá superar el 30% del total del centro y que aquellos no excedan del 10% de la media de alumnos con NEAE en la zona.

En Canarias el Decreto 9/2022, de 20 de enero, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes que oferten enseñanzas no universitarias sostenidas con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Canarias establece un cambio sustancial respecto de la LOE. El art. 15.3 de la norma dicta que

“para facilitar la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, a saber, alumnado con necesidades educativas especiales derivada de discapacidad, la Administración educativa deberá reservar hasta el final del periodo de preinscripción y matrículas, derivadas tanto de la evaluación ordinaria como extraordinaria, una parte de las plazas de los centros públicos, de los Centros Ordinarios de Atención Educativa Preferente (COAEP), y de las autorizadas a los centros privados concertados. Dicha reserva podrá mantenerse hasta el inicio del curso escolar”.

Ello implica que la reserva de plazas únicamente despliega efectos para el alumnado con discapacidad. Por otra parte, la Orden de 3 de marzo de 2022, por la que se desarrolla el Decreto 9/2022, de 20 de enero, que regula la admisión del alumnado en centros docentes que oferten enseñanzas no universitarias sostenidas con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Canarias únicamente fija como criterio favorable para la admisión la existencia de discapacidad.

De acuerdo con la Orden ECD/8/2013, de 4 de febrero, por la que se desarrollan determinados aspectos del procedimiento de admisión de alumnos en los centros públicos y centros privados concertados que imparten Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, el alumnado con NEAE tiene un procedimiento de admisión específico (art. 14).

Para el curso 2022-2023, las Instrucciones⁵⁰⁴ correspondientes fijan el máximo de alumnos con NEAE en tres en el segundo ciclo de Infantil y los dos primeros de Primaria —con un máximo de dos con necesidades educativas especiales— y de seis en el resto de cursos de primaria y secundaria obligatoria. No hay ponderación positiva por presentar altas capacidades intelectuales.

En Castilla y León, la Orden EDU/70/2019, de 30 de enero, por la que se desarrolla el Decreto 52/2018, de 27 de diciembre, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León dictamina a que en la determinación de plazas para cada uno de los cursos se especifique la reserva en favor del alumnado con NEAE. En el curso 2022-2023⁵⁰⁵ la reserva de plazas solamente contempla a alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos con necesidad de compensación educativa, pero ignora al resto de NEAE. Las altas capacidades no se consideran a efectos de admisión.

La situación en Castilla-La Mancha —debido a lo reciente de su normativa— se encuentra actualmente en desarrollo. Por el momento, el Decreto 126/2021, de 28 de diciembre, que regula los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha dispone, en su art. 14.1, que “todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos tendrán la obligación de admitir al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, si bien todavía queda pendiente el establecimiento de las “pautas adecuadas para su escolarización en centros sostenidos con fondos públicos, con la finalidad de mantener una distribución equilibrada de los mismos, en condiciones adecuadas a sus necesidades y en un entorno accesible”.

En Cataluña no existen dudas acerca del cumplimiento de lo dispuesto en la LOE. Pese a que el alumnado con NEAE incluye más categorías, la norma catalana realiza una aproximación similar a la de Canarias; así pues, el Decreto 11/2021, de 16 de febrero, de la programación de la oferta educativa y del procedimiento de admisión en los centros del Servicio de Educación de Cataluña considera a los efectos de la admisión únicamente como alumno con NEAE a aquel con necesidades educativas especiales y el que presenta una necesidad derivada de situaciones socioeconómicas o socioculturales (art. 54), no encontrándose contemplado el alumnado con altas capacidades ni para la reserva de plaza ni a efectos de baremación en la admisión.

La regulación valenciana la encontramos en el Decreto 40/2016, de 15 de abril, del Consell, por el que se regula la admisión en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de Educación

⁵⁰⁴ Disponible en:

<<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=371401>>. Última vista 18 de agosto de 2022.

⁵⁰⁵ Disponible en:

<<https://bocyl.jcyl.es/html/2021/12/28/html/BOCYL-D-28122021-19.do>>. Última vista 18 de agosto de 2022.

Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Pese a que el art. 13 de la norma refiere la detracción de plazas —o reserva— para alumnos con NEAE, y que la orden Orden 7/2016, de 19 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunitat Valenciana que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato haga referencia de nuevo al alumnado con NEAE, esta última solamente plantea una reserva para el alumnado con necesidades educativas especiales de dos plazas y otra para el alumnado con necesidades de compensación educativa de una plaza (art. 25). A tales efectos, el Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana ha recomendado la inclusión del alumnado con altas capacidades a la reserva de plazas⁵⁰⁶. No se observa ponderación positiva en el caso de haber sido detectadas las altas capacidades.

Extremadura regula la reserva de plazas en el Decreto 128/2021, de 17 de noviembre, por el que se regula la admisión del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Extremadura. En dicha norma se altera el mandato de la LOE, convirtiendo la reserva de plazas en algo potestativo, al disponer —en el art. 8.2— que “para la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo la Consejería competente en materia de educación podrá establecer la reserva de un número determinado de plazas escolares vacantes, conforme al procedimiento que se fije al efecto”. No obstante lo anterior, la Orden de 3 de enero de 2022 por la que se desarrolla el procedimiento para la admisión del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Extremadura, únicamente reserva plazas para alumnos con necesidades educativas especiales, incorporados tardíamente o por presentar desventaja socioeducativa derivada de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Las altas capacidades no se tienen en cuenta a la hora de ponderar en el procedimiento de admisión al centro.

El Decreto 13/2022, de 3 de febrero, por el que se regula la admisión de alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obligatoria y de bachillerato reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación es la norma que vertebra la reserva de plazas en Galicia. Su art. 5.3 nos indica —respecto del alumnado con NEAE— que “se reservará hasta el final del plazo de matrícula un mínimo del diez y un máximo de un quince por ciento de puestos escolares por unidad”. Por su lado —al menos de manera transitoria hasta que haya nueva normativa— la Orden de 12 de marzo de 2013 por la que se desarrolla el procedimiento para la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos que

⁵⁰⁶ Disponible en:

<<https://www.elsindic.com/Resoluciones/expedientes/2021/202102101/11746851.pdf>>. Última visita 18 de agosto de 2022.

impartan enseñanzas de 2º ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obligatoria y de bachillerato reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación dicta en su art. 37.1 que existen “plaza[s] reservada[s] para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad física, psíquica o sensorial, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por encontrarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos o culturales”. Es cierto que en Galicia, pese a emplearse altas capacidades como término, únicamente se ha reconocido de manera expresa el perfil de superdotación, estableciendo además un criterio de corte de 130 CI, por lo que es indiferente la utilización de la terminología que se desee. En cualquier caso, las altas capacidades intelectuales no ponderan en el procedimiento de admisión de los centros gallegos.

En el caso madrileño, la Orden 1240/2013, de 17 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad de Madrid en su art. 7.1 establece que la reserva de plazas se contempla para apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales o por presentar necesidades de compensación educativa (art. 14). No obstante, incorpora una reserva de plaza desconocida en otras Comunidades Autónomas, puesto que el art. 7 de la norma concede a la Administración educativa la posibilidad de reservar plazas a alumnos cuyas altas calificaciones acrediten su excelencia académica. Entre los criterios a baremar del art. 12 no se incluyen las altas capacidades intelectuales.

En la Región de Murcia la normativa se encuentra dispersa y actúa mediante un sistema de remisión. El ya citado Decreto 359/2009 establece en su art. 18.3 que la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales “se realizará en centros educativos preferentes que, siendo ordinarios, desarrollen medidas de apoyo ordinario y específico”. Por otra parte, el Decreto 23/2017, de 15 de marzo, por el que se regulan los criterios y el procedimiento para la admisión y escolarización del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia hace referencia a la Resolución de 6 de febrero de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que dictan instrucciones sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, objeto de dictamen de escolarización por parte de los Servicios de Orientación⁵⁰⁷. En virtud de la misma, el alumnado: a) con trastornos específicos del lenguaje; b) disfasia; c) disglosia; d) retraso severo del lenguaje no asociado a discapacidad; e) enfermedades físicas de origen orgánico que requieran de la intervención sistemática y de forma no transitoria de un auxiliar técnico educativo y f) altas capacidades intelectuales serán objeto de una única plaza, que asimismo será

⁵⁰⁷ Disponible en:

<[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4466&IDTIPO=100&RASTRO=c148\\$m4463](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4466&IDTIPO=100&RASTRO=c148$m4463)>. Última visita 18 de agosto de 2022.

ocupada por el alumnado de integración tardía en el sistema educativo y el alumnado con medidas judiciales de reforma y de promoción juvenil o con medidas de protección y tutela. Las altas capacidades no ponderan en la admisión.

El procedimiento de admisión y la reserva de plazas del alumnado navarro se regula en la Orden Foral 46/2021, de 4 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se desarrolla el proceso de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra para cursar enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Su art. 32 establece que todo el alumnado con NEAE tiene derecho a la reserva de plaza, si bien no se concede puntuación por presentar altas capacidades.

Un nuevo ejemplo de la conversión del mandato de la LOE en algo potestativo lo encontramos en el País Vasco. El punto de partido lo encontramos en el Decreto 1/2018, de 9 de enero, sobre la admisión y la escolarización del alumnado, tanto en centros públicos dependientes del Departamento competente en materia de educación, como en centros privados concertados, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, de la Comunidad Autónoma del País Vasco, así como en los Centros Públicos de Titularidad Municipal que impartan Formación Profesional Básica, en cuyo art. 20 establece que

“todos los centros docentes incluidos en el ámbito de aplicación de este Decreto deberán reservar, hasta el final del periodo de preinscripción y matrícula, las plazas que determine el correspondiente Delegado o Delegada Territorial de Educación, para la escolarización de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”.

Empero lo anterior, la Orden correspondiente para el curso académico 2022-2023⁵⁰⁸ varía lo dispuesto en el Decreto y convierte la reserva en un hecho voluntario, puesto que el art. 5 indica que

“Con objeto de conseguir una distribución equilibrada entre los centros públicos y privados concertados de los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo, en condiciones que favorezcan su inserción en el sistema educativo, los Delegados y Delegadas Territoriales de Educación *podrán* determinar el número de plazas que los centros públicos dependientes del Departamento de Educación y los centros privados concertados tienen la obligación de reservar, hasta el final del periodo de preinscripción y matrícula, en cada curso y modelo lingüístico, para la escolarización de este alumnado”.

⁵⁰⁸ Disponible en:

<https://www.ehige.eus/wp-content/uploads/2022/01/Matriculacion_22_23_ORDEN.pdf>. Última visita 18 de agosto de 2022.

Las altas capacidades intelectuales no figuran como elemento susceptible de baremación en la norma de admisión vasca.

En la Comunidad Autónoma de La Rioja se detectan —como en casos anteriores— potenciales incongruencias entre sus propias normas que contrarían lo estipulado en la LOE. En primer lugar, destacamos que el art. 6.6 del Decreto 24/2021, de 30 de marzo, por el que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros públicos y centros privados concertados que imparten segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato especifica que

“para facilitar la escolarización y garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo la Dirección General competente en escolarización *determinará* las plazas reservadas hasta el final del período de preinscripción y matrícula [...]. Dicha reserva podrá mantenerse hasta el inicio del curso escolar”.

Pese a lo anterior, la Orden EDC/20/2021, de 22 de abril, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato considera en su art. 4.6 que

“la Dirección General competente en materia de escolarización podrá determinar la reserva de plazas en los centros públicos y privados concertados para la escolarización de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo hasta el inicio del curso escolar, tal como indica el artículo 6 del Decreto 24/2021”.

De la redacción del anterior artículo no queda claro si la Orden considera la reserva como un elemento potestativo de la Dirección General competente o si esta está en plazo de determinar la reserva hasta el comienzo del curso escolar. Independientemente de lo anterior, las altas capacidades no se consideran a efectos del baremo de admisión en La Rioja.

Por último, el caso de Ceuta y Melilla es especial por la singularidad de su territorio. La Orden ECD/724/2015, de 22 de abril, por la que se regula la admisión de alumnos en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y bachillerato en las Ciudades de Ceuta y Melilla establece respecto de la reserva de plazas del alumnado con altas capacidades intelectuales que

“en lo relativo [...] al alumnado con altas capacidades intelectuales, el Director Provincial, oídos los padres, madres o tutores legales, o en su caso el alumno, y de acuerdo con el informe y el dictamen de escolarización de los Servicios de Orientación Educativa, adoptará las medidas que permitan su escolarización en los centros ordinarios que se consideren más adecuados”.

CAPÍTULO TERCERO

La permanencia y progresión del alumnado con altas capacidades intelectuales en el sistema educativo

“La meta de la educación es maximizar el potencial de cada estudiante”

François Gagné

1. EL CURRÍCULO ACADÉMICO DE LAS PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

1.1. El currículo desde las vertientes jurídica y técnica

En la normativa española —concretamente, en el art. 6.1 LOE—, “se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas”, si bien es una definición que excluye de su perímetro de aplicación a las enseñanzas universitarias —reguladas por su propia normativa— al alcanzar únicamente a las enseñanzas reguladas en la LOE.

Aunque esta es una definición legal, encontramos una mucho más adecuada por ser técnica en palabras de Schwab, para quien el

“el currículo es lo que se transmite con éxito, en diferentes grados, a diferentes alumnos, por profesores comprometidos que utilizan materiales y acciones apropiados, de cuerpos legitimados de conocimiento, destreza, gusto y propensión de actuar y reaccionar, que se eligen para la instrucción tras una seria reflexión y decisión común por parte de los representantes de los implicados en la enseñanza de un grupo determinado de alumnos que son conocidos por quienes toman las decisiones”⁵⁰⁹.

Otra aproximación al concepto es la de que el currículo “es el conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades y participen en el proceso constante de transformación vital. Incluye el plan de enseñanza más la atmósfera escolar, al tiempo que es también proceso y resultado”⁵¹⁰.

Ahora bien, sentada la base de lo que abarca el currículo, hemos de considerar “las tendencias del currículo en el marco de las condiciones políticas, económicas y sociales: el currículo en muchas situaciones responde a factores sociales, pero a su vez, también es adaptado —en otros casos— a las condiciones que se dan en la sociedad”⁵¹¹.

Para poder analizar los elementos básicos, es decir, aquellos componentes imprescindibles hemos de considerar factores tales como el profesorado —quien

⁵⁰⁹ SCHWAB, J. J., “The practical 4: something for curriculum professors to do”, *Curriculum Inquiry*, vol. 13, núm. 3, 1983, págs. 239-265.

⁵¹⁰ VÍLCHEZ, N. G., “Una revisión y actualización del concepto de currículo”, *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, vol. 6, núm. 2, 2004, págs. 194-208.

⁵¹¹ ARISTIZÁBAL, M. et al., “Aproximación crítica al concepto de currículo”, *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, 2005, págs. 1-12.

debe dar clase—, el estudiante —características o cualidades—, las materias, los propósitos y, especialmente en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales, es necesario profundizar en el cómo. De acuerdo con Dillon, respecto del cómo, es una

“cuestión de medios, métodos y acciones que se divide urgentemente en acción del alumno y acción del profesor, dando la primacía educativa al alumno. (Es mediante las acciones de este agente que se puede producir el aprendizaje pretendido, y como las acciones del alumno están forzosamente determinadas por las acciones del profesor, las acciones del profesor deben diseñarse primero a la luz de la acción del alumno que seguirá). Pero, además, se trata de una acción complementaria —es decir, de interacción—.

¿Cómo debe actuar un alumno? ¿Qué debe hacer, ser, tener un alumno para aprender lo que está previsto que aprenda? y, por tanto, como consecuencia:

¿Cómo debe actuar un profesor? ¿Qué debe hacer un profesor para que un alumno pueda para que el alumno pueda hacer lo que debe hacer para aprender lo que debe aprender, y así, conjuntamente, ¿Cómo deben interactuar el profesor y el alumno? ¿Cómo debe el profesor enseñar esta materia a este alumno en esta circunstancia con este fin?”⁵¹².

Para el alumnado con altas capacidades intelectuales la existencia de planes de estudio —que integren todos los elementos del currículo— es un aspecto esencial de su desarrollo, puesto que un modelo inclusivo permite identificar el talento y las fortalezas del alumnado y fomentarlos⁵¹³.

La metodología es el punto central del tratamiento educativo de los alumnos con altas capacidades intelectuales, puesto que es la que

“efectivamente permite aproximar el aprendizaje a cada persona de acuerdo con sus características particulares. La selección de unos u otros métodos, la opción por determinadas estrategias, la elaboración de actividades variadas y con diferente nivel de complejidad o temáticas diversas, el uso de múltiples recursos didácticos..., todo ello favorece la adecuación del sistema (rígido por principio) a las peculiaridades de cada alumno y alumna”⁵¹⁴.

Por ello nos centraremos, a lo largo de las siguientes páginas, en estudiar aspectos tales como el profesorado adecuado, la diferenciación curricular, las necesidades que presentan los alumnos con altas capacidades y las adaptaciones en las clases y pruebas.

⁵¹² DILLON, J. T., “The questions of curriculum”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, núm. 3, 2009, págs. 343-359.

⁵¹³ VANTASSEL-BASKA, J. L., “The development of talent through curriculum”, *Roeper Review*, vol. 18, núm. 2, 1995, págs. 98-102.

⁵¹⁴ CASANOVA RODRÍGUEZ, M. A., “El diseño curricular como factor de calidad educativa”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, 2012, págs. 6-20.

1.2. El profesorado y las altas capacidades

Necesariamente, el punto de partida del tratamiento educativo del alumnado con altas capacidades intelectuales se encuentra en el profesorado, tanto en su formación como en su actitud respecto a los alumnos.

Resulta obligatorio retrotraernos a los primeros estadios de la presente investigación, puesto que se dieron unas nociones básicas sobre el concepto de desintegración escolar, y es precisamente tal circunstancia sobre la que se debe erigir —con el objetivo de evitarla— la atención educativa.

Aludíamos a la importancia de la formación y de la actitud del profesorado. Ello se debe a que, amén de la estereotipación que sufre de base el alumnado con altas capacidades intelectuales, existen una serie de percepciones y de sistema de valores propio de cada docente en relación a su conceptualización del alumno ideal. A tal efecto podemos destacar ciertas investigaciones que ponen de manifiesto que hay ciertas actitudes del alumno que propician su encaje —o su expulsión— por parte del docente en su concepto de ideal⁵¹⁵.

Igualmente, cabe que nos preguntemos qué perfil de profesores es el ideal para los alumnos con altas capacidades intelectuales, debido a que son una influencia clave en el desarrollo del potencial de este alumnado⁵¹⁶.

Las características del profesorado adecuado para alumnos con altas capacidades son las siguientes:

“Tiene conocimientos sobre las necesidades cognitivas, sociales y emocionales de los alumnos superdotados; posee sentido del humor; asume cometer errores; es entusiasta; es culturalmente sensible; tiene habilidades para diferenciar el currículo de los alumnos superdotados; desarrolla estrategias que conllevan un mayor nivel de pensamiento; anima a los estudiantes para aprender de forma independiente; facilita al alumno oportunidades de aprendizaje centradas en él; actúa como facilitador o guía; crea entornos de aprendizaje no amenazantes; está bien organizado; posee un conocimiento profundo de la materia; tiene intereses, a menudo literarios o culturales; posee una inteligencia superior a la media; piensa de forma creativa; posee habilidades de comunicación excelentes”⁵¹⁷.

El factor emocional, es decir, la comodidad del alumno con altas capacidades es esencial, puesto que gran parte de la efectividad de la docencia descansa en la creación de una atmósfera de enseñanza positiva y agradable⁵¹⁸.

⁵¹⁵ LÓPEZ SUÁREZ, C., op. cit., pág. 284.

⁵¹⁶ MILLS, C. J., “Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students”, *Gifted Child Quarterly*, vol.47, núm. 4, 2003, págs. 272-281.

⁵¹⁷ VIALLE, W. y QUIGLEY, S., “Does the teacher of the gifted need to be gifted?”, *Gifted and Talented International*, vol. 17, núm. 2, 2002, págs. 85-90.

⁵¹⁸ KIRRI, T., “Who should teach gifted students?”, *Revista española de pedagogía*, núm. 240, 2008, págs. 315-324.

Ello aplica también al profesor, es decir, que la motivación de este por trabajar con alumnos con altas capacidades intelectuales tiene un impacto directo en la calidad de la enseñanza⁵¹⁹.

La formación inicial del profesorado se antoja clave, principalmente a la hora de proporcionarles las herramientas para llevar a cabo una diferenciación efectiva —ya que presentan dificultades a tal efecto—⁵²⁰ y para poder discernir entre distintos perfiles de alumnos y su rendimiento⁵²¹. Otro aspecto relevante es la formación continua del profesorado y su capacidad para aprender a tratar correctamente al alumnado y corregir sus errores⁵²².

La mitigación de los prejuicios iniciales del profesorado es básica a la hora de la identificación y el tratamiento educativo del alumnado con altas capacidades intelectuales, máxime considerando que existe una tendencia por parte de los profesores de emplear instrumentos de detección para la confirmación de los prejuicios referentes a los alumnos que presentan bajo rendimiento académico⁵²³.

Se antoja esencial la formación y modificación de las enseñanzas de los futuros profesores para proveerlos de las herramientas para adaptarse a las necesidades del alumnado con altas capacidades⁵²⁴.

1.3. La diferenciación curricular

La diferenciación curricular puede ser vista como un cambio metodológico del modelo tradicional de un único modelo a una enseñanza y un aprendizaje individualizados en respuesta a la heterogeneidad existente en el contexto escolar⁵²⁵.

Existen autores que matizan entre la diferenciación curricular y la individualización; así pues, mientras que la diferenciación “se refiere a una preparación y diseño variados de la práctica docente inclusiva de forma reactiva reaccionando a las necesidades de los alumnos”, la individualización “respeta las necesidades individuales de los estudiantes más a nivel micro y se adapta a las necesidades educativas de cada alumno. El contenido, la extensión, el material, el apoyo, la evaluación, etc. se adaptan a las necesidades de los

⁵¹⁹ BOCHKAREVA, T. et al., “Preparation of the future teacher for work with gifted children”, *Journal of Social Studies Education Research*, vol. 9, núm. 2, 2018, págs. 251-265.

⁵²⁰ DARLING-HAMMOND, L., “Teacher education and the American future”, *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núms. 1-2, 2010, págs. 35-47.

⁵²¹ SANTANGELO, T. y TOMLINSON, C. A., “Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation”, *Action in Teacher Education*, vol. 34, núm. 4, 2012, págs. 309-327.

⁵²² PLUNKETT, M. y KRONBORG, L., “Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions”, *Gifted and Talented International*, vol. 26, núms.1-2, 2011, págs. 31-46.

⁵²³ GUNNULFSEN, A. E. y MØLLER, J., “National testing: Gains or strains? School leaders' responses to policy demands”, *Leadership and Policy in Schools*, vol. 16, núm. 3, págs. 455-474.

⁵²⁴ BREVIK, L. M., GUNNULFSEN, A. E. y RENZULLI, J. S., “Students teacher's practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential”, *Teaching and Teacher Education*, núm. 71, 2018, págs. 34-45.

⁵²⁵ BONDIE, R. S., DAHNKE, C. y ZUSHO, A., “How does changing ‘One-Size-Fits-All’ to differentiated instruction affect teaching?”, *Review of Research in Education*, vol. 43, núm. 1, 2019, págs. 336-362.

estudiantes. Los enfoques didácticos dependen de las necesidades individuales⁵²⁶.

Ahora bien, no podemos confundir la diferenciación curricular con la diferenciación escolar y con el consecuente trasvase del alumnado a enseñanzas diferentes más orientadas a la incorporación al mercado laboral. Tal y como las investigaciones han puesto de manifiesto, el impacto de esta práctica es altamente negativo y afecta, principalmente, a alumnos con dificultades de aprendizaje u otras necesidades educativas y a aquellos con una situación socioeconómica precaria⁵²⁷. Otras afirman que las diferencias no son únicamente determinadas por aspectos sociales, sino que la capacidad intrínseca del alumno es determinante para la necesidad de estas medidas⁵²⁸.

Es importante destacar lo que afirma Blanco Guijarro respecto de la atención a la diversidad —perfectamente aplicable a las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales— y del empleo del currículo académico para poder llevar a cabo la atención de manera exitosa:

“la enseñanza multinivel es un elemento clave para atender la diversidad, lo cual requiere planificar actividades y situaciones de aprendizaje diversificadas que consideren los distintos intereses, niveles de competencia, estilos y ritmos de aprendizaje, el uso de una multiplicidad de medios para motivar y facilitar la comprensión y expresión de todos los estudiantes, la utilización de un amplio abanico de estrategias de enseñanza y la organización del currículo de forma interdisciplinar, ya que muchos estudiantes tienen dificultades para relacionar, transferir y generalizar el conocimiento cuando se les presenta la realidad de forma fragmentada”⁵²⁹.

La diferenciación curricular también encuentra su reflejo en las normas educativas. En el propio art. 1.e) LOE se reconoce como uno de los principios del sistema educativo español “la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad”. Igualmente, el art. 3.8 LOE, ya circunscrito al alumnado con NEAE, recordaba la obligación de adaptar las enseñanzas a esta tipología de alumnos, de suerte que se garantizaran su acceso, permanencia y progresión en el sistema.

Otro ejemplo más concreto, puesto que se dirige únicamente a la Educación Primaria, se encuentra en el art. 20.2 LOE: “las Administraciones

⁵²⁶ LINDNER, K. T. y SCHWAB, S., “Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 24, núm.12, 2020.

⁵²⁷ PEDRÓ I GARCÍA, F., “Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2012, págs. 22-45.

⁵²⁸ TERWEL, J., “Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education”, *Curriculum Studies*, vol. 37, núm. 6, 2005, págs. 653-670.

⁵²⁹ BLANCO GUIJARRO, M. R., “La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas”, en *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, MARCHESI, A., TEDESCO, J. C. y COLL, C., Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, 2021, págs. 87-99.

educativas desarrollarán orientaciones para que los centros docentes puedan elaborar planes de refuerzo o de enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado que lo requiera". Referente a ejemplos específicos de atención a la diversidad —esta vez en la Educación Secundaria Obligatoria—, el art. 22.5 LOE indica que "se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y medidas de apoyo personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo".

La diferenciación curricular ha sido identificada como un componente básico de la atención de las altas capacidades intelectuales. Así pues, VanTassel-Baska afirma que

"la diferenciación para alumnos superdotados reconoce la importancia interrelacionada del currículo, la instrucción y la evaluación en la definición del término. Un plan de estudios diferenciado es aquel que se adapta a las necesidades de grupos de alumnos superdotados o de individual, y proporciona experiencias diferentes de la norma como para justificar una intervención especializada, impartida por un educador de alumnos superdotados con la formación adecuada y que utiliza procesos de instrucción y evaluación apropiados para optimizar el aprendizaje"⁵³⁰.

A pesar de lo anterior, se ha señalado la formación inicial del profesorado como una limitación a la implementación de esta forma de atención al alumnado con necesidades educativas⁵³¹.

2. PROGRAMACIÓN Y ADAPTACIÓN CURRICULAR DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

2.1. La desintegración escolar

El punto de partida es, necesariamente, la definición de la desintegración escolar, la cual es en palabras de Pérez, es el "fenómeno psicológico que describe los efectos temporales y/o permanentes que afectan a la personalidad de los niños/adolescentes superdotados como resultado de su situación psicológica y de las condiciones educativas y sociales en que se desenvuelven". Las consecuencias más evidentes de este fenómeno son el rechazo hacia el sistema educativo, el fracaso escolar y los problemas de conducta⁵³².

Igualmente, es importante destacar que hay estudios que ponen de manifiesto que existe un desfase entre el rendimiento académico y la inteligencia,

⁵³⁰ VANTASSEL-BASKA, J. L., "Gifted programs and services: What are the nonnegotiables?", *Theory Into Practice*, vol. 44, núm. 2, 2005, págs. 90-97.

⁵³¹ LÓPEZ TORRIJO, M. y MENGUAL ANDRÉS, S., "An attack on inclusive education in secondary education. Limitations in initial teacher training in Spain", *New Approaches in Educational Research*, vol. 4, núm. 1, 2015, págs. 9-17.

⁵³² PÉREZ SÁNCHEZ, L. y DÍAZ FERNÁNDEZ, O., "Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en superdotados", *Faisca: Revista de altas capacidades*, núm. 1, 1994, págs. 103-127.

“lo que sugiere una relación inversamente proporcional entre la inteligencia general y el rendimiento académico; a mayor rendimiento académico, menores valores de inteligencia, o viceversa.

Una probable explicación es la influencia que ejerce el modelo educativo en la formación del alumnado y sus capacidades. El concepto de modelo educativo no es considerado por ninguno de los autores revisados. Por ello, cabe suponer que una dinámica escolar acorde con un modelo educativo pueda influir negativamente en las altas capacidades intelectuales⁵³³.

Otro aspecto esencial en el bajo rendimiento académico lo encontramos en las actitudes de los alumnos hacia la escuela y los profesores, así como en la motivación y autorregulación, pero no en la autopercepción⁵³⁴.

El alumnado con altas capacidades intelectuales se caracteriza por una gran intensidad en la necesidad de que las experiencias educativas involucren control, reto, capacidad de decisión y complejidad; en los casos en los que el alumno consigue una experiencia que se ajuste a tales necesidades comienza el bajo rendimiento y la sensación externa de aburrimiento, pese a que la motivación intrínseca no disminuya y que la capacidad permanezca intacta, existiendo en realidad un problema de ajuste en el sistema educativo⁵³⁵.

A tenor de lo expuesto *ut supra*, las concepciones del profesorado sobre las altas capacidades intelectuales afectan de manera directa en el bajo rendimiento de este alumnado, toda vez que hay una tendencia extendida a percibir la alta capacidad como una vulnerabilidad y una falta de armonía en el desarrollo del alumno⁵³⁶. En las concepciones actuales del profesorado

“la hipótesis de la desarmonía sigue prevaleciendo. Los profesionales de la educación deben ser conscientes de la persistente asociación entre la superdotación y los problemas socioemocionales. La formación específica, la cual ya ha demostrado su eficacia, podría ayudar a remediar estas «mitoconcepciones». Como no hay pruebas de que los niños superdotados se vean afectados con más frecuencia por problemas socioemocionales que sus compañeros, los profesores deberían vigilar y reflexionar sus propias percepciones, actitudes y comportamientos en su búsqueda de identificar y desarrollar el talento en cualquier nivel de capacidad”⁵³⁷.

⁵³³ SÁNCHEZ CID, J. L. et al “Fenómenos diferenciados en educación universitaria. Rendimiento académico, inteligencia y creatividad”, *Revista interamericana de psicología*, vol. 52, núm. 2, 2018, págs. 225-235.

⁵³⁴ GARCÍA MARTÍN, M. B., *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*, Universidad de Granada, Granada, 2007, pág. 29.

⁵³⁵ KANEVSKY, L. S. y KEIGHLEY, T., “To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement”, *Roepers Review*, vol. 26, núm. 1, 2003, págs. 20-28.

⁵³⁶ BAUDSON, T. G., “The mad genius stereotype: still alive and well”, *Frontiers in Psychology*, vol. 7, núm. 368, 2016, págs. 1-9.

⁵³⁷ BAUDSON, T. G. y PRECKEL, F., “Teachers’ conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 60, núm. 3, 2016, págs. 212-225.

De igual manera, también se dan problemas de motivación derivados por las expectativas del profesorado y por la aversión al fracaso, pese a que psicométricamente la capacidad intelectual no hubiese de ser un impedimento para alcanzar un adecuado rendimiento académico⁵³⁸.

Otro punto importante en la motivación del alumnado con altas capacidades intelectuales lo encontramos en los intereses de los niños, los cuales vienen no necesariamente determinados, pero sí estimulados, por una serie de experiencias y vivencias muy variadas que tienen que ver con sus familias, comunidades o culturas⁵³⁹. Tal y como se afirma, “la importancia de que los profesores reconozcan y respondan a los intereses basados en el conocimiento de los niños es un argumento clave para la educación de la primera infancia hacia una comprensión e interpretación más profundas del término «intereses de los niños» como fuente principal del currículo”⁵⁴⁰.

2.2. Las necesidades educativas del alumnado y su atención en el aula

Atender las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales es, sin duda alguna, uno de los retos del sistema educativo. No obstante, debido a la necesaria interrelación de una serie de factores complementarios que permitan una adecuada atención educativa, se antoja necesario —sin profundizar excesivamente en el tema, por escaparse del objeto jurídico-político de esta obra— en la determinación de las necesidades educativas. Afortunadamente, al menos desde que las altas capacidades intelectuales han tomado cierta relevancia en los últimos tiempos, algunas Consejerías de Educación han publicado —tal y como hemos visto previamente— manuales para el profesorado sobre la atención de las altas capacidades intelectuales en el aula.

A modo de ejemplo de necesidades educativas, destacamos las del Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades del Gobierno de Cantabria. En el documento se lleva a cabo una diferenciación de necesidades relacionadas con el ámbito puramente educativo-curricular y otras relativas al campo socioemocional.

Respecto de las primeras se listan

- “•Un currículo flexible con distintos niveles de profundización de contenidos y bancos de actividades con distintos niveles de dificultad y enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo de aprendizaje.
- Variedad de tareas con mayor grado de dificultad y extensión que las de su grupo-clase.
- Acceso a recursos educativos adaptados a sus intereses y capacidades.

⁵³⁸ GILMORE, L. y BOULTON-LEWIS, G., “Just try harder and you will shine: a study of 20 lazy students”, *Australian Journal of Guidance & Counselling*, vol. 19, núm. 2, 2009, págs. 95-103.

⁵³⁹ JOHNSON, K. E. et al., “Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains”, *Cognitive Development*, vol. 19, núm. 3, 2004, págs. 325-343.

⁵⁴⁰ HEDGES, H., CULLEN, J. y JORDAN, B., “Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children’s interests”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, núm. 2, 2011, págs. 185-205.

- Necesidad de sistemas de símbolos con alto nivel de abstracción a través de ordenadores, sistemas de símbolos, estadísticas, etc. Tareas de mayor nivel de complejidad y abstracción.
- Organizar periodos de tiempo para proyectos especiales y trabajo en pequeño grupo.
- Evitar tareas repetitivas y convergentes y cambiarlas por actividades que supongan retos intelectuales basadas en el descubrimiento y la investigación en un ambiente intelectual dinámico. Adaptarse a su ritmo rápido de aprendizaje.
- Trabajar la competencia digital, aprender a aprender e iniciativa y espíritu emprendedor, favorecedoras de la autonomía personal.
- Promover/adquirir hábitos de estudio.
- Posibilidad de poder intervenir en la planificación y evaluación de sus actividades. Flexibilidad en su horario y en su dedicación. En la medida de lo posible permitirles continuar trabajando en las tareas en que se sientan satisfechos”.

Por su lado, las necesidades socioemocionales comprenden

- “• Aceptación y confianza por parte de los que le rodean de modo que pueda fortalecer su autoconcepto y autoestima positiva.
- Estimular su potencial y analizar sus debilidades como posibilidades de mejora. No coartar sus características más destacadas en los factores de divergencia, creatividad y flexibilidad.
 - Posibilitar el contacto con distintos grupos sociales y distintas edades cronológicas donde se encuentre integrado.
 - Proporcionarle espacios seguros de escucha, respeto y comprensión, marcando pautas y normas sociales que ha de integrar y aceptar como forma de comportamiento.
 - Trabajar la inclusión con los iguales para fortalecer el sentimiento de pertenencia a grupo.
 - Teniendo en cuenta las posibles desincronías, trabajar los distintos aspectos que integran las habilidades sociales y la inteligencia emocional como pueden ser: la asertividad, la escucha activa, la tolerancia a la frustración, etc.
 - Proporcionar un ambiente rico y estimulante que permita desarrollar sus talentos.
 - Aprender a valorar las distintas cualidades de las personas para favorecer los contactos armónicos con los demás.
 - Oportunidad de compartir con otros sus intereses y habilidades”.

Otros ejemplos de necesidades los podemos encontrar en diversas obras científicas, si bien no difieren apenas de los documentos de las autoridades políticas autonómicas⁵⁴¹.

Las medidas de adaptación en el aula pueden, en líneas generales, seguir las siguientes recomendaciones para lograr un mayor impacto positivo en el

⁵⁴¹ RODRÍGUEZ MARTÍN, L., op. cit., pág. 140.

proceso de aprendizaje del alumnado con altas capacidades intelectuales y reducir, como hemos visto previamente, el riesgo de desintegración escolar.

“•Compactar el currículum, que implica eliminar, acomodar, enriquecer y acelerar el aprendizaje del alumno con alta habilidad en alguna o algunas materias concretas.

•Diseñar unidades temáticas conceptuales que incluyan ideas abstractas y complejas en el currículum.

• El planteamiento de preguntas relativas a centros de interés amplios y que relacionan diversos temas o materias.

• El estudio independiente por parte del alumno, guiado por un sistema de tutorías con el profesor, de forma que el estilo de enseñanza-aprendizaje se beneficia de formas de trabajo más autónomas e independientes.

• El enriquecimiento aleatorio consiste en planificar temas y actividades que no necesariamente están incluidos en el currículo ordinario del curso pero que pueden vincularse al mismo. El alumno seleccionará los más interesantes para su formación”⁵⁴².

De manera evidente, las adaptaciones requieren una gran cantidad de trabajo y de esfuerzo por parte tanto de las autoridades como de los profesores para que sea exitosa. Un programa de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales debe caracterizarse por su flexibilidad, ya que la heterogeneidad de las necesidades hacen que sea improbable que todas estas puedan ser atendidas mediante adaptaciones rígidas; “es posible tener un plan de estudios eficaz y diferenciado para los alumnos superdotados, que marque una diferencia apreciable en el rendimiento y la motivación de los alumnos con altas capacidades”⁵⁴³.

Encontramos ciertos recursos que se pueden emplear para mejorar la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, del alumno con altas capacidades intelectuales, tales como el trabajo autónomo, las recompensas o el reconocimiento⁵⁴⁴.

Más allá de prácticas adecuadas que propician una mayor motivación del alumnado, existen estudios que destacan el efecto del estilo de pensamiento del alumno para poder conectar con él adecuadamente y potenciar el proceso de aprendizaje y su calidad⁵⁴⁵.

⁵⁴² GENOVARO ROSSELLÓ, C. et al., “Los profesores de alumnos con altas habilidades”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm.1, 2010, págs. 21-31.

⁵⁴³ SHORE, B. M. y DELCOURT, M. A. B., “Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 2, núm. 2, 1997, págs. 138-154.

⁵⁴⁴ PHILLIPS, N. y LINDSAY, G., “Motivation in gifted students”, *High Ability Studies*, vol. 17, núm. 1, 2006, págs. 57-73.

⁵⁴⁵ STERNBERG, R. J., GRIGORENKO, E. L. y ZHANG, L. F., “Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment”, *Perspectives on Psychological Science*, vol. 3, núm. 6, 2008, págs. 486-506.

Hemos de precisar que, más allá de la obligación legal de identificación temprana de todo el alumnado con NEAE, se debe destacar la importancia de la intervención temprana en altas capacidades, ya que

“al participar en actividades intelectuales desafiantes cuando son jóvenes, los estudiantes mejoran su disposición para convertirse en analizadores, empiristas, etc. de por vida. Por lo tanto, las formas de proporcionar contextos que desafíen a los niños pequeños deben convertirse en un punto focal en el discurso y la investigación de la educación de los niños superdotados”⁵⁴⁶.

Por último, se incide en que para el alumnado con altas capacidades intelectuales es más importante la cantidad y la calidad del contenido de lo impartido que las realidades técnicas del entorno de aprendizaje⁵⁴⁷.

3. LA PROGRESIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Previamente, en el primer capítulo de la investigación, abordamos el fenómeno del fracaso escolar y del abandono escolar temprano en alumnos con NEAE y alumnos con altas capacidades. En esta ocasión profundizaremos en medidas concretas para alcanzar la progresión del alumnado con altas capacidades a lo largo de las distintas etapas del sistema educativo, tales como son la flexibilización de la duración de las enseñanzas y las adaptaciones.

3.1. La flexibilización de la duración de las enseñanzas

Como se puede observar, hemos desarrollado a lo largo de este capítulo el tratamiento educativo como diferenciación curricular y como adaptación en el aula, sin abordar el concepto de *acceleration* desde una perspectiva más nacional. Ello se debe a que, pese a que el alcance de la aceleración no se puede limitar únicamente a tiempos sino que es un sinónimo *de facto* de adaptación, en aquella se incluyen medidas conducentes a la finalización temprana de los estudios, lo que en España se conoce como flexibilización, mientras que las adaptaciones y las diversificaciones encajan dentro de los presupuestos previamente estudiados.

La flexibilización —de manera análoga a la identificación—, tiene un acusado componente jurídico, y ha sido objeto tanto de desarrollo normativo —nacional y autonómico— como jurisprudencial.

Su punto de partida es el previamente mencionado art. 77 LOE, el cual recordamos que indica que

“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”.

⁵⁴⁶ HERTZOG, N. B., KLEIN, M. M. y KATZ, L. G., “Hypothesizing and theorizing: Challenge in an early childhood curriculum”, *Gifted and Talented International*, vol. 14, núm. 1, 1999, págs. 38-49.

⁵⁴⁷ POTTS, J. A., “Profoundly gifted students’ perceptions of virtual classrooms”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 63, núm. 1, 2018, págs. 1-23.

Se trata este de un artículo que, a pesar de que la LOE lleva en vigor desde mediados del año 2006, no ha sido objeto de modificación en las sucesivas reformas que han operado sobre la norma.

No obstante, pese a que el artículo haya permanecido sin modificar en más de década y media, ello no le exime de estar rodeado de una enorme complejidad a la hora de interpretar los conflictos que de su desarrollo nacional y autonómico se derivan.

La principal norma que regula esta cuestión es el RD 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, sin perjuicio de que se aborde la flexibilización en los recientes reglamentos de enseñanzas mínimas.

En cuanto a la Educación Primaria, el art. 20 del R. 157/2022 establece que “en los términos que determinen las administraciones educativas, se podrá flexibilizar la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, de forma que pueda reducirse un curso la duración de la etapa, cuando se prevea que esta es la medida más adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización”.

En lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria, el art. 23 del RD 217/2022 reza que

“en los términos que determinen las administraciones educativas, se podrá flexibilizar la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, de forma que pueda anticiparse un curso el inicio de la escolarización en la etapa o reducirse un curso la duración de la misma, cuando se prevea que son estas las medidas más adecuadas para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización”.

El RD 243/2022 es el instrumento que regula la ordenación y enseñanzas mínimas en el Bachillerato. En su art. 25.5 encontramos una referencia a la flexibilización del alumnado, indicándose que “la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado como tal en los términos que determinen las administraciones educativas, se flexibilizará conforme a lo dispuesto en la normativa vigente”.

Así pues, encontramos en los distintos reglamentos un punto en común respecto del asunto que nos ocupa, ya que se especifica que han de ser las distintas administraciones educativas las que determinen los términos en los cuales se puede llevar a cabo la flexibilización, habiéndose de entender como tales los requisitos y el procedimiento para implementar la medida. Igualmente se incide —al menos en las dos primeras normas— en el carácter potestativo de la medida —si bien habría de ser más adecuado su calificación como extraordinario, más que centrarse en su no obligatoriedad— y que su aplicación ha de restringirse a los supuestos en los cuales la flexibilización sea adecuada para el desarrollo de la personalidad del alumno y que no afecte de manera negativa su proceso de socialización.

En cuanto a la fórmula empleada para llevar a cabo la flexibilización, difiere en las distintas normas. Mientras que en el caso del Bachillerato no se especifica ninguna forma y se realiza una remisión a la normativa vigente, en el caso de la Educación Primaria se hace referencia a la reducción de un curso —de un total de seis— de la etapa y para la Educación Secundaria Obligatoria se prevén dos métodos excluyentes entre sí: la reducción de un curso —de un total de cuatro— de la etapa o la anticipación de su inicio también en un curso.

Es necesario indicar —por su importancia en cuanto a la compatibilidad de estas normas con el RD 943/2003— que todos los Reales Decretos de enseñanzas mínimas contienen una Disposición derogatoria.

Por su parte, el RD 943/2003 plantea varios problemas, debido a que su redacción fue anterior a entrada en vigor de la LOE. En primer lugar, su objeto se encuentra limitado a la flexibilización del alumnado superdotado, mientras que la LOE parece haber subsumido a estos —desde un punto de vista técnico-científico— dentro de la categoría más globalista de altas capacidades, si bien el alumnado con superdotación continúa existiendo dentro de las altas capacidades en determinadas Comunidades Autónomas. No obstante, habida cuenta de que se tratan de alumnos diferentes, el alumnado con altas capacidades intelectuales no superdotado no podría acogerse a esta medida.

A mayor abundamiento, la citada norma contempla que la flexibilización de las enseñanzas se produzca en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, que comprende las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como la Formación Profesional de grado medio, Formación Profesional de grado superior, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas de idiomas y Enseñanzas deportivas —por ser estas las recogidas por el art. 7.3 LOCE—. Sin embargo, a pesar de que el art. 77 LOE establece de manera meridianamente clara que la flexibilización podrá darse en cada una de las etapas del sistema educativo —con independencia de la edad del alumno—, los ciclos formativos de grado básico, la educación de personas adultas y la enseñanza universitaria, las cuales también forman parte del sistema educativo, no tienen desarrollada la forma en la cual serían flexibilizadas para las personas con altas capacidades —o superdotadas, en sentido estricto—.

Por otro lado, existen discrepancias entre los Reales Decretos de enseñanzas mínimas y el del año 2003 en los límites de cursos a flexibilizar, estableciéndose en el art. 7.1 que “esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas posobligatorias” para las enseñanzas de régimen general. En cuanto a las enseñanzas de régimen especial, la flexibilización, *ex* art. 9 RD 943/2003, no podrá superar “la mitad del tiempo establecido con carácter general”.

El primer elemento conflictivo del caso que nos ocupa descansa en la compatibilidad de los recientes Reales Decretos de enseñanzas mínimas y el RD 943/2003. Los nuevos reglamentos cuentan, tal y como advertíamos, con una disposición derogatoria en virtud de la cual “quedan derogadas las demás normas de igual o inferior rango en cuanto se opongan a lo establecido en este real decreto”.

No obstante, no resulta especialmente sencillo esclarecer en qué medida el RD 943/2003 queda derogado por los Reales Decretos de enseñanzas mínimas al oponerse a ellos. No se detecta ningún tipo de incompatibilidad entre el RD 943/2003 y las enseñanzas de régimen especial, debido a que sus normativas no hacen referencia alguna al fenómeno de las altas capacidades intelectuales y a que no se ven afectadas por los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, por lo que el RD 943/2003 continúa siendo de aplicación para las enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas.

Cuestión distinta son las enseñanzas de régimen general y, en concreto, aquellas directamente afectas por los Reales Decretos: Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

El principal problema radica en la terminología empleada, toda vez que no se puede afirmar con rotundidad que el término «superdotación» de la LOCE y del RD 943/2003 haya sido completamente sustituido por «altas capacidades intelectuales», debido a que —tal y como hemos podido comprobar— el desarrollo del concepto que las diferentes Administraciones educativas han llevado a cabo ha supuesto en numerosas ocasiones la aparición de distintas categorías de altas capacidades intelectuales, siendo una de ellas la superdotación. Así pues, existiendo —en las Comunidades Autónomas que han desarrollado categorías— posibles perfiles de superdotación, talento y precocidad, surge la posibilidad de acudir a los Reales Decretos de enseñanzas mínimas para delimitar el número máximo de flexibilizaciones, en el supuesto de altas capacidades intelectuales que no se correspondan al perfil de superdotación, pudiendo para este último optar por el RD 943/2003, el cual cualifica este perfil y permite un mayor número de flexibilizaciones.

Ello nos conduce a un escenario extremadamente heterogéneo, debido a que los criterios empleados por las Comunidades Autónomas para considerar legalmente las altas capacidades intelectuales, así como la terminología empleada para los distintos conceptos y requisitos, es muy dispar. Incluso se llega al extremo —tal y como es el caso de la Comunidad Autónoma Galicia o de la Comunidad Autónoma de Madrid— de que, pese a no emplearse de manera explícita el término superdotación, de los criterios empleados para su reconocimiento se emana una inequívoca similitud con el perfil de superdotación de otras Comunidades Autónomas, aunque se emplee como término legal altas capacidades intelectuales.

Otro de los elementos conflictivos del planteamiento de la flexibilización, independientemente del reglamento que haya de ser de aplicación para el caso concreto, es la fórmula que en todas las normas se emplean. Si bien optar por la “incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad” o porque pueda “anticiparse un curso el inicio de la escolarización en la etapa o reducirse un curso la duración de la misma”, es una medida operativa en estudios en los que la organización se lleva a cabo en cursos en los que los conocimientos son acumulativos, pero no resulta adecuada para enseñanzas superiores en las cuales el plan de estudios se encuentra conformado por asignaturas independientes en los distintos cursos académicos.

Más allá de los conflictos entre normas o de la idoneidad de la fórmula para llevar a cabo la flexibilización, es necesario abordar si esta se erige como un derecho absoluto que el alumnado con altas capacidades intelectuales —o superdotado— puede exigir, o si se trata de una medida extraordinaria que queda al arbitrio de las Administraciones educativas.

A tal respecto se pronuncia la STS 720/2005, de 8 de febrero. Es necesario comenzar exponiendo que la normativa de aplicación en el momento de producirse los hechos de la sentencia eran la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. En este último, la Disposición adicional primera establecía que —empleando una fórmula similar al actual art. 77 LOE—

“el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las Comunidades Autónomas que se encuentran en el pleno ejercicio de sus competencias, establecerá las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. El procedimiento que se establezca contemplará en todo caso la audiencia previa a los alumnos implicados y a sus padres o tutores”.

A petición de los padres de un alumno, cuya condición de superdotación intelectual se encontraba debidamente acreditada, se solicitó su adelantamiento del curso académico en el que se encontraba, siendo denegada la solicitud por parte de la Administración educativa al considerar que “el proceso más adecuado para conseguir la adaptación de los alumnos de una capacidad intelectual superior es [...] mediante planes específicos de actuación y adaptaciones curriculares”. Empero, la sentencia de instancia considera erróneas las exposiciones de la Administración educativa, dispensando al alumno de cursar 8º de EGB y pasar directamente de 7º a 1º de BUP, aduciendo que para lograr el adecuado desarrollo de la personalidad, lo adecuado era reconocer el adelantamiento de curso.

El Tribunal Supremo considera, alineado con los planteamientos del Gobierno canario plasmados en el recurso de casación, que ni el pleno desarrollo de la personalidad como objeto de la educación es un derecho fundamental —sino un principio general del ordenamiento— ni el derecho al adelantamiento de un curso, aun acreditándose la superdotación del alumno, se desprende de ningún precepto legal o reglamentario. El FJ 3 de la sentencia reza que “en efecto, el principio consagrado en el artículo 27.2 de la Constitución (la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana) no es un derecho fundamental, sino un principio general del ordenamiento, del cual, sin otro apoyo legislativo más concreto, no es posible derivar el derecho del alumno, aunque acredite una superdotación intelectual, al adelanto de un curso escolar, cuando dicho adelanto no se encuentra previsto en precepto alguno con rango legal o reglamentario”.

La Sala argumenta su fallo alegando varios motivos. En primer lugar, como hemos adelantado, cita jurisprudencia constitucional que dictamina que el desarrollo de la personalidad —aun siendo un principio constitucional— ni es una fuente de creación de nuevos derechos dentro del marco del art. 27 CE ni puede ser empleado en un intento de modificar el contenido del derecho fundamental a la educación. A continuación, el Tribunal cita otra sentencia de la misma Sala, la STS 3594/1993 de 1 de junio, que considera que el derecho a la educación no se ve violado ni obstaculizado por denegar la aceleración de los ritmos y de los cursos escolares. La sentencia finaliza considerando que aunque “se esgrima el interés a la aceleración del plan de estudios para alumnos destacados —lo cual, bajo nuestro puesto de vista, resulta acertado— [...] ese interés no se configura como un derecho y mucho menos como un derecho fundamental”.

No obstante lo anteriormente expuesto, más encaminado a determinar si la denegación de la medida resulta un elemento suficiente para considerar vulnerado el derecho fundamental a la educación o si se puede invocar el desarrollo de la personalidad para justificar tal vulneración, la Sala cita una nueva sentencia —la STS 5516/2002, de 19 de julio— que aborda de lleno la cuestión del derecho al adelantamiento de curso. Una vez analizado el art. 27 CE por parte de la Sala, se alcanza la conclusión de que el derecho al adelantamiento de curso no se encuentra recogido en el precepto constitucional, puesto que en su FJ 2 se explica que

“una cosa es el derecho a la educación y otra el sistema educativo a través del cual ha de ser atendido y satisfecho, y en el que, entre otros aspectos, se han de determinar el ritmo y las secuencias que ha de tener la actividad educativa. Y ha de subrayarse también que ese sistema educativo no está predefinido en la Constitución, sino que su configuración corresponde a la ley. Y de todo ello se deriva que esos avances de curso, cuya denegación fue objeto de impugnación en el proceso de instancia, no aparecen reconocidos con el carácter de derecho fundamental en el mencionado artículo 27 CE y encarnan una cuestión que sólo desde la legalidad ordinaria puede ser decidida”.

Resulta muy adecuado traer a colación la STS 1379/2003, de 21 febrero. En su FJ 3 se reitera y confirma que, de acuerdo con la doctrina del TS, que “la flexibilización del período de escolarización es externo al derecho fundamental a la educación”, lo que refuerza su posición de medida extraordinaria. Empero, la relevancia de esta sentencia se encuentra en el FJ 4, en el que se afirma que “tiene razón [el Abogado del Estado recurrente] cuando afirma que la norma debe ser examinada desde el punto de vista de la legalidad y no de la oportunidad jurídica o técnica, aspectos éstos sobre los que no descansa la razón de decidir”, recordando —puesto que en el caso enjuiciado la norma aplicable no es la actualmente vigente— que en la sección de la LOE dedicada al alumnado con altas capacidades intelectuales, ya no se hace mención a los principios de integración y normalización que se consideraban en la LOGSE, si bien el art. 77 determina el establecimiento de las normas para flexibilizar.

Por ende, lo que existe es una configuración legal del derecho a recibir un tratamiento educativo diferente que se ajuste a las necesidades del alumno —en tanto que presenta NEAE—, el cual existía en la LOGSE y perdura en el marco de la LOE, pero en las distintas normas de aplicación —el RD 696/1995 en el momento de la sentencia y la LOE en la actualidad— no se encuentra previsto el derecho al adelantamiento de curso. No se puede pasar por alto que el tenor literal del art. 77 LOE se limita al mero establecimiento de una serie de normas para llevar a cabo la flexibilización. En consecuencia, lo que se recoge en ambas es la previsión —o la obligación por parte del Gobierno, si se prefiere— de establecer las condiciones y procedimientos para la aplicación de esta medida con carácter supletorio, ya que la flexibilización solamente se plantea en el supuesto de que las medidas de adaptación que se adopten dentro de un proceso ordinario de escolarización sean insuficientes. Tal y como se dice en la STS 1379/2003, las distintas normas que contemplan la flexibilización de la duración de las enseñanzas del alumnado con altas capacidades intelectuales se deben examinar desde el prisma de la legalidad —lo que actualmente nos lleva al cumplimiento para con la obligación del art. 77 LOE—, no pudiéndose deslizar críticas jurídicas, que no técnico-científicas, por la elección de los criterios a emplear.

Finalizando los aspectos meramente legales, la flexibilización tiene otro componente jurídico relacionado con cada una de las Administraciones educativas, dado que son las encargadas del desarrollo de los términos para llevar a cabo la flexibilización, de acuerdo con los Reales Decretos de enseñanzas mínimas y la disposición final segunda del RD 943/2003.

Esto nos lleva a un escenario de triple lista en el cual para poder llevar a cabo la flexibilización de un alumno se han de dar una serie de situaciones consecutivas. En primer lugar, destaca la existencia de altas capacidades intelectuales debidamente acreditadas en los términos que las Administraciones educativas hayan establecido en su normativa. Seguidamente, se ha de comprobar que el alumno no haya superado el umbral máximo de flexibilizaciones permitido por los Reales Decretos y que es posible realizar una flexibilización. Por último, se deberán cumplir cada uno de los requisitos que las Administraciones educativas contemplan, incluso en el caso de que las Comunidades Autónomas que reconocen más de un perfil de altas capacidades, lo hayan limitado a uno de ellos.

En cuanto a la flexibilización desde el prisma de la investigación —sin ánimo de profundizar en la materia, debido a su carácter eminentemente extrajurídico—, ha de incidirse en que habríamos de entender esta no como el tratamiento educativo general o específico que se le pueda brindar a un alumno con altas capacidades intelectuales sino como aquellas medidas orientadas únicamente a la finalización temprana del periodo educativo, tales como “el ingreso anticipado al jardín de infancia (sic), adelantamiento de curso,

adelantamiento de asignatura, ingreso anticipado en secundaria o universidad utilizando determinantes del rendimiento general o examinación anticipada”⁵⁴⁸.

Una de las cuestiones que se ha de valorar a la hora de realizar la flexibilización —máxime considerando el paradigma jurídico español y la limitación de cursos a flexibilizar— es la idoneidad del momento en el cual llevar a cabo la medida. Con la existencia de indicios de que la flexibilización temprana resulta más beneficiosa que la tardía, los beneficios de esta se pueden concretar en una mejor adaptación, una reducción del aburrimiento y de la adquisición de hábitos de estudio ineficientes o minimizar trastornos sociales y de curriculum, mientras que las ventajas de una flexibilización en una edad más avanzada incluyen “la evitación del *burnout* [del alumno], la maduración de habilidades motrices necesarias, evitar el estigma de ser el más pequeño de la clase y una mejor adaptación al nuevo entorno”⁵⁴⁹.

La flexibilización ha demostrado ser beneficiosa en alumnos con un elevado coeficiente intelectual⁵⁵⁰;

“muchos de estos alumnos se arrepienten de no haber adelantado varios cursos porque la aceleración de un solo curso no les proporcionaba un entorno de aprendizaje estimulante. Cuando estos alumnos permanecen en entornos poco estimulantes, pueden frustrarse rápidamente con la escuela, adquirir malos hábitos de trabajo escolar e incluso desarrollar síntomas psicósomáticos”⁵⁵¹.

No debe obviarse el factor emocional y afectivo a la hora de llevarse a cabo la flexibilización. Sin embargo, no se han encontrado evidencias de que la medida suponga un impacto socioafectivo, ni positivo ni negativo, en la mayoría de los estudiantes acelerados⁵⁵². No obstante, existen otras investigaciones que, centrándose en la percepción entre los compañeros, determinaron que —con una mayor incidencia en los alumnos que en las alumnas— aquellos estudiantes acelerados eran calificados por sus pares como “menos simpáticos, con menos humor, menos serviciales, menos cooperativos, menos líderes y más engreídos”⁵⁵³. También se dan casos de alumnos que, pese a llevarse a cabo la

⁵⁴⁸ PHILLIPSON, S. N. y PHILLIPSON, S., “Being gifted in Hong Kong: an examination of the Region’s policy for gifted education”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 55, núm. 4, 2011, págs. 235-249.

⁵⁴⁹ KUO, Y. L. y LOHMAN, D. F., “The timing of grade skipping”, *Journal for the education of the gifted*, vol. 34, núm. 5, 2011, págs. 731-741.

⁵⁵⁰ GROSS, M. U. M. y VAN VLIET, H., “Radical acceleration and early entrance to college: A review of the research”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 49, núm. 2, 2005, págs. 154-171.

⁵⁵¹ CULROSS, R. R., JOLLY, J. L. y WINKLER, D., “Facilitating grade acceleration: Revisiting the wisdom of John Feldhusen”, *Roeper Review*, vol. 35, núm. 1, 2013, págs. 36-46.

⁵⁵² NEIHART, M., “The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 51, núm. 4, 2007, págs. 330-341.

⁵⁵³ HOOGEVEEN, L., VAN HELL, J. G. y VERHOEVEN, L., “Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first two years of secondary school in the Netherlands”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 53, núm. 1, 2009, págs. 50-67.

flexibilización, obtienen un pobre desempeño académico y corren el riesgo de resultar estigmatizados por ello⁵⁵⁴.

Refiriéndonos al caso concreto del sistema educativo español, el cual como es sabido establece una limitación en la aplicación de la medida, queremos destacar la investigación de Swiatek y Benbow, en la cual se afirma que

“los alumnos que no deseen acelerar no deberían ser acelerados. Lo contrario también puede ser cierto, es decir, que a los estudiantes que deseen acelerar no se les debería negar la oportunidad. [...]. Llegamos a la conclusión de que los alumnos superdotados que deseen acelerar pueden beneficiarse de que se les permita avanzar en sus estudios hasta donde quieran y puedan llegar”⁵⁵⁵.

Ahora bien, es necesario establecer que la eficacia de la medida de flexibilización depende de la interconexión y correcto funcionamiento de una pluralidad de factores y de elementos que se han de valorar y reevaluar a lo largo del tiempo. Entre estos destacan:

“el apoyo de la familia, de los profesores y del personal educativo. [...].

Otros factores de apoyo, los cuales ayudan en el proceso de adaptación, son hobbies y actividades extraescolares.

Ser conscientes de que la flexibilización puede no ser una solución total, pero que ofrece más ventajas y oportunidades que la situación anterior.

Ser conscientes de que los alumnos flexibilizados sienten que pertenecen mentalmente, y también académicamente, con sus nuevos compañeros.

Una evaluación continua es necesaria para determinar si el alumno adelantado necesita una flexibilización adicional o enriquecimiento.

Determinar el momento adecuado de la flexibilización se ha de basar en circunstancias individuales, pero la escolarización temprana en primaria y el saltarse el primer curso de la secundaria es más recomendado, porque supone un nuevo comienzo para todos los estudiantes y puede facilitar el proceso.

Entender que un ajustamiento social u otras dificultades pueden ocurrir y necesitan abordarse con un esfuerzo conjunto de todas las partes involucradas.

La continuación de estudios superiores y actualización aumenta la satisfacción con el proceso”⁵⁵⁶.

⁵⁵⁴ LEE, S. Y., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. y PETERNEL, G., “The efficacy of academic acceleration for gifted minority students”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 54, núm. 3, 2010, págs. 189-208.

⁵⁵⁵ SWIATEK, M. A. y BENBOW, C. P., “Ten-year longitudinal follow-up of ability-matched accelerated and unaccelerated gifted students”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, núm. 4, 1991, págs. 528-538.

⁵⁵⁶ KLEINBOK, O. y VIDERGOR, H., “Grade skipping: A retrospective case study on academic and social implications”, *Gifted and Talented International*, vol. 24, núm. 2, 2009, págs. 21-38.

3.2. La adaptación en las pruebas

Más allá del aspecto pedagógico de las pruebas, no podemos pasar por alto su evidente significación jurídica, toda vez que se erigen como elemento central de las evaluaciones que abren al alumnado la progresión en el sistema educativo.

Sin ánimo de profundizar, podemos afirmar que del resultado de la evaluación del alumno depende la promoción en el sistema educativo, pudiéndose llegar al extremo de que el alumno repita curso incluso habiendo sido matriculado del siguiente⁵⁵⁷. Así lo comprobamos en la LOE en las distintas etapas reguladas.

Las adaptaciones en las actividades de evaluación de los aprendizajes son una medida ordinaria de atención a la diversidad⁵⁵⁸. Por ello, en el art. 20.5 LOE —referido a la Educación Primaria— se incide en que “se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”; idéntica redacción la encontramos en el art. 28.10 LOE —en esta ocasión dedicado a la Educación Secundaria Obligatoria— y en el 36.1 LOE —para el Bachillerato—.

De igual manera, el art. 38.5 LOE, que regula la prueba de acceso a la universidad, establece que “la prueba de acceso a la universidad se realizará adoptando las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, la no discriminación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten”.

A nivel constitucional, mencionamos el FJ 2 del ATC 855/1987, de 8 de julio, que indica que “puede entenderse que el derecho a la educación conlleva la articulación del procedimiento, que, con las garantías y cautelas necesarias, haga posible las pruebas o exámenes”.

En el ámbito universitario encontramos la STC 217/1992, de 1 de diciembre de 1992. En su FJ 2 consideran que establecimiento de las normas de evaluación de las evaluaciones no dependen del profesorado, ya que “la regulación de la función examinadora entra cabalmente en esa facultad de autoorganización de los centros docentes sin que con ello se vulnere la libertad de cátedra”.

Toda vez que se puede considerar que las prácticas académicas inadecuadas y que no se ajustan a las necesidades que previamente hemos expuesto, consideramos que la adaptación de las pruebas a las necesidades del alumno no solamente encaja con el presupuesto legal sino que también se ajusta la idea de adaptación curricular⁵⁵⁹.

⁵⁵⁷ COTINO HUESO, L., op. cit., pág. 902.

⁵⁵⁸ CASTAÑO CALLE, R., “Las adaptaciones curriculares y otras medidas de carácter general en el contexto de la LOE respecto a la diversidad de los alumnos”, *Hekademos. Revista educativa digital*, núm. 9, 2011, págs. 21-36.

⁵⁵⁹ REIS, S. M. y MCCOACH, D. B., “The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 44, núm. 3, 2000, págs. 152-170.

Se debe destacar, nuevamente, el rol del profesorado para este extremo, puesto que como recuerdan Tourón y Reyero

“los profesores juegan aquí un importante papel, en la medida en que analizando las necesidades formativas de cada alumno, y teniendo en cuenta el margen de decisión que les permite la ley, deben ser capaces de abordar los contenidos con la profundidad que sea necesaria, y flexibilizar la metodología de intervención, así como los criterios de evaluación”⁵⁶⁰.

El fracaso de las escuelas a la hora de proveer al alumnado con altas capacidades intelectuales de las medidas que atiendan sus necesidades y estilos de aprendizaje es uno de los elementos que explica el abandono escolar de estos y, por ende, su no progresión⁵⁶¹.

Sadowski, dentro del elenco de causas que propician el abandono escolar temprano de este alumnado, identificó como tales la falta de interés y motivación, las actitudes negativas hacia el colegio y la autoridad y un currículo inadecuado o incompleto para atenderles⁵⁶².

Retomando nuevamente el tema de la evaluación y las pruebas, destacamos que

“si bien hay estudios que demuestran que los alumnos con necesidades «diversas» suelen tomar caminos múltiples y diferentes en su aprendizaje, pocos estudios se centran en la diversidad de las prácticas de evaluación utilizadas para medir, apoyar y facilitar el aprendizaje de estos alumnos”⁵⁶³.

El método de evaluación dentro de un contexto de educación especial—habremos de entender esta no como educación especial en el sentido estricto del término jurídico, sino de alumnos con NEAE— cobra una especial relevancia, puesto que como Bourke y Mentis afirman

“los alumnos y el aprendizaje se enmarcan de diferentes maneras en función de la lente de evaluación a través de la cual se observa el aprendizaje. No es sólo «qué» buscamos al evaluar el aprendizaje, sino también «cómo» lo buscamos; es decir, el aspecto concreto del aprendizaje que evaluamos, y las herramientas y prácticas que

⁵⁶⁰ TOURÓN, J. y REYERO, M., “La identificación de alumnos de alta capacidad: un reto pendiente para el sistema educativo”, en *Hacia el Tercer Milenio: cambio Educativo y Educación para el cambio*, VV.AA., Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 2001.

⁵⁶¹ ROBERTSON, E., “Neglected dropouts: the gifted and talented”, *Equity & Excellence*, vol. 25, núm. 1, 1991, págs. 62-73.

⁵⁶² SADOWSKI, A. J., “A case study of the experiences of and influences upon gifted high school dropouts”, *Dissertation Abstracts International*, vol. 48, núm. 4, 1991, pág. 893.

⁵⁶³ BOURKE, R. y MENTIS, M. “An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 21, núm. 4, 2014, págs. 384-397.

utilizamos para evaluarlo, lo que determina la imagen que obtenemos de ese aprendizaje”⁵⁶⁴.

⁵⁶⁴ BOURKE, R. y M. MENTIS, “Self-assessment as a lens for learning”, en *The Sage handbook of special education*, VV.AA., L. Florian, Londres, 2007, págs. 319-330.

PARTE TERCERA

Análisis socioeconómico y propuesta de *lege ferenda*

CAPÍTULO PRIMERO

Análisis de derecho comparado

“Lo mejor es la ayuda mutua. Como todos sabemos que somos imperfectos, intentamos ayudarnos los unos a los otros”

Haruki Murakami

A la hora de realizar un estudio de derecho comparado que, en realidad, más que el mero análisis de lo dispuesto en las distintas legislaciones se trata de la ordenación de las medidas adoptadas *de facto* en los distintos territorios, hemos de prescindir de la mirada occidentalista, tan eurocéntrica y apoyada en los fenómenos estadounidenses, y ampliar nuestras miras también a Latinoamérica. El motivo es que América Latina se trata de un territorio que presenta, si bien respetando la idiosincrasia propia de cada uno de los distintos países que la conforman, una serie de similitudes culturales e idiomáticas con España que brindan la oportunidad de aprendizaje mutuo y retroalimentación en cuanto a las políticas educativas y al flujo de intercambio de alumnado.

Este análisis de derecho comparado se va a realizar de manera sucinta, debido a que la realidad de la aplicación de las medidas recogidas dista mucho de lo realmente aconsejable, de acuerdo con los criterios técnicos y científicos, por lo que nos centraremos en los aspectos jurídicos y en los procesos legislativos y de implantación de las políticas.

El principal motivo de desarrollar el presente capítulo en la parte dedicada a la propuesta de *lege ferenda* en lugar de haberlo hecho en la parte dedicada a las políticas supranacionales, es que aquellas analizadas afectan a España de forma directa, mientras que los sistemas empleados en los países que a continuación analizamos —a pesar de contar con algunos europeos— no despliegan efectos jurídicos en España y sirven como modelo de inspiración para la proposición de políticas en nuestro país.

1. LAS ALTAS CAPACIDADES EN NORTEAMÉRICA

1.1. Estados Unidos

En Estados Unidos existe una definición a nivel federal, que engloba a todos los Estados, de altas capacidades intelectuales. Esta fue desarrollada en origen en el año 1972, en el *Marland Report to Congress*⁵⁶⁵, y ha experimentado varias modificaciones hasta alcanzar su definición actual, recogida en la *Elementary and Secondary Education Act*⁵⁶⁶:

“Estudiantes, niños o jóvenes que evidencian una capacidad de alto rendimiento, en áreas como la intelectual, creativa, artística o el liderazgo, o en campos académicos específicos, y que necesitan

⁵⁶⁵ Disponible en:

<<https://eric.ed.gov/?id=ED056243>>. Última visita 11 de enero de 2021.

⁵⁶⁶ Disponible en:

<<https://www2.ed.gov/policy/landing.jhtml?src=pn>>. Última visita 25 de enero de 2021.

servicios y actividades que normalmente no son facilitados por la escuela para desarrollar plenamente esas capacidades”.

Si bien los Estados y los distritos no se encuentran obligados a utilizar dicha definición legal muchos de ellos basan sus propias definiciones en la federal.

El Departamento de Educación de los Estados Unidos estima que un 6% de los alumnos del sistema educativo público se encuentran matriculados en programas para estudiantes con altas capacidades intelectuales o para el desarrollo de ciertos talentos. De acuerdo con la Oficina de Derechos Civiles, durante el curso 2011-2012 el número ascendió a una cifra aproximada de 3,2 millones de estudiantes. Sin embargo, la cifra varía enormemente ya no entre Estados sino entre distritos escolares, con diferencias que llegan al 500%⁵⁶⁷.

La educación que este alumnado recibe varía sustancialmente a lo largo del país; aunque la ley federal reconoce que los niños con altas capacidades intelectuales y talentos tienen necesidades únicas que no se satisfacen normalmente en entornos escolares regulares, no ofrece disposiciones, mandatos o requisitos específicos para atender a estos estudiantes.

Actualmente, la educación para alumnos con altas capacidades intelectuales es una responsabilidad puramente local. Desafortunadamente, dejar la educación de los alumnos con altas capacidades intelectuales y con talento a la pura elección de las entidades aumenta la diferencia en la calidad de los servicios y crea desigualdades de acceso para aquellos estudiantes en situación de pobreza, de grupos minoritarios raciales y étnicos, estudiantes cuyo idioma nativo no es el inglés y personas discapacitadas. La decisión de dar una definición o incluso de financiar esta educación queda en manos de los Estados, lo cual agrava los problemas anteriores⁵⁶⁸.

Esto se traduce en que, aunque muchos distritos escolares reconocen que los estudiantes con altas capacidades intelectuales y talentosos son individuos con necesidades únicas, las leyes estatales, las políticas locales y los fondos disponibles varían ampliamente de un distrito a otro, lo que supone una disparidad de servicios entre los diferentes distritos escolares y una protección desigual para los estudiantes con altas capacidades y talentosos. En muchos casos, estos estudiantes deben confiar en unos padres persistentes, un maestro receptivo o un director innovador para asegurarse el ser atendidos adecuadamente en el aula.

En cuanto a las medidas y los planes de actuación, existe un listado de opciones educativas que respetan las diferencias individuales de los estudiantes y tienen en cuenta los recursos de la clase y del distrito. En la mayoría de los casos, las decisiones sobre los planes ofrecidos se toman a nivel local, y pueden incluir clases avanzadas, estrategias de agrupación variadas, aceleración,

⁵⁶⁷ PIERSON, M. R., “Gifted education in the United States: Perspectives of gender equity”, *Journal of Gender and Power*, vol. 1, núm. 1, 2014, págs. 99-110.

⁵⁶⁸ BHATT, R., “A review of gifted and talented education in the United States”, *Education Finance and Policy*, vol. 6, núm. 4, 2011, págs. 557-582.

diferenciación del plan de estudios e instrucción, matrícula doble o escuelas especializadas, los cuales se pueden clasificar de varias formas:

- Adaptaciones en el propio aula.
- Atención a tiempo parcial para clases regulares y especiales.
- Agrupación a tiempo completo con otros alumnos con altas capacidades intelectuales.
- Flexibilización de la enseñanza y adelantamiento de curso.

Sin embargo, la aplicación de estas medidas —nuevamente— queda al arbitrio de los diferentes Estados, existiendo notables diferencias y aproximaciones en cuanto a la misma medida; por ejemplo, la aceleración se logra por parte de algunos Estados permitiendo la escolarización temprana, mientras que en otros se opta por la escolarización dual⁵⁶⁹.

1.2. Canadá y las altas capacidades intelectuales

El sistema canadiense, toda vez que su organización territorial se basa en un modelo federal que, aun siendo mucho más acusado que el sistema de autonomías español, resulta equiparable al de nuestro país, puesto que las competencias en educación se encuentran en poder de las distintas provincias y territorios del país norteamericano.

Así pues, estas entidades territoriales son las encargadas de desarrollar, en el caso de así considerarlo, la política educativa que aborde la problemática de las altas capacidades, no existiendo ningún otro órgano que pueda obligarlas a tomar tal decisión⁵⁷⁰. Al igual que la decisión de incluir en sus políticas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales corresponde a las provincias y territorios, estas también cuentan con autonomía para definir las prácticas educativas que consideren más adecuadas.

Es importante, llegados a este punto, llevar a cabo una diferenciación entre políticas en las cuales se establece una obligación y aquellas en las cuales únicamente se efectúa una recomendación que podrá ser puesta en práctica dependiendo de la voluntad de las administraciones competentes. A este respecto, únicamente cinco provincias de las trece entidades territoriales han publicado documentación en la que se publicitan y explican las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales: Alberta, la Columbia Británica, Nueva Escocia, Nuevo Brunswick y Terranova y Labrador. Por otro lado, aunque sin relación explícita de las medidas educativas aplicables, Saskatchewan contiene previsiones en su norma educativa sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales y Ontario dispone la obligación de facilitar recursos y servicios a este alumnado dentro del marco de su política de educación especial. La provincia de Manitoba, por ejemplo, no cuenta ni con una previsión legal ni con una guía orientada a la atención dentro de un marco

⁵⁶⁹ VANTASSEL-BASKA, J. L., "American policy in gifted education", *Gifted Child Today*, vol. 41, núm. 2, 2018, págs. 98-103.

⁵⁷⁰ GOGUEN, L., "The education of gifted children in Canadian law and ministerial policy", *Canadian Journal of Education*, vol. 14, núm. 1, 1998, págs. 18-30.

jurídico general⁵⁷¹, mientras que la Isla del Príncipe Eduardo y los Territorios del Noroeste recomiendan no aplicar medidas de aceleración⁵⁷².

Las medidas de aceleración que se llevan a cabo en Canadá, que pueden tener reconocimiento explícito en la entidad territorial correspondiente para su eventual aplicación, se pueden dividir en aceleración basadas en contenido (*content-based*) o basadas en los cursos y años (*grade-based*)⁵⁷³.

Como aceleración basada en contenido encontramos: a) *Advanced placement*, en el que se ofrece al estudiante cursar durante la etapa de secundaria cursos que podrán convalidarse en la universidad; b) al igual que en el caso anterior, pero limitado a clases concretas; c) cursos a distancia; d) compactación curricular de materias en las que se demuestro un gran nivel de control; e) programas extracurriculares; f) programas de bachillerato internacional; g) mentorías; h) adaptaciones individuales dentro del grupo de escolarización normal.

Por otro lado, respecto de la aceleración *grade-based* encontramos medidas consistentes en el ingreso o finalización temprana en las distintas enseñanzas, la combinación de clases de alumnos de años consecutivos, autorregulación del ritmo de aprendizaje y compactación de la duración de las enseñanzas (por ejemplo, finalizando una etapa de cuatro años en tres sin pasar de curso de manera explícita).

Uno de los principales problemas, como avanzábamos, de la educación del alumnado con altas capacidades canadiense radica en la autonomía de los distritos escolares –más allá de las propias provincias y territorios–, puesto que las normas y las políticas no garantizan la aplicación de las medidas educativas por la vaguedad de su redacción y su aplicación recae en los distritos locales, que pueden decantarse por medidas diferentes entre sí y crear una situación de heterogeneidad basada en la localización⁵⁷⁴.

Canadá, además, acusa de importantes defectos en su sistema de identificación de alumnado con altas capacidades, ya que se encuentra muy influido por estereotipos, ya no solamente económicos sino raciales, hasta el punto de presentar una detección notablemente superior entre estudiante étnicamente asiáticos⁵⁷⁵.

⁵⁷¹ METELSKI, J., "Overlooked and underserved: gifted students in Manitoba", *BU Journal of Graduate Studies in Education*, vol. 13, núm. 1, 2021, págs. 2021.

⁵⁷² KANEVSKY, L. S., "Accelerating gifted students in Canada: policies and possibilities", *Canadian Journal of Education*, vol. 36, núm. 3, 2013, págs. 229-271.

⁵⁷³ SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D., "Types of acceleration: directions and issues", en *Nation deceived: how schools hold back America's brightest students Vol. II*, COLANGELO, S. et al., Connie Bellin & Jacqueline Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, Iowa, 2004, págs. 5-12.

⁵⁷⁴ KANEVSKY, L. S., "A survey of educational acceleration practices in Canada", *Canadian Journal of Education*, vol. 34, núm. 3, 2011, págs. 153-180.

⁵⁷⁵ PEREKH, G., BROWN, R. y ROBSON, K., "The social construction of giftedness: the intersectional relationship between whiteness, economic privilege and the identification of gifted", *Canadian Journal of Disability Studies*, vol. 7, núm. 2, 2018, págs. 1-32.

2. LAS ALTAS CAPACIDADES EN AMÉRICA LATINA

Debido a que al tratar el ámbito latinoamericano (entendido este como “el conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín”⁵⁷⁶) nos encontramos ante una gran cantidad de países, y en pos de una mayor economía del lenguaje, se tratarán aquellos Estados que, tras haber sido analizados, cuentan con normativa específica referente a las altas capacidades intelectuales, se encuentran en proceso de desarrollarla o, a pesar de no contar con ella, hacen ciertas menciones que pueden ser asimilables al caso de estudio que nos ocupa en la presente tesis.

Cierto es que el análisis podría incluir una gran cantidad de Estados de los treinta y cinco que son soberanos —excluyendo, lógicamente, Estados Unidos y Canadá por haber sido ya estudiados—, pero este se va a concentrar en Sudamérica y México, toda vez que se tratan de los países cuyo desarrollo educativo se encuentra más avanzado y asentado, al igual que el desarrollo económico, cultural y poblacional de los Estados elegidos puede asimilarse de manera más clara y directa a la situación española.

Ilustración 7. Mapa del tratamiento legislativo de las altas capacidades intelectuales en Latinoamérica



Fuente: elaboración propia

⁵⁷⁶ Disponible en:
<https://www.rae.es/dpd/Latinoamérica>

2.1. Argentina y las capacidades y talentos especiales

A pesar de que en el año 1993 la Ley Federal de Educación de Argentina incluyó al alumnado con altas capacidades intelectuales dentro de la Educación Especial, en la actual ley educativa –la 26.106– no existe ningún tipo de previsión legal que se refiera a este colectivo de alumnos de manera expresa identificándolos como tal.

No obstante, el art. 93 de la referida norma dispone que

“las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización”.

La redacción del artículo anterior, toda vez que la educación especial cuenta con sus propios preceptos, parece referirse al alumnado con altas capacidades, si bien no delimita ni el alcance del término ni se establecen obligaciones para las Administraciones educativas en la forma de contenidos mínimo dentro de los programas que el artículo refiere.

Más allá de la inexistencia de una base legal que permita delimitar el alumnado y definir los criterios adecuados, Argentina adolece de una serie de problemas adicionales. En primer lugar –evidentemente influido por la carencia normativa– existe una notable falta de identificación entre el alumnado⁵⁷⁷. Además, diversas investigaciones han puesto de manifiesto la falta de formación del profesorado en el tratamiento educativo, no solo del alumnado con altas capacidades intelectuales, sino de la diversidad en general, lo que sumado a la carencia de bases reglamentarias dificulta la atención educativa de estos alumnos⁵⁷⁸. Por último, también es altamente negativo la escasa publicación de investigaciones sobre la educación del alumnado con altas capacidades en Argentina⁵⁷⁹.

Actualmente, el peso de la atención educativa de los alumnos con altas capacidades intelectuales recae fuera de los sectores políticos y de gestión administrativa –como la Asociación Civil de Altas Capacidades Argentina–, que persiguen la modificación legislativa necesaria para poder establecer protocolos que aumenten la detección y que establezcan las actuaciones requeridas⁵⁸⁰.

⁵⁷⁷ Passim IRUESTE, P., *Capacidades intelectuales diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2012.

⁵⁷⁸ IRUESTE, P. y GONZÁLEZ, M. C., “Detection of high intellectual abilities (ACI) in children designated by their teachers as inattentive or hyperactive”, *Ideación*, núm. 31, 2010, págs. 9-19.

⁵⁷⁹ PARR, J. y STEVENS, T., “Challenges of equity and discrimination in the education of gifted children”, *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*, 2019, págs. 1-12.

⁵⁸⁰ IRUESTE, P., “Gifted education in Argentina”, *Cogent Education*, vol. 4, núm. 1, 2017.

2.2. Las altas capacidades intelectuales en Uruguay

Uruguay cuenta con la Ley General de Educación —la 18.437—, en cuyo artículo 8 se consagra el principio de diversidad e inclusión educativa. El tenor literal del artículo reza que

“el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades”.

Consideramos, si bien no se hace mención alguna al alumnado con altas capacidades intelectuales de manera expresa, que estas encuentran encaje en la norma al ser capacidades diferentes y potencialidades.

En Uruguay, pese a no contar con previsiones normativas sobre las altas capacidades intelectuales, el Ministerio de Educación y Cultura presentó en el año 2020 el Estudio sobre la Prevalencia de escolares con Altas Habilidades Intelectuales y Superdotación Intelectual, su perfil de aprendizajes y salud mental⁵⁸¹. De acuerdo con los criterios en él indicados, se consideró alumnado superdotado a aquel con un CI de 130 o superior, mientras que a aquellos que puntuaron entre 115 y 129 se les definió como alumnos con alta habilidad intelectual. Para que los alumnos superdotados realizaran una evaluación psicopedagógica se exigió una puntuación de 126. En base a la muestra —únicamente incluyó alumnos de 8 años—, la estimación de alumnado con superdotación uruguayo se estableció en el 2,8% y el de alta habilidad intelectual en un 8,6% —superiores a las prevalencias de España y otros países al, finalmente, establecer el corte en 126 CI para superdotación y 112 CI para alta habilidad intelectual—. Apreciaron notables diferencias entre la detección en centros privados y públicos, habiendo más alumnos en centros privados.

En el Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025⁵⁸², dentro del ámbito de la atención a otras formas de vulnerabilidad, establecen la Meta 4.2.8 sobre el apoyo a alumnos con altas habilidades y superdotación, consistente en:

- a) Desarrollo por parte de ANEP de apoyos psicopedagógicos especializados, a los efectos de potenciar aprendizajes y talentos de alumnos con altas habilidades y superdotación;
- b) Elaboración de progresiones de aprendizaje diversificadas y ajustadas al perfil de los alumnos con altas habilidades y superdotación;

⁵⁸¹ Disponible en:

<<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/febrero/200227/Estudio-sobre-prevalencia-de-escolares...-versi%C3%B3n-final.pdf>>. Última visita 7 de agosto de 2022.

⁵⁸² Disponible en:

<<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/noticias/Plan%20de%20Pol%C3%ADtica%20Educativa%20Nacional%202020-2025.pdf>>. Última visita 7 de julio de 2022.

- c) Constitución de equipos referentes de trayectorias de centros educativos de ANEP que reciban estudiantes con altas habilidades y superdotación;
- d) Potenciación del programa de Educación Inclusiva del MEC, como instancia asesora de centros educativos públicos y privados en lo referente al marco de acción para estudiantes con altas habilidades y superdotación”.

2.3. Las aptitudes sobresalientes en México

En México se emplea, a modo de sinónimo de altas capacidades intelectuales, el término de aptitudes intelectuales sobresalientes. A pesar de haber un largo recorrido político acerca del tema hasta el año 2006, lo cierto es que los intentos que se llevaron a cabo fueron confusos, descoordinados, poco continuistas y no se terminaron concretando en las políticas educativas que no tuvieron en cuenta las diferencias socioculturales del alumnado mexicano⁵⁸³.

De acuerdo con la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes de la Secretaría de Educación Pública de México⁵⁸⁴

“los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad”.

Resultan llamativos los criterios establecidos por las autoridades mexicanas para la determinación de la existencia de las aptitudes intelectuales sobresalientes en cada uno de los campos. En la página 131 del documento referido *ut supra* podemos comprobar que para la aptitud intelectual se exige un CI mínimo de 116; para la socioafectiva situarse en el percentil 80 en liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto, mientras que para las aptitudes creativa, artística y psicomotriz el percentil es de 90.

No obstante lo anterior, la prevalencia estimada es del 2%, y el objetivo de atención educativa marcado por las autoridades mexicanas es ligeramente superior al 1% del alumnado total del país, donde los planes de atención finalizan en la educación secundaria⁵⁸⁵.

⁵⁸³ ENRÍQUEZ GUTIÉRREZ, G. A. y ARREDONDO, A., “Los alumnos superdotados en la agenda política educativa de México (1980-2006)”, *Foro de educación*, vol. 16, núm. 24, 2018, págs. 193-213.

⁵⁸⁴ Disponible en:
<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_inter.pdf
>. Última visita 8 de agosto de 2022.

⁵⁸⁵ VALDÉS CUERVO, A. A., SÁNCHEZ ESCOBEDO, P. A. y YÁÑEZ QUIFJADA, A. I., “Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes”, *Acta colombiana de psicología*, vol. 16, núm.1, 2013, págs. 25-33.

Recientemente, los documentos normativos emitidos por la Secretaría de Educación Pública mexicana han rechazado la aceptación y empleo de la terminología de altas capacidades intelectuales por su amplitud, declarando que para el país y su política educativa nacional se continuará utilizando la conceptualización del año 2006 referida a las aptitudes intelectuales sobresalientes, desechando conceptualizaciones generales sobre el talento por reducir capacidad de detección y atención y negando la incorporación de los talentos complejos y simples⁵⁸⁶.

El principal problema del sistema educativo en México no es otro que la falta de recursos, ya no para la atención de la diversidad, sino del conjunto de la población⁵⁸⁷. En cuanto al alumnado con altas capacidades —o con aptitudes sobresalientes—, la barrera producida por la ausencia de normas es difícil de superar, así como la pobre tasa de detección. Por otro lado, el profesorado mexicano no se encuentra, en términos generales, capacitado para la atención del alumnado con altas capacidades intelectuales, lo cual se puede atribuir al escaso apoyo brindado por las autoridades al desarrollo de la educación para este alumnado⁵⁸⁸. Otro de los problemas detectados es la escasa investigación llevada a cabo en México sobre estos alumnos y, principalmente, sus características emocionales⁵⁸⁹.

2.4. Las altas capacidades en Chile

La Ley de Educación de Chile —la 20.370— contiene previsiones legales acerca de la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo que únicamente despliega sus efectos para alumnos con dificultades de aprendizaje o con algún tipo de déficit.

A pesar de no contar con normas actualmente vigentes, en las últimas décadas se han tratado de desarrollar programas extracurriculares que atiendan a este alumnado; sin embargo, solamente el 1% de la población con altas capacidades intelectuales puede asistir a dichos programas⁵⁹⁰.

En la actualidad, existen movimientos políticos que abogan por el desarrollo de una política específica que siga la conceptualización de Gagné⁵⁹¹, si

⁵⁸⁶ COVARRUBIAS PIZARRO, P., “Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento”, *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, vol. 9, núm. 17, 2018, págs. 53-67.

⁵⁸⁷ DE IBARROLA NICOLÍN, M., “Los grandes problemas del sistema educativo mexicano”, *Perfiles educativos*, vol. 34, núm. especial, 2012, págs. 16-28.

⁵⁸⁸ SÁNCHEZ ESCOBEDO, P. A., et al., “Mexican teachers’ knowledge about gifted children: relation to teacher teaching experience and training”, *Sustainability*, vol. 12, núm. 11, 2020, págs. 1-9.

⁵⁸⁹ VALDÉS, A., ARREOLA, C. y MONTROYA, G., “Estado de arte de la investigación acerca de estudiantes con aptitudes sobresalientes en México”, en *Estudiantes intelectualmente sobresalientes*, VALDÉS, A. y VERA, J., Pearson, México D. F., 2012, págs. 156-170.

⁵⁹⁰ CONEJEROS SOLAR, L., SANDOVAL RODRÍGUEZ, K. y GÓMEZ ARIZAGA, M., “The challenges of identification. Providing paths, advocacy and support for 2e students & families in Chile”, *Variations 2e*, núm. 1, 2018, págs. 12-14.

⁵⁹¹ <<https://www.senado.cl/noticias/educacion/abogan-por-potenciar-el-talento-academico-generando-las-condiciones>>. Última visita 8 de agosto de 2022.

bien parecen emplear de manera sinónima altas capacidades y superdotación, aun considerando también el talento y la precocidad⁵⁹²

Más allá de la política educativa y concreción normativa, Chile afronta el reto de formar adecuadamente al profesorado⁵⁹³.

2.5. La superdotación y los talentos específicos en Perú

La principal referencia normativa acerca de la educación del alumnado con altas capacidades en Perú lo encontramos en el art. 39 de la Ley General de Educación (Ley 28.044), en el cual se establece que la Educación Básica Especial se dirige a “[...] b) Niños, niñas y adolescentes superdotados o con talentos específicos”. Se trata de un artículo muy genérico que sienta las bases de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales —bien sea por razón de discapacidad o de alta capacidad—. Para ambos casos se ha previsto su inclusión en aulas ordinarias, sin perjuicio de medidas complementarias y personalizadas.

Es importante delimitar el alcance en lo que respecta a las distintas etapas educativas de esta previsión normativa. Así pues, comprobamos que la Educación Básica Regular peruana —de acuerdo con el art. 36 de la citada norma— alcanza hasta la educación secundaria.

Al margen de las referencias normativas resulta imprescindible analizar tanto la concreción del término y la efectiva implementación de las medidas educativas como la idiosincrasia cultural propia del país andino.

En primer lugar, se ha podido observar que se emplean —lejos de la utilización del término altas capacidades como un elemento aglutinante— las expresiones de superdotados y talentos específicos. Las normas complementarias⁵⁹⁴ definen los dos perfiles dados por la norma. Así pues, los estudiantes con talento

“son aquellos que presentan habilidades que sobresalen en el dominio de una o más áreas específicas como el arte (música, escultura, pintura, danza, etc.), ciencia, tecnología u otros”, mientras que los que tienen superdotación se definen como “aquellos que poseen altas habilidades cognitivas, creatividad y fuerte compromiso con la tarea (motivación intrínseca)”.

Empero lo anterior, no se facilitan criterios para poder determinar su encuadramiento en cada una de las categorías. Cabe preguntarse si tanto la superdotación como el talento deben interpretarse de manera clásica mediante la utilización de criterios como los percentiles o el CI para su adecuada delimitación, dado que no se facilitan más datos.

⁵⁹²<https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32444/1/BCN__Cifuentes_P._medidas_para_estudiantes_con_altas_capacidadesFINAL.pdf>. Última visita 8 de agosto de 2022.

⁵⁹³ GÓMEZ ARIZAGA, M. et al., “Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar”, *Revista de Psicología*, vol. 38, núm. 2, 2020, págs. 667-703.

⁵⁹⁴ Disponible en: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/111364/_1791-2011-ED_-_06-01-2013_08_56_59_-RD-1791-2011-ED_6.pdf>. Última visita 12 de agosto de 2022.

En cuanto al tratamiento educativo, se ha de destacar que el propio artículo que declara al alumnado con altas capacidades como alumnos con necesidades educativas especiales es el mismo que establece una disposición contraria a la flexibilización de la duración de las enseñanzas, toda vez que el tránsito de un grado a otro lo marcan, no solo las competencias adquiridas sino la edad cronológica del alumno, con el objetivo de no perjudicar su integración educativa y social. En cuanto a la diversificación educativa, se distinguen programas curriculares y extracurriculares. Entre estos últimos destacamos actividades como ajedrez, debate, simulaciones de los modelos de Naciones Unidas, clases de actuación, de música, entre otras⁵⁹⁵.

Por último, relativo a la situación étnico-cultural de Perú, hemos de poner de manifiesto que es originadora de no pocas dificultades. Tal y como se desprende de los datos estadísticos de los informes sobre el perfil sociodemográfico, en Perú conviven el castellano junto con otras lenguas indígenas con un gran número de hablantes, como son el quechua y el aimara; asimismo, en cuanto al perfil étnico encontramos una gran proporción de población mestiza, así como blancos, afrodescendientes y varias etnias indígenas. Como es bien sabido, los estudiantes que pertenecen a minorías étnicas o lingüísticas suelen ser ignorados en los procesos de detección⁵⁹⁶. Pese a que en Perú —quizás fruto de la extendida composición étnico-cultural— las actitudes hacia el alumnado con alto rendimiento perteneciente a minorías son muy favorables⁵⁹⁷ aún es necesario que el sistema educativo forme de manera adecuada a los profesores en las necesidades del alumnado con altas capacidades proveniente de minorías, así como en la práctica de su identificación y en las particularidades culturales que presenten⁵⁹⁸. A la situación específica del alumnado indígena se le debe sumar la condición general de la pobreza, la cual supone un riesgo para el alumnado con altas capacidades que se desarrolla en tales circunstancias por el elevado riesgo de no solamente fracasar y abandonar escolarmente, sino de ser captados por instituciones que les otorguen becas con la compleja y difícil condición de alcanzar un alto desempeño académico y ser utilizados como elemento de publicidad por parte de estas instituciones⁵⁹⁹.

2.6. La alta capacidad intelectual en Paraguay

La situación jurídica del alumnado con altas capacidades intelectuales en Paraguay es muy similar al de España, ya que la Ley nº5.136 de Educación

⁵⁹⁵ BLUMEN, S., "New trends in talent development in Peru", *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 36, núm. 3, 2013, págs. 346-364.

⁵⁹⁶ COOPER, S., "Gifted indigenous programs: unmasking potential in minority cultures", *Gifted Education International*, vol. 19, núm. 2, 2005, págs. 114-125.

⁵⁹⁷ OH, H. et al., "A cross-national comparison of schools students regarding high performing peers", *Turkish Journal of Giftedness and Education*, vol. 4, núm. 1, 2014, págs. 10-23.

⁵⁹⁸ BLUMEN, S., "Gifted education programming: serving the native Peruvian", en *Gifted children of color around the world: diverse needs, exemplary practices, and directions for the future*, Online, 2016, págs. 1-15.

⁵⁹⁹ SORIANO DE ALENCAR, E., DE SOUZA FLEITH, D. y BLUMEN, S., "Trends in gifted education in South America: The Brazilian and Peruvian scenario", *Gifted and Talented International*, vol. 17, núm. 1, 2002, págs. 7-17.

Inclusiva es un calco de las disposiciones de la LOE respecto del alumnado con NEAE, hasta el punto de llegar a emplear el mismo término.

Esta ley —pues se promulgó a finales del año 2013— indica respecto del caso que nos ocupa que

"se considera que un alumno presenta necesidades específicas de apoyo educativo por alta capacidad intelectual cuando maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos".

A pesar de que no se da ningún criterio de encuadramiento ni definición acerca de los términos "eficaz" y "excepcional" que se utilizan en la norma, la redacción del artículo encaja con los planteamientos científicos de los perfiles de superdotación y talento, respectivamente. A mayor abundamiento, la Ley núm. 1.264 General de Educación incluye dentro del alumnado con necesidades educativas especiales —en su art. 80.b)— al alumnado superdotado.

La anterior norma también establece la obligación de que el profesorado cuente con la debida especialización y que se habrá de establecer una política de diagnóstico y tratamiento precoz del alumnado con necesidades educativas especiales, así como el favorecimiento de la integración.

No obstante, y pese a que las previsiones normativas son meridianamente claras, no se ha producido ningún desarrollo reglamentario que permita la adecuada identificación y atención del alumnado con altas capacidades intelectuales. Ha habido tímidas iniciativas legislativas, como el proyecto de ley —del año 2019— que regula los mecanismos de inclusión de estudiantes identificados como de altas capacidades, en el cual la propuesta se articula alrededor de la superdotación y de un elevado CI⁶⁰⁰.

Al margen de la normativa y de la política, no ha habido una implementación de medidas —tal y como se denuncia en la propuesta de ley anterior— en la educación formal, mientras que la respuesta extracurricular ha sido muy limitada, reducida a un concreto Programa de Iniciación Científica, Énfasis en Matemáticas para Jóvenes Talentos⁶⁰¹.

2.7. Ecuador y la dotación superior

La situación jurídica del alumnado con altas capacidades en Ecuador resulta confusa de aclarar, pese a resultar clara su condición de necesidades educativas especiales. Así pues, el art. 228 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural reconoce como alumnado con necesidades educativas

⁶⁰⁰ Disponible en:

<<http://odd.senado.gov.py/archivos/file/Inclusion%20Estudiantes%20Altas%20Capacidades.pdf>>. Última visita 12 de agosto de 2022.

⁶⁰¹ BARRIOS, L. A., VEGA, R. y VUYK, A., "Life stories of students with high ability in Paraguay: Participants of a specialized program of mathematics", *Eureka*, vol. 17, núm.1, 2020, págs. 96-111.

especiales no asociadas a la discapacidad la “dotación superior: altas capacidades intelectuales”.

Una mayor concreción del término la encontramos en el art. 4 de la Normativa para regular los procesos de detección, atención educativa, evaluación de aprendizajes y promoción a estudiantes con dotación superior en el sistema educativo nacional del año 2016. En ella, la definición dada de altas capacidades intelectuales es

“también considerado[a] como superdotación, refiere a un nivel elevado de competencia en determinadas áreas, es decir, que se evidencian habilidades naturales sin necesidad de instrucción.

Los niños, niñas y adolescentes con dotación superior presentan necesidades educativas especiales que requieren de una atención especializada, pues poseen altos niveles de desarrollo en áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, amplio vocabulario, poder de observación, curiosidad en relación a su edad, capacidad excepcional de liderazgo, alta motivación e interés por temas trascendentes y complejos; se destacan en asignaturas académicas específicas, deporte, creatividad, sensibilidad para el arte, originalidad, entre otros. Estos tienen altamente desarrollado en su comportamiento el autocontrol, autocrítica y rigurosidad, además de la constante búsqueda de la perfección, alto comprometimiento y diferente funcionamiento en la ejecución de una tarea”.

Tal y como se puede observar, el término altas capacidades intelectuales se emplea a modo de sinónimo de superdotación y hace referencia expresa a la ausencia de instrucción para alcanzar a destacar. Ello se puede encuadrar dentro del modelo de Gagné acerca del talento y la superdotación, si bien el talento queda completamente fuera del término jurídico.

Su escolarización se lleva a cabo en centros ordinarios, si bien les son de aplicación una serie de medidas de adaptación, en aspectos tales como la metodología y la evaluación. Podemos encontrar una lista de las medidas en el Instructivo publicado por el Ministerio de Educación ecuatoriano⁶⁰²:

- Modalidad de agrupamiento: atención individualizada en el aula común; grupos de aprendizaje fuera del aula común o grupos flexibles a tiempo parcial y; grupos flexibles.
- Adaptación o modificación del currículo: compactación curricular; enriquecimiento curricular y; enriquecimiento extracurricular.
- Medidas curriculares excepcionales: consistente en la reducción del periodo de escolarización si no son suficientes las medidas curriculares ordinarias.

⁶⁰² Disponible en:

<<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Instructivo-para-atencion-educativa-dotacion-superior.pdf>>. Última visita 12 de agosto de 2022.

Como hemos observado, en Ecuador se ha configurado un modelo restrictivo centrado únicamente en el perfil de superdotación. Pese a la prevalencia esperada para este perfil, la identificación en el alumnado es testimonial (tan solo un 0,016% del alumnado total), máxime considerando que hay estudios que han estimado la prevalencia promedio en torno al 2,75% —cifras cercanas a la distribución normal del CI—⁶⁰³. A la escasa tasa de identificación se le debe de sumar el reto que supone para la población estudiantil ecuatoriana la situación económica —y, en ciertos casos, lingüística— que se vive en el medio rural y la mayor incidencia del abandono escolar temprano entre los jóvenes con escasos recursos⁶⁰⁴.

2.8. Venezuela y las aptitudes y capacidades superiores

El marco normativo de las altas capacidades en Venezuela lo encontramos en la Ley Orgánica de Educación y en el Decreto núm. 313 por el que se establece el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación.

Dentro de la Educación Especial, regulada esta en el Capítulo IV del Reglamento, “también [se] atenderá a quienes tengan aptitudes superiores y capacidad para destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano”. No cabe ninguna duda de que el fenómeno de las altas capacidades intelectuales tiene reconocimiento legal en Venezuela, si bien no hay una definición legal ni formal de qué criterios se utilizan para su identificación. La redacción empleada en el artículo parece referirse a la concepción de un modelo que incluya los perfiles de talento —toda vez que habla de una o más áreas— y superdotación —precisamente por la acumulación de las áreas del desenvolvimiento humano—.

El desarrollo de la Educación Especial en Venezuela no se encuentra regulado en las normas anteriores, sino que estas recogen el mandato de desarrollar posteriormente aspectos tales como el establecimiento de regímenes diferenciados, la especialización del personal, la detección, la formación y el perfeccionamiento y la participación del sector privado, entre otras cuestiones.

A pesar de lo anterior, en Venezuela se ha prestado poca atención no solo a la situación del alumnado con altas capacidades intelectuales sino al estudio del estado de la cuestión⁶⁰⁵. En consecuencia, se carece del conocimiento acerca de los resultados educativos y de la tasa de identificación, así como del desarrollo reglamentario que permita la adecuada atención, existiendo únicamente las disposiciones genéricas —y no desarrolladas— sobre educación especial. A mayor abundamiento, pese a que existe un reconocimiento legal de la condición de alumnado con necesidades educativas especiales, las áreas de atención de la Dirección de Educación Especial son: Retardo Mental, Autismo,

⁶⁰³ VÉLEZ CALVO, X. et al., “Las altas capacidades en la educación primaria: estudio de prevalencia con niños ecuatorianos”, *INFAD Revista de Psicología*, núm. 1, 2019, págs. 391-400.

⁶⁰⁴ FUENTES, A. y STEFOS, E., “Pobreza y educación. Un análisis de datos de jóvenes ecuatorianos entre 15 y 17 años de edad”, *Latin American Journal of Science Education*, núm. 6, 2019, págs. 1-11.

⁶⁰⁵ VERA, C., YANES, C. y ZAVARCE, P., “Beyond the normal curve: the experience of parents with gifted children”, *Abstracts book of the 3rd World Conference on Qualitative Research*, vol. 2, 2018.

Deficiencias Auditivas, Deficiencias Visuales, Dificultades de Aprendizaje, Impedimentos Físicos; y Programas de Apoyo los cuales son Prevención y Atención Integral Temprana, Lenguaje, Educación y Trabajo e Integración⁶⁰⁶. Independientemente de la situación del alumnado con altas capacidades intelectuales, la Educación Especial en Venezuela presenta serios déficits y las políticas no cristalizan en una educación de calidad por imposibilidad de acceder a ellas⁶⁰⁷.

2.9. Las capacidades excepcionales en Colombia

El caso colombiano se erige como una *rara avis* —junto con Bolivia, tal y como veremos a continuación— dentro de la atención a las altas capacidades intelectuales, toda vez que su atención es una obligación especial del Estado expresamente consagrada en la Constitución Política de 1991. El último párrafo del art. 68 de la Carta Magna colombiana dispone que “la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.

Colombia cuenta con un sistema de reconocimiento formal de las altas capacidades en su norma educativa básica. Así pues, el art. 49 de la Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación establece que

“El Gobierno Nacional facilitará en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral.

El reglamento definirá las formas de organización de proyectos educativos institucionales especiales para la atención de personas con talentos o capacidades excepcionales, el apoyo a los mismos y el subsidio a estas personas, cuando provengan de familias de escasos recursos económicos”.

Como se puede observar, ni la norma constitucional ni la educativa ha definido el concepto de persona con talento o capacidad excepcional. Para poder aproximarnos a la definición hemos de acudir al Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva⁶⁰⁸. En él se dice que “un estudiante con capacidades excepcionales es aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios en múltiples áreas del desarrollo”, mientras que “un estudiante con talentos excepcionales es aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en un campo disciplinar, cultural o social específico”. Los talentos, a efectos del documento, se establecen en: a) Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología; b) Talento en ciencias

⁶⁰⁶ MÉNDEZ, M., “Conceptualización y modelos de atención de la Educación Especial en Venezuela”, *Ágora*, núm. 21, 2008, págs. 91-109.

⁶⁰⁷ RUBIANO, E. y LOZADA, F., “La educación especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones”, *Educere*, vol. 19, núm. 62, 2015, págs. 215-230.

⁶⁰⁸ Disponible en:

<<https://www.soachaeducativa.edu.co/phocadownloadpap/estudiantes-discapacidad/Orientaciones-Excepcionalidad-2015.pdf>>. Última visita 13 de agosto de 2022.

sociales o ciencias humanas; c) Talento en artes o en letras; d) Talento en actividad física, ejercicio y deporte; e) Talento en liderazgo social y emprendimiento⁶⁰⁹.

En las Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales publicadas por el Ministerio de Educación Nacional⁶¹⁰ se vuelve a tratar de acotar el término. En tal documento⁶¹¹ se indica que, al hablar de talento excepcional, se hace referencia al potencial y desempeño centrado en un campo disciplinar completo —lo que encaja con el perfil de talento simple—, mientras que la capacidad excepcional “tiene que ver con la presencia de un potencial o desempeño excepcional global” —alineado con el planteamiento de la superdotación en nuestro país—.

La atención educativa se desarrolla en el Decreto 2.082 de 1996 por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Se articula alrededor de los principios de integración, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio y soporte específico. Se establece la necesidad de que el profesorado esté debidamente formado y el apoyo económico en situaciones de desventaja económica.

Sin embargo, y pese a que el esfuerzo legislativo ha sido notable en Colombia,

“las políticas están entrelazadas con otras políticas de educación especial y han sido mal implementadas. Debido a que los gobiernos anteriores y actuales han centrado sus programas en el acceso y la matriculación en el sistema educativo general, se ha pasado por alto la aplicación de políticas para los alumnos con capacidades y talentos excepcionales”⁶¹².

A ello debe sumarle la ínfima tasa de identificación que se da en Colombia, con unas cifras cercanas al 0,1% de la población total de acuerdo con la Subdirección de Fomento de Competencias —lo cual es especialmente grave considerando que, con las concepciones empleadas, la tasa habría de ser de entre un 10% y un 15%—⁶¹³. Colombia enfrenta problemas similares a los de Perú en cuanto a la identificación del alumnado de rentas bajas y proveniente de una minoría étnica o lingüística en lo referente a la atención del alumnado con altas capacidades intelectuales⁶¹⁴.

⁶⁰⁹ Así se expresa en la página 72 del citado documento.

⁶¹⁰ Disponible en:

< https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360295_foto_portada.pdf>. Última visita 13 de agosto de 2022.

⁶¹¹ A tales efectos consultar página 35.

⁶¹² PARRA MARTÍNEZ, F. A. y PEREIRA, N., “Gifted education policy in Colombia: Legislation and guidelines for learners with exceptional abilities and talents”, *International Journal of Educational Research*, núm. 109, 2021.

⁶¹³ Disponible en:

<<https://www.medellin.edu.co/wp-content/uploads/14042021-Ciclo-AT-Capacidades-o-Talentos-Excepcionales.pdf>>. Última visita 13 de agosto de 2022.

⁶¹⁴ PARRA MARTÍNEZ, F. A. y PEREIRA, N. op. cit.

2.10. Los talentos naturales en el Estado boliviano

Tal y como adelantábamos, el punto de partida del sistema educativo para el alumnado con altas capacidades en el Estado Plurinacional de Bolivia le encontramos, por partida doble, en la Constitución Política del Estado del año 2009. El tercer apartado del art. 82 indica que “[...]toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado tiene derecho a ser atendido educativamente con métodos de formación y aprendizaje que le permitan el mayor desarrollo de sus aptitudes y destrezas”. En consonancia con lo anterior, encontramos que el art. 85 de la norma dicta que

“el Estado promoverá y garantizará la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, o con talentos extraordinarios en el aprendizaje, bajo la misma estructura, principios y valores del sistema educativo, y establecerá una organización y desarrollo curricular especial”.

Una mayor aproximación a la definición se encuentra contenida en el art. 5 del Reglamento de Atención Educativa a Estudiantes con Talento Extraordinaria en el Sistema Educativo Plurinacional⁶¹⁵. Dicha norma lleva a cabo una diferenciación entre el talento extraordinario general y el talento extraordinario específico. El primero de ellos “se considera cuando el estudiante demuestra un desempeño diferencial positivo en campos y áreas de saberes y conocimientos en equilibrio con todas las dimensiones”, mientras que el específico se da en un solo campo, pudiendo ser estos: a) Científico-tecnológico; b) Humanístico-social; c) Artístico y; d) Deportivo. Como criterios de identificación —ex art. 22— se establecen poseer una elevada capacidad cognitiva y motivación, capacidad creativa, mayor madurez en los procesamientos de la información, desarrollo de la capacidad metacognitiva y variables socioafectivas.

La definición del concepto resulta confusa, toda vez que hay incongruencias entre los tres niveles normativos. La Constitución hace referencia al talento natural —alineado con la superdotación de Gagné—, pero el art. 5 del Reglamento establece varios tipos de talento y exige un desempeño positivo —lo cual encaja con el talento—. Sin embargo, el propio Reglamento establece como criterios para llevar a cabo la identificación la existencia de una elevada capacidad cognitiva, motivación y creatividad, lo cual nos lleva a considerar que el término de talento empleado por Bolivia se utiliza a modo de sinónimo de superdotación.

En cuanto a la atención educativa que el Reglamento establece, se lleva a cabo una diferenciación entre los alumnos con talento general y talento específico. Pese a que comparten las medidas de recibir adaptaciones curriculares y participar en actividades extraescolares, las medidas dirigidas al alumnado con talento general son más profundas. Estos pueden beneficiarse de becas de estudio, asistir a sesiones de apoyo psicológico y ser acelerados.

⁶¹⁵ Disponible en:

<<https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/RM-884-2018-aprueba-programa-y-otros-talento-extraordinario.pdf>>. Última visita 15 de agosto de 2022.

Independientemente de la conceptualización o de las obligaciones tanto legales como constitucionales que el Estado boliviano tiene para con el alumnado con altas capacidades intelectuales, se ha de incidir en que la identificación se encuentra todavía en una situación pésima y muy pobre. En el año 2022, según datos ofrecidos por el Ministerio de Educación de Bolivia, había 158 alumnos con talentos extraordinarios identificados, los cuales representan un 0,7% del total de alumnos de educación especial⁶¹⁶ y un 0,005% del alumnado total del país.

Bolivia enfrenta problemas similares a los de Perú y Colombia —previamente expuestos en dichos países— en lo relativo a la composición étnico-lingüística, ruralidad y pobreza y su impacto en la educación⁶¹⁷.

2.11. Las altas habilidades y la superdotación en Brasil

El punto de partida legal del tratamiento del alumnado con altas capacidades en Brasil es, necesariamente, la Ley 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional. Su importancia descansa en el capítulo dedicado a la educación especial; esta, de acuerdo con el art. 58 de la norma, “es la modalidad de educación escolar ofrecida preferentemente en el sistema regular de enseñanza, para estudiantes con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y altas habilidades o superdotación”. Pese a dejar meridianamente claro que el alumnado con altas capacidades se encuentra incluido dentro del ámbito de la educación especial, la Ley no da una definición de los colectivos afectados por la norma. Para ello hemos de acudir al Decreto 10.502, de 30 de septiembre de 2020, que establece la Política Nacional de Educación Especial: Aprendizaje Equitativo, Inclusivo y Permanente.

El art. 5 del Decreto facilita una definición de todas las categorías de alumnos incluidos en la educación especial, siendo alumnos con altas habilidades o superdotación aquellos “que presenten alto desarrollo o potencial en cualquier área de dominio, aislada o combinada, creatividad e implicación con las actividades escolares”. Si bien es cierto que la norma no especifica ninguno de los dominios, los documentos accesorios de la Política Nacional de Educación Especial⁶¹⁸ mencionan a modo de ejemplo los ámbitos académico, artístico, psicomotor y de liderazgo.

En el mismo apartado de esos documentos accesorios se hace una apreciación que tiene una importancia capital. Al tratar el aspecto de la evolución de la nomenclatura empleada en Brasil se incide especialmente en que existe una separación entre el alumnado con altas habilidades y el superdotado, puesto que en inicio ambos términos se utilizaban de manera indistinta e incluso conjunta y en la actualidad se encuentran divididos por la conjunción “o”, lo que

⁶¹⁶ Disponible en:

<<https://reportes.sie.gob.bo/reporteestadistico/especial>>. Última visita 15 de agosto de 2022.

⁶¹⁷ ARRUETA, J. A. y AVERY, H., “Education reform in Bolivia: Transitions towards which future?”, *Research in Comparative and International Education*, vol. 7, núm. 4, 2012, págs. 419-433.

⁶¹⁸ Disponible en:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Última visita 15 de agosto de 2022.

indica que ya no son sinónimos⁶¹⁹. Lo anteriormente expuesto repercute en las medidas educativas aplicables a cada categoría.

El sistema ha de asegurar al alumnado de educación especial:

- planes de estudio, métodos, técnicas, recursos educativos y organización específicos para satisfacer sus necesidades;
- duración específica para aquellos que no pueden alcanzar el nivel requerido para completar la educación básica, debido a sus discapacidades, y aceleración para completar el programa escolar en menos tiempo para los superdotados;
- profesores con la especialización adecuada de nivel medio o superior, para la atención especializada, así como profesores de educación ordinaria formados para la integración de estos alumnos en las clases comunes;
- educación especial para el trabajo, orientada a su integración efectiva en la vida en sociedad, [...] así como para quienes demuestren capacidad superior en las áreas artística, intelectual o psicomotriz;
- igualdad de acceso a los beneficios de los programas sociales complementarios disponibles para el respectivo nivel de educación regular.

Como podemos observar, el adelantamiento de curso únicamente se contempla para el alumnado superdotado, mientras que el resto de las medidas son comunes a ambos perfiles.

De manera adicional, existen obligaciones por parte del Estado de constituir un catastro de alumnos con altas habilidades y superdotación para la adecuada implementación de políticas, así como la detección temprana de su condición.

Existen, a su vez, centros de actividades de altas habilidades y superdotación —art. 7 Decreto— y centros especializados.

Los objetivos de la educación especializada son:

“a) Potenciación de los servicios educativos especializados ya ofrecidos; b) Implantación de aulas de recursos multifuncionales; c) Formación continuada del profesorado, incluyendo el desarrollo de la educación bilingüe para los alumnos sordos o con discapacidad auditiva y la enseñanza del braille para los alumnos ciegos y con baja visión; d) Formación de gestores, educadores y otros profesionales de la educación en la perspectiva de la educación inclusiva, especialmente en el aprendizaje, la participación y la creación de vínculos interpersonales; e) Adecuación arquitectónica de los edificios escolares para la accesibilidad; f) Desarrollo, producción y distribución de recursos educativos para la accesibilidad y; g) Estructuración de la accesibilidad básica en las instituciones federales de educación superior”⁶²⁰.

⁶¹⁹ WECHSLER, S. y FLEITH., D., “The scenario of gifted education in Brazil”, *Cogent Education*, vol. 4, 2017.

⁶²⁰ MENDES ENICEIA, F., “National observatory on special education: Network study about inclusive education in Brazil”, *Open Journal of Social Sciences*, núm. 3, 2015, págs. 60-64.

En cuanto a las medidas educativas, pese a haberse observado en los últimos veinte años grandes avances generales en la educación especial en el país carioca, estos se concentran mayoritariamente en la modalidad que afecta al alumnado con discapacidad⁶²¹, pero no se han trasladado al caso que nos ocupa, que continúa necesitado de la implementación de programas que atiendan sus particularidades y contar con profesionales formados⁶²². Existen serias deficiencias en el sistema de identificación del alumnado brasileño con altas capacidades en la educación básica, ya que la tasa de identificación en el año 2014 fue del 0,027% del estudiantado matriculado; a la identificación se le ha de sumar el desconocimiento generalizado del profesorado acerca del fenómeno de las altas capacidades y de los servicios disponibles para su atención⁶²³. El desconocimiento se extiende a la incapacidad de un elevado porcentaje del profesorado aventurar una definición –tan siquiera errónea– o a considerar que el alumnado con altas capacidades no tiene necesidades educativas⁶²⁴.

3. LAS ALTAS CAPACIDADES EN EUROPA

El tratamiento que se le da a la educación de los alumnos con altas capacidades intelectuales en Europa⁶²⁵ presenta un panorama muy distinto dependiendo del país en el que centremos nuestra atención, puesto que encontramos países en los que se han elaborado programas de atención educativa, mientras que en otros tan siquiera están reconocidos como tales términos las altas capacidades o la superdotación.

3.1. El Reino Unido

En el Reino Unido podemos encontrar un antecedente histórico de educación diferenciada para alumnos con altas capacidades, puesto que, en el año 1944, a través de la promulgación de una nueva *School Act* se crearon las conocidas como *Grammar Schools*, que brindaban nuevas posibilidades a alumnos talentosos; sin embargo, debido a que posteriormente fueron consideradas como elitistas por parte de las autoridades, estas se clausuraron, sobreviviendo algunas de ellas como instituciones privadas. El sistema educativo británico, hoy en día, propugna proveer una educación adecuada a todos los alumnos, puesto que la atención educativa que necesitan los alumnos con altas capacidades intelectuales habrá de entenderse incluida en ella. En el

⁶²¹ BAPTISTA, C. R., “Public policy, special education and schooling in Brazil”, *Educação e Pesquisa*, vol. 45, núm. 1, 2019, págs. 1-17.

⁶²² DELOU, C. M. et al., “Gifted children and adolescents: Exploring the perspective of a group that still needs educational attention in Brazil”, *Creative Education*, vol. 5, núm.13, 2014, págs. 1224-1234.

⁶²³ SORIANO DE ALENCAR, E., DE SOUZA FLEITH, D. y BERNARDES CARNEIRO, L., “Gifted education in Brazil: Historical background, current practices and research trends”, en *The SAGE handbook of gifted and talented education*, WALLACE, B., SISK, D. A. y SENIOR, J., Londres, SAGE Publications, 2019, págs. 432-445.

⁶²⁴ REMOLI FERREIRA, T. C. et al., “Giftedness: A survey about Brazilian children and educators’ (mis)conception”, *European Journal of Special Education Research*, vol. 5, núm. 1, 2019, págs. 23-32.

⁶²⁵ El presente apartado se ha realizado sobre la base del siguiente estudio: REID, E. y BOETTER, H., “Gifted education in various countries of Europe”, *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, vol. 4 núm. 2, 2015. En él se ha llevado a cabo una traducción de lo que los autores explican acerca de los distintos modelos empleados en diferentes países europeos.

Reino Unido, fruto de su descentralización en cada uno de los países constituyentes del mismo, encontramos que existen diferencias a la hora de clasificar a los alumnos: así pues, mientras que en Inglaterra los términos *dotado* y *talentoso* se utilizan de tal manera que entre el cinco y el diez por ciento de los estudiantes de cada escuela encajan en dicha clasificación, en Gales es el veinte por ciento de los alumnos los que son etiquetados como *más capaces* o *talentosos*. El modelo educativo británico aboga por que el alumno emplee la mayor parte de su tiempo realizando las mismas actividades que sus compañeros en el aula, con algunas actividades extracurriculares.

3.2. La República de Austria

En Austria, el primer antecedente en la legislación acerca de la educación de los alumnos con altas capacidades intelectuales data de 1962, cuando recibió una mención expresa en la legislación educativa, mientras que en la década de 1970 los alumnos con altas capacidades recibieron la oportunidad de adelantar cursos. En Austria no se ha tratado de manera aislada a los alumnos con altas capacidades, sino a todos aquellos que presentan necesidades especiales, siendo uno de sus principios desde la década de 1990, reconociéndoles a estos alumnos sus necesidades especiales, intereses, habilidades y formas de pensar. En el año 2006 se permitió la escolarización de alumnos con altas capacidades antes de la edad obligatoria.

Sin embargo, la cuestión clave de la educación de los alumnos con altas capacidades austriacos lo encontramos en el Decreto General para la Promoción de la Superdotación y el Talento que emitió en el año 2009 el Ministerio de Educación del país alpino, en virtud del cual todos los colegios habrían de desarrollar y potenciar el talento y las altas capacidades de los alumnos escolarizados, basándose en principios básicos como enfocarse en las fortalezas e intereses de ellos e integrándolos en el conjunto de los alumnos. La legislación educativa austriaca, por otro lado, pone énfasis en la idea general de educación individualizada, enriquecimiento y aceleración, permitiendo no asistir a clases y ser liberados de la educación estándar, pudiendo ir a clases universitarias e incluso matricularse en la universidad desde los quince años. A pesar de ello, la mayor parte de los alumnos con altas capacidades en Austria se mantienen en las mismas clases que el resto de sus compañeros, si bien es cierto que reciben una atención personalizada a través de programas de enriquecimiento, seminarios, tutores individuales o programas de materias específicas.

3.3. La República Federal Alemana

En cuanto a Alemania, puede resultar paradigmática su cesión de competencias en materia de educación, puesto que cada uno de los *länder* germanos son responsables de su sistema educativo. La educación de los alumnos con altas capacidades intelectuales está contemplada en la legislación de varios de los *länder*, si bien, independientemente de si se reconoce o no de manera concreta, todos ellos promueven un sistema educativo flexible que incluye, entre otras, una escolarización temprana en la etapa primaria y no asistir a clases. Las medidas más comunes que se aplican a alumnos con altas capacidades en Alemania son la incorporación temprana al sistema educativo primario, aceleración de currículo, adelantamiento de cursos, recibir clases en

cursos superiores, cooperación con universidades y competiciones y campus extracurriculares.

3.4. La Confederación Suiza

Un caso similar al alemán lo encontramos al estudiar la postura de Suiza para con este colectivo de estudiantes, ya que el país helvético se organiza de manera autónoma en veintiséis cantones, los cuales, derivada de la particular idiosincrasia lingüística de Suiza, reciben influencia del país vecino correspondiente. Así pues, los diecinueve cantones germanoparlantes se encuentran incluidos en una red para educación de alumnos con altas capacidades; la mayoría de las legislaciones educativas de los diferentes cantones reconocen a los alumnos con altas capacidades, proporcionan información acerca de las mismas o, al menos, reconoce a este alumnado como parte del alumnado con necesidades educativas especiales. En la práctica, las medidas más comunes que se llevan a cabo son la aceleración del currículo académico, la escolarización temprana y el adelantamiento de cursos, si bien es cierto que suelen estar escolarizados con el resto del aula pese a que, en casos excepcionales, se les puede liberar de la educación estandarizada.

3.5. Las altas capacidades en Escandinavia

Casos muy parecidos entre sí los podemos encontrar en los países nórdicos de Dinamarca y Finlandia. Los daneses no tienen en su sistema educativo un programa oficial para los alumnos con altas capacidades intelectuales, ya que su legislación ni siquiera reconoce tal término. Sin embargo, el reconocimiento de las diferencias individuales es la directriz fundamental en el sistema escolar danés. Los docentes deben garantizar la identificación de las necesidades individuales de cada alumno y elegir los materiales y métodos de enseñanza adecuados. Existen, no obstante, y no para alumnos con altas capacidades sino para alumnos con talento para la danza, la música o las matemáticas, educación segregada en instituciones especializadas.

En el caso de los fineses, tampoco hay menciones expresas en la legislación, puesto que está sumamente descentralizada y hay una gran autonomía en las escuelas para que la educación sea individualizada y contemple las necesidades y el nivel de cada alumno, permitiéndose adaptaciones muy diversas, dependiendo de los factores anteriormente enumerados.

3.6. Hungría

En el caso de Hungría, el desarrollo de los alumnos con altas capacidades se convirtió en una de las prioridades de la educación magiar. La legislación húngara reconoce a estos alumnos como estudiantes con necesidades educativas especiales. El sistema implantado en el país de escuelas especializadas para alumnos especialmente capaces en el área de las matemáticas se cree que fue originario de Hungría y, posteriormente, adoptado por Rusia y Estados Unidos. Las escuelas y los profesores son los responsables de la identificación y reconocimiento de las diferencias y talentos de sus estudiantes; la identificación de los alumnos con altas capacidades en Hungría se basa en varios criterios como pueden ser los resultados académicos, los resultados en competiciones, la selección de los profesores o la identificación hecha por psicólogos mediante la

realización de test psicotécnicos. El formato preferido para los alumnos con altas capacidades es el del enriquecimiento, por lo que medidas como la aceleración, el adelantamiento de cursos o asistir a clases de cursos superiores son una práctica poco común. En consecuencia, los alumnos pueden seguir un currículum académico especial, así como clases, seminarios y actividades extracurriculares. En el año 2006, Hungría contaba con 22 escuelas de educación secundaria en las que existía un programa de cinco años para alumnos con altas capacidades, el cual era frecuentemente evaluado para asegurar un óptimo desarrollo de los estudiantes. En el plano de la formación para el profesorado es destacable que la regulación ha hecho obligatorio incluir la educación de los alumnos con altas capacidades en los currículos académicos de los profesores, con una media de veinte a treinta clases en las que se incluyen temas como la identificación, las altas capacidades a lo largo de la edad, la relación de estas con la creatividad, fracaso escolar en altas capacidades o el rol que los profesores deben tomar en el proceso de desarrollo.

3.7. La República Checa

Por contrapartida, la República Checa no presenta una larga tradición en la educación del colectivo. Durante el régimen comunista cualquier forma de alta capacidad o superdotación se consideraba como una forma de inaceptable elitismo; incluso en la década de 1960, en la cual ya existían clases especiales que desarrollaban ciertas áreas (matemáticas, deportes, idiomas...), no hubo ningún tipo de avance en altas capacidades, a pesar de los múltiples requerimientos por parte de psicólogos y educadores para considerar a los alumnos con altas capacidades en el proceso educativo. Uno de los primeros documentos en los que se menciona expresamente la educación de este colectivo fue el Programa Nacional para el Desarrollo de la Educación del año 2000, que contenía un pasaje que enfatizaba la importancia de la educación del alumnado con altas capacidades en áreas como el arte o los deportes.

La *School Act 561* reconoció oficialmente este tipo de educación y, hoy en día, está catalogada como educación de alumnos con necesidades educativas especiales. El currículo nacional establece, como una prioridad, identificar y nutrir las necesidades de las personas con altas capacidades, "las cuales serían capaces de lograr el reconocimiento en competiciones con otros países". Los estudiantes deben ser identificados como tales por equipos psicopedagógicos. Una vez identificados, el abanico de posibilidades para estos alumnos abarca un modelo de integración, clases especiales y colegios diferenciados. De acuerdo con los estudios, el modelo preferido es el de la integración utilizada conjuntamente con el uso de métodos especiales, enfoques, formas y materiales que garanticen el desarrollo de los alumnos. Los programas de aprendizaje individuales, la aceleración, el enriquecimiento, la escolarización temprana en la etapa primaria y el adelantamiento de cursos son también medidas contempladas. En el año 2008, la Inspección Educativa checa publicó un informe mostrando insuficiencias en la educación de las personas con altas capacidades intelectuales; los profesores habían tomado conciencia de la necesidad de apoyar la educación del colectivo, pero se quejaron de que habían recibido una formación inadecuada sobre cómo trabajar con ellos, creyendo además que había muy pocas posibilidades de atender sistemáticamente a estos alumnos en

el entorno de una clase normal. El informe también expuso que la educación de los alumnos con altas capacidades en la República Checa estaba a un muy bajo nivel con profesores o pequeños grupos de ellos, esforzándose, sin recursos metodologías y condiciones apropiadas, inclusive improvisando, en trabajar con el alumnado.

3.8. La República Eslovaca

Eslovaquia comenzó su historia con la educación de los alumnos con altas capacidades en la década de 1990, cuando el Instituto de Investigación de la Psicología y Patopsicología Infantil inició sus estudios sobre superdotación, tratando de analizar aspectos específicos de esta en materias como matemáticas, idiomas o artes. Antes de este período las altas capacidades eran consideradas, bajo el régimen comunista, como una inaceptable forma de elitismo, incluso aunque en ese momento ya existiesen centros que desarrollaban talentos artísticos y deportivos. En la década anterior, como consecuencia de la tendencia a nivel mundial de desarrollar intelectualmente a los alumnos con altas capacidades, se establecieron clases que ofrecían más horas de matemáticas a la semana y que permitían la enseñanza temprana de una lengua extranjera. En el año 1991 se creó una asociación para alumnos con altas capacidades y en el año 1993 se comenzó un proyecto experimental de educación alternativa segregada en la educación primaria, estableciéndose el primer aula en ese mismo año y el primer colegio, en Bratislava, en 1998. En 2007 se evaluó oficialmente el proyecto, que por aquel entonces llevaba en funcionamiento catorce años, arrojando unos resultados que lo catalogaron como muy efectivo y exitoso. Basados en este resultado se crearon nuevos documentos curriculares alternativos que se modificaron en la reforma del año 2009, estando acreditados los alumnos con altas capacidades como alumnos con necesidades educativas específicas. Un punto muy interesante del sistema educativo eslovaco es que las escuelas especiales ofrecen educación, no solamente a alumnos con altas capacidades intelectuales, sino que también a aquellos especialmente talentosos en disciplinas artísticas y deportivas.

Sin embargo, y pese a que se han dado ejemplos suficientes como para poner en contexto la educación de las personas con altas capacidades en Europa, nos encontramos ante el hecho de que, si bien sí existe una educación diferenciada (que utiliza una fórmula u otra) que considera y respeta las necesidades de los alumnos con altas capacidades, aun presentándose deficiencias serias en algunos de los Estados, por carecer los centros educativos y de los profesores de los recursos necesarios para atender correctamente a los alumnos, estas medidas se evaporan al incorporarse el alumno a la etapa universitaria, ahondándose dicha desaparición en las etapas de investigación universitarias y en la vida laboral, lo cual coloca a España en la posición perfecta para acometer cuantas reformas sean necesarias con el objetivo de situarse a la cabeza de Europa.

4. LAS ALTAS CAPACIDADES EN OTROS ESTADOS

Para la realización del siguiente apartado, más allá de los territorios desarrollados, se ha estudiado el tratamiento de las altas capacidades intelectuales en otros países que no han sido incluidos en el epígrafe, como Japón –el cual carece de un sistema educativo legal y formal para este

alumnado⁶²⁶—, Singapur —por emplear una metodología de selección de alumnado basado no en capacidades o talentos sino en el rendimiento de tres exámenes en un curso determinado y limitado al 1% superior⁶²⁷—, Nueva Zelanda —por carecer de normativa al basarse en un modelo de *Common Law*⁶²⁸— o la India —al no contar sus actuaciones con una base científica o política suficientemente estable y consolidada⁶²⁹—.

4.1. La República Popular China

Es importante comenzar el análisis de la atención educativa de las altas capacidades intelectuales en China tratando de comprender el significado de los términos superdotación y talento, toda vez que las diferentes aproximaciones culturales a dichos términos han de influir severamente en la contraposición con las concepciones occidentales. El talento se utiliza de forma común para referirse a una habilidad concreta; en contraposición con el talento —en cual para alcanzar un nivel alto de habilidad interactúan factores de esfuerzo ambientales y educativos— la superdotación pone el foco en habilidades especiales innatas, descritas como un regalo divino⁶³⁰. Como algunos autores apuntan⁶³¹, los niños superdotados son comúnmente llamados *Shentong*, que significa niños semejantes a Dios. A mayor abundamiento, se diferencia entre talentos divinos y terrestres. Mientras que los primeros se refieren a individuos nacidos con habilidades superiores, los talentos terrestres inciden en individuos con alto rendimiento a través del esfuerzo y la perseverancia.

Actualmente la visión más extendida acerca de las altas capacidades es que son el resultado de una interacción directa entre factores hereditarios y medioambientales. A consecuencia de ello, a modo de terminología sustitutoria, desde 1978 se emplea la palabra supernormal. El empleo de este término se sustenta en dos razones principales⁶³². En primer lugar, la consideración de que la superdotación no es completamente innata sino que se ve influida por factores ambientales, y que los escolares supernormales son parte de su grupo de pares —simplemente son relativamente superiores a la mayoría de ellos— y no un elemento aislado.

El estándar de identificación se basa en una normal pero no se emplean únicamente criterios de desviaciones estándar para la identificación, sino que se adoptan otros dos indicadores. Uno de ellos es presentar dos desviaciones

⁶²⁶ SUMIDA, M., "Emerging trends in Japan in education of the gifted: a focus on science education", *Journal for the education of the gifted*, vol.36, núm. 3, 2013, págs. 277-289.

⁶²⁷ NEIHART, M. y TAN, L. S., "Critical assessment of gifted education in Singapore", en *A critical assessment of gifted education in Asia: problems and prospects*, DAI, D. y CHING, C. K., Chinese American Educational Research and Development Association, Bloomington, 2016, págs. 77-96

⁶²⁸ RILEY T. y BICKNELL, B., "Gifted and talented education in New Zealand schools: a decade later", *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, vol. 18, núm. 1, 2013, págs. 1-16.

⁶²⁹ ROY, P., "Gifted education in India", *Cogent Education*, vol. 4, núm. 1, 2017.

⁶³⁰ SHI, J. y ZHA, Z., "Psychological research on and education of gifted and talented children in China", en *International handbook of research and development of giftedness and talent*, MÖNKES, F., et al., Elsevier, Ámsterdam, 2000, págs. 757-764.

⁶³¹ ZHANG, S. Z., "Gifted education in China", *Cogent education*, núm. 4, 2017.

⁶³² YANG, W., "Education of gifted and talented children: what's going on in China", *Gifted education international*, vol. 18, núm. 3, 2004, págs. 313-325.

estándar en el rendimiento respecto de su grupo de pares, mientras que el otro consiste en puntuar por encima de la media normal obtenida por estudiantes normales, dos o más años por encima. De acuerdo con esta definición, el número de alumnos supernormales se encuentra alrededor del 3%.

En China se carece de leyes específicas dirigidas a establecer los derechos del alumno con altas capacidades intelectuales. No obstante, sí existen programas especiales que se perciben más como un privilegio que como un derecho y que en la práctica son inaccesibles para estudiantes que no residan en áreas económicamente desarrolladas, como pueden ser Pekín o Shanghái.

En cuanto al tratamiento educativo, la medida estrella es la aceleración. Un plan educativo tipo para alumnos supernormales consiste en “emplear cuatro años para terminar la educación primaria, cuatro para la secundaria, comenzar estudios universitarios a la edad de 14 o 15 años, cuatro años para estudios de grado, dos para máster y dos para doctorado”⁶³³. No obstante, y pese a que se pretende que la finalización de los estudios básicos se logre entre cuatro y cinco años antes, también se requiere del alumnado que terminen los estudios superiores lo antes posible.

China experimenta un conflicto entre la necesidad de desarrollar talento en el corto plazo –sobre todo en sectores clave como la ciencia y la tecnología– y los efectos adversos que se producen en el alumnado. Como consecuencia de las excesivas expectativas– problemática ya de por sí extendida en todos los escolares chinos– y el BFLPE, los estudiantes con altas capacidades pueden experimentar una presión extrema respecto de sus pares y experimentar problemas sociales y emocionales que afecten ya no solo su salud mental sino su rendimiento académico. En segundo término, los investigadores encuentran negativo que los objetivos educativos de la aceleración del alumnado con altas capacidades se limite a la obtención de un rendimiento académico excelso y que carezca de una aproximación multifacética y humanística⁶³⁴.

En definitiva, en China se carece de un sistema de atención educativa al alumnado con altas capacidades generalizado, y se concentra en la aceleración –mucho más agresiva que en otros países– para la obtención de rendimientos en el corto plazo. La adaptación no se lleva a cabo respecto de las necesidades individuales sino considerando el estándar del alumnado que se encuentra varios años por encima. En consecuencia, la atención consiste en la aceleración, la escolarización en colegios especiales que se basan en el rendimiento o la realización de actividades extraescolares o competitivas.

4.2. Las altas capacidades en Taiwán

El interés existente en la oficialmente conocida como República de China –en adelante, Taiwán– en la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales, viene motivado por las circunstancias y características propias de un Estado con pocos recursos naturales que se ve en la necesidad de potenciar al

⁶³³ JIAO, R., ZHANG, R. y YANG, Z.S., “Development of the gifted children: from acceleration education to enrichment education”, *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, núm. 6, 2008, págs. 20-23.

⁶³⁴ ZHANG, S. Z., op. cit.

máximo el desarrollo de su capital humano⁶³⁵. Con una experiencia cercana al medio siglo, el sistema taiwanés ha evolucionado sustancialmente, comenzando con una etapa inicial en la cual la atención se dedicaba a las élites y a determinados aspectos educativos para alcanzar una etapa más actual caracterizada por la equidad y excelencia generalizada y por una aproximación educativa sistemática e integral⁶³⁶.

En Taiwán se apuesta por un modelo de educación especial en el cual el alumnado con altas capacidades intelectuales se encuentra incluido junto con aquellos con discapacidad. Dentro de las altas capacidades intelectuales, se distinguen entre perfiles de superdotación, talento escolar, talento artístico y otros talentos –como deportivos o haber ganado premios en competiciones internacionales–; en el año 2005, el 55% del alumnado con altas capacidades intelectuales era artístico, seguido por el superdotado con un 25%, otros talentos –13%– y talento escolar –7%–⁶³⁷.

En cuanto a las prácticas educativas, la norma de educación especial permite al alumnado superdotado ingresar al sistema educativo antes de la edad requerida, saltarse clases o asignaturas, ser acelerado un año completo o acudir a clases de cursos más avanzados. Por otro lado, si el alumno presenta un elevado nivel de talento deportivo, artístico, científico o en otra área puede resultar candidato a la admisión en niveles más avanzados si sus logros son excepcionales y sobresalientes⁶³⁸.

Esta previsión se traduce a la práctica educativa y diferencia la atención recibida por alumnado talentoso y superdotado. Así pues, de acuerdo con las estadísticas, un 32% del alumnado –principalmente alumnado superdotado– recibe atención en programas *pull-out*, mientras que los restantes del conjunto de alumnado con altas capacidades reciben lecciones más autónomas en su propia clase⁶³⁹.

Es altamente reseñable la existencia de programas de formación universitarios destinados a que el profesorado adquiriera la capacitación necesaria para atender adecuadamente al alumnado con altas capacidades intelectuales. Para poder acceder a la certificación, el profesorado ha de superar al menos cursos de cuarenta créditos, siendo diez de educación general y treinta de especial; de los treinta créditos de educación especial veinte son sobre educación y altas capacidades, cubriéndose aspectos críticos como métodos de enseñanza, aspectos psicológicos, educación diferenciada, entre otros⁶⁴⁰. Estos cursos

⁶³⁵ WU, W. T., "Gifted education policies in Taiwan", *Gifted Education Internacional*, vol. 14, núm. 1, 1999, págs. 56-65.

⁶³⁶ WU, W. T., "The 40th anniversary of gifted education in Taiwan (I): a retrospection", *Gifted Education Quarterly*, núm. 126, 2013, págs. 1-11.

⁶³⁷ WU, W. T., "Inclusive education in Taiwan", *Chinese Education & Society*, vol. 40, núm. 4, 2007, págs. 76-96.

⁶³⁸ Disponible en: <http://english.moe.gov.tw/public/Attachment/011114501671.pdf>. Última visita 5 de agosto de 2022.

⁶³⁹ WU, W. T. op. cit.

⁶⁴⁰ WU, W. T., "Gifted and talented education in Taiwan: a 40-year journey", en *Gifted Education in Asia: Problems and prospects*, DAI, D. Y. y KUO, C. C., Charlotte, Information Age Publishing, 2016, págs. 33-50.

cumplen con unos estándares mínimos y se alinean con el marco de actuación que habría de esperarse de profesionales que actúan con alumnos con necesidades especiales en Taiwán⁶⁴¹.

4.3. El sistema de Hong Kong

La Región Administrativa Especial de Hong Kong, pese a formar parte de la República Popular China –junto con Macao–, presenta un grado de autonomía muy alto y mantiene su propio sistema educativo de manera independiente al de la parte continental. Por ello, la evolución de la atención a las altas capacidades intelectuales ha diferido en gran medida entre ambos territorios, siendo tratada por primera vez en la antigua colonia británica en el siglo XXI. La aproximación del fenómeno de las altas capacidades intelectuales que se ha realizado en Hong Kong es similar a la llevada a cabo por los países occidentales⁶⁴².

Es necesario tener en cuenta que, al igual que en la China continental y en Taiwán, en Hong Kong, pese a su reciente pasado colonial y a sus lazos en común con el mundo occidental, presenta una importante influencia de su legado tradicional y del confucianismo, lo cual supone un gran impacto en actitudes relacionadas con la educación, como la motivación y el esfuerzo⁶⁴³.

El modelo hongkonés se inspira en el Informe Marland del año 1972, y establece que para la existencia de altas capacidades intelectuales debe de haber un rendimiento –o potencial– excepcional en uno o más de los siguientes campos: a) un gran nivel de inteligencia medible; b) actitud académica específica en un área; c) pensamiento creativo; d) talento superior en artes; e) liderazgo natural entre pares y; f) habilidad psicomotora (rendimiento excepcional en aspectos atléticos)⁶⁴⁴.

Con el objetivo de proporcionar al alumnado con altas capacidades intelectuales las oportunidades necesarias para poder desarrollarse adecuadamente, Hong Kong ha creado un sistema multinivel. En el marco de actuación de este sistema se han establecido tres niveles dependiendo del alumnado objetivo.

En el nivel más bajo encontramos medidas de enriquecimiento dirigidas a todos los estudiantes y actividades en distintos ámbitos académicos. El segundo nivel, esta vez ya dirigido a estudiantes talentosos o con un rendimiento académico excepcional –el cual afecta alrededor de al 10% de la población estudiantil–, consiste en programas fuera del aula en áreas específicas –ciencias, matemáticas, idiomas, entre otras–. Por último, el tercero de los

⁶⁴¹ WU, W. T. y CHANG, C. H., "The framework of gifted education teacher's professional standards", *Gifted Education Forum*, vol. 9, núm. 2, 2009, págs 103-143.

⁶⁴² ZOU, Z., YANG, W. y GREENE, M., "Teacher resources for the education of supernormal children in China", *Journal of American Review of China Studies*, vol. 8, núm. 1, 2007, págs 43-51.

⁶⁴³ PHILLIPSON, S. N. y CHEUNG, H. Y., "Giftedness within the Confucian heritage vultures", en *Learning diversity in the Chinese classroom: contexts and practice for students with special needs*, PHILLIPSON, S. N., Hong Kong, Hong Kong University Press, 2007, págs. 205-247.

⁶⁴⁴ TOMMIS, S., "Gifted education in the Hong Kong Special Administrative Region", *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 36, núm. 3, 2013, págs. 259-276.

niveles se orienta a la atención del alumnado superdotado –aproximadamente un 2% del estudiantado– y se basa en adaptaciones personalizadas en colaboración con universidades y otros profesionales⁶⁴⁵.

En Hong Kong no es necesario que el profesorado esté formado en la atención al alumnado con altas capacidades –ni tan siquiera los que tratan con superdotados–. La normativa hongkonesa permite que los colegios adopten las medidas que consideren acordes a las necesidades del alumnado, tales como aceleración, agrupamientos flexibles o programas de enriquecimiento, si bien aconseja que no se emplee el término superdotado para aquellos alumnos que entre dentro de las medidas de los dos primeros niveles⁶⁴⁶.

4.4. Las altas capacidades intelectuales en Corea del Sur

Para llevar a cabo un adecuado análisis de la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales en Corea del Sur es necesario tener en cuenta la idiosincrasia propia del país. La sociedad surcoreana se encuentra, por un lado, muy afectada por actitudes que potencian el interés por esforzarse y obtener éxito académico, como son lograr una mayor movilidad social y la presión parental por lograrlo⁶⁴⁷. Por otra parte, al tratarse de una sociedad muy basada en la tecnología, ha habido un creciente interés en la integración de un modelo de enseñanza STEM que especialice y prepare a los estudiantes en tales ámbitos⁶⁴⁸.

Corea del Sur cuenta con una ley específica que aborda la problemática de las altas capacidades intelectuales: la ley de promoción de la Educación de altas capacidades del año 2000. Su objetivo, establecido en el primer artículo de la norma, es claro: la identificación temprana de las personas dotadas con talentos y proporcionarles la educación ajustada a sus competencias y talentos que permita el desarrollo de su potencial innato, alcanzar la autorrealización y contribuir al desarrollo nacional y social.

Las personas elegibles para ser incluidas en el sistema educativo para alumnos con altas capacidades intelectuales habrán de demostrar una competencia o potencial extraordinario en: a) inteligencia general; b) aptitud para una ciencia concreta; c) pensamiento creativo; d) talento artístico; e) talento deportivo o f) otros talentos.

Uno de los puntos clave de la definición –influida, como adelantamos, por el alto grado de tecnologización de la sociedad surcoreana– es la aptitud para una ciencia específica. Por ello, un porcentaje superior al 80% del alumnado total identificado se encuentra en programas específicos de ciencias o

⁶⁴⁵ CHEUNG, R., HUI, A. y CHEUNG, A., “Gifted education in Hong Kong: a school-based support program catering to learner diversity”, *ECNU Review of Education*, vol. 3, núm. 4, 2020, págs. 632-658.

⁶⁴⁶ PHILLIPSON, S. N. y PHILLIPSON, S., op. cit.

⁶⁴⁷ SORENSEN, C. W., “Success and education in South Korea”, *Comparative Education Review*, vol. 38, núm. 1, 1994, págs. 10-35.

⁶⁴⁸ KANG, N. H., “A review of the effect of integrated STEM or STEAM (science, technology, engineering, arts and mathematics) education in South Korea”, *Asia-Pacific Science Education*, vol. 5, núm. 6, 2019.

matemáticas⁶⁴⁹, siendo minoritarias la detección del resto de talentos o la superdotación.

Corea del Sur ha establecido un modelo de enriquecimiento educativo en el cual existen clases para alumnos con altas capacidades en colegios regulares y se realizan actividades extracurriculares durante o después de las horas lectivas. Los centros de educación para alumnos con altas capacidades colaboran con universidades y llevan a cabo programas de enriquecimiento y actividades durante los fines de semana y las vacaciones escolares. Por otra parte, en las últimas etapas de educación preuniversitaria, encontramos colegios especiales centrados en ciencias y matemáticas.

El modelo surcoreano presenta serias deficiencias. Más allá de la notable falta de alumnado fuera de los ámbitos científico o matemático, la ratio total de alumnos identificados es inferior al 2% –especialmente relevante si se considera que, por el marco conceptual empleado, la tasa habría de ser muy superior–, existe una incapacidad generalizada de identificar en entornos socioeconómicos deprimidos y se carece de atención adecuada salvo en los últimos cursos académicos⁶⁵⁰.

Además, se ha percibido un decrecimiento del interés en la participación en los programas, que se han instrumentalizado para facilitar el acceso a los estudios universitarios⁶⁵¹.

4.5. El sistema educativo de los alumnos con altas capacidades en Arabia

El interés de los saudíes por el fenómeno de las altas capacidades intelectuales no es nuevo, dado que desde la década de 1960 se ha venido incluyendo su atención educativa dentro del catálogo educativo⁶⁵². En la actualidad, su modelo conceptual incluye al alumnado que tiene aptitudes y habilidades extraordinarias o que sobresale en cuanto al rendimiento se refiere respecto de sus pares –en aspectos como creatividad, innovación o académicos, entre otros– y que son seleccionados de acuerdo con bases y estándares científicos⁶⁵³.

La identificación se lleva a cabo mediante el empleo de un instrumento de detección oficial denominado Mawhiba Multiple Cognitive Aptitude Test, si bien también se utiliza otra prueba de habilidad general. De acuerdo con los datos oficiales del Ministerio de Educación Saudí, el 1,55% de los estudiantes

⁶⁴⁹ CHO, S. y LEE, J., “Gifted education in the Republic of Korea”, en *Gifted Education in Asia: Problems and prospects*, DAI, D. Y. y KUO, C. C., Charlotte, Information Age Publishing, 2016, págs. 97-119.

⁶⁵⁰ CHO, S. y SUH, Y., “Korean gifted education: domain-specific developmental focus”, *Turkish Journal of Giftedness and Education*, vol. 6, núm. 1, 2016, págs. 3-13.

⁶⁵¹ KANG, D. Y., “Past, present and future of gifted science education in Korea: a historical perspective”, *Asia-Pacific Science Education*, núm. 5, 2019, págs. 1-16.

⁶⁵² ALJUGHAIMAN, A., NOFAL, M. y HEIN, S., “Gifted education in Saudi Arabia”, en *Gifted Education in Asia: Problems and prospects*, DAI, D. Y. y KUO, C. C., Charlotte, Information Age Publishing, 2016, págs. 191-212.

⁶⁵³ ALFAIZ, F., ALFAID, A. y ALJUGHAIMAN, A., “Current status of gifted education in Saudi Arabia”, *Cogent education*, vol. 9, núm. 1, 2022.

fueron identificados como alumnos de altas capacidades –el 1,12% por el primero de los test y el 0,43% por el segundo–⁶⁵⁴.

La tasa de identificación se encuentra estancada, debido principalmente a que la mayoría de los programas saudíes se centran en las competencias STEM e ignoran, por tanto, otro tipo de talentos. El tratamiento educativo se concreta en dos modelos distintos: el enriquecimiento y la aceleración, cuya aplicación se correlaciona con los diferentes perfiles⁶⁵⁵.

Se llevaban a cabo programas veraniegos –también centrados en disciplinas STEM– en universidades y centros de investigación, que alcanzaban un tercio del estudiantado. Igualmente, existe un programa de enriquecimiento extracurricular –limitado por capacidad a un tercio de los alumnos totales– en el cual el currículo regular se complementa con disciplinas STEM. Un 0,23% del alumnado total saudí acude a programas de enriquecimiento vespertinos al no tener ningún tipo de tratamiento educativo que se adapte a las necesidades derivadas de sus altas capacidades intelectuales. Los programas *pull-out* se encuentran muy limitados por la escasa capacidad de los centros educativos, ya que el número de centros preparados no alcanza el 5% del total de centros del país.

Cuentan con colegios públicos para alumnos superdotados –que representan tan solo el 0,06% del estudiantado total de Arabia Saudita– y con centros cuyo objetivo es atender al 1% de los alumnos. La aceleración es, con diferencia, la medida menos adoptada, ya que el 0,01% de los alumnos han sido objetos de esta; su utilización únicamente se lleva a cabo en dos cursos académicos concretos.

Cuando los alumnos cuentan con entre quince y dieciocho años se les ofrece participar en un programa de mentorías, en el cual se les pone en contacto con profesores universitarios con el objetivo de que se desarrollen las habilidades de los estudiantes de acuerdo con sus intereses. Así mismo, con alumnos con alto rendimiento se llevan a cabo programas orientados a prepararlos para representar al país en competiciones internacionales tales como Olimpiadas de Matemáticas, de Física o de Química, entre otras.

⁶⁵⁴ ALFAIZ, F., ALFAID, A. y ALJUGHAIMAN, A., op. cit.

⁶⁵⁵ Ídem.

CAPÍTULO SEGUNDO

Propuesta de *lege ferenda*

“Con tanto ardor deben los ciudadanos pelear por la defensa de las leyes, como por la de sus murallas, no siendo menos necesarias aquéllas que éstas para la conservación de una ciudad”

Heráclito de Éfeso

1. MOTIVACIÓN DE LA NORMATIVA

La propuesta de *lege ferenda* que se expondrá a continuación seguirá un esquema lógico que ha llevado a su división en dos apartados diferenciados entre sí. Por un lado, encontraremos medidas educativas y, por otro, medidas socioeconómicas.

La diferencia radical entre ambas categorías se puede reducir a la obligatoriedad de su adopción por parte de los distintos gobiernos, tanto nacional como autonómicos. Mientras que las medidas educativas son aquellas que se derivan de lo dispuesto en las distintas normas internacionales y leyes orgánicas, lo que supone su obligatoriedad, ser directamente ejecutables y no progresivas, las medidas socioeconómicas, a pesar de ser altamente recomendables, no resultan ser de implantación obligatoria. Sin embargo, esta no es la única clasificación que puede realizarse de las medidas que se proponen, puesto que también es posible ordenarlas según estas sean medidas directas y medidas indirectas, siendo directas aquellas con una incidencia inmediata en la evolución educativa del alumnado, bien sea en términos de desarrollo educativo o en condiciones de acceso a los estudios, e indirectas las destinadas a optimizar el entorno educativo y laboral en el que se desenvuelve el colectivo de personas con altas capacidades intelectuales.

Las medidas educativas son aquellas que se han de adoptar para lograr el doble objetivo de, en primer lugar, cesar la vulneración de derechos fundamentales hacia el colectivo de las altas capacidades y, además, propiciar, si se permite la apropiación de las palabras del CESE, la liberación del potencial de los jóvenes con gran capacidad intelectual. Estas medidas educativas se han de considerar como obligatorias, puesto que su no adopción perpetúa los resultados negativos que provocan la vulneración de derechos fundamentales.

Las medidas socioeconómicas son las que se orientan, dentro del escenario futuro de liberación y maximización del potencial, al aprovechamiento, retención y atracción de dicho potencial. Y es posiblemente esta parte la más importante de llevar a cabo, no por despreciar en modo alguno la importancia del respeto de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos, sino porque únicamente de la adecuada aplicación de las medidas socioeconómicas se podrá alcanzar un escenario en el cual las medidas educativas puedan encontrar un retorno, social y económico. De la no aplicación de estas medidas socioeconómicas tan solo puede surgir un escenario en el cual, utilizando una expresión popular, se muere en la orilla, puesto que de nada sirve el esfuerzo económico que se ha de emplear para solventar y revertir la problemática de la vulneración de derechos y del fracaso escolar del colectivo de personas con altas

capacidades, puesto que la cuestión de la fuga de talento continuaría latente, sin respuesta y muy posiblemente agravada, ya que se incrementa el número de personal cualificado que emigra.

Conscientes de que la implantación de las medidas ha de ser progresiva, debido a la capacidad real de establecimiento automático de muchas de ellas, se indica la prioridad de estas y se plantea una propuesta de calendario de implantación. No obstante, la prioridad dada a cada una de las políticas no es indicador de la obligatoriedad ni de la conveniencia de su aplicación, sino de la urgencia de la adopción de la misma en el corto plazo.

Por otra parte, es importante aclarar que todas las medidas que se propondrán han sido estudiadas habiéndose realizado el examen que previamente se planteaba sobre si la medida y, principalmente, la diferencia de trato respecto del resto del alumnado sin NEAE (o personas sin altas capacidades intelectuales, fuera del ámbito académico) se encuentra justificada desde un prisma objetivo y razonable, por lo que se trata de una diferencia de trato permitida por la CE. En base también a este examen, algunas de las medidas que se proponen tienen carácter transitorio, desplegando sus efectos en tanto en cuanto no se haya conseguido paliar la tasa de fracaso y bajo rendimiento escolar de los alumnos con altas capacidades intelectuales, puesto que si esos resultados se revierten, la medida dejaría de ser objetiva. Otras medidas de carácter transitorio revisten de tal naturaleza debido a que se erigen como alternativas inmediatas y cortoplacistas ante la falta de recursos de las Administraciones educativas.

1.1. El cumplimiento de la legalidad

Hemos de considerar, en primer lugar, que la necesidad de promulgar normativa correctora de las situaciones de desamparo normativo que abandonan a los alumnos con altas capacidades a un *limbo jurídico* responde a lo imperativo de cesar en la vulneración de derechos fundamentales que se produce, tanto por la inacción del poder legislativo, como por la ineficacia de las estructuras establecidas.

Se ha podido observar que el efectivo ejercicio del derecho a la educación depende de la provisión de medios por parte de los responsables de proporcionar la educación —bien sean operadores públicos o privados—. No en vano la STS 3257/2011, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 7ª, de 9 de mayo de 2011, incidía en que “la adecuación de la enseñanza a las específicas necesidades de estos alumnos, cualificación del personal, medios necesarios y programación con el objetivo último de asegurar su pleno desarrollo son las líneas maestras de la regulación legal que quiere hacer efectiva la educación en condiciones de igualdad real de estos niños”.

De manera evidente, el aumento de los medios requiere un aumento de la inversión en la educación de las personas con altas capacidades y una mejora en

el reparto presupuestario, lo cual siempre resulta problemático por el consumo de recursos⁶⁵⁶.

En cuanto al cumplimiento de la legalidad mediante la provisión de los medios económicos, materiales y humanos que permitan el adecuado tratamiento educativo, es necesario que se haga una especial incidencia en la eliminación de los prejuicios y falsos mitos que perviven en la sociedad, puesto que a pesar de que en España sí hay previsiones legales respecto de la educación de las personas con altas capacidades, la inversión no es acorde con la legalidad ni con la efectiva necesidad, y esta tipología especial de educación es susceptible de ser calificada por la sociedad —por su desconocimiento— como un desvío de fondos hacia un grupo que ellos creen tanto privilegiado como sin necesidades especiales⁶⁵⁷.

1.2. El aprovechamiento de la inversión en educación

Toda vez que se parte de una situación de vulneración del derecho fundamental a la educación por la falta de medios y que la única forma de evitar dicha vulneración es el aumento de los recursos destinados a la provisión de medios educativos a las personas con altas capacidades, se puede afirmar que la inversión económica habrá de ser superior y, por ende, más costosa.

Este aumento de la inversión también aumenta el coste medio por alumno con altas capacidades intelectuales en todas las enseñanzas —quizás con la excepción de la educación infantil, debido a la problemática de la identificación—. Ahora bien, no se espera que el aumento sea demasiado alto toda vez que gran parte del mismo se deriva, no de la atención propia del alumno sino de la formación del profesorado, bien sea esta inicial o continua.

Como hemos visto, la adaptación de la educación de las personas con altas capacidades intelectuales acorde a sus necesidades ha de suponer un mejor desempeño académico de estas —con mejorías muy relevantes y satisfactorias—, dadas las habilidades de este colectivo⁶⁵⁸. En definitiva, los medios que se han de proveer —de acuerdo con la literatura al respecto— toda vez que se deben encontrar orientados a la eliminación del fenómeno de la desintegración escolar entre estos alumnos —por la adaptación a sus necesidades— y a la mejora de su autoconcepto y la reducción del BFLPE en la Educación Primaria y Secundaria⁶⁵⁹ habrían de suponer un aumento significativo del rendimiento académico, tanto en el propio colectivo como respecto de sus compañeros sin NEAE, puesto que:

“la extraordinaria fortaleza de los superdotados radica en su gran base de información pasada y la habilidad de asociar conceptos. Por lo tanto, se muestran como los más capaces en los bloques de construcción del intelecto verbal y deberían poder extender su

⁶⁵⁶ MORDUCHOWICZ, A., “La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, 2000, págs. 165-188.

⁶⁵⁷ FRANTZ, R. S. y MCCLARTY, K. L., “Gifted education’s reflection of country-specific cultural, political, and economic features”, *Gifted and Talented International*, vol. 31, núm. 1, 2016, págs. 46-58.

⁶⁵⁸ KELEMEN, G., “Adapted education for gifted children”, *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, vol. 5, núm. 3, 2015, págs. 134-141.

⁶⁵⁹ FANG, J. et al., “The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A meta-analysis”, *Frontiers in Psychology*, núm. 9, 2018, eCollection.

información a un tipo de currículo analítico y evaluativo en lugar de a uno que se restringe a la absorción de hechos, habilidades e información. Su alto nivel de desempeño verbal abstracto también puede significar que no necesitan pasar por tantas fases específicas del currículo de gran énfasis en las señales visuales y concretas como los niños promedio para comprender el concepto que deben aprender. No se debe olvidar que incluso las «debilidades» de los superdotados están sustancialmente por encima de las fortalezas de los otros dos grupos [alumnos estándar y alumnos con discapacidad intelectual].”⁶⁶⁰.

Tales afirmaciones se refuerzan con la repetición de los estudios anteriores, y se confirman los resultados sobre las fortalezas y las debilidades de los grupos estudiados⁶⁶¹.

Esto debería repercutir en las tasas de fracaso y de abandono escolar temprano, consiguiéndose una mayor progresión hacia los estudios superiores y una superior tasa de graduados.

En la actualidad, vivimos un contexto problemático derivado de la conocida como *fuga de cerebros*. Esta podría definirse como

“la migración de recursos humanos cualificados —para el comercio, la educación, la ciencia, etc.— en busca de un mejor estándar y calidad de vida, superiores salarios, acceso a tecnología avanzada y mayor estabilidad política en diferentes lugares a lo largo del mundo”⁶⁶².

La DUDH, en su artículo 13.1 establece que “toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado”; por tanto, al estudiar la movilidad de este capital cualificado debemos tener en cuenta su carácter de derecho humano. Sin embargo, no deja de ser cierto que cuando la circulación y el cambio de residencia proviene de aquellos egresados de la educación superior —los cuales han sido beneficiarios de la inversión en educación (y otros servicios)— se considera más la pérdida de beneficios y el perjuicio causado al país de origen que su condición de derecho humano⁶⁶³, incluso llegándose al extremo de considerar a estas personas como traidores a la patria que se aprovechan de los recursos y no son solidarios con su pueblo⁶⁶⁴.

⁶⁶⁰ GALLAGHER, J. J. y LUCITO, L. J., “Intellectual patterns of gifted compared with average and retarded”, *Exceptional Children*, 1961, págs. 479-482.

⁶⁶¹ THOMPSON, J. M. y FINLEY, C. J., “A further comparison of the intellectual patterns of gifted and mentally retarded children”, *Exceptional Children*, vol. 28, núm. 7, 1962, págs. 379-381.

⁶⁶² DODANI, S. y LAPORTE, R. E., “Brain drain from developing countries: how can brain drain be converted into wisdom gain?”, *Journal of the Royal Society of Medicine*, vol. 98, núm. 11, 2005, págs. 487-491.

⁶⁶³ DUMITRU, S., “Emigración, talentos y justicia. Un argumento feminista sobre la fuga de cerebros”, *Isonomía: Revista de teoría y filosofía del derecho*, núm. 30, 2009, págs. 31-52.

⁶⁶⁴ SINCLAIR, M., “Canadian involvement of brain drain of Africa: opportunities for action”, *Issue: a Journal of Opinion*, vol. 9, núm. 4, 1979, págs. 19-25.

Los países de destino —puesto que absorben el 93% de los emigrantes que se establecen en los países de la OCDE— son Estados Unidos, Alemania, Australia, Canadá y Francia⁶⁶⁵.

2. MEDIDAS EDUCATIVAS

Las medidas educativas encuentran su fundamento en los derechos que ya ostenta el colectivo de estudiantes con altas capacidades en cuanto a identificación, valoración temprana de sus necesidades, adopción de planes de adaptación curricular, flexibilidad en la enseñanza y todos aquellos derivados, fuera del ámbito del aula, de su condición de alumnado con NEAE.

Si bien es cierto que se trata de medidas que se cimentan sobre una base jurídico-normativa, la ejecución precisa de estas habrá de llevarse a cabo basándose en criterios técnico-científicos, supeditados a las distintas necesidades de cada alumno con altas capacidades intelectuales. Esto anterior, a modo ejemplificativo, se puede comparar —considerando las diferencias intrínsecas de cada caso— con el actual estado del tratamiento de las personas con discapacidad: la accesibilidad de las personas con discapacidad se encuentra garantizada por la legislación, pero la forma concreta en la que ese derecho se materializa depende de la discapacidad de cada persona.

2.1. Unificación del concepto de Altas Capacidades Intelectuales

En el primer capítulo de la presente obra hemos podido comprobar que no existe un consenso científico sobre el ámbito que abarca el concepto *altas capacidades intelectuales*, habiendo discrepancias significativas que afectan —por la diferencia de criterios—, principalmente, a la prevalencia de estas. De acuerdo con algunos autores, las altas capacidades intelectuales se dan cuando el individuo tiene un CI de 130 o más —y, por ende, se encuentra en un percentil del 2%—, mientras que otros autores rebajan la exigencia del CI.

No obstante, a pesar de que desde hace décadas se den diferencias conceptuales, no se ha realizado ningún ejercicio de consenso —por parte de los expertos e investigadores— para tratar de dar una definición única. Algunos autores consideran que no es necesario, ni tan siquiera idóneo, ya que

“la variedad de definiciones sobre la superdotación que existen es necesaria y beneficiosa. Pese a que todas las definiciones no han sido creadas igual, la proliferación de definiciones permite la representación de puntos de vista variados, la consideración de diversas habilidades y la expansión del campo de investigación”⁶⁶⁶.

Por el contrario, encontramos que autores como Gagné consideran indispensable que se produzca un consenso conceptual en cuanto a la definición de las altas capacidades. Gagné alude a esta necesidad por, en primer lugar, un imperativo científico que permita el progreso del campo de estudio; no obstante

⁶⁶⁵ CARRINGTON, W. J., “¿Cuán extensa en la fuga de cerebros?”, *Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial*, vol. 36, núm. 2, 1999, págs. 46-49.

⁶⁶⁶ CRAMOND, B., “Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness?”, *Roeper Review*, vol. 27, núm. 1, 2004, págs. 15-16.

—máxime considerando el objeto de esta investigación—, el principal motivo para alcanzar una única definición de las altas capacidades intelectuales reside en sus beneficios y aplicaciones prácticas. Llegados a este punto —y permitiéndose, por tratarse de una propuesta de *lege ferenda* basada en los conocimientos científicos previos, cierta subjetividad— queremos destacar los dos puntos centrales de la argumentación de Gagné, por considerarlos muy acertados y esclarecedores. Los beneficios prácticos de la definición consensuada son

“primero, [que] los facultativos del campo de la educación para superdotados encontrarán más fácil circunscribir la población objetivo y valorar su tamaño. Esta información mejorada ayudará a su vez a determinar y defender el presupuesto apropiado requerido para el enriquecimiento, así como a identificar mejor los procedimientos e instrumentos apropiados para seleccionar a los individuos más aptos para realizar la mayoría de estas actividades de desarrollo del talento. Gracias a ese consenso, las definiciones y prácticas a nivel de distrito escolar deberían ser menos divergentes, facilitando así la transferencia de estudiantes entre los programas de desarrollo del talento de diferentes distritos escolares.

En segundo lugar, un conjunto de definiciones clave consensuadas mejoraría enormemente la imagen pública del campo. No solamente los educadores y los administradores escolares sino también los padres y los medios de comunicación descubrirían un frente unido en cuestiones básicas respecto de la naturaleza y el tamaño de nuestra población objetivo. Incluso los oponentes a los servicios especiales para estudiantes talentosos perderían uno de sus argumentos clave: «¡ni siquiera se ponen de acuerdo sobre lo que es la superdotación!»⁶⁶⁷.

A pesar de que valoramos muy positivamente la segunda de las razones dadas por Gagné en su defensa de una definición única —puesto que, a la vista de los numerosos estudios que lo avalan, las altas capacidades son el objetivo de un elevado número de prejuicios y estereotipos—, consideramos que el punto clave del argumentario de Gagné es el primero. Resulta de vital importancia poder delimitar qué personas presentan altas capacidades intelectuales, puesto que en función del tamaño de la población se puede configurar el presupuesto necesario para que las necesidades educativas sean debidamente atendidas y los profesionales de la Pedagogía sean adecuadamente dotados de medios.

No obstante, ya alejados del ámbito de la Educación y de la Pedagogía, otorgar una definición única de las altas capacidades intelectuales resulta indispensable para poder garantizar un mínimo de seguridad jurídica a este colectivo de personas.

En la actualidad, fruto del sistema competencial que impera en España, encontramos que coexisten distintos conceptos sobre las altas capacidades

⁶⁶⁷ GAGNÉ, F., “An imperative, but, alas, improbable consensus!”, *Roeper Review*, vol. 27, núm. 1, 2004, págs. 12-14.

intelectuales. Mientras que algunos de ellos son menos restrictivos⁶⁶⁸, ya que no se limitan a la existencia de un CI igual o superior a 130 —puesto que se considera un criterio insuficiente, dado que la relativa variabilidad e inestabilidad del CI puede incluso producir un cambio de perfil intelectual⁶⁶⁹, otros abogan por la cuantificación del CI como elemento clave. Los criterios básicos autonómicos son los siguientes.

Nos encontramos ante una considerable disparidad de criterios entre las diferentes Comunidades Autónomas, que no hacen sino propiciar la inseguridad jurídica de los estudiantes, puesto que —fruto de la indefinición a nivel estatal— se pueden dar casos en los cuales una persona sea considerada como alumno de altas capacidades en una Comunidad Autónoma mientras que en otra no, o incluso llegarse al extremo de que la normativa autonómica fuese modificada de manera que perdiesen la consideración de alumno con NEAE.

Hemos de recordar en este punto que uno de los principios garantizados por el art. 9.3 CE es el de seguridad jurídica. Conviene asimismo destacar la STC 46/1990, de 15 de marzo, en la cual uno de los fundamentos esgrimidos por el TC encaja a la perfección con la problemática que pretendemos ilustrar —pese a que el caso versa acerca de la normativa de aguas—:

“La exigencia del 9.3 relativa al principio de seguridad jurídica implica que el legislador debe perseguir la claridad y no la confusión normativa, debe procurar que acerca de la materia sobre la que se legisle sepan los operadores jurídicos y los ciudadanos a qué atenerse, y debe huir de provocar situaciones objetivamente confusas como la que sin duda se genera en este caso dado el complicadísimo juego de remisiones entre normas que aquí se ha producido. Hay que promover y buscar la certeza respecto a qué es Derecho y no, como en el caso ocurre, provocar juegos y relaciones entre normas como consecuencia de las cuales se introducen perplejidades difícilmente salvables respecto a la previsibilidad de cuál sea el Derecho aplicable, cuáles las consecuencias derivadas de las normas vigentes incluso cuáles sean éstas”.

La indefinición también afecta —tal y como se avanzó previamente— a las tasas de prevalencia, de infra-identificación y, por ende, al número total de alumnos con altas capacidades intelectuales que hay en España. Utilizando los datos del curso académico 2018/2019 en la tabla empleada por Hernández Torrano y Gutiérrez Sánchez⁶⁷⁰ —considerando que el alumnado total de enseñanzas preuniversitarias fue de 8.217.662 alumnos—, la distribución sería la siguiente:

⁶⁶⁸ RENZULLI, J. S., “Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 65, 2012, págs. 150-159.

⁶⁶⁹ SASTRE I RIBA, S. y CASTELLÓ TÁRRIDA, A., “Fiabilidad y estabilidad en el diagnóstico de la alta capacidad intelectual”, *Revista de neurología*, vol. 64, núm. 1, 2017, págs. 51-58.

⁶⁷⁰ HERNÁNDEZ TORRANO, D. y GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, M., “El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual”, *Revista de Educación*, núm. 364, 2014, págs. 251-272.

Tabla 26. Distribución del alumnado con altas capacidades intelectuales según diferentes definiciones

	Descripción	%	Total
Terman	CI igual o superior a 130	2,2	180.789
Informe Marland	Alto rendimiento, éxito y/o potencial de habilidad en: capacidad intelectual general, aptitud específica, creatividad, liderazgo, artes visuales y escénicas, y/o psicomotricidad.	5-7	575.236
Gagné	Posesión y uso espontáneo de habilidades naturales en al menos un dominio de expresión (superdotación). Maestría superior de habilidades desarrolladas por entrenamiento sistemático y dominio del conocimiento en al menos un área de actividad humana (talento)	10	821.766
Renzulli y Reis	Posesión o capacidad para desarrollar habilidad superior, creatividad y compromiso con la tarea y aplicarlas a un área del desempeño humano	15-20	1.643.532

Con un total de 35.494 alumnos con altas capacidades identificados, faltarían por identificar el 80,37% si se utilizase el criterio del CI como factor clave de la identificación, siendo la tasa de infra identificación en el resto de los casos del 93,83%, 95,68% y 97,84%, respectivamente.

Si bien compartimos la idea de los modelos de Castelló y Batllé o de Gagné, reconocemos la dificultad de hacer extensible las medidas a la totalidad de alumnos que encajan dentro de su concepción, máxime considerando el grado actual de identificación y de cumplimiento de las medidas de adaptación. Entendemos, en este punto, que aquellas medidas más relevantes y profundas deben aplicarse de manera restringida al perfil complejo de superdotación, si bien conforme se vaya aumentando la disponibilidad de recursos se hubieran de abrir al resto de perfiles. Rescatamos, para ilustrar este aspecto, las palabras de Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, quienes afirman que

“a lo largo de su historia, el campo de la educación de los superdotados se ha visto afectado por la falta de acuerdo sobre la definición de la superdotación. El rendimiento sobresaliente casi siempre se juzga en relación con el de los demás miembros del grupo. El objetivo del marco que proponemos para la educación de los superdotados es aumentar el número de individuos que, con sus productos, innovaciones y actuaciones, hacen descubrimientos pioneros que alteran el campo y contribuyen a la creatividad. El mundo necesita más de estos individuos, y la educación para superdotados puede organizarse para proporcionar los apoyos necesarios para un rendimiento y una productividad óptimos.

No estamos implicando que limitemos los servicios sólo a aquellos que están en el camino de la eminencia. Sin embargo, mantener nuestra atención en la eminencia sustenta un enfoque continuo en la excelencia”⁶⁷¹.

2.2. Modificación de la Ley Orgánica de Educación

A lo largo de nuestra investigación se ha evidenciado que gran parte de la problemática de las altas capacidades estriba en la no aplicación de la normativa educativa con rango de ley, debido principalmente al escaso desarrollo reglamentario de la cuestión, lo cual limita a las Administraciones educativas y no ayuda a visibilizar la existencia de los derechos. Este problema también es acusado por el resto de alumnado con NEAE que no presentan necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, ya que son estos últimos los que presentan un mayor grado de desarrollo normativo. Debido a que gran parte de las competencias en materia de educación se encuentran cedidas a la Comunidades Autónomas, que cuentan con su propia normativa —o se desarrollan en otros instrumentos (como es en el caso de la Universidad)— se da la circunstancia, absolutamente reprochable, de que algunas de esas normas únicamente tienen en cuenta a ciertos alumnos mientras otros son ignorados.

Por ello, se propone la creación en la LOE de la “Sección Quinta. Disposiciones comunes a las secciones anteriores”, en el Capítulo I. Alumnado con NEAE, en el Título II. Equidad en la Educación, que estatuya la obligatoriedad de establecer legal o reglamentariamente los términos y las medidas educativas a las que todo el alumnado con NEAE tiene derecho en virtud de los arts. 71 y 72 LOE y la Sección que le correspondiese, en su caso.

TÍTULO II. Equidad en la Educación

CAPÍTULO I. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Sección Quinta. Disposiciones comunes a las secciones anteriores

“Artículo 79 ter. Desarrollo de las secciones anteriores

1. A estos efectos, corresponde al Gobierno la regulación, con carácter básico, de las medidas y recursos establecidos en el presente Capítulo, mediante cuantas disposiciones sean necesarias, para asegurar el desarrollo y aplicación de este y el disfrute de los derechos de todo el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
2. Las Comunidades Autónomas, en virtud de las competencias que ostentan, podrán desarrollar normativa complementaria en lo referente a la ejecución de las medidas y recursos establecidos en el presente Capítulo.
3. Se garantizará en la normativa de desarrollo que los recursos y derechos de aquellos alumnos con necesidad específica de apoyo educativo distintos a los relacionados en cada una de las secciones anteriores serán idénticos a los de estos, con la excepción de lo dispuesto en tales secciones”.

La adopción de esta medida se considera de una importancia alta, y absolutamente alineada con la obligación de los poderes públicos de promover las

⁶⁷¹ SUBOTNIK, R. F., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. y WORRELL, F. C., “Rethinking Giftedness and Gifted Education”, *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 12, núm. 1, 2011, págs. 3-54.

condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, *ex art. 9.2 CE*. Sin embargo, a pesar de que su importancia sea alta, no reviste un grado de urgencia manifiesto, debido a que la existencia de los derechos no se encuentra supeditada a la inclusión del artículo propuesto, sino que se deriva del resto de normas (constitucionales, internacionales y educativas). Sin embargo, atendiendo a la complejidad de la reforma de las leyes orgánicas, máxime considerando la aprobación de la LOMLOE, es posible diferir la inclusión del artículo propuesto a la próxima reforma educativa, siempre que se lleve a cabo, *de facto*, su contenido.

2.3. Modificación de la Ley Orgánica del Sistema Universitario

Actualmente, la LOSU ya no contiene una referencia expresa al alumnado con discapacidad en los términos de la anterior LOU —la cual tan siquiera se refería a la totalidad del alumnado con necesidades educativas especiales y, mucho menos, con NEAE— en la Disposición adicional vigésimo cuarta de la derogada norma.

Más allá de la gratuidad de los precios públicos y tasas que el alumnado con discapacidad hubiere de abonar que se encontraba regulada en el sexto apartado de la referida Disposición adicional, consideramos muy adecuado la inclusión del resto de alumnado con NEAE en determinados apartados de la misma. Así pues, se propone la inclusión en la LOSU de un artículo o disposición de similar redacción a la Disposición adicional vigésimo cuarta de la LOU, que sería la siguiente:

“De la inclusión de las personas con necesidad específica de apoyo educativo en las universidades

1. Las Universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con necesidad específica de apoyo educativo, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.
2. Los estudiantes y los demás miembros con necesidad específica de apoyo educativo de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados por razón de su condición ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.
3. Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades específicas de apoyo educativo dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria.
4. Los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a

ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad.

Los entornos universitarios deberán ser accesibles de acuerdo con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo.

5. Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.

2.4. Legislación educativa autonómica

Como hemos podido comprobar en el estudio referente a la situación competencial de la educación, con la salvedad de las dos ciudades autónomas, las Comunidades Autónomas ostentan competencias en materia de educación suficientes como para, sin invadir las competencias exclusivas del Estado, complementar la acción educativa de manera adecuada.

Toda vez que a nivel estatal no existen normas con rango legal que se encuentren dedicadas en exclusiva al alumnado con NEAE, se considera adecuado que sean las Comunidades Autónomas las que, en virtud de tales competencias, completen el vacío dejado por la LOE y puedan definir y establecer un escenario mínimo en el que desenvolver y desarrollar ulteriormente la atención educativa específica de este alumnado.

2.5. Normativa de necesidades específicas de apoyo educativo

Las leyes educativas se han de ver, necesariamente, complementadas por toda otra suerte de normativa específica que regule aspectos que no encajan dentro de la figura de la ley.

Por ello se considera una cuestión prioritaria que las distintas Administraciones competentes procedan a promulgar cuantas normas sean necesarias para asegurar la dotación de medios materiales y humanos que aseguren la adecuada atención del alumnado con altas capacidades intelectuales.

2.6. Modificación del Estatuto del Estudiante Universitario

Como hemos venido observando, uno de los principales problemas que acusan las personas con altas capacidades intelectuales es la falta de publicidad sobre los derechos de los estudiantes con NEAE en general y de los estudiantes con altas capacidades en particular.

De manera que se hagan más llamativos tales derechos, se propone la modificación de los citados arts. del Estatuto, de suerte que:

- a) En el art. 12 se aseguren los recursos y adaptaciones necesarias no solamente para los alumnos con discapacidad sino para todos los alumnos con NEAE.
- b) En el art. 15 se garantice que las adaptaciones en los procedimientos de acceso y admisión se harán extensibles a la totalidad de los alumnos con NEAE, no limitando su ámbito a los estudiantes con discapacidad.

- c) En el art. 26 se establezca que las pruebas de evaluación se deben adaptar, metodológica y temporalmente, a las necesidades de todos los alumnos con NEAE, no circunscribiéndose únicamente a los alumnos con discapacidad.

2.7. Adaptaciones y diversificaciones curriculares y adaptaciones metodológicas de las pruebas de evaluación

La consecución de la efectiva adaptación y diversificación curricular de los alumnos con altas capacidades intelectuales —independientemente de su edad y del nivel académico que cursen— y la consignación de su obligatoriedad en toda la normativa educativa —sin importar el ámbito competencial de esta— es el punto de partida del adecuado tratamiento educativo de este colectivo, toda vez que no se puede obviar que

“el currículo es lo que se transmite con éxito en diferentes grados a diferentes alumnos, por profesores comprometidos que utilizan materiales y acciones apropiados, de cuerpos legitimados de conocimiento, habilidad, gusto y propensión a actuar y reaccionar, que se eligen para la instrucción tras una reflexión seria y una decisión comunal por parte de representantes de los implicados en la enseñanza de un grupo específico de alumnos que son conocidos por los que toman las decisiones”⁶⁷².

Como se ha podido observar, en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales es común que se produzca un bajo rendimiento académico derivado de la ineficiencia de las medidas adoptadas para abordar sus necesidades; no obstante, respecto de este bajo rendimiento, se ha de apuntar que “el término «bajo» depende del contexto y, por lo tanto, las calificaciones o el rendimiento que se considerarían bajos en esta población altamente capacitada podrían considerarse adecuados o incluso excepcionales en otro grupo de estudiantes”⁶⁷³.

Una adecuada aproximación a la evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales la encontramos en aquella basada en rendimiento que enfatizasen el pensamiento creativo y las habilidades de procesamiento⁶⁷⁴. De igual manera, habrían de evitarse modelos evaluativos que conducen a aumentar los niveles de ansiedad del alumnado y al extremo de sabotear el resultado, con el consiguiente deterioro de la progresión educativa⁶⁷⁵.

Pese a que el TC ha considerado en el FJ 2 del ATC 817/1985, de 20 de noviembre que “es claro que los poderes públicos, y, en el caso concreto, las Universidades, en uso de la autonomía que la Constitución les reconoce, pueden organizar la prestación de ese servicio y, en particular, el modo de controlar el aprovechamiento de los estudiantes de la forma que juzguen más adecuada”, se ha de recordar que se trata de una consideración genérica a la competencia del

⁶⁷² SCHWAB, J. J., op. cit.

⁶⁷³ MATTHEWS, M. S. y MCBEE, M. T., “School factors and the underachievement of gifted students in a Talent Search Summer Program”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 51, núm. 2, 2007, págs. 167-181.

⁶⁷⁴ VANTASSEL-BASKA, J. L., “Performance-based assessment”, *Gifted Child Today*, vol. 37, núm. 1, 2013, págs. 41-47.

⁶⁷⁵ MOON, T. R., BRIGHTON, C. M. y CALLAHAN, C. M., “State standardized testing programs: friend or foe of gifted education?”, *Roepers Review*, vol. 25, núm. 2, 2003, págs. 49-60.

sistema educativo para establecer los métodos evaluativos de manera general, si bien no se puede extrapolar al alumnado con NEAE, toda vez que cuenta con un reconocimiento específico en la normativa educativa.

2.8. Adaptación de las pruebas de evaluación de acceso a la Universidad, a ciclos formativos de grado superior y a las enseñanzas con pruebas de acceso teóricas

La adaptación de la prueba de acceso a la Universidad no responde a una necesidad genérica de cumplir con lo dispuesto en la normativa educativa respecto del alumnado con altas capacidades intelectuales, sino que se debe a no vulnerar un precepto expreso recogido en la LOE. Así pues, el art. 38.5 LOE dispone que “la prueba de acceso a la universidad se realizará adoptando las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, la no discriminación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten”.

Esa misma premisa debe hacerse extensiva también a cualquier tipo de prueba de acceso a enseñanzas que contemple la realización de exámenes teóricos. La motivación principal por la que se debe implementar dicha medida —más allá del aspecto meramente jurídico— se debe a que el diseño de las pruebas es perjudicial para el alumnado con altas capacidades intelectuales, como hemos visto previamente a lo largo de la presente investigación, y no se ajusta a sus necesidades reales.

En primer lugar, debido a que se encuentra en juego la progresión en el sistema educativo hacia la enseñanza superior y el acceso a determinados estudios con una alta demanda, el estrechamiento del curriculum —orientado a concentrarse en la materia de examen— limita el conocimiento del estudiantado y se centra en actividades con poco cariz intelectual⁶⁷⁶. De igual manera, esta tipología de examen —asimilable a los exámenes de salida anglosajones— aumenta el abandono escolar temprano⁶⁷⁷.

2.9. Modificación del régimen de acceso a enseñanzas universitarias oficiales de Grado desde el título de Bachiller o equivalente

Ha quedado sentado que “el acceso de los estudiantes a los niveles educativos, vías o especialidades suele estar determinado por su rendimiento previo, en exámenes internos, diseñados y calificados por los profesores en la escuela, o en exámenes externos, diseñados y calificados por las autoridades centrales”⁶⁷⁸.

Ahora bien, pese al imperativo legal remarcado en el anterior punto y siendo conscientes de la dificultad práctica de la modificación de los exámenes de acceso, se propone la siguiente medida.

⁶⁷⁶ BERLINER, D., “Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 41, núm. 3, 2011, págs. 287-302.

⁶⁷⁷ OU, D., “To leave or not to leave? A regression discontinuity analysis of the impact of failing the high school exit exam”, *Economics of Education Review*, vol. 29, núm. 2, 2010, págs. 171-186.

⁶⁷⁸ CALSAMIGLIA, C. y LOVIGLIO, A., “Grading on a curve: When having good peers is not good”, *Economics of Education Review*, núm. 73, 2019.

Pese a que en la última reforma de la LOE se estableció la obligatoriedad de la superación de la prueba de acceso a la universidad, el art. 9.1 RD Admisión mantiene que “las Universidades podrán bien determinar la admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado utilizando exclusivamente el criterio de la calificación final obtenida en el Bachillerato”, por lo que se propone a las Comunidades Autónomas, como alternativa a la medida anterior (en lo que se refiere a la prueba de acceso a la universidad desde el título de Bachiller o equivalente) que, en virtud de lo dispuesto en el art. 9.1 RD Admisión, insten a las universidades públicas de su territorio, por medio de acuerdos sobre los procedimientos de admisión, a que la admisión de los alumnos con altas capacidades se determine, exclusivamente, por el criterio de la evaluación final obtenida en el título de Bachillerato, Bachillerato Europeo o estudios de Bachillerato procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales aplicables a este respecto, en régimen de reciprocidad, siempre que dichos estudiantes cumplan los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos para acceder a sus Universidades.

Esta medida se fundamenta en que, de acuerdo con los conceptos preestablecidos sobre esta tipología de pruebas de acceso a la universidad, en la que la nota del Bachillerato representa 6 puntos sobre un total de 14 de la nota de admisión, y los exámenes a realizar hasta 8 puntos sobre dicho máximo, teniendo en cuenta las tasas de bajo rendimiento y fracaso escolar que presenta el colectivo de altas capacidades intelectuales, podemos afirmar la enorme dificultad que encuentra este alumnado para poder optar a estudios con notas de corte de admisión elevadas. Esto no es sino consecuencia de que, de manera totalmente lógica por el volumen de alumnos, los exámenes de las pruebas de acceso están diseñados de acuerdo, y son continuistas en cuanto a métodos, del mismo sistema que provoca el fracaso escolar del colectivo.

Como alternativa, considerando que el Bachillerato se evalúa sobre un total de 10 puntos y la nota de admisión sobre un total de 14 puntos, se propone determinar la nota equivalente de admisión aplicando una relación de proporcionalidad a la calificación obtenida en Bachillerato, de acuerdo con la siguiente fórmula:

$$N_{EQ} = N_B \cdot \frac{T_A}{T_B}$$

donde N_{EQ} es la nota equivalente de admisión, N_B es la nota obtenida en Bachillerato, T_A es el total de puntos en el sistema de calificación de admisión y T_B es el total de puntos en el sistema de calificación de Bachillerato.

A modo de ejemplo, considerando que un alumno hubiese obtenido una calificación final de 9 sobre 10 en Bachillerato y siendo 14 la nota máxima de admisión, aplicando la fórmula anteriormente expuesta obtendríamos una nota equivalente de admisión de $9 \cdot \frac{14}{10} = 12,6$.

De forma que se evitase cualquier clase de utilización fraudulenta del sistema propuesto y actitudes tráfugas entre la modalidad de Bachillerato cursado y el estudio de Grado objeto de destino, el alumno únicamente estaría

facultado para ampararse en la medida propuesta para acceder a estudios de Grado en los cuales las asignaturas cursadas durante el título de Bachillerato se correspondiesen con asignaturas con una ponderación superior a 0 en la fase específica de la prueba de acceso, debiendo examinarse de dichas materias en el supuesto de querer acceder a estudios en las que las materias ponderasen 0. En caso de darse la hipótesis expuesta, la calificación de Bachillerato ponderará 10 puntos sobre 14 en lo referente a la nota de acceso, mientras que los 4 puntos restantes se extraerían de la calificación obtenida en la fase específica de la prueba, de acuerdo con la siguiente fórmula:

$$N_{EQ} = N_B + M_1 + M_2$$

donde N_{EQ} es la nota equivalente de admisión, N_B es la nota obtenida en Bachillerato, M_1 es la nota resultante de la primera materia escogida una vez ponderada y M_2 es la nota resultante de la segunda materia escogida una vez ponderada.

La aplicación de cualquiera de los dos métodos descritos anteriormente no eximirá al alumno de la realización de cualesquiera evaluaciones específicas de conocimientos y competencias establecidas como requisito de acceso por las universidades (v.gr. conocimientos de idiomas o pruebas físicas, entre otras), las cuales habrán de adaptarse a las necesidades concretas del alumno con altas capacidades intelectuales.

2.10. Modificación de los criterios de admisión a estudios de Máster y a estudios de Doctorado

Se propone a las Universidades la modificación de los criterios de admisión a enseñanzas de Máster y de Doctorado para alumnos con altas capacidades intelectuales, sustituyendo la ponderación otorgada al expediente académico obtenido por el alumno en el Grado —en el primero de los supuestos— y en el Grado y Máster —en el caso del Doctorado— por otros criterios que permitan valorar objetiva y fielmente las competencias y conocimientos que presenta el aspirante.

Se trata de una propuesta de medida transitoria, puesto que en el momento en el que las universidades implementasen las adaptaciones metodológicas y de evaluación que se requieren, el expediente académico reflejará de manera fidedigna las competencias y conocimientos del alumno.

2.11. Adaptación de los premios extraordinarios

Se propone a las Comunidades Autónomas que entreguen premios extraordinarios (v.gr Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, entre otros) que adapten los exámenes que para ellos se realizan a las necesidades de los alumnos con altas capacidades.

Adicionalmente, especialmente en las Comunidades Autónomas en las que existen programas de excelencia (v.gr Bachillerato de Excelencia), se solicita la flexibilización de los criterios necesarios para concurrir a los premios de excelencia, debido a que se pondera la totalidad de los cursos y es probable que los alumnos con altas capacidades intelectuales que no hayan recibido una

enseñanza adaptada se encuentren por debajo del nivel de calificaciones requerida para concurrir a las pruebas.

La medida relativa a la flexibilización de los criterios es una medida de carácter temporal, habiendo de dejar de surtir efectos cuando la totalidad de los alumnos hayan cursado íntegros los estudios con las adaptaciones curriculares que permitan una evaluación y una calificación objetiva.

2.12. Reserva de plazas para estudios de Grado

Se propone la modificación del RD Admisión, añadiéndose un artículo 26 bis. en el Capítulo V del mismo, el cual habrá de contemplar un porcentaje de reserva de plazas para alumnos con altas capacidades intelectuales de, al menos, un 2%. Independientemente del número de plazas ofertadas en cada uno de los estudios de Grado se deberá garantizar que el número de plazas efectivamente reservadas no sea inferior a una. De tal manera, se propone la siguiente redacción:

“Se reservará al menos un 2 por 100 de las plazas ofertadas para estudiantes que se encuentren identificados como alumnos con altas capacidades intelectuales.

A tal efecto, los estudiantes con altas capacidades intelectuales deberán presentar certificado expedido por la Comunidad Autónoma en el que se reconozcan las altas capacidades intelectuales o se convalide la identificación llevada a cabo por otra Administración educativa”.

Esta medida se encuentra motivada por el hecho de que, partiendo de la base de que, de acuerdo con el propio MEFP, el 70% de los alumnos con altas capacidades presenta un rendimiento escolar bajo, y considerando que el método estándar de acceso a la universidad se basa en exámenes que siguen el patrón que provoca esa tasa de bajo rendimiento, las posibilidades de que el alumno con altas capacidades pueda optar al acceso en estudios con una nota de corte alta se ven drásticamente reducidas.

Se trata de una propuesta de medida transitoria, puesto que en el momento en el que se implementasen las medidas relativas a la admisión vía desarrollo educativo adaptado de los alumnos con altas capacidades, esta dejaría de tener una fundamentación y de ser una medida de discriminación positiva permitida, puesto que se eliminarían las barreras de admisión.

2.13. Gratuidad de precios públicos

Se propone la gratuidad de los precios públicos para el alumnado con altas capacidades intelectuales —al menos en primera matrícula— para los estudios conducentes a la obtención de títulos de Grado, Máster y Doctorado.

Esta medida —a pesar de que habría de afectar a cualquier enseñanza posterior a la Secundaria— cobra una especial relevancia en lo referente a las enseñanzas universitarias, puesto que existe una gran diferencia de costes entre, por ejemplo, el precio de matrícula de un ciclo de formación profesional de grado superior y el de una matrícula de grado universitario⁶⁷⁹.

⁶⁷⁹ Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, el precio de la matrícula por curso de formación de grado superior es de 400 euros, mientras que el precio de cada ECTS —en primera

La exención de los precios públicos se encuentra orientado a la consecución de tres objetivos —cuatro, si se cuenta el previamente expuesto de cumplir con la obligación legal de promover el acceso a las enseñanzas— que tienen un claro componente de crecimiento económico y que se encuentran interconectados, si bien es cierto que son planteamientos realizados bajo la premisa de la necesidad de retención de talento en el sector público.

Debemos partir de la base de que los estudios —universitarios o no— suponen una serie de costes para los alumnos⁶⁸⁰. Estos costes se pueden clasificar en:

- Costes directos: aquellos que se encuentran relacionados con la actividad educativa en sí, entre los que destacan el coste de la matrícula, los libros, seguro escolar, entre otros.
- Costes indirectos: son los que se derivan del mantenimiento de la condición de estudiante, tales como los costes de alojamiento, de manutención, de transporte o sanitarios.
- Coste de oportunidad, en la medida en la que el alumno que se halla en fase de instrucción no se ha incorporado al mercado laboral y no se encuentra generando rendimiento económico, a pesar de que el coste de oportunidad sea subjetivo y se encuentre supeditado a circunstancias externas al alumno, como el ciclo económico⁶⁸¹.

La exención de los precios públicos reduce el coste —y por tanto, facilita el acceso— de los estudios, en tanto en cuanto se elimina una de las partidas más caras de los costes directos.

Podemos también traer a colación la necesidad de atraer a los alumnos con altas capacidades intelectuales que pueden enfrentar las universidades públicas respecto de las privadas, ya que

“muchas universidades públicas y privadas están cambiando su enfoque hacia el reclutamiento de una población estudiantil más talentosa. El conocimiento general parece ser que, aunque el progreso intelectual de todos los estudiantes universitarios es importante, las actitudes y logros de los estudiantes más talentosos ayudan a mejorar la atmósfera académica de la institución y a diferenciar a una universidad respecto de sus pares. Independientemente de las motivaciones detrás de estas prioridades de reclutamiento, el hecho es que las universidades públicas y privadas compiten activamente por la matriculación de estudiantes de alta capacidad. Como resalta Laycock, a menudo se utilizan programas para superdotados para

matrícula— oscila entre los 21,39€ y los 26,14€, por lo que el coste mínimo de un curso sería de unos 1.300€ (incluyendo gastos de gestión).

⁶⁸⁰ OROVAL PLANAS, E. y MOLTÓ GARCÍA, T., “Costes privados de manutención y gastos asociados con los estudios”, *Revista de Educación*, núm. 273, 1984, págs. 165-205.

⁶⁸¹ RODRÍGUEZ PÉREZ, J. C. y LACASA CRISTINA, J. M., “Ciclos económicos, coste de oportunidad y decisión de estudiar. Unas hipótesis y una evidencia comparada ilustrativa”, *Revista Española de Sociología*, vol. 27, núm. 1, 2018, págs. 113-124.

seducir a alumnos a ir a universidades que todavía no proporcionan a los superdotados lo que necesitan”⁶⁸².

En el panorama universitario español encontramos un ejemplo muy claro —y acertado— de captación de una población estudiantil muy concreta basado en características y potencial por parte de una universidad privada, si bien es cierto que no se trata de personas con altas capacidades intelectuales: la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM) es una de las universidades con mayor éxito deportivo, únicamente superada en resultados durante los Juegos Olímpicos de 2016 por la Universidad de Stanford⁶⁸³.

La UCAM, cuyo proyecto deportivo se extiende también al baloncesto y fútbol profesional⁶⁸⁴, se destaca por becar y formar a deportistas de alto nivel⁶⁸⁵, muchos de ellos participantes en Juegos Olímpicos e, incluso, abanderados⁶⁸⁶.

El modelo empleado por la UCAM para la atracción de los alumnos deseados se basa en un sistema de becas y en la facilitación y adaptación del proceso de aprendizaje, lo cual diferencia a la universidad de sus pares:

“Una de las claves del éxito es que somos nosotros quienes nos adaptamos a las necesidades de los deportistas, y no al revés. Además de la beca indefinida y de poner nuestras instalaciones y preparadores deportivos a su disposición, les adjudicamos un tutor académico personal y les planificamos las materias de estudio, los ejercicios y exámenes en sistema online o semipresencial, pero siempre en función de su tiempo disponible. [...] Tenemos 250 deportistas de élite con beca académica. El dinero va en función de sus necesidades. No hay un mínimo o un máximo”⁶⁸⁷.

A modo de contrapartida, los deportistas becados participan en actos promocionales de la universidad, siendo elementos claves del marketing social, político y económico de la UCAM.

Además del prestigio que supone contar con los deportistas de alto nivel como alumnos, también se obtiene una capitalización de la inversión realizada, ya que estos son también una fuente de galardones respecto de las demás universidades; así pues, la UCAM consiguió durante el curso 2019/2020 el mejor

⁶⁸² RINN, A. N. y PLUCKER, J. A., “We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 48, núm. 1, 2004, págs. 54-67.

⁶⁸³ Disponible en:

<<https://iusport.com/art/23459/la-ucam-solo-con-menos-exitos-en-rio-que-stanford-pide-beneficios-fiscales>>. Última visita 28 de mayo de 2021.

⁶⁸⁴ Disponible en:

<<http://www.ucamdeportes.com/equipos-deportivos>>. Última visita 28 de mayo de 2021.

⁶⁸⁵ Disponible en:

<<http://www.ucamdeportes.com/deportistas>>. Última visita 28 de mayo de 2021.

⁶⁸⁶ Disponible en:

<<https://www.laverdad.es/deportes/juegos-olimpicos/ucam-enhorabuena-deportistas-20210512132816-nt.html>>. Última visita 28 de mayo de 2021.

⁶⁸⁷ Disponible en:

<https://elpais.com/elpais/2016/11/26/eps/1480115140_148011.html>. Última visita 28 de mayo de 2021.

registro histórico en el medallero universitario nacional, con 86 oros, 40 platas y 15 bronce⁶⁸⁸.

El modelo UCAM es perfectamente exportable a la situación del alumnado con altas capacidades intelectuales en la universidad, considerando que existen similitudes pero también diferencias entre las necesidades de un deportista de alto nivel y las de una persona con alta capacidad intelectual.

A mayor abundamiento —y alejados del plano de los resultados académicos y en competiciones—, se puede establecer una relación sinérgica entre el alumnado con altas capacidades becado y las universidades privadas de prestigio, resultando en un mayor nivel salarial para los primeros⁶⁸⁹ y en un aumento de los factores de atracción de otros estudiantes —además de por los programas específicos por el nivel de los egresados en términos de tasas de doctorado y publicaciones— y retención como trabajadores de los alumnos por parte de las universidades⁶⁹⁰.

Los precios públicos, en el caso de que sean conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional —por lo que se excluyen de este apartado los títulos propios— son fijados, dentro de unos límites, por cada Comunidad Autónoma, de acuerdo con el art. 81.3.b) LOE. Si bien los precios públicos se encuentran directamente condicionados por el coste de prestación del servicio, no podemos obviar que nos desenvolvemos en un mercado de economía de escala, en la cual el coste medio decrece en su movimiento a lo largo de la curva de costes medios⁶⁹¹ y que el coste de prestación del servicio será precisamente el coste medio —tal y como se estudió en el segundo capítulo de la presente tesis—. Eso significa que, habida cuenta del tamaño de las universidades y de sus estructuras académicas, se tiene en cuenta el coste medio pero no el coste marginal, el cual es “el incremento que experimenta el coste total cuando se aumenta la producción en una cantidad, la más pequeña que se pueda”⁶⁹²; en el caso que nos ocupa, la cantidad más pequeña es un alumno.

Esta medida se antoja necesaria, puesto que es importante destacar que la exención de los precios públicos es un excelente catalizador de la polimatía⁶⁹³, ya que permite al alumnado acceder a estudios que se complementen entre sí y redunden en un mayor conocimiento integrado.

⁶⁸⁸ Disponible en:

<<http://www.ucamdeportes.com/memoria-deportiva/anuario>>. Última visita 28 de mayo de 2021.

⁶⁸⁹ LOBO, B. J. y BURKE-SMALLEY, L. A., “An empirical investigation of the financial value of a college degree”, *Education Economics*, vol. 26, núm. 1, 2017, págs. 78-92.

⁶⁹⁰ VOLKWEIN, J. F. y SWEITZER, K. V., “Institutional Prestige and Reputation among Research Universities and Liberal Arts Colleges”, *Research in Higher Education*, vol. 47, núm. 2, 2006, págs. 129-148.

⁶⁹¹ MARTÍN SIMÓN, J. L., “Economías de Escala. Economías externas e integración económica”, *Cuadernos de Estudios Empresariales*, núm. 13, 2003, págs. 203-214.

⁶⁹² PINILLA MONCLÚS, V. J., “Clasificación de los costes”, *Revista española de financiación y contabilidad*, vol. 8, núms. 29-30, 1979, págs. 831-879.

⁶⁹³ CABRERO GÓMEZ, E., “La polimatía como vector de la innovación en las empresas”, *Observatorio de recursos humanos y relaciones laborales*, núm. 131, 2018, págs. 46-50.

2.14. Flexibilización del límite máximo de ECTS matriculados por curso académico en enseñanzas de Grado y Máster Universitario

La flexibilización de la duración de la enseñanza, de acuerdo con el art. 77⁶⁹⁴ LOE, es una de las medidas educativas a la que tienen derecho de los alumnos con altas capacidades intelectuales. Si bien se trata de una medida sencilla de hacer efectiva en etapas educativas ordenadas en varios años y consistentes en la sucesiva acumulación de competencias y conocimientos, esto se antoja complicado en los estudios universitarios, puesto que las competencias a adquirir difieren entre los distintos cursos académicos.

La anterior afirmación se puede ejemplificar de una manera muy simple, aunque reducida a una expresión mínima. Es sencillo adelantar un curso, con la consiguiente supresión de la impartición de conocimientos del curso adelantado, a una persona que se encuentre en primero de la ESO. Esto se debe a que el conocimiento que no se le imparte es acumulativo, es decir, que los cursos posteriores no son sino la elevación de los conocimientos pasados a un nivel superior. Ello implica que lo que no viese en el curso adelantado lo vea en el de destino, o al menos se constate que ha adquirido dichos conocimientos. Dicho de una forma sencilla, las Matemáticas que no se vieran en primero de la ESO serán aquellas que se sigan impartiendo —aunque aumentadas de nivel— en tercero de la ESO: no es crítico que no se impartiese cómo realizar ecuaciones de primer grado, puesto que en el tercer curso de la ESO se repasan y amplían esos contenidos con las ecuaciones de segundo grado y los sistemas de ecuaciones.

Sin embargo, teniendo en cuenta la ordenación de los estudios universitarios, estructurados en ECTS y sin presentar una acumulación de conocimientos progresiva entre los distintos cursos que conforman el estudio, hace que la medida de adelantamiento de curso se antoje imposible, si se pretende cumplir con el plan de estudios aprobado para el Grado o Máster Universitario en cuestión. Se va a ejemplificar este término con el plan de estudios del Grado en Derecho de la UAH⁶⁹⁵. No se puede pretender aspirar a que una persona no curse el segundo año del Grado por el mero hecho de tener altas capacidades intelectuales, puesto que de llevarse a cabo tal pretensión, su formación sería incompleta, ya que no habría recibido ningún tipo de formación de Derecho Internacional Público ni de la Unión Europea.

No obstante, que el derecho a la flexibilización de la duración de las enseñanzas universitarias no pueda alcanzarse por la vía del adelantamiento de curso, no es sinónimo de que tal medida no pueda hacerse efectiva en la etapa universitaria. Esta medida puede materializarse mediante la elevación del número máximo de ECTS objeto de matriculación por curso académico, de

⁶⁹⁴ “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”.

⁶⁹⁵ Disponible en:

<https://www.uah.es/export/sites/uah/es/estudios/.galleries/Archivosestudios/GR/Unico/A G400_2_6_1_E_Plan-estudios-G400.pdf>. Última visita 11 de enero de 2021.

manera que se permita terminar el estudio universitario en un plazo de tiempo inferior al previsto en el plan de estudios.

Es necesario partir de la base del art. 77 LOE. En él se indica que es el Gobierno, previa consulta con las Comunidades Autónomas, quien ha de establecer las normas para llevar a cabo dicha flexibilización, tal y como se ha hecho y se viene aplicando en las etapas preuniversitarias.

Empero, resulta demasiado complejo tener que acudir a la opción de que sea el Gobierno quien promulgue normativa, sumado a la consulta previa requerida con las Comunidades Autónomas, que afecte únicamente, no a la duración, sino al límite máximo de ECTS que pueden ser objeto de matriculación. Resulta para ello más sencillo y aconsejable que sean las propias Universidades quienes, en su normativa propia de permanencia, establezcan los extremos necesarios para lograr el objetivo propuesto. Ello no exonera al Gobierno —pues este continúa manteniendo la obligación de establecer las normas para la flexibilización— del ejercicio de la potestad reglamentaria del art. 128 LPAC.

Se debe tener en cuenta también el RD Enseñanzas y el RD Doctorado, puesto que los tres ciclos de enseñanzas universitarias tienen diferentes normas en cuanto a la estructura y número de ECTS.

En cuanto a los estudios de Grado, *ex* art. 12.2⁶⁹⁶ RD Enseñanzas, estos tendrán entre 180 y 240 ECTS, lo que implica una planificación de tres a cuatro años. No obstante, existen otros Grados que por exigencias de normativa de la Unión Europea (art. 12.10⁶⁹⁷ RD Enseñanzas) tienen una carga de 300 o 360 ECTS, lo que proyecta su duración a cinco o seis cursos académicos.

En lo referente al Máster Universitario, el art. 15.2⁶⁹⁸ del mismo reglamento establece una carga de entre 60 y 120 ECTS, lo que se traduce en uno o dos cursos académicos.

Cuestión más compleja encontramos en el último de los ciclos de la enseñanza universitaria: el Doctorado. La complejidad de la flexibilización de la duración de los estudios de Doctorado viene definida por la no concreción de una duración mínima de los mismos, ya que estos no están estructurados en ECTS. Mientras que el art. 3⁶⁹⁹ RD Doctorado establece en tres y cinco años el plazo

⁶⁹⁶ “Los planes de estudios tendrán entre 180 y 240 créditos, que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: Aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas”.

⁶⁹⁷ “Los títulos de Grado que por exigencias de normativa de la Unión Europea sean de al menos 300 créditos ECTS de los que un mínimo de 60 participen de las características propias de los descriptores correspondientes al nivel de Máster, podrán obtener la adscripción al Nivel 3 (Máster) del MECES”.

⁶⁹⁸ “Los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Máster Universitario tendrán entre 60 y 120 créditos, que contendrá toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir”.

⁶⁹⁹ “La duración de los estudios de doctorado será de un máximo de tres años, a tiempo completo, a contar desde la admisión del doctorando al programa hasta la presentación de la tesis doctoral. No obstante lo anterior, y previa autorización de la comisión académica responsable del

general —sin contar eventuales prórrogas— para la presentación de la tesis doctoral, dependiendo de si se realiza a tiempo completo o a tiempo parcial, no se estipula una duración mínima entre la admisión y la presentación. La concreción de este extremo queda trasladada a cada una de las Universidades que, en su propia normativa de las Escuelas de Doctorado, establecen el tiempo mínimo que ha de transcurrir para que el doctorando pueda depositar la tesis doctoral. Encontramos ejemplos dispares, como es el caso la Escuela Internacional de Doctorado de la URJC, que establece una duración mínima de los estudios de Doctorado de dos cursos académicos⁷⁰⁰, o la Escuela de Doctorado de la UAH, que reduce el plazo a doce meses⁷⁰¹.

Es por ello que se propone a Universidades que, en concordancia con lo dispuesto en el art. 77 LOE, establezcan las normas oportunas para flexibilizar la duración de los estudios universitarios de Grado y Doble Grado de manera que se amplíe el número máximo de ECTS matriculados en primera matrícula hasta un mínimo de ECTS que permita que se pueda finalizar el referido estudio en un curso académico menos de lo establecido en el plan de estudios, no pudiendo ser la duración resultante del estudio inferior a dos cursos académicos. La anterior medida se hará extensible a los estudios de Máster, no pudiendo ser la duración del estudio inferior a un curso académico.

Cuando, derivado de circunstancias de movilidad, traspaso de expediente o convalidaciones, por razón de los ECTS que restan para completar el estudio, estos sean menos de 120 ECTS, se permitirá la matriculación de cuantos ECTS fuesen necesarios para finalizarlo en un curso académico.

Los límites de ECTS referidos son de aplicación para alumnos que se matriculen a tiempo completo en el estudio; en caso de estar matriculado a tiempo parcial, el límite máximo de ECTS objeto de matriculación será inferior al límite mínimo de ECTS a tiempo completo.

En cuanto a la duración mínima de los estudios de Doctorado, la normativa propia de las Universidades ha de reflejar que los plazos mínimos establecidos no serán de aplicación en el caso de alumnos con altas capacidades intelectuales, lo

programa, podrán realizarse estudios de doctorado a tiempo parcial. En este caso tales estudios podrán tener una duración máxima de cinco años desde la admisión al programa hasta la presentación de la tesis doctoral”.

⁷⁰⁰ Artículo 5.3: “la duración mínima de los estudios de doctorado es de dos cursos académicos, a contar desde la admisión en el Programa de Doctorado, en los que el doctorando deberá haber superado las dos evaluaciones anuales favorablemente antes de depositar la tesis”.

Disponible en:

<https://www.urjc.es/images/Universidad/Presentacion/normativa/Normativa_Estudios_Doctorado.pdf>. Última visita 11 de enero de 2021.

⁷⁰¹ Artículo 6.1: “La tramitación y defensa de la Tesis Doctoral no podrán realizarse hasta el curso académico siguiente desde la formalización de la matrícula del doctorando como estudiante del Programa de Doctorado en el cual defenderá dicha Tesis, debiendo mediar entre la fecha de matrícula y la de depósito al menos doce meses”.

Disponible en:

<http://escuela-doctorado.uah.es/escuela/documentos/reglamento_tesis.pdf>. Última visita 11 de enero de 2021.

cual no obvia que hayan de haber superado positivamente cuantas evaluaciones sean necesarias antes de finalizar el estudio.

Se trata de una medida importante para implementar en el corto plazo, puesto que se encuentra alineada con lo dispuesto en el art. 77 LOE, y si bien no corresponde directamente a las Universidades dar una solución a esta problemática, se encuentran en una situación inmejorable para ser quienes proporcionen una respuesta a la cuestión. A mayor abundamiento, la presente opción, en aras de una mayor celeridad, se antoja más adecuada que la posibilidad de que sean las propias Comunidades Autónomas quienes desarrollasen la normativa correspondiente, puesto que estas se encuentran supeditadas a un mayor componente burocrático que ralentizaría la adopción de una medida necesaria.

Asimismo, la propuesta de medida encaja con el supuesto de discriminación positiva, máxime considerando que se trata de la prolongación a los estudios universitarios de una medida preexistente en las etapas preuniversitarias.

2.15. Modificación del régimen de becas y ayudas al estudio personalizadas para personas con altas capacidades intelectuales y contratación pública de centros privados

En la normativa española sobre becas y ayudas al estudio se realiza una distinción entre ambos términos, encontrando su diferenciación en el hecho de que las becas atienden a las circunstancias socioeconómicas y al aprovechamiento académico del solicitante, mientras que las ayudas al estudio únicamente consideran las circunstancias socioeconómicas del beneficiario.

Debe tenerse en cuenta que —al menos en la actualidad—, el sistema educativo público no tiene la capacidad real e inmediata de realizar las inversiones económicas necesarias como para poder alcanzar los requerimientos mínimos para dar un adecuado trato educativo a las personas con altas capacidades intelectuales. A mayor abundamiento—debido a la forzosa progresividad de implantación—, se antoja irrealizable que se pueda llevar a cabo con rapidez en todos los territorios del país, lo que supone una manifiesta desigualdad para los alumnos. Por ello se propone la modificación del art. 11 RD Becas, de manera que resulte idéntico en contenido al artículo dedicado al alumnado con discapacidad o de trastornos graves de conducta.

En la actualidad, el art. 11 RD Becas establece que

“este componente tiene por objeto el pago de los gastos derivados de la inscripción y asistencia a programas específicos para este colectivo y no podrá concederse cuando dicha asistencia se preste de forma gratuita en la correspondiente comunidad autónoma. Para la concesión de este componente se requerirá ser identificado como tal por el personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas”.

Tal y como se puede apreciar del análisis del tenor literal del artículo, este únicamente despliega efectos en el supuesto de que el programa sea específico para alumnos con altas capacidades intelectuales, no en la educación formal y

reglada —puesto que no es específico de los alumnos con altas capacidades sino de todo el estudiantado—. Se propone la ampliación del contenido del artículo, de modo que las ayudas destinadas a los alumnos con altas capacidades intelectuales se hagan extensibles a su escolarización en centros educativos privados cuando no exista una alternativa pública o concertada cercana que haya implementado los planes de actuación y de adaptación necesarios, no limitándose su aplicación a programas específicos para el colectivo —lo cual, de *facto*, obliga a optar por la alternativa privada para poder satisfacer las necesidades del alumno—. Los componentes habrán de comprender:

- Componente de escolarización: tiene por objeto el pago de los gastos que ocasionen la inscripción y asistencia del alumno al centro escolar.
- Componente de transporte: tiene por objeto el pago de los gastos que ocasione el desplazamiento del alumno al centro escolar, en caso de proceder.
- Componente de comedor escolar: tiene por objeto el pago de los gastos que ocasione la utilización por el alumno de los servicios de comedor del centro escolar, en caso de proceder.
- Componente de libros y material didáctico: tiene por objeto el pago de los gastos derivados de la adquisición de los libros de texto y otro material didáctico necesario.
- Componente de uniformidad: tiene por objeto el pago de los gastos derivados de la adquisición de los uniformes escolares, en caso de proceder.

Estos componentes no podrán concederse cuando los conceptos se hallen cubiertos por servicio o fondos públicos o por ayudas concedidas al centro para financiar el correspondiente servicio.

Existe una alternativa, no obstante, a la modificación del régimen de becas y ayuda, consistente en la utilización de los mecanismos existentes de contratación pública, en virtud de los cuales las Administraciones educativas podrían licitar la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales si no existe una alternativa público-concertada en la que desarrollar la actividad educativa del alumno.

Esta medida tiene una importancia alta, así como también es muy elevada la urgencia de su implementación, siempre y cuando no existan alternativas debidamente implantadas en la enseñanza pública. No obstante, consideramos que si el desarrollo de la atención educativa en la enseñanza pública es el adecuado, esta medida habrá de desaparecer, toda vez que las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales están suficientemente garantizadas por la educación pública y no se produce una *pseudoexpulsión* de estos a alternativas privadas. No se puede despreciar, tal y como han puesto de manifiesto diversos estudios, que el insuficiente e inadecuado tratamiento educativo de las personas con altas capacidades provoca que

“los padres, desanimados por la educación recibida por sus alumnos brillantes, estén tentados por la opción de la educación privada, concertada o el creciente movimiento del *homeschooling* [la escolarización en el domicilio]. Estas presiones tienden [o deberían] a hacer a los administradores de las escuelas públicas más receptivos a

los programas para estudiantes superdotados con el fin de convencer tales padres que su hijo puede, de hecho, recibir una educación superior dentro de los colegios públicos”⁷⁰².

2.16. Creación de títulos de Máster Universitario orientados a la adecuada atención educativa y potenciación de la formación continua en altas capacidades intelectuales

Se ha puesto de manifiesto la necesidad de que haya una mayor formación para los profesionales, de modo que se pueda cambiar la actitud de los profesores hacia las personas con altas capacidades⁷⁰³ y mejore su capacidad de detección y reconocimiento de sus características y necesidades⁷⁰⁴. De igual manera, se ha constatado que el profesorado presenta dos tipos de creencias estereotipadas acerca de este alumnado: que los alumnos son superiores en casi todos los dominios y que la alta capacidad implica una mala adaptación social y problemas conductuales⁷⁰⁵.

En la actualidad únicamente existe un Máster Universitario centrado en el fenómeno de las altas capacidades intelectuales —siendo, además, de reciente creación⁷⁰⁶—, mientras que la formación continua de formación permanente o de títulos de experto —ambas no oficiales— se limita a ciertos cursos online.

Por ello se solicita a las distintas Universidades la creación de planes de formación continua y de Máster Universitario sobre la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales, de forma que el profesorado pueda capacitarse para su debido tratamiento en el aula.

2.17. Formación mínima del profesorado y otros profesionales de la educación en centros docentes

La necesidad de formación del profesorado, principalmente en etapas iniciales⁷⁰⁷ es algo que queda completamente fuera de toda duda. No obstante lo anterior, es necesario apuntar que se produce una seria discrepancia entre lo dispuesto en el art. 72.1 LOE —“ Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado”— y el art. 100.1 LOE —“la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los

⁷⁰² GALLAGHER, J. J., “Least restrictive environment and gifted students”, *Peabody Journal of Education*, vol. 72, núms. 3-4, 1997, págs. 153-165.

⁷⁰³ CRAMOND, B. y MARTIN, C. E., “Inservice and preservice teachers’ attitudes toward the academically brilliant”, *Gifted Child Quarterly*, 31, 1987, págs. 15-19.

⁷⁰⁴ COPENHAVER, R. W. y MCINTYRE, D. J., “Teachers’ perception of gifted students”, *Roeper Review*, núm. 14, 1992, págs. 151-153.

⁷⁰⁵ BAUDSON, T. G. y PRECKEL, F., “Teachers’ implicit personality theories about the gifted: An experimental approach”, *School Psychology Quarterly*, vol. 28, núm. 1, 2013, págs. 37-46.

⁷⁰⁶ Máster en Estudios Avanzados en Altas Capacidades y Desarrollo del Talento de la Universidad Nebrija.

⁷⁰⁷ OVALLES VILLEGAS, A. J., “Necesidades de Capacitación de los Docentes de Educación Inicial sobre las Altas Capacidades Intelectuales”, *Revista Científica*, vol. 3, núm. 10, 2018, págs. 20-39.

retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas”— toda vez que el profesorado apenas cuenta con capacitación para atender al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Habida cuenta de que el profesorado es consciente de su propia necesidad de una mayor formación para tratar adecuadamente a esta tipología de alumnado⁷⁰⁸, se hace necesario corregir esta imperfección del sistema antes de que el profesorado se incorpore a las labores docentes, es decir, en su formación inicial.

2.18. Actividades mínimas de detección en centros docentes

Se propone a las Comunidades Autónomas que, con el objetivo de mejorar las tasas de identificación, promuevan la realización en cada centro escolar de enseñanzas preuniversitarias de test psicotécnicos dirigidos a determinar las aptitudes —inteligencia general— de los alumnos.

Estas pruebas de habilidad grupal “son test de habilidades que pueden ser proporcionados simultáneamente a grandes grupos de estudiantes, a menudo por profesionales los cuales no están registrados como psicólogos”⁷⁰⁹.

La utilización de este tipo de test de manera masiva —que tiene algunos detractores⁷¹⁰— es considerado como un método efectivo de cribado, puesto que se encuentra orientado a determinar si eventualmente es necesario profundizar en el sujeto en cuestión y llevar a cabo una evaluación individual⁷¹¹.

En cuanto a la recomendación de esta tipología de pruebas como método de cribado, queremos destacar que

“estos instrumentos a menudo se consideran un opción más práctica y económica que las pruebas de capacidad tradicionales, debido al gran número de pruebas que se pueden realizar en un período corto de tiempo y el mínimo nivel de interacción requerido entre los administradores de la prueba y los examinados. [...] La utilización de pruebas de habilidad grupal puede representar un cambio importante en la forma en la que se realizan evaluaciones cognitivas para identificar a los estudiantes superdotados en el aula”⁷¹².

Estas pruebas habrán de realizarse con carácter trimestral, pudiendo coincidir con el trimestre académico, y con una periodicidad mínima de dos años. Podrán resultar exentos de la realización de estas aquellos alumnos que cuenten

⁷⁰⁸ PERSSON, R. S., “Paragons of virtue: teachers’ conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system”, *High Ability Studies*, vol. 9, núm. 2, 1998, págs. 181-196.

⁷⁰⁹ PYRYT, M. C., “Pegnato revisited: Using discriminant analysis to identify gifted children”, *Psychology Science*, núm. 46, 2004, págs. 342-347.

⁷¹⁰ ACAR, S., SEN, S. y CAYIRDAG, N., “Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 60, 2016, págs. 81-101.

⁷¹¹ RENZULLI, J. S. y SMITH, L. H., “Two approaches to identification of gifted students”, *Exceptional Children*, núm. 43, 1977, págs. 512-518; MCBEE, M. T., PETERS, S. J. y WATERMAN, C., “Combining scores in multiple criterion assessment systems: The impact of combination rule”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 58, 2014, págs. 69-89.

⁷¹² CAO, T. H., JUNG, J. Y. y LEE, J., op. cit.

con un diagnóstico previo oficial sobre su capacidad intelectual. De esta forma, con la realización de un mínimo de tres pruebas anuales, se pretende limitar la dispersión de los datos, de tal manera que se pueda realizar una preselección de aquellos que se encuentren en un percentil, aún por determinar, pero con un mínimo del noventa por ciento.

El gabinete psicopedagógico de cada uno de los centros, cruzando los datos de la preselección con los obtenidos del seguimiento realizado por el profesorado a lo largo del curso académico, podrá decidir cuáles de dichos alumnos son candidatos para realizar pruebas de detección y diagnóstico más exhaustivas. Sin embargo y en todo caso, el centro escolar —con independencia de la decisión del gabinete psicopedagógico— habrá de informar a los padres de los alumnos que hayan resultado preseleccionados con motivo de encontrarse en el último decil en los resultados de las pruebas.

En aras de agilizar el proceso de identificación de los alumnos, los gabinetes psicopedagógicos de los centros escolares podrán emplear —en aquellos alumnos preseleccionados— test de habilidades abreviados, los cuales son versiones más cortas de los test tradicionales que están diseñados para facilitar una estimación del nivel de funcionamiento cognitivo con un menor consumo de tiempo y recursos⁷¹³, puesto que estos test pretenden incidir en la conceptualización de las altas capacidades —de igual manera que los test tradicionales— pero empleando *subtest*⁷¹⁴. No obstante, estos test han de ser realizados por profesionales y con cautela, puesto que en múltiples ocasiones es necesario —como es el caso del diagnóstico de las altas capacidades— que la medición no sea aproximada sino precisa⁷¹⁵.

Consideramos que la importancia de la implementación de esta medida es alta, debiéndose comenzar a llevar a cabo estos cribados de manera inmediata, puesto que se cuentan con los medios —tanto materiales como humanos y económicos— como para que se pueda mejorar de manera significativa el número de alumnos con altas capacidades identificados, ya que este se encuentra muy alejado de la cantidad real.

2.19. Aumento de la capacidad de identificación del alumnado de las Administraciones educativas

Está asentada la idea de que las creencias de los profesores acerca del alumnado con altas capacidades intelectuales limitan su identificación, en tanto en cuanto los estereotipos condicionan la nominación de los alumnos por parte de los profesores. Así pues,

“alrededor del 90% de los profesores creían que un alto rendimiento es señal de superdotación. Esta idea errónea se corresponde con las dificultades de los profesores para identificar a los alumnos

⁷¹³ MCCRIMMON, A. W. y SMITH, A. D., “Test review: Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence, second edition (WASI-II)”, *Journal of Psychoeducational Assessment*, núm. 31, 2013, págs. 337-341.

⁷¹⁴ PIERSON, E. E. et al., op. cit.

⁷¹⁵ KRUYEN, P. M., EMONS, W. H. y SIJTSMA, K., “On the shortcomings of shortened tests: A literature review”, *International Journal of Testing*, núm. 13, 2013, págs. 223-248.

superdotados con bajo rendimiento y su tendencia a considerar superdotados a los alumnos con un rendimiento alto e inteligencia media”⁷¹⁶.

El conocimiento del profesorado no es el único impedimento en la identificación del alumnado puesto que, como hemos podido comprobar, las distintas Administraciones educativas competentes para llevar a cabo los procedimientos de identificación apenas cuentan con recursos especializados —en el caso de haberlos— en altas capacidades intelectuales.

Es por ello por lo que se propone a las Comunidades Autónomas y al MEFP el aumento de la dotación económica que permita que los recursos humanos y materiales necesarios para llevar a cabo una adecuada identificación del alumnado, de suerte que se cumpla con lo establecido en los arts. 71.3 LOE —“Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior”— y 76 LOE —“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades”—.

2.20. Colaboración público-privada en procedimientos de identificación temprana de altas capacidades

Íntimamente relacionada con la medida anterior planteamos la siguiente. Es evidente que la actual capacidad de detección de las Administraciones educativas es insuficiente para alcanzar una cifra aceptable, independientemente del criterio que se emplee para determinar la existencia o no de las altas capacidades intelectuales.

Si se analiza el tenor literal de los previamente citados arts. 71.3 y 76 LOE podemos observar, que si bien corresponde a las Administraciones educativas establecer los procedimientos y recursos para llevar a cabo una identificación temprana del alumnado con NEAE —en el caso de las altas capacidades se han establecido procedimientos muy dispares entre las distintas autonomías para determinar la competencia y validez de la identificación—, mientras que se establece en el art. 76 que estas deberán adoptar las medidas necesarias para que se realice la identificación, pero no la obligatoriedad de llevarlas a cabo de manera directa.

Es por ello que se propone como medida alternativa —o complementaria— al aumento de la capacidad propia de las Administraciones educativas para la identificación que cuente con la colaboración público-privada y que se liciten procesos de identificación con profesionales debidamente acreditados y cualificados, los cuales deberán ser luego validados por los órganos competentes de la Administración, con el objetivo de limitar la posibilidad de que se produzcan identificaciones erróneas o fraudulentas.

⁷¹⁶ HEYDER, A., BERGOLD, S. y STEINMAYR, R., “Teachers’ knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates”, *Psychology Learning & Teaching*, vol. 17, núm. 1, 2017, págs. 27-44.

3. MEDIDAS SOCIOECONÓMICAS

3.1. Incentivación de las actividades extraescolares científicas, artísticas y culturales

La última reforma operada por la LOMLOE incluyó dentro del marco normativo de la LOE el novedoso art. 5 bis, referido este a la educación no formal. Esta tipología de educación, en los términos de la norma, incluye

“todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros”.

A pesar de que la educación no formal pueda resultar complicada de definir —por la amplitud y ambigüedad en la redacción del artículo—, consideramos que es adecuado llevar a cabo un ejercicio de “traducción” de los términos del artículo a unos más comprensibles y comunes para la sociedad española. En este punto destacamos las palabras de Nassif, en tanto en cuanto —ante la dificultad para definir la educación no formal— indica que

“se han propuesto una serie de denominaciones más significativas, tales como las de «educación paralela», «no escolar» o «extraescolar» (esta última parece ganar terreno en nuestros países), para presentarse en otros casos como un «parasistema» y hasta como un sistema «periescolar», o «no convencional», de aprendizaje”⁷¹⁷.

Toda vez que la educación no formal —tanto técnica como jurídicamente— abarca la realización de las actividades extraescolares, es necesario poder dilucidar si también se puede considerar extensible a otras actividades, tales como visitas a museos, parques naturales, zoológicos, entre otras. Encontramos especialmente reveladora el ámbito de aplicación que da a la educación no formal Rivero Herrera, puesto que considera que

“el marco de referencia de la educación no formal es, prácticamente, toda la actividad social, y no sólo la escolar o, en otros términos, utiliza la negación de la definición de educación escolar para definirse como su contrario incluirá todas las demás formas de aprendizaje que se dan en la sociedad, fuera de instituciones educativas especializadas”⁷¹⁸.

⁷¹⁷ NASSIF, N., TEDESCO, J. C. y RAMA, G. W., *“Sistema educativo en América Latina”*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1984, pág. 69.

⁷¹⁸ RIVERO HERRERA, J., *“La educación no formal en la reforma peruana”*, en *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO-CEPAL-PNUD, DEALC/17, Buenos Aires, 1979, pág. 13.

Las actividades extraescolares han demostrado tener efectos positivos en cualquier nivel educativo, incluso en el universitario⁷¹⁹. En el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales cobran una especial relevancia, puesto que “las actividades escolares y extraescolares pueden ser un buen lugar para que los alumnos superdotados identifiquen sus áreas de talento y desarrollen sus capacidades con otros compañeros”⁷²⁰. Estas actividades no tienen que verse únicamente circunscritas al ámbito académico, siendo también importantes las actividades deportivas⁷²¹.

El papel de los padres y la familia en las actividades extraescolares también es crucial en el desarrollo de las personas con altas capacidades intelectuales, puesto que son un modelo para estos desde edades muy tempranas⁷²², quedando de manifiesto la desventaja que supone que el nivel socioeconómico de la familia de la persona con altas capacidades sea bajo —por las dificultades que entraña para la realización de actividades—⁷²³. Mientras que algunos estudios concluyen que los padres son más propensos a invertir dinero en las actividades en lugar de su propio tiempo⁷²⁴, en otros se refuerza la idea de que los padres resultan un elemento clave en el desarrollo del talento de sus hijos, puesto que se erigen en una suerte de primeros maestros de estos y les introducen, mediante su acompañamiento en las actividades, a diferentes disciplinas —bien sean musicales, deportivas, artísticas, entre otras muchas—⁷²⁵.

Como se desprende de la Encuesta de Gasto de los Hogares en la Educación del curso 2019/2020⁷²⁶, el gasto medio por estudiante en actividades extraescolares ascendió a 174€, mientras que en lo referente al apoyo y al refuerzo dicha cifra fue de 453€. Si a la barrera de acceso que supone el elevado coste de las actividades se le suma que la falta de oportunidades de participar en las mismas está identificada como uno de los factores que propician el abandono escolar

⁷¹⁹ LEBARD, C., “The relationship between American community colleges’ curricular and extracurricular programs and students’ perceptions of their leadership abilities”, ERIC Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles, 1999, págs. 17-18.

⁷²⁰ OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. y LEE, S. Y., “The role of participation in in-school and outside-of-school activities in the talent development of gifted students”, *Journal of Secondary Gifted Education*, vol. 15, núm. 3, 2004, págs. 107-123.

⁷²¹ BUCKNAVAGE, L. B. y WORRELL, F. C., “A study of academically talented students’ participation in extracurricular activities”, *Journal of Secondary Gifted Education*, vol. 16, núms. 2-3, 2005, págs. 74-86.

⁷²² KULIEKE, M. y OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., “The influence of family values and climate on the development of talent”, en *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school*, VANTASSEL-BASKA, J. L. y OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., Teachers College Press, New York, 1989, págs. 40-59.

⁷²³ VANTASSEL-BASKA, J. L., “The role of the family in the success of disadvantaged gifted learners”, en *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school*, VANTASSEL-BASKA, J. L. y OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., Teachers College Press, New York, 1989, págs. 60-80.

⁷²⁴ LAM, C. y WONG, N., “Parents’ attitude towards extracurricular activities”, *Chinese University Education Journal*, vol. 25, núm. 1, 1997, págs. 133-148.

⁷²⁵ BLOOM, B. S., “Generalizations about talent development”, en *Developing talent in young people*, BLOOM, B. S., Ballantine Books, New York, 1985, págs. 507-549.

⁷²⁶ Disponible en: <https://www.ine.es/prensa/eghe_2019_20.pdf>. Última visita 4 de marzo de 2023.

temprano de los estudiantes con altas capacidades intelectuales⁷²⁷, podemos concluir que se trata de un elemento complicado y generador de una situación que agrava el fracaso y el abandono escolar temprano del colectivo.

Es por ello por lo que se propone a las Administraciones autonómicas y ayuntamientos que potencien el acceso del alumnado con altas capacidades intelectuales a actividades culturales y extraescolares mediante la bonificación del coste de estas.

3.2. Cursos de verano universitarios

El objetivo principal de estos programas habría de ser el de potenciar las aspiraciones educacionales del alumnado y la compensación de la falta de retos en el día a día académico⁷²⁸; no obstante lo anterior, el foco de estos programas no ha de centrarse únicamente en los aspectos académicos, sino también en las necesidades emocionales y en la socialización del alumnado⁷²⁹. Ha de destacarse el hecho de que ciertos estudios apuntan a que, debido a encontrarse súbitamente rodeados de compañeros con una capacidad similar, el autoconcepto a nivel intelectual puede descender ligeramente, si bien es positivo en la esfera emocional⁷³⁰.

Se propone a las Universidades que oferten cursos de verano dirigidos a estudiantes preuniversitarios que hayan concluido el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, destinados a la adquisición de competencias elementales de las diferentes ramas del conocimiento en las que el alumno estuviese interesado. De tal manera, se podría alcanzar no solo el objetivo intrínseco de esta medida sino también reforzar de manera sinérgica la orientación preuniversitaria del alumnado.

Al margen del objetivo anterior, siempre que se adaptase la normativa que a los efectos aplica, se podrían emplear estos cursos de verano como modo de evaluar asignaturas de grados universitarios que a futuro sean objeto de matrícula por parte del alumno.

3.3. Departamentos de orientación profesional universitarios para alumnos en enseñanzas preuniversitarias

En numerosas ocasiones el alumnado con altas capacidades intelectuales no obtiene la guía que necesita y se presentan diversos problemas, como una elección de carrera prematura basada en las creencias de lo que una persona con altas capacidades debería ser, un retraso en la elección de carrera por la falta de información y las múltiples posibilidades, la incapacidad de cambiar de carrera debido a la inversión de tiempo y dinero o la elección de una carrera que se

⁷²⁷ RENZULLI, J. S. y PARK, S., "Gifted dropouts: The who and the why", *Gifted Child Quarterly*, vol. 44, núm. 4, 2000, págs. 261-271.

⁷²⁸ OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., "Special summer and Saturday programs for gifted students", en *Handbook of gifted education*, COLANGELO, N. y DAVIS, G. A., Boston, Allyn & Bacon, 2003, págs. 219-228.

⁷²⁹ LENZ, K. y BURRUSS, J., "Meeting affective needs through summer academic experiences", *Roeper Review*, vol. 17, núm. 1, 1994, pág. 51.

⁷³⁰ PRECKEL, F., RACH, H. y SCHERRER, V., "Self-concept changes in multiple self-concept domains of gifted students participating in a summer residential school", *Gifted and Talented International*, vol. 31, núm. 2, 2016, págs. 88-101.

encuentra por debajo del nivel de capacidad ante la falta de modelos motivantes en el entorno⁷³¹.

Como se afirma en diversos estudios, la orientación preuniversitaria reviste una especial importancia debido a que “desde el punto de vista de la mano de obra nacional, es evidente la necesidad de animar y capacitar a los estudiantes con mejores resultados, independientemente de su sexo y su nivel socioeconómico, para que alcancen su potencial y tomen las mejores decisiones posibles a lo largo de sus carreras”⁷³².

Es por ello por lo que se propone a las Administraciones educativas que aseguren el acceso del alumnado con altas capacidades intelectuales a recursos de orientación preuniversitaria para facilitar una mejor toma de decisiones de carrera y disminuir la aparición de los problemas anteriormente expuestos.

3.4. Creación de formación para la atención psiquiátrica y psicológica de personas con altas capacidades

La problemática de la salud mental en el colectivo de las altas capacidades intelectuales es alta, debido principalmente a la falta de estudios específicos sobre la problemática y a que, de acuerdo con algunos autores, los pocos existentes se encuentran sesgados y llevan a cabo una representación interesada de estas personas para promover la realización de las acciones que ellos consideran adecuadas⁷³³.

“cuando se examina la competencia social de los superdotados, parecen ser un grupo muy diverso. Surgen subgrupos dentro de la población y empezamos a ver relaciones entre el ajuste social y el dominio o grado de habilidad, o las características personales del niño. [...] Los alumnos superdotados que dicen "sentirse diferentes" de sus compañeros también tienen una percepción más negativa de su adaptación social. [...] Es cuando se evalúa el número de personas de alta capacidad con trastornos psiquiátricos específicos es cuando surge el apoyo empírico a la idea de que los superdotados corren el riesgo de sufrir problemas de adaptación emocional o social”⁷³⁴.

Entre los problemas que pueden presentar los alumnos con altas capacidades podemos destacar aquellos que están relacionados con su autoconcepto, su autoestima y su autoaceptación; no obstante, también pueden encontrarse problemas derivados del entorno, como esconder la capacidad por

⁷³¹ DELISLE, J. R., & SQUIRES, S. K., “Career development for gifted and talented youth: Division on Career Development (DCD) and The Association for the Gifted (TAG) position statement”, *Career Development for Exceptional Individuals*, vol. 12, núm. 2, 1989, págs. 65-70.

⁷³² ACHTER, J. A., LUBINSKI, D. y BENBOW, C. P., “Multipotentiality among the intellectually gifted: It was never there and already it's vanishing”, *Journal of Counseling Psychology*, vol. 43, núm. 1, 1996, págs. 65-76.

⁷³³ GUST-BREY, K. y CROSS, T., “An examination of the literatura base on the suicidal behaviors of gifted students”, *Roepers Review*, vol. 22, núm. 1, 1999, págs. 28-35.

⁷³⁴ NEIHART, M., “The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?”, *Roepers Review*, vol. 22, núm. 1, 1999, págs. 10-17.

miedo al estigma o la presión añadida de intentar cumplir las expectativas impuestas⁷³⁵.

Resulta vital el conocimiento y la comprensión de la idiosincrasia de las altas capacidades intelectuales y su interrelación con otros factores, como pueden ser, entre otras, la edad o el género, de manera que se puedan identificar subgrupos que se encuentren en un mayor riesgo de padecer desórdenes de salud mental⁷³⁶. Estos pueden incluso llegar a concretarse, si bien los estudios apenas han podido profundizar en la materia, en suicidio⁷³⁷.

Es por ello que se propone a las Universidades la creación de planes de formación continua —o de Máster Universitaria, incluso— centradas en la atención psiquiátrica y psicológica de las personas con altas capacidades.

3.5. Asignaturas sobre altas capacidades en estudios universitarios de Grado y Máster

Si bien es cierto que la formación del profesorado responde a una obligación legal actualmente vigente en virtud del art. 72. 4 LOE, se ha de entender que tal obligación no puede, por aplicación de criterios lógicos de especialización y de capacidad (tanto económica como humana), hacerse extensible a la totalidad del cuerpo docente y de la comunidad educativa. Por ello se ha propuesto anteriormente, con el objetivo de dar cumplimiento a la obligación legal de formación del profesorado, la creación de Másteres Universitarios específicos sobre el tratamiento educativo de las personas con altas capacidades intelectuales. Estos Másteres tienen como objetivo dar la formación adecuada a un número mínimo de profesionales que puedan garantizar que la atención educativa de las personas con altas capacidades intelectuales sea adecuada.

Empero, la creación de Másteres Universitarios específicos no es óbice para obviar la acuciante necesidad de que, sin llegar al extremo de la maestría, el cuerpo docente haya podido aproximarse, durante su formación teórica y práctica, a la realidad de las altas capacidades. Esta medida se considera necesaria por los motivos anteriormente expresados, y se encuentra alineada con diversos estudios que consideran que

“un posible paso en la dirección de aliviar este problema de los estereotipos sostenidos por los profesores sería aumentar el conocimiento de los profesores y su exposición a los superdotados. Estudios han encontrado una reducción en los pensamientos estereotipados sobre los superdotados que tenían los profesores después de [recibir] instrucción sobre los superdotados, lo que lleva a

⁷³⁵ STÅLNACKE, J. y SMEDLER, A. C., “Psychosocial experiences and adjustment among adult swedes with superior general mental ability”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 34, núm. 6, 2011, págs. 900-918.

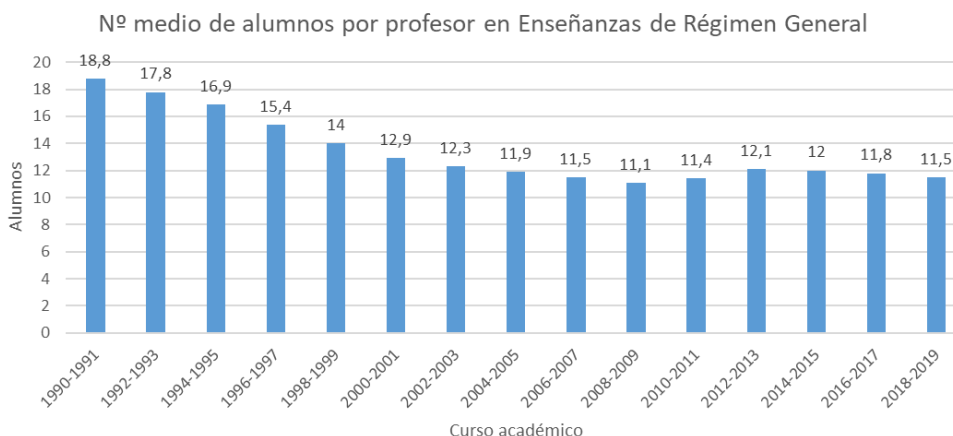
⁷³⁶ MARTIN, L. T., BURNS, R. M. y SCHONLAU, M., “Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 54, núm. 1, 2009, págs. 31-41.

⁷³⁷ CROSS, T. L., “Social/emotional needs: examining claims about gifted children and suicide”, *Gifted Child Today*, vol. 19, núm. 1, 1996, págs. 46-48.

la sugerencia de que proporcionar más formación podría mejorar las actitudes de los profesores hacia los superdotados”⁷³⁸.

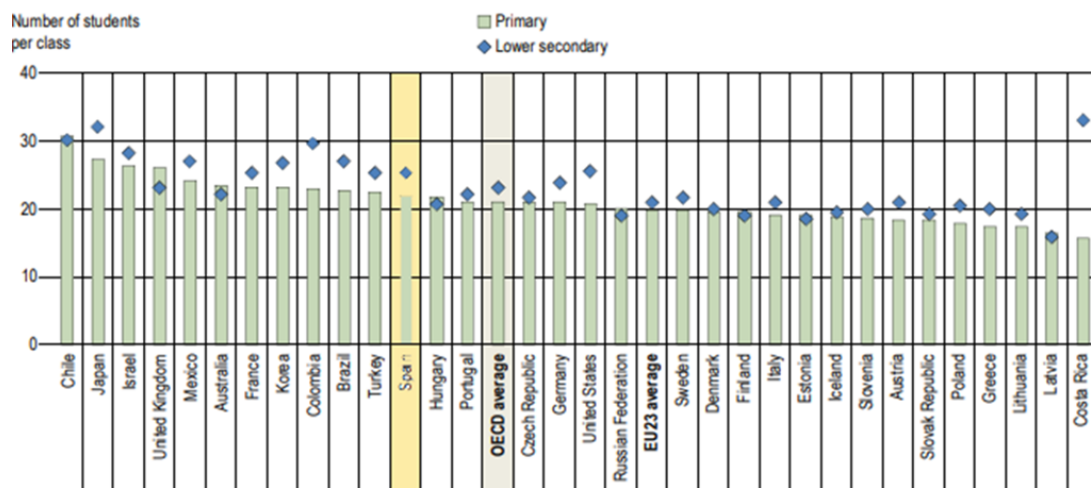
No podemos pasar por alto que, aunque el ratio de alumnos por profesor ha descendido notablemente desde el curso académico 1990-1991 hasta el curso académico 2018-2019, habiéndose experimentado una reducción del 38,83%, es realmente significativo valorar el número de alumnos por aula.

Gráfico 54. Evolución del alumnado medio por profesor en Enseñanzas de Régimen General en España (cursos académicos 1990-1991 a 2018-2019)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEFP

Gráfico 55. Número de estudiantes por aula en Educación primaria y Educación secundaria en 2018



Fuente: OECD/UIS/Eurostat (2020)

En España, durante el curso académico 2018-2019, el número medio de alumnos por aula fue de 22 alumnos en Educación Primaria y de 25 alumnos en la Educación Secundaria. Ello implica que la carga del personal docente sea lo suficientemente grande como para impedir que puedan dar una atención personalizada a cada uno de sus alumnos, independientemente de si estos

⁷³⁸ CARMAN, C. A., “Stereotypes of giftedness in current and future educators”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 34, núm. 5, 2011, págs. 790-812.

presentan NEAE o no⁷³⁹. Existen estudios que han puesto de manifiesto que aquellos alumnos con dificultades en la escuela —como es el caso, estadísticamente, de los alumnos con altas capacidades intelectuales— se benefician si el número de alumnos por aula es inferior⁷⁴⁰.

Sin embargo, que la capacidad real del profesorado sea insuficiente para poder tratar con un número tan vasto de alumnos no es sinónimo de que estos no deban poseer una serie de competencias mínimas para que, al menos, permitan que no se produzca una desatención total de este alumnado. Estas competencias mínimas se deben adquirir, necesariamente, durante la etapa universitaria.

Se debe tener en cuenta, llegados a este punto, considerar la formación académica universitaria que exige la LOE al profesorado para poder impartir docencia en las enseñanzas de régimen general. Mientras que para la impartición de la docencia en la Educación infantil y en la Educación primaria los arts. 92 y 93 de la LOE exigen que la atención educativa directa sea proporcionada por profesionales con el título de Maestro o de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria, respectivamente, en el resto de las enseñanzas el caso es diferente. A los profesores de ESO (art. 94 LOE), de Bachillerato (art. 95 LOE), de Formación Profesional (art. 96 LOE), de Enseñanzas artísticas (art. 96 LOE), de idiomas (art. 97 LOE) y de Enseñanzas deportivas (art. 98 LOE) se les exige, además del título de Grado correspondiente a la docencia que se impartirá, una adecuada formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado (en este caso, de Máster Universitario)⁷⁴¹.

Por ello se propone el aseguramiento, bien por modificación de los planes de estudios preestablecidos o mediante la actualización de los contenidos y competencias de las asignaturas ya aprobadas, de que la formación que reciban los estudiantes de los Grados, Dobles Grado y Másteres universitarios en las ramas de Educación, Psicología y Pedagogía, al menos, en lo referente a las altas capacidades intelectuales no será inferior a 6 ECTS de formación básica u obligatoria, cerciorándose de que, en el supuesto de optar por incluir la materia de referencia en el marco de una asignatura sobre NEAE o necesidades educativas especiales, el contenido destinado a las altas capacidades intelectuales no sea inferior al veinte por ciento de la asignatura. Este requisito no será necesario en el supuesto de que el estudio referido sea específico sobre altas capacidades intelectuales. Asimismo, es recomendable que la carga lectiva mencionada previamente pudiese ser ampliada por medio de asignaturas optativas.

Si bien es cierto que es importante que todos los profesionales de la educación, principalmente de la educación preuniversitaria, cuenten con las competencias básicas mínimas sobre diversidad y NEAE, la modificación de los planes de estudio de los títulos universitarios referidos puede realizarse de forma

⁷³⁹ JOHNSON, L., "Does class size really matter?", *District Administration*, vol. 47, núm. 9, 2011, págs. 104-105.

⁷⁴⁰ BOSWORTH, R., "Class size, class composition, and the distribution of student achievement", *Education Economics*, vol. 22, núm. 2, 2011, págs. 141-165.

⁷⁴¹ Se encuentra regulado en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

progresiva, puesto que se entiende que el peso de la atención educativa habrá de recaer sobre profesionales especializados y que esta medida se articula como una suerte de apoyo.

Habida cuenta de que la modificación de los planes de estudio, *ex art. 28 RD Enseñanzas*, se ha de llevar a cabo en la forma en la que se determine en sus estatutos o normas de organización y funcionamiento, y que debe estudiarse por la ANECA o por el órgano de evaluación correspondiente, sería recomendable que la medida fuese considerada por las distintas Universidades con el suficiente margen de tiempo como para que se pudiese implantar en el curso académico siguiente, especialmente en lo referente a la ampliación de la oferta de asignaturas optativas. No obstante, considerando que los planes de estudio cuentan con asignaturas “comunes” de NEAE, la inmediatez de la necesidad de la modificación de los planes de estudio queda supeditada a la celeridad de las Universidades en la actualización y aseguramiento de los contenidos de tales asignaturas en lo referente a las altas capacidades intelectuales.

3.6. Financiación de centros docentes para la adecuación al alumnado con altas capacidades intelectuales

No cabe duda de que uno de los principales retos de la escuela es la de gestionar las partidas presupuestarias para maximizar el rendimiento y “para mejorar los resultados de los alumnos y garantizar una distribución equitativa de los recursos para satisfacer la diversidad de necesidades de los estudiantes”⁷⁴². El caso de las altas capacidades no es diferente, puesto que por imperativo legal, en tanto en cuanto integran el alumnado con NEAE, han de ser dotadas como unos recursos que implican una mayor implicación económica.

Las diferencias entre el grado de acceso a recursos económicos —pudiéndose entender estos como financiación— y a recursos humanos puede ser una señal de desigualdad en las oportunidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales⁷⁴³. Tal y como afirma Grantham, la equidad es un punto absolutamente crítico si se pretende avanzar en el campo de la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales⁷⁴⁴.

Las causas de la diferencia de oportunidades entre los alumnos son variadas, pero las investigaciones han identificado dos factores que son extrapolables al contexto español. Por un lado, la descentralización de la educación y, por ende, la toma de decisiones político-económicas⁷⁴⁵ y, por otro, las diferencias entre alumnos a nivel socioeconómico, puesto que aquellos de

⁷⁴² CHAMBERS, J. G., LEVIN, J. D. y SHAMBAUGH, L., “Exploring weighted student formulas as a policy for improving equity for distributing resources to schools: A case study of two California school districts”, *Economics of Education Review*, vol. 29, núm. 2, 2010, págs. 283-300.

⁷⁴³ BAKER, B. D., “Gifted children in the current policy and fiscal context of public education: A national snapshot and state level funding analysis of Texas”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, núm. 3, 2001, págs. 229-250.

⁷⁴⁴ GRANTHAM, T. C., “Eminence-focused gifted education: Concerns about forward movement void of an equity vision”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 56, núm. 4, 2012, págs. 215-220.

⁷⁴⁵ RAUDENBUSH, S. W., FOTIU, R. P. y CHEONG, Y. F., “Inequality of access of educational resources: A national report card for eighth-grade math”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 20, núm. 4, 1998, págs. 253-267.

clase media o clase alta cuentan con unas mayores oportunidades de desarrollo que sus compañeros que proceden de un entorno menos favorecido⁷⁴⁶.

En algunos estudios se ha detectado una tendencia consistente en que

“cuanto más gastaban los territorios en gastos totales por alumno, menos tendían a gastar en la educación de superdotados. Además, se podría argumentar que la razón por la que los distritos destinan menos recursos a apoyar la educación de superdotados es la falta general de recursos disponibles”⁷⁴⁷.

Es por ello por lo que se solicita a las Administraciones educativas que, en aras de lograr el cumplimiento de lo dispuesto no solo en la LOE referente a la atención del alumnado con NEAE y la dotación de los recursos necesarios sino también en el art. 27.9 CE —“Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca”— otorguen la financiación necesaria a los centros educativos, públicos y privados, que permita llevar a cabo la inversión económica necesaria, tanto a nivel de recursos materiales como humanos, para implementar una educación equitativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

3.7. Deducción por inversión o beca de estudiantes en el impuesto de sociedades para centros educativos privados

Como veíamos *ut supra*, diversos estudios ponen de manifiesto que uno de los factores que afectan —y propician— tanto al fracaso escolar como al abandono escolar temprano de las personas con altas capacidades intelectuales es la falta de inversión y de presupuesto en la educación de estos alumnos, dado que se encuentra muy por debajo del presupuesto dedicado a otra tipología de enseñanza o alumnado⁷⁴⁸. Esta falta de presupuesto suficiente agrava estos dos fenómenos académicos, puesto que ahonda en que no sea posible implementar un sistema especial para alumnos con altas capacidades con profesores suficientemente formados⁷⁴⁹.

A lo largo de la presente propuesta de *lege ferenda* hemos abordado la problemática de la inversión, tanto desde la perspectiva del estudiantado como de las Administraciones educativas y centros.

De manera complementaria a las medidas propuestas con anterioridad, proponemos la modificación de la normativa tributaria en materia de impuestos directos sobre las empresas de manera que, en los casos en los que un alumno con altas capacidades no reciba una cantidad suficiente como para poder costearse los estudios en un centro privado ante la inexistencia de recursos en la red pública, se permita al centro practicar una deducción en el Impuesto de Sociedades de forma

⁷⁴⁶ BAKER, B. D. y RICHARDS, C. E., “Equity through vouchers: The special case of gifted children”, *Educational Policy*, vol. 12, núm. 4, 1998, págs. 363-379.

⁷⁴⁷ KETTLER, T., RUSSELL, J. y PURYEAR, J. S., “Inequitable Access to Gifted Education”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 38, núm. 2, 2015, págs. 99-117.

⁷⁴⁸ STANLEY, G. K. y BAINES, L., “Celebrating mediocrity? How schools shortchange gifted students”, *Roeper Review*, vol. 25, núm. 1, 2011, págs. 11-13.

⁷⁴⁹ VANTASSEL-BASKA, J. L., “A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 50, núm. 3, 2006, págs. 199-215.

proporcional a la bonificación realizada sobre la cuota que habría de soportar el alumno.

3.8. Jornadas de concienciación y sensibilización en centros educativos

Como es bien sabido, el alumnado con altas capacidades intelectuales corre el riesgo de ser catalogado por parte de sus compañeros como una persona extraña, sufriendo el estigma de sus capacidades y de una escasa aceptación social⁷⁵⁰. Hay autores que apuntan a que las altas capacidades intelectuales suponen un hándicap a nivel social en las personas y en sus relaciones⁷⁵¹.

Pese a que gracias al cambio de mentalidad y de percepción de las altas capacidades se han producido avances en cuanto a la eliminación del estigma y a conseguir resultados positivos de la identificación⁷⁵², aún persisten actitudes hostiles, no solo por parte del alumnado sino también un afecto negativo por parte del profesorado⁷⁵³. La percepción de muchos de que la alta capacidad se relaciona con un entorno elitista “genera una opinión muy extendida entre compañeros e incluso profesores de que los alumnos superdotados académicamente son arrogantes, demasiado confiados y egocéntricos”⁷⁵⁴.

Es por ello que se considera adecuado que, desde los centros educativos y desde las Administraciones educativas competentes, en colaboración con las asociaciones de personas con altas capacidades y asociaciones de padres y madres de alumnos, se lleven a cabo jornadas de concienciación y sensibilización a las que acudan los miembros de la comunidad educativa.

3.9. Creación y ampliación de Programas de Enriquecimiento Educativo en las Comunidades Autónomas

Podemos dar una definición de los programas de enriquecimiento educativo exponiendo que se tratan de situaciones extracurriculares que “consiste[n] en el fortalecimiento del proceso educativo a través de programas específicos, impartidos en localizaciones y horarios distintos a los escolares que no tienen fácil cabida en los contenidos curriculares de la escuela pero que responden a los intereses y aptitudes de los alumnos”⁷⁵⁵. En consecuencia, se puede afirmar que encuentran cabida dentro del paraguas de la educación no formal del art. 5 bis LOE, el cual establece que

⁷⁵⁰ CROSS, T. L., COLEMAN, L. J. y TERHAAR YONKERS, M., “The social cognition of gifted students in schools: managing the stigma of giftedness”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 15, núm. 1, 1991, págs. 44-55.

⁷⁵¹ COLEMAN, L. J. y CROSS, T. L., “Is being gifted a social handicap?”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 11, núm. 4, 1988, págs. 41-56.

⁷⁵² CROSS, T. L., “Nerds and geeks: society’s evolving stereotypes of our students with gifts and talents”, *Gifted Child Today*, vol. 28, núm. 4, 2005, págs. 26-65.

⁷⁵³ GEAKE J. G. y GROSS U. M., “Teachers’ negative affect toward academically gifted students: an evolutionary psychological study”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 52, núm. 3, 2008, págs. 217-231.

⁷⁵⁴ O’CONNOR, J., “Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child”, *Children & Society*, vol. 26, núm. 4, 2010, págs. 293-303.

⁷⁵⁵ POMAR TOJO, M. C. et al., “Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 6, núm. 1, 2014, págs. 27-32.

“la educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad”.

Estos programas, existentes en algunas Comunidades Autónomas —como es el caso, entre otras, de Madrid y La Rioja— se organizan “en torno a unos modelos de práctica basada en la investigación que comprenden el trabajo sobre mapas conceptuales, articulación del pensamiento de alto nivel, establecimiento de conexiones entre las informaciones y conceptos, metacognición y funciones ejecutivas para la gestión de recursos cognitivos y personales. En consecuencia, el contenido no consiste tanto en conocimientos o informaciones, sino en los procesos de pensamiento señalados”⁷⁵⁶. Es destacable de estos programas suelen ser bien percibidos por los padres del alumno con altas capacidades⁷⁵⁷.

Ahora bien, y pese a que no se puede bajo ningún concepto emplear estos programas como alternativa única para la atención del alumnado, puesto que “la integración en horario lectivo de actuaciones específicas es una necesidad para una respuesta integral que permita potenciar sus capacidades”⁷⁵⁸, no se puede obviar que son un complemento que juega un papel importante en el desarrollo y en la potenciación del alumnado con altas capacidades intelectuales⁷⁵⁹.

Por ello se solicita a las Comunidades Autónomas la creación de estos programas —en el caso de no existir— o la ampliación del número de alumnos que acogen, pudiendo para ello emplear el mecanismo de colaboración previsto en el art. 72.5 LOE:

“las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas, instituciones o

⁷⁵⁶ SASTRE I RIBA, S., “Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular”, *Revista de neurología*, vol. 58, núm. extra 1, 2014, págs. 89-98.

⁷⁵⁷ ÁLVAREZ CALVO, Z. y LÓPEZ LÓPEZ, E., “La percepción paterna hacia actividades extracurriculares de alumnos de alta capacidad”, *Faisca: Revista de altas capacidades*, vol. 15, núm. 17, 2010, págs. 86-97.

⁷⁵⁸ GARCÍA PERALES, R. y ALMEIDA, L. S., “Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: efectos positivos para el currículum”, *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, núm. 60, 2019, págs. 39-48.

⁷⁵⁹ RODRÍGUEZ NAVEIRAS, E. y BORGES DEL ROSAL, Á., “Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 52, 2020, págs. 19-27.

asociaciones, para facilitar la escolarización, una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo, la promoción del éxito educativo y la prevención del abandono escolar temprano”.

3.10. Creación en las Administraciones educativas de un órgano de seguimiento y control

A lo largo de la presente investigación ha quedado sentado que, pese a las disposiciones legales que recogen los derechos educativos del alumnado con altas capacidades intelectuales, en la actualidad no se satisfacen dichos derechos y, a mayor abundamiento, las Administraciones educativas no han implementado las medidas oportunas orientadas a la corrección de dicha situación.

Si bien es cierto que tanto las distintas consejerías de educación como el MEFP y el de Universidades cuentan en su estructura orgánica con los elementos necesarios como para vigilar y controlar la situación educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales, no podemos considerar dichos elementos como suficientes por la desidia y poca implicación que históricamente se han venido dando.

Es por ello que se solicita la creación de órganos de seguimiento y control en las Administraciones educativas citadas *ut supra* que propicien el adecuado estudio de la situación académica del colectivo de alumnos con altas capacidades y desarrollen políticas orientadas al pleno desarrollo del derecho a la educación de este alumnado.

3.11. Fomento de políticas de empleabilidad

A pesar de que la presente tesis doctoral se centra principalmente en el ámbito educativo de las altas capacidades intelectuales, no podemos obviar la instrumentalización de la educación como herramienta de adquisición de capacidades para su utilización en el puesto de trabajo, lo cual se da —salvo contadas excepciones— en la edad adulta.

El adulto con altas capacidades intelectuales puede encontrar dificultades para el acceso al empleo debido a sus características emocionales y conductuales, así como por los prejuicios y expectativas de la sociedad⁷⁶⁰.

En lo referente al desempeño laboral del adulto con altas capacidades,

“su elevada inteligencia puede provocarle disfunciones a la hora de adaptarse a la situación laboral, lo que a veces le lleva al absentismo y a la discapacidad (sic). [...] La solución puede residir en un cambio en los requisitos del puesto o en las condiciones de trabajo; entonces se hace innecesario el tratamiento médico o psicoterapéutico. Cuando recuperan la motivación, las personas muy inteligentes son capaces de realizar un trabajo de gran calidad y de resolver problemas complejos. Así, un empleado superdotado que no

⁷⁶⁰ ALVARADO, N., “Adjustment of gifted adults”, *Advanced Development Journal*, núm. 1, 1989, págs. 77-86.

funciona como es debido se convierte en un trabajador valioso que aporta una contribución única en el trabajo”⁷⁶¹.

A nivel de factores ambientales laborales que facilitan la adaptación y potencian el resultado, destacamos que

“los factores de contextuales más importantes son el apoyo de los compañeros de trabajo y un estilo de liderazgo facilitador por parte de los jefes. Ser consciente de estos factores podría ayudar a los trabajadores superdotados a prevenir problemas laborales y permitirles prosperar en el trabajo. También se debería animar a los profesionales que trabajan con este grupo (RRHH, dirección, salud laboral, orientadores profesionales) a incorporar estos conocimientos en sus interacciones con los superdotados para ayudarles a conseguir resultados valiosos para ellos mismos y para sus organizaciones”⁷⁶².

Ha de tenerse en cuenta, a mayor abundamiento, el impacto que puede suponer la sobrecualificación y su influencia en la satisfacción en el lugar de trabajo, así como en las relaciones laborales⁷⁶³. Igualmente, es necesario destacar las características emocionales que pueden llegar a ser fuente de conflicto, como los problemas con las figuras de autoridad, el sentido de la justicia o la percepción de la visión de otras personas, entre otras⁷⁶⁴.

Es por ello que se solicita a las Administraciones competentes en materia laboral que elaboren las políticas de incorporación y adecuación pertinentes que permitan el pleno acceso al empleo y subsiguiente desarrollo de las personas con altas capacidades intelectuales.

3.12. Modificación de las evaluaciones en el acceso a la función pública

Nos encontramos ante una propuesta que podría considerarse a caballo entre la inmediatamente anterior del empleo y la adecuación de las enseñanzas a las necesidades de las personas con altas capacidades intelectuales.

Existiendo numerosas formas de evaluar al alumnado con altas capacidades intelectuales⁷⁶⁵, y considerando que es muy común que se dé un desempeño alejado de la capacidad y conocimiento real del alumno⁷⁶⁶, la LOE ha previsto las adaptaciones que a estos se les aplican a la hora de llevar a cabo las evaluaciones, siendo de aplicación tales preceptos durante todo el periodo de enseñanza. Respecto del bajo rendimiento, se apunta que estos alumnos “alcanzan un alto nivel en tareas que requieren síntesis, pero no rinden tan bien en tareas

⁷⁶¹ NAUTA, N. y CORTEN, F., “Gifted adults at work”, *Journal for Occupational and Insurance Physicians*, vol. 10, núm. 11, 2002, págs. 332-335.

⁷⁶² VAN CASTEREN, P. A. J. et al., “How can wellbeing at work and sustainable employability of gifted workers be enhanced? A qualitative study from a capability approach perspective”, *BMC Public Health*, núm. 21, 2021.

⁷⁶³ BELFIELD, C., “Over-education: what influence does the workplace have?”, *Economics of Education Review*, vol. 29, núm.2, 2010, págs. 236-245.

⁷⁶⁴ ROEPER, A., “Gifted adults: their characteristics and emotions”, *Advanced Development Journal*, núm.3, 1991, págs. 85-98.

⁷⁶⁵ CAO, T. H., JUNG, J. Y. y LEE, J., op. cit.

⁷⁶⁶ REIS, S. M. y MCCOACH, D. B., op. cit.

detalladas, computacionales o convergentes que requieren un procesamiento preciso y analítico de la información”⁷⁶⁷.

No obstante, se da un hecho absolutamente paradójico con el acceso a la función pública. Mientras que el alumno se encuentra protegido ante distintas tipologías de examen durante su periodo escolar, al resultar injusta su aplicación para valorar sus conocimientos al pretender acceder a la función pública mediante un sistema de oposición, desaparece la protección y diferenciación anterior. A mayor abundamiento, se ha encontrado evidencia de que esta tipología de exámenes —los conocidos como *high stakes*— perjudica al alumnado con altas capacidades intelectuales⁷⁶⁸, puesto que

“en general, parece que el actual movimiento de exámenes «de alta exigencia» afecta a los alumnos superdotados al proporcionarles un «techo» curricular muy por debajo de su propio nivel académico, reduciendo las oportunidades de que las capacidades de los alumnos emerjan a través de un currículo de calidad, y desplazando el objetivo de la educación de ayudar a cada alumno a alcanzar su potencial académico”⁷⁶⁹.

Por ello solicitamos, en aras del cumplimiento de la previsión del art. 19.1 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública—“las Administraciones Públicas seleccionan su personal, ya sea funcionario, ya laboral, de acuerdo con su oferta de empleo público, mediante convocatoria pública y a través del sistema de concurso, oposición o concurso-oposición libre en los que se garanticen en todo caso los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad, así como el de publicidad”—, la adaptación de las pruebas de selección en los procesos de acceso a la función pública para que las personas cuyas altas capacidades intelectuales estén acreditadas, no vean mermada su capacidad para el ingreso y se respete, en todo caso, su igualdad, mérito y capacidad.

⁷⁶⁷ REDDING, R. E., “Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 34, núm. 2, 1990, págs. 72-75.

⁷⁶⁸ JOLLY, J. L., “The cost of high stakes testing for high-ability students”, *Australasian Journal of Gifted Education*, vol. 24, núm. 1, 2015, págs. 30-36.

⁷⁶⁹ MOON, T. R. et al., “State standardized testing programs: their effects on teachers and students”, University of Virginia, Charlottesville, 2007, págs. 13-14.

CONCLUSIONES

Conclusión núm. 1

La primera de las conclusiones del presente trabajo debe comenzar, necesariamente, refiriéndose a la totalidad del alumnado con NEAE, puesto que no podemos obviar que las altas capacidades intelectuales no son sino un componente más de ellas. Sin embargo, la valoración que de aquellos se ha de hacer no será jurídica, sino que se abordará desde el punto de vista técnico, científico y estadístico.

Queremos comenzar considerando que el legislador acierta al decidir crear una categoría —generalista— de alumnado que presenta necesidades educativas, principalmente porque los diferentes aportes científicos sustentan la existencia de dicha categoría apoyándose en las diferencias que presentan los alumnos con NEAE respecto de los alumnos que no tienen tales necesidades educativas.

Hemos podido comprobar que todos los grupos presentan una serie de similitudes —entendidas estas como, básicamente, una debilidad frente al sistema estándar— que provocan unas más que alarmantes diferencias si se comparan con el alumnado sin NEAE.

Creemos que el aspecto más preocupante —sin restarle importancia al acoso escolar, por sus implicaciones negativas en el desarrollo de las personas— es el del fracaso y abandono escolar temprano. Resulta realmente aterrador comprobar las tasas absolutas entre jóvenes de estos dos fenómenos en España, máxime si se comparan con las de la UE y otros países de nuestro entorno, lo cual no es sino un indicador de que nuestro sistema educativo está fallando en términos generales; en cuanto al alumnado con NEAE observamos que su situación es dramática —principalmente en los alumnos con discapacidad y con altas capacidades—, con unas tasas de fracaso y abandono sustancialmente superiores a la de sus pares sin necesidades. Si atendemos a estos resultados comprendemos que el legislador haya valorado que es necesario tratar de forma diferente la educación del alumnado con NEAE.

En cuanto a las altas capacidades intelectuales, podemos afirmar que su determinación suscita una enorme discrepancia entre los expertos en la materia, si bien es cierto que las apreciaciones que se hacen entre los distintos modelos o criterios de medición —respecto de la prevalencia— son relativamente mínimas, existiendo muchas similitudes y acuerdos a la hora de establecer una serie de elementos involucrados en la inteligencia en general y en las altas capacidades en particular.

Apreciamos que las características y los mitos sobre ellas respecto de las personas con altas capacidades intelectuales repercuten muy negativamente en las personas con altas capacidades que fracasan o abandonan tempranamente su formación, ya que la sociedad se encuentra afectada por una serie de sesgos cognitivos. Consideramos que, fruto de la publicidad que se le da a los —estadísticamente— escasos alumnos con altas capacidades que alcanzan la excelencia académica absoluta se produce una asociación inductiva, claramente

falaz, por la que por asociación se atribuye esa misma capacidad y cualidad a todas las personas con altas capacidades; a mayor abundamiento, la diversa filmografía sobre personajes reales o —principalmente— de ficción ahonda en la problemática mencionada, generando un efecto halo que exagera las habilidades y destrezas de las personas con altas capacidades y les atribuye un éxito que es irreal fuera de las pantallas. Encontramos muy desafortunado que, fruto de esos prejuicios, la percepción de las altas capacidades por parte de la sociedad ha tendido a ser elitista y sinónimo de excelencia académica, lo que genera la idea infundada de que son personas sin ninguna necesidad de ayuda⁷⁷⁰, mientras que la principal visión —absolutamente acertada— que se tiene actualmente en los países desarrollados respecto de las personas con discapacidad o dificultades de aprendizaje es la de necesidad de inclusión⁷⁷¹, a los que se les suele acompañar sentimientos de culpa, simpatía o lástima⁷⁷². A pesar de que las emociones que evocan a la sociedad los diferentes colectivos con necesidades, la investigación ha puesto de manifiesto que las personas con altas capacidades presentan unos resultados —cuanto menos— igual de negativos que el resto del alumnado con NEAE, lo que habría de desmontar el mito de la automática excelencia académica.

Por último, también centrados en el ámbito de las altas capacidades intelectuales, queremos hacer una valoración respecto de las diferencias de género que se pueden apreciar a la hora de identificar hombres y mujeres, ya que los primeros representan una proporción cercana a los dos tercios del total de identificados, mientras que las mujeres suponen el tercio restante. En la literatura científica actual —tal y como hemos podido comprobar en el primer capítulo de la presente obra— existen autores que abogan por la posibilidad de que, efectivamente, las altas capacidades se dan más en los varones que en las mujeres, mientras que otros apuntan a que la identificación de estas es inferior a la de los hombres debido a una serie de circunstancias que dificultan su reconocimiento, como pueden ser la mimetización o la búsqueda de ciertos comportamientos o preferencias que se atribuyen en mayor medida a los hombres. En cuanto a nuestro punto de vista respecto de esta cuestión, consideramos que la explicación a la diferente proporción es que no se están llevando a cabo los esfuerzos necesarios como para realizar los procedimientos de identificación primaria —la que depende de docentes y otros profesionales no especializados— con una perspectiva de género que facilite la correcta identificación de las mujeres. Con esto no queremos sugerir que no existan diferencias reales de género en la prevalencia de ciertos fenómenos o que la explicación de una diferencia repose en la falta de una adecuada perspectiva de género, ni tan siquiera que no exista en el caso de las altas capacidades, sino que tales desviaciones deben encontrar una explicación consistente y científica. A modo de ilustración de este último supuesto, podemos mencionar el caso del

⁷⁷⁰ MOLTZEN, R., "Historical perspectives", en MOLTZEN, R., *Gifted and talented: New Zealand perspectives*, Pearson, Auckland, 2011, págs. 1-30.

⁷⁷¹ MUNYI, C. M., "Past and present perceptions towards disability: A historical perspective", *Disability Studies Quarterly*, vol. 32, núm. 2, 2012.

⁷⁷² KAMENETSKY, S. B. et al., "Eliciting help without pity: the effect of changing media images on perceptions of disability", *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, vol. 15, núm.1, 2015, págs. 1-21.

daltonismo, con una prevalencia considerablemente superior en hombres que en mujeres —puesto que es una condición ligada a un gen recesivo del cromosoma X⁷⁷³—; otro fenómeno con pronunciadas diferencias entre géneros que puede obtener explicación en la propia circunstancia del género es que el segmento de población con mayor tasa de discapacidad, principalmente por presentar deficiencias osteoarticulares⁷⁷⁴, sea de mujeres de edad avanzada, puesto que uno de los factores de riesgo más documentados en este tipo de dolencias es la menopausia⁷⁷⁵.

Toda vez que las diversas explicaciones que se dan por parte de ciertos sectores del mundo académico de las altas capacidades no se encuentran sustentadas por ninguna evidencia que exceda el mero “consenso” y el “conocimiento común”⁷⁷⁶, desde esta parte habremos de soportar la idea de que las desviaciones no se producen por la existencia de diferencias reales entre hombres y mujeres sino por las deficiencias propias del sistema, lo que pone de manifiesto la urgente necesidad de corregir los errores existentes de suerte que se garantice la correcta identificación tanto de los hombres como de las mujeres.

Conclusión núm. 2

En lo referente a las competencias en educación de la UE y de los diferentes instrumentos emanados de esta y del estudio de lo planteado en la presente tesis doctoral se puede plantear, a modo de corolario, una serie de premisas.

El régimen de reparto de competencias en la UE y la realidad del principio de atribución es un tema pacífico y exento de polémicas, por lo que se puede dictaminar la preponderancia de la competencia nacional en materia de educación y de la relegación de la UE a la categoría de competencias de apoyo, coordinación y complemento —de acuerdo con el art. 6 TFUE—, ya que los Estados miembro retienen la competencia total sobre sus diferentes sistemas educativos y formativos.

No obstante, y habida cuenta de lo expuesto en el apartado correspondiente a las competencias en materia de educación de la UE acerca del alcance de las competencias de apoyo, coordinación y complemento, consideramos, al igual que otros autores⁷⁷⁷, que a pesar de que la educación se encuentre dentro del ámbito del art. 6 TFUE —y, por tanto, muy limitada— sí que existe una política educativa común en el marco de la UE.

⁷⁷³ BIRCH, J., “Worldwide prevalence of red-green color deficiency”, *Journal of the Optical Society of America A*, vol. 29, núm. 3, 2012, págs. 313-320.

⁷⁷⁴ Disponible en:

<<https://www.ine.es/prensa/np524.pdf>>. Última visita 3 de mayo de 2023.

⁷⁷⁵ GONZÁLEZ MACÍAS, J. et al., “Prevalencia de factores de riesgo de osteoporosis y fracturas osteoporóticas en una serie de 5.195 mujeres mayores de 65 años”, *Medicina Clínica*, vol. 123, núm. 3, 2004, págs. 85-89.

⁷⁷⁶ SHIELDS, S. A., “The Variability Hypothesis: The history of a biological model of sex differences in intelligence”, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 7, núm. 4, 1982, págs. 769-797.

⁷⁷⁷ VALLE LÓPEZ, J. M., “La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta para su análisis crítico”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 10, 2004, págs. 17-59.

Conclusiones

Principalmente debido al encuadramiento de la educación en el art. 6 TFUE y a la retención, por parte de los distintos Estados, de la competencia de diseño y ejecución de los sistemas educativos nacionales, podemos concluir que la política educativa llevada a cabo por parte de la UE no puede entenderse como un conjunto de normas vinculantes emanadas de las diferentes instituciones de la misma, sino una suerte de disposiciones, eminentemente de carácter doctrinal, que se encuentran encaminadas a esbozar las acciones de carácter educativo —tanto formal como no formal— y que son dictadas desde las instituciones de la UE, con independencia de la forma que tome la disposición concreta.

A pesar de ello, sí que hemos podido observar —y ejemplificar— la manera en la cual la UE puede ejercer sus competencias en materia educativa, pudiendo sentar que podrá operar cuando los Estados no actúen —o lo hagan de manera insuficiente— o en el supuesto en el que sea necesario que la medida pretendida tenga alcance comunitario.

Creemos firmemente que la problemática de la educación de las personas con altas capacidades intelectuales —e, incluso, el empleo y la investigación como elemento de retención y atracción de talento— encaja de manera clara en los supuesto de alcance del art. 6 TFUE, puesto que hemos podido observar —en el apartado referente al derecho comparado en Europa— que las medidas adoptadas por distintos países que componen la UE es insuficiente, ya que se focalizan eminentemente en la flexibilización de la duración de las enseñanzas en cualquiera de sus modalidades posibles, amén de acusar una más que evidente y contraproducente heterogeneidad a la hora de definir jurídicamente el término, entre otros aspectos.

La UE tiene la capacidad, ante la exigua acción por parte de los Estados, de crear un marco común de atención educativa de las personas con altas capacidades intelectuales. Habida cuenta de la idiosincrasia de los distintos instrumentos normativos de los que puede hacer uso la UE —principalmente en lo referente a la vinculación de estos— y considerando que los dictámenes y recomendaciones emanados de distintos órganos —como el CESE— han sido ignorados sistemáticamente por su no vinculación, parece que las opciones más plausibles pasan por la utilización de Reglamentos o Directivas, dependiendo del distinto grado de autonomía que se le quisiera otorgar a los Estados.

Nos hallamos en un punto muy delicado, puesto que no se trata únicamente de velar por la salvaguardia de los derechos de las personas con altas capacidades, sino del no quebrantamiento de la autonomía de los Estados miembros y de la integridad de su competencia de ordenación y ejecución de los sistemas educativos. Es por ello por lo que, quizás, el instrumento menos agresivo —en tanto en cuanto la elaboración de las leyes continúa en manos de los Estados— sea la Directiva, y que tras la fijación de los objetivos a cumplir sean los Estados miembro los que traspongan la Directiva a su ordenamiento jurídico interno haciendo uso de los diferentes instrumentos normativos y de su organización propia.

Conclusiones

Los aspectos que la UE debe tratar sobre las altas capacidades intelectuales son, principalmente, aquellos relativos a la conceptualización de las mismas, a los recursos empleados para su temprana identificación y las medidas educativas de carácter no excepcional y que no supongan la flexibilización, y el adelantamiento de cursos académicos.

Conclusión núm. 3

Del estudio de los apartados correspondientes a la evolución histórico-legislativa del tratamiento y encuadramiento del alumnado con NEAE, en general, y con altas capacidades intelectuales, en particular, se pueden extraer una serie de ilaciones.

En primer lugar, queremos hacer una severa crítica a la conceptualización legal actualmente vigente de las necesidades educativas especiales. Tal y como hemos podido observar, tanto la LGE como la LOGSE reconocían a los alumnos con discapacidad y con superdotación dentro de la categoría de educación especial, de manera absolutamente acertada. Esta idea se refuerza por el RD que desarrolla las necesidades educativas especiales de la LOGSE, puesto que —a mayor abundamiento—, establece de forma meridianamente clara que su objeto es

“la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial”.

Esto anterior implica que se considera que la categoría de necesidad especial es única, aun cuando las causas que propician tal necesidad puedan depender de factores relacionados con la discapacidad, la sobredotación —o alta capacidad intelectual— u otras causas más abstractas que no se encuentren ligadas a las dos circunstancias anteriores.

Tal RD debe considerarse como la más alta cota alcanzada por el legislador español en materia de definición tanto de educación especial como de necesidades educativas especiales; se puede apreciar una evolución claramente positiva desde la promulgación de la Ley Moyano hasta la LGE, puesto que se pasa de considerar dentro de la educación especial únicamente —y de forma cuanto menos peyorativa— a ciegos y sordos, a incluir dentro de la misma cualquier tipo de discapacidad —aun resultando igualmente insultante la definición que se da de discapacidad— y la superdotación intelectual. Igualmente positivo es que, con la LOGSE, el legislador sume al binomio discapacidad-superdotación, tal y como hemos visto, esas otras condiciones, puesto que según se identifican nuevas necesidades especiales, la labor de los poderes públicos de remover los obstáculos que puedan dificultar o impedir su integración obliga —cuanto menos moralmente— a su inclusión en el listado de alumnos con necesidades educativas especiales.

No obstante, la malograda LOCE estatuye una apreciación que se va a mantener en la profusa sucesión de normas educativas que se han promulgado en las dos últimas décadas.

Conclusiones

El criterio lógico de actualización de la lista de necesidades especiales dicta que si, con base a criterios científicos y pedagógicos, se identifica un nuevo grupo de alumnos con necesidad de ayuda, la lista de alumnos con necesidades especiales debe aumentarse para incluirlos. A pesar de ello, la LOCE contraviene la lógica —y también la tendencia legislativa que imperaba hasta el momento—: se identifica una nueva categoría de alumnado con necesidades (el alumnado extranjero), pero en lugar de incluirles dentro del alumnado con necesidades educativas especiales, la norma opta por la creación de una nueva categoría que englobe al resto: necesidades educativas específicas, la cual adolece de una más que evidente sinonimia respecto de la anterior. No obstante, no sustituye ni, por supuesto, elimina a las necesidades educativas especiales, sino que extrae de ellas al alumnado con superdotación y limita la categoría tanto de necesidades educativas especiales como de educación especial al alumnado con discapacidad (o graves trastornos de conducta o personalidad).

Este hecho no es corregido en las tres normas educativas que suceden a la LOCE, a pesar de que han aumentado paulatinamente el listado de alumnado con NEAE. En la actualidad, la LOMLOE dispone que

“se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo”.

Ello significa que el término necesidades educativas especiales, desde un punto de vista meramente jurídico, ha pasado de abarcar a todos los alumnos con necesidades a alcanzar únicamente al alumnado con discapacidad o con trastornos graves, mientras que el resto del alumnado con otras necesidades educativas se encuentran bajo el paraguas de las NEAE.

Se trata de una diferenciación del todo inapropiada desde el punto de vista pedagógico, puesto que tan especial es —por singular, particular o diferente— la atención educativa que requiere un alumno con discapacidad como uno con TDAH, integrado tardíamente o con altas capacidades intelectuales, entre otras; el hecho de que la educación que precise cada uno de los componentes de las NEAE sea especial no significa que sea especialmente difícil o costosa de proveer, pues tan solo supone que es distinta a la educación ordinaria, puesto que también se tratan de alumnos que “que requieren recursos educativos especiales (...), adicionales o diferentes”⁷⁷⁸.

Esta puntualización, que puede resultar banal o un mero capricho de redacción jurídica, no está exenta de una serie de repercusiones de gran relevancia para el alumnado con NEAE.

⁷⁷⁸ SEPÚLVEDA VELÁSQUEZ, L., “Algo más sobre la casuística necesidades educativas especiales”, *Paideia*, núm. 46, 2009, págs. 129-140.

Conclusiones

En primer lugar, en los casos en los que en la diversa normativa se establecen mecanismos de protección para los alumnos con necesidades educativas especiales, la norma no despliega efectos al resto de alumnado con NEAE, los cuales son tan merecedores de tal protección como el alumnado con necesidades educativas especiales —desde el punto de vista de la LOE, que no pedagógico⁷⁷⁹—.

Por otro lado, la retorsión del término y la consiguiente expulsión del mismo del resto del alumnado con NEAE dificulta tremendamente la fiscalización de los recursos empleados para satisfacer las necesidades de dicho alumnado. Se antoja prácticamente imposible llevar a cabo un control económico del gasto público efectuado en los distintos grupos de NEAE, puesto que el MEFP únicamente publica la estadística correspondiente al gasto efectuado en Educación Especial, la cual tan siquiera abarca a todos los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que se limita a aquellos que se encuentran escolarizados en dichos centros o unidades.

Resulta complicado poder determinar si los recursos empleados en los alumnos con NEAE y, en particular, con altas capacidades intelectuales —los cuales adolecen una flagrante infrafinanciación que repercute en sus tasas de identificación y, por ende, en su desarrollo educativo— son adecuados o suficientes; ello contraviene los principios de funcionamiento del sistema educativo español consignados en el art. 2 bis LOE, en tanto en cuanto la falta de información impide constatar el cumplimiento de los principios de calidad, equidad, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas; es precisamente la contravención y no aplicación de estos últimos principios de funcionamiento del sistema educativo los que, por no llevar a cabo el reparto de recursos —y el gasto del mismo— con observancia espartana, impiden que la inversión en los alumnos con altas capacidades intelectuales sea suficiente.

Queda patente la imperiosa necesidad de revisar la conceptualización de la terminología empleada para referirse al alumnado con NEAE, puesto que las implicaciones jurídicas de emplear una nomenclatura u otra es gravemente perjudicial y produce agravios comparativos inaceptables, máxime considerando que los términos especial y específico son sinónimos y hacen referencia a alumnos que necesitan una atención diferente —sobre todo si se tiene en cuenta que incluso en la definición de necesidades educativas especiales el legislador dictamina que estos requieren determinados apoyos y atenciones educativas *específicas*, creándose una especie de *uróboro* educativo sin fin y sin sentido—.

Es absolutamente necesario utilizar un término único, tal y como se hacía inicialmente en la legislación sobre educación especial —y como bien claro se

⁷⁷⁹ Buena muestra de ello son los Estatutos de la Universidad de Alcalá, los cuales en su art. 138 establecen los mecanismos de atención a estudiantes con necesidades especiales, no haciendo mención al resto de alumnos con NEAE.

Disponible:

<http://biblioteca.uah.es/aprendizaje/documentos/estatutos_uah.pdf>. Última visita 15 de mayo de 2023.

especificó en la Declaración de Salamanca, ya que esta se refería a “a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje, independientemente de las causas que originen la necesidad especial”⁷⁸⁰—, puesto que no podemos obviar que “el lenguaje crea realidades... Al decir lo que decimos, al decirlo de un modo y no de otro, o no diciendo cosa alguna, abrimos o cerramos posibilidades para nosotros mismos y, muchas veces, para otros”⁷⁸¹. La utilización del término necesidades educativas especiales cierra, de manera absolutamente injusta e ilógica, las posibilidades a los demás alumnos con NEAE; actualmente, la instrumentalización del concepto de necesidades educativas especiales —el cual estaba llamado a ser un elemento fundamental en la equidad en la educación— es un elemento más que genera diferencias en lugar de eliminarlas y establece una prelación arbitraria en la calidad de las medidas y derechos compensatorios que disfrutaban unos y otros alumnos.

Conclusión núm. 4

El legislador ha optado —en el paradigma del cuerpo normativo de la actual LOE— por dedicar un Título a la equidad en la educación, lo cual se encuentra alineado con el mandato constitucional del art. 9.2 CE de promover la igualdad y remover los obstáculos que dificulten su plenitud, puesto que tal Título se destina a la remoción de diferentes obstáculos que pueden enfrentar los estudiantes en el ejercicio de su derecho a la educación.

Consideramos muy acertado por su parte el haber llevado a cabo una diferenciación dicotómica del alumnado necesitado de medidas en función de las necesidades que estos presentan, ya que ello ha de permitir una más acertada planificación de las medidas compensatorias. Así las cosas, el legislador distingue entre el alumnado con NEAE y aquel que se encuentra en una situación de desigualdad.

A pesar de que hemos de valorar como algo muy positivo que la normativa educativa haya venido ampliando paulatinamente el catálogo de alumnos que se han de ver beneficiados por las medidas recogidas en la LOE en el capítulo de la equidad en la educación, debemos de realizar una severa crítica a la última reforma educativa —la LOMLOE—. Hemos podido observar que en esta modificación se ha producido una suerte de transvase entre los dos grupos —no total, ni mucho menos real, en la medida en la cual continúa figurando en el grupo original— al incluirse al alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa dentro del alumnado con NEAE. Apuntamos que tal modificación no es real, en cuanto se encuentra desprovista de medidas específicas, al no haber desarrollado la idiosincrasia del alumnado en situación de desventaja socioeducativa en el capítulo de las NEAE y si hacerlo en el

⁷⁸⁰ Traemos igualmente a colación la Recomendación 1248 (1994) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, puesto que de manera idéntica a la Declaración de Salamanca que siempre habrá jóvenes y niños con necesidades especiales y que “un grupo de esos niños es el de los superdotados”.

⁷⁸¹ ECHEVERRÍA, R., *Ontología del Lenguaje*, J. C. Sáez Editor, Santiago de Chile, 1994, pág. 35

Capítulo de la compensación de las desigualdades —concretamente en el art. 80.1 LOE—.

Consideramos que con esa inclusión se produce una desvirtuación del grupo de NEAE, ya que sin un desarrollo específico —o sin la posibilidad de asimilación por analogía a otra categoría sí desarrollada— la incorporación del alumnado en situación de desventaja socioeducativa carece de sentido y no se aprecian beneficios reales para el colectivo. Esto se debe a que —medidas específicas aparte— el aseguramiento de recursos para alumnado con NEAE que establecen los arts. 71 y 72 LOE difícilmente se puede hacer extensible al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, toda vez que no necesitan profesorado especializado ni adaptaciones y diversificaciones curriculares por tener una singularidad en el proceso de aprendizaje —a diferencia de alumnos con discapacidad, alta capacidad, TDAH, entre otras—. Por el contrario, se aprecia que resulta perjudicial en la medida en la que se distorsionan las estadísticas sobre alumnado con NEAE, ya que se incluye una categoría que, en realidad, debería figurar en otro apartado. A mayor abundamiento, se ahonda en la desvirtuación de la norma en tanto en cuanto a este alumnado se le otorga una serie de prerrogativas que estaban orientadas a cubrir las necesidades del alumnado con NEAE, lo que deriva en una mayor repartición de los recursos —ya de por sí escasos— de los alumnos con NEAE.

Ello no quiere decir —en absoluto— que desde esta parte aboguemos que el alumnado en situación de desventaja socioeducativa haya de encontrarse desprotegido por la norma. Creemos firmemente que el capítulo dedicado a la compensación de las desigualdades en la educación —en la medida en la que contempla acciones compensatorias por razón de situación de vulnerabilidad socioeducativa y becas y ayudas al estudio— es suficiente e idóneo para cubrir las necesidades de este alumnado sin afectar ni desvirtuar al alumnado con NEAE.

Este análisis nos lleva a concluir que la inclusión de una categoría de alumno en el grupo de NEAE se debe llevar a cabo con subsidiariedad respecto del grupo de compensación de las desigualdades, y que se deben aplicar una serie de principios que determinen la realidad de la necesidad.

En primer lugar, se habrá de atender el origen de la necesidad que presenta el alumno. A tales efectos, podemos distinguir entre necesidades endógenas —si son inherentes al alumno— y exógenas —si estas dependen de las condiciones ambientales, de una forma muy parecida al modelo de superdotación de Mönks—. Para determinar si la necesidad es endógena o exógena se ha de realizar una valoración de la evitabilidad de la condición generadora de la necesidad: si la condición es eliminable mediante la variación de los factores ambientales —factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, de acuerdo con la LOE—, la necesidad será exógena, mientras que si tras la modificación de las condiciones ambientales la necesidad persiste, esta se deberá considerar endógena. A modo ejemplificativo, podemos imaginar el supuesto de un alumno en situación de vulnerabilidad económica y que resida en una pequeña población montañosa sin centros educativos. Si sus condiciones ambientales —económica y geográficas— fuesen alteradas, la

Conclusiones

situación económica de la familia del alumno mejorase ostensiblemente hasta la riqueza y se mudasen a una población con centros educativos, la necesidad del alumno desaparecería. Sin embargo, si a ese mismo alumno se le sumase la condición de discapacidad —o de alta capacidad, TDAH, problemas de aprendizaje—, por mucho que variasen las condiciones ambientales en las que se desenvuelve, la necesidad derivada de la discapacidad no desaparecería con las otras.

En segundo término, atendiendo al caso concreto del alumnado que presenta graves deficiencias de la lengua de instrucción o integración tardía en el sistema educativo —los cuales presentan un gran componente étnico-cultural—, se deberá valorar la inmediatez de la capacidad de eliminación de la necesidad. En caso de que la necesidad fuese —eventualmente— eliminable, habrá de valorarse la capacidad técnica real de eliminarla; en el caso del desconocimiento del idioma y de la falta de competencias elementales educativas, por mucho que se puedan acabar superando las carencias, el proceso de aprendizaje es relativamente lento y puede alargarse varios cursos escolares hasta desaparecer por completo.

Por último, en tercer lugar, habrá de analizarse si la necesidad tiene una incidencia directa o indirecta en el proceso de aprendizaje. Al hablar de incidencia directa nos referimos a que la necesidad suponga un cambio sustancial —de currículo, métodos de enseñanza o de evaluación—, mientras que la incidencia indirecta es aquella que afecta al desempeño escolar sin suponer un cambio de metodología respecto del común de los alumnos.

Consideramos que para que un alumno se encuentre dentro del grupo de alumnado con NEAE la necesidad educativa debe ser endógena, no eliminable de manera inmediata y con incidencia directa en el proceso de aprendizaje del alumno. En el caso de que las necesidades del alumno no cumplan tales principios, habrá de estar clasificado en el grupo de compensación de las desigualdades. Ello no impide que un alumno con NEAE, si se dan casos de necesidades exógenas, se pueda encontrar protegido por las prerrogativas de ambos grupos.

Lo que no se puede pretender, bajo ningún concepto, es confundir la igualdad con lo igual ni la equidad con la equivalencia, puesto que ello nos dirige a un escenario en el cual tales conceptos acaban pervirtiéndose y corrompiéndose, transformándose la igualdad de derechos en una homogeneización que termina por diluir, de una parte, el mandato constitucional arrogado a los poderes públicos y, de otra, el derecho del colectivo que ve cómo sus necesidades quedan desatendidas y su progreso estancado.

Y es precisamente ese afán que se ha visto, tanto por parte de los poderes públicos como por parte de la sociedad en su conjunto, de igualar completamente —no en derechos sino en apariencia y trato— a todo el alumnado, independientemente de sus necesidades y capacidades, lo que ha provocado que la situación que en esta investigación se evidencia, haya alcanzado la magnitud que presenta en la actualidad. Ello tan solo constata que

Conclusiones

nos encontramos, por desgracia, con un sistema educativo que le ha fallado a un colectivo —como mínimo— que necesita su atención, lo que nos indica que se trata de un sistema, si no fallido, tremendamente enfermo.

Tal y como indicamos previamente, la generalidad del sistema no tiene por qué saber atender, *ab initio*, las necesidades de aquellos que, estadísticamente, suponen una anomalía para el propio sistema. Sin embargo, el sistema debe retocar y adaptar aquellos extremos sin los cuales es completamente incapaz de proporcionar esa atención a la que se encuentra obligado, y ha de ser ese el indicador clave que nos muestre la salud —ética y no técnica— del sistema educativo. Se puede afirmar, en términos coloquiales, que la fórmula del *café para todos* se encuentra totalmente caduca, por mucho que desde las instancias de poder no cejen en su empeño de homogeneizar el trato educativo mientras se obvian las diferencias existentes.

Empero, que un sistema se encuentre enfermo no implica, de manera automática, que se dirija a su muerte sin solución. En consecuencia, desde esta posición consideramos que la única cura que tiene nuestro sistema educativo es la de legislar desde la técnica científica, olvidándose de réditos electoralistas y tratando de alcanzar un acuerdo de una gran mayoría del espectro político que permita la estabilización del sistema y no lo deje a merced de una más que probable reforma —no consensuada— en cuanto el color del hemiciclo cambie.

Conclusión núm. 5

Del estudio de la normativa autonómica y las estadísticas sobre las altas capacidades en España podemos extraer una serie de conclusiones del estado de la cuestión. Estas se expondrán de manera inversa a lo planteado en la investigación, comenzando con el análisis de las estadísticas estudiadas y finalizando con las cuestiones normativas y jurídicas.

Si bien la disparidad de criterios dificulta la tarea de realizar un análisis homogéneo, los distintos territorios presentan notables similitudes en aspectos básicos de la identificación. Así pues, independientemente de la prevalencia esperable en cada una de las Comunidades Autónomas, todas presentan una profunda tasa de infra identificación —tanto aplicando los criterios de prevalencia mínimos como los específicos de cada una de ellas—. Igualmente, todos los territorios se caracterizan por presentar una tasa de alumnado femenino identificado sensiblemente inferior a la respectiva tasa de matriculación. Resulta preocupante el hecho de que —más allá de la existencia de estas diferencias— varias de las Comunidades Autónomas hayan experimentado un empeoramiento en la proporción del alumnado femenino identificado, lo cual no hace sino evidenciar la acuciante necesidad de incorporar la perspectiva de género en los procedimientos de identificación —principalmente en la identificación llevada a cabo por profesionales educativos no instruidos en altas capacidades intelectuales—. Encontramos menos alarmantes los datos observados en lo relativo a la proporción de alumnado identificado escolarizado en centros públicos y privados, puesto que su distribución se ajusta más que en el caso del sexo a la situación general del alumnado. Sin embargo, ello no quiere decir que las diferencias detectadas no sean dignas de mención ni de un análisis más profundo.

Conclusiones

Es innegable que hay más alumnos identificados en centros privados de los que debería por la distribución del alumnado en las enseñanzas. A mayor abundamiento, exceptuando casos aislados como el de Andalucía o Murcia, se aprecia un ahondamiento en esta tendencia, produciéndose un trasvase de alumnado identificado desde la enseñanza pública a la privada. En nuestra opinión, este fenómeno responde a una dualidad de factores: en primer lugar, que la identificación se da más en alumnos que se encuentran escolarizados en centros privados, los cuales son más propensos a contar con alumnos que cumplan con los estereotipos socioeconómicos de las altas capacidades intelectuales. En segundo término, que se produce un traslado de alumnado identificado en centros públicos ante la falta de confianza en la capacidad de respuesta del sector público para atender las necesidades del alumnado, motivado por la falta generalizada de formación del profesorado y por no contar con propuestas específicas por parte del centro educativo.

Retornando a la evolución de la tasa de identificación hemos de poner de manifiesto que, tal y como avanzamos, todas y cada una de las Comunidades Autónomas presentan tasas muy inferiores a las que serían esperables. En el caso de Ceuta y Melilla, pese a la mejoría experimentada en los dos últimos cursos académicos, las cifras son dramáticas y muy alejadas del mínimo aceptable. Sin embargo, lo más preocupante no es la tasa de identificación *per se*, sino el crecimiento y evolución de la propia tasa. El crecimiento que se está dando en las Comunidades Autónomas y provincias —y ello obviando que ha habido territorios en los cuales, lejos de darse tal crecimiento, se ha producido un descenso en la identificación— se caracteriza por el estancamiento en los últimos cursos, y los exiguos avances logrados se están perdiendo al estabilizarse la tasa. Con el actual ritmo de crecimiento en la identificación —sin contar que algunas Comunidades Autónomas, por su conceptualización, se encuentran en una tasa de identificación efectiva que ronda el 10%— no sería posible alcanzar el 100% tan siquiera en el medio plazo, lo cual es de todo plano inaceptable y contrario a las obligaciones adquiridas por las Administraciones educativas. Atendiendo a los medios empleados, existe un evidente cuello de botella en la identificación, puesto que las Comunidades Autónomas —salvo honrosas excepciones, como Andalucía— ni cuentan con ningún plan o procedimiento orientado a la detección masiva que pueda corregir la situación actual ni tienen los medios humanos mínimos y proporcionales requeridos para llevar a cabo la identificación. Alcanzar los estándares mínimos requiere de la ampliación de los medios humanos —también necesarios para la planificación de la atención especializada— y de la reestructuración de los procedimientos internos de las Administraciones educativas competentes.

Acudiendo a la problemática jurídica, la cual se encuentra íntimamente relacionada con una perspectiva política, destacamos que si bien no creemos que nos encontremos ante un escenario de quebrantamiento del marco constitucional por la cesión a las Comunidades Autónomas de la potestad de delimitación —cuestión que se desarrollará con mayor profundidad en el siguiente bloque de conclusiones—, este marco es muy inseguro y heterogéneo. Es inseguro porque si bien la norma nacional que encuadra las altas capacidades intelectuales en las necesidades específicas de apoyo educativo —la LOE— tiene rango de ley y

carácter de orgánica —lo cual supone que resulte complicada su modificación por el régimen de mayorías exigido—, los distintos instrumentos empleados en la mayoría de los casos por las Comunidades Autónomas para delimitar el concepto legal de las altas capacidades se encuadran dentro del ámbito reglamentario, siendo su sistema mucho más flexible que el de creación de leyes. Por otro lado, es heterogéneo porque esta cesión de competencias ha terminado por desembocar en un intrincado escenario multiterritorial con apenas similitudes en los criterios empleados y en la población objetivo resultante de ellos.

No obstante lo anterior, pese a ser ya gravoso de por sí este paradigma por el hecho de ser inseguro y heterogéneo, resulta aún más intolerable por ser engañoso. Pese a que el término de altas capacidades, como hemos citado al comienzo de la presente obra, fue “bien acogido por ser un término más general que el de superdotación y reclama la atención también sobre los talentosos, los niños/as precoces”⁷⁸², no se puede obviar que ese acogimiento fue por parte de la comunidad educativa pero no por los legisladores y gobiernos autonómicos. El mero hecho de que la percepción de un término que jurídicamente se ha matizado en distintas normas sea quizás técnica y científicamente más correcto, no es sinónimo de que en los instrumentos jurídicos que lo desarrollen se haya llevado a cabo la misma interpretación. Ese es, sin ningún atisbo de duda, el escenario en el que nos encontramos en las Comunidades Autónomas de España, con la salvedad de la Comunidad Valenciana y de las Islas Baleares —las cuales no han desarrollado, ni por vía legislativa ni reglamentaria, los criterios de encuadramiento—.

Tal y como hemos advertido, sería absolutamente falso afirmar que en la Comunidad de Madrid o en Galicia el término reclama también atención sobre los talentosos o los precoces, puesto que de sus criterios de encuadramiento se desprende claramente que las altas capacidades en su territorio se circunscriben al perfil de superdotación. De igual manera, al menos atendiendo a los criterios concretos que emplean otras autonomías, podemos aseverar que las altas capacidades intelectuales han venido a sustituir, erigiéndose como un sinónimo tal vez menos etiquetador, a la clásica superdotación o sobredotación. Sin embargo, las altas capacidades intelectuales, en aquellas Comunidades Autónomas en las que se ha considerado adecuado llevar a cabo clasificaciones que engloben dentro de su ámbito la superdotación, el talento y la precocidad —como en el caso de Cataluña—, sí que es un término más general y que jurídicamente despliega efectos a todas las categorías afectadas por la norma. Por todo ello sería más adecuado afirmar, corrigiendo parcialmente la cita anterior, que el término de altas capacidades intelectuales puede ser un término más general ya que, dependiendo de la norma autonómica aplicable, eventualmente podría reclamar atención también sobre los talentosos y los precoces.

Ello nos lleva irremediablemente a tratar el tema de la identificación, no solo desde el punto de vista conceptual sino material. Llegados a este punto, analizadas las distintas normas que regulan la identificación de las necesidades

⁷⁸² COMES NOLLA, G. et al., op. cit.

Conclusiones

específicas de apoyo educativo —bien sean estas autonómicas o nacionales—, podemos afirmar que las Administraciones educativas competentes ostentan el monopolio no únicamente de la conceptualización legal sino también de la práctica de la identificación. Consideramos que se trata de una configuración absolutamente lógica, puesto que la existencia misma de las necesidades y de un sistema de compensación de las desigualdades —ya no educativas sino en cualquier ámbito— radica en que las prerrogativas, medidas o derechos de los que gozan las personas que requieren de una compensación de sus desigualdades, se realizan con un ánimo igualatorio que acerque la posición de aquellos con la de las personas que no se encuentran en la situación de desigualdad; es decir —aún con el riesgo de resultar lioso o redundante— que el trato desigual viene a igualar, o al menos mitigar, la desigualdad inicial. Por tanto, sin un monopolio del Estado, en cualquiera de sus niveles, nos encontraríamos en un escenario de desvirtuación en el cual las medidas compensatorias pudieran ser disfrutadas por sujetos que no se encontrasen en una situación de desigualdad, convirtiéndose tal compensación en una acción en la cual se beneficia y se ahonda en la desigualdad original.

Tal es, indudablemente, el caso de las altas capacidades intelectuales, toda vez que en tanto en cuanto integran el alumnado con NEAE tienen derecho a disfrutar de ciertos ajustes y prerrogativas. Un sistema en el cual se permitiese la identificación particular fuera del seno de la Administración educativa corre el riesgo de aceptar dictámenes de identificación que ni cumplan con los criterios autonómicos o que directamente no se alineen con la realidad del alumno. Sin embargo, que la Administración educativa sea la encargada de identificar y de disponer los medios no implica que se encuentren liberadas de los principios de legalidad, seguridad jurídica y de interdicción de la arbitrariedad de los poderes públicos, por lo que el procedimiento de identificación se ha de realizar por profesionales cualificados y con base en unos criterios científicos, si bien la *lex artis* se deberá modular y adaptar a los criterios jurídicos autonómicos.

Pese a lo anteriormente explicado, si bien el monopolio normativo y procedimental lo ha de retener la Administración educativa competente, ello no implica que los medios materiales y humanos hayan de ser provistos de manera directa por la Administración. En la ordenación del procedimiento, aun siendo necesario que se vele por la integridad e independencia del mismo, la Administración educativa puede prever la identificación inicial por agentes externos a ella y la validación posterior por los profesionales integrados por la Administración educativa, en aras de aumentar y agilizar la identificación. A tales efectos, se ha llevado a cabo la propuesta de externalización mediante la colaboración público-privada.

Otro problema jurídico, el cual también evidencia la escasa atención política recibida por el alumnado con altas capacidades intelectuales, es el del ámbito de aplicación de la normativa delimitadora del concepto. Si bien nos encontramos ante un problema de fácil solución jurídica mediante la aplicación de la analogía, hemos de destacar que las normas empleadas limitan su ámbito de actuación únicamente a determinadas enseñanzas —en ningún caso a la universitaria— y al ámbito de los centros sostenidos con fondos públicos. La extensión del concepto autonómico hacia las enseñanzas no incluidas en el

ámbito de aplicación de las normas y a la enseñanza privada completaría un marco jurídico que actualmente se ve necesitado de rellenarse empleando la analogía.

Por último, toda vez que ha quedado patente la fragilidad y heterogeneidad del paradigma actual, hemos de adentrarnos en un marco político para corregir la situación. Para ello se deben analizar de forma separada ambas problemáticas, si bien la solución más adecuada las permite abordar de manera conjunta. La eliminación de la inseguridad de la normativa se ha de llevar a cabo extrayendo la definición del ámbito reglamentario e incluyéndolo dentro de las normas con rango de ley. Por su parte, la heterogeneidad se puede evitar mediante el empleo de normas con alcance estatal en lugar de autonómico. La solución que integraría ambos supuestos sería la de modificar la LOE para que la definición y los criterios se recogiesen en una norma nacional con rango de ley y, a mayor abundamiento, orgánica.

Conclusión núm. 6

A pesar de que las distintas visiones técnicas sobre las altas capacidades —las cuales encontramos sumamente enriquecedoras desde un punto de vista científico— han venido creando un marco conceptual relativamente extenso, no podemos obviar que el carácter de esta obra es eminentemente jurídico, y que el análisis que se ha de realizar de este fenómeno debe llevarse a cabo desde el prisma del campo del Derecho. Incluso si tomáramos por acertadas las opiniones de los autores que inciden en que no es beneficioso acotar el término o que llegan al extremo de argüir que el concepto es un constructo —pese a que ellos mismos cifran la prevalencia entre un 3% y un 5%⁷⁸³—, la realidad jurídica nos lleva a concluir lo contrario: es necesaria la determinación legal del concepto. Toda vez que el legislador español se ha obligado al tratamiento diferenciado y al reconocimiento de ciertas prerrogativas en relación con este alumnado, es una necesidad acuciante la delimitación de los mismos; precisamente la indeterminación a nivel jurídico del concepto es lo que hace imposible una efectiva implementación de medidas, surgiendo el caso paradójico de que estas pueden ser requeridas por personas que no hubieran de tener derecho a ellas, mientras que otras que sí tienen tal derecho no pueden solicitarlo por no estar debidamente identificadas, lo cual lleva a la desvirtualización de la norma y a que los esfuerzos por eliminar las desigualdades resulten fútiles.

No existe ninguna duda de que el Estado ha actuado en lo referente al alumnado con altas capacidades intelectuales en la LOE de acuerdo con sus competencias, puesto que el articulado referente a los alumnos con NEAE —salvo los arts. 72.4 y 72.5 LOE— se dictan al amparo de los arts. 149.1.1.^a, 18.^a y 30.^a de la CE. Ello viene a significar las distintas tipologías de alumnado recogidas en el capítulo son competencias del Estado, el cual “tiene competencias suficientes para garantizar un sistema educativo globalmente coherente y para garantizar la igualdad sustancial de todos los españoles en

⁷⁸³ PFEIFFER, S., “Challenges and opportunities for students who are gifted: what the experts say”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 47, 2003, págs. 161-169.

materia de enseñanza”⁷⁸⁴. Sin embargo, el legislador —a diferencia de lo llevado a cabo con otro alumnado, bien por la vía de la definición explícita o de la remisión— ha optado por no definir la categoría y permitir que las Comunidades Autónomas, en virtud de sus competencias y de la Disposición final sexta de la LOE, sean las encargadas de la definición. La connivencia respecto de la competencia de definición por parte de las Comunidades Autónomas se observa incluso desde el Gobierno, toda vez que en el RD Bachillerato (art. 25.5) establece respecto del alumnado con altas capacidades que “la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado como tal en los términos que determinen las administraciones educativas, se flexibilizará conforme a lo dispuesto en la normativa vigente”.

El hecho de que el legislador nacional haya optado por no definir las altas capacidades intelectuales no supone un quebranto de sus competencias, al igual que tampoco resulta una asunción indebida de competencias la definición de las Comunidades Autónomas. No obstante lo anterior, que el orden competencial no se vea afectado *a priori* no supone que la situación generada por la pluralidad de definiciones sea banal y que no produzca efectos jurídicos adversos que, a mayor abundamiento, no se limitan a la esfera del derecho a la educación sino que se extienden a otros derechos fundamentales.

Tal y como hemos podido comprobar en estadios anteriores de la obra, los criterios de las distintas Comunidades Autónomas difieren en aspectos elementales que dan lugar a que se produzcan notables diferencias en la prevalencia, puesto que, dependiendo de la corriente académica seguida, la tasa de personas con altas capacidades puede ser hasta diez veces superior. No pretendemos en esta tesis doctoral realizar una crítica al sistema autonómico español —ya que no es el objeto de estudio de la misma—, ni tan siquiera poner en tela de juicio la idoneidad del reparto competencial en materia de educación: las competencias de las Comunidades Autónomas y las competencias del Estado se encuentran definidas en el texto constitucional, y entendemos que, en principio, el grado de discrecionalidad de las diferentes Comunidades Autónomas se encuentra ajustada a derecho.

El caso de las altas capacidades intelectuales es singular dentro del alumnado con NEAE: mientras que en el caso del alumnado con discapacidad las Comunidades Autónomas no delimitan qué alumnado se considera como tal —debido a que su definición se recoge en otra norma—, observamos lo contrario en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales. A modo de ejemplo, mientras que la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación de Andalucía habla de “aquel alumnado que presente sobredotación de sus capacidades intelectuales” de una manera abstracta, el Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013 establece que —en Andalucía, por ser ese su ámbito territorial— el alumnado con altas capacidades intelectuales es aquel con sobredotación intelectual, talentos simples o talentos complejos. Se observa en este caso una evidente

⁷⁸⁴ ARAGÓN REYES, M. op. cit.

delimitación autonómica en el supuesto de las altas capacidades intelectuales, mientras que no se acota el término “discapacidad” en la normativa de la Comunidad Autónoma. Por el contrario, aunque en Extremadura⁷⁸⁵ se emplee el término de altas capacidades intelectuales definiéndolas como disponer de “una capacidad intelectual superior a la media con evidencia de una elevada productividad, un alto nivel de creatividad y un alto grado de dedicación a las tareas”, la normativa no define a esta tipología de alumnado y mantiene en vigor una norma exclusiva de superdotación —si bien es cierto que de manera transitoria hasta la promulgación de nuevas normas—⁷⁸⁶; al igual que la Región de Murcia, que únicamente contempla al alumnado superdotado —y que menciona el talento sin especificar nada más en la norma de diversidad⁷⁸⁷—, si bien en esta Comunidad Autónoma sí los define, indicando que “los alumnos que tengan un rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social se consideran superdotados intelectualmente”⁷⁸⁸.

Son tan solo unos ejemplos de la situación jurídica que atraviesan en la actualidad las altas capacidades intelectuales en una especie de *taifas educativas*. Por ello consideramos que en ningún caso es aceptable —desde un prisma político, que no legal— que la situación jurídica de las altas capacidades en España, a efectos de los criterios de delimitación —tal y como hemos visto previamente—, no sea homogénea entre las distintas autonomías, y aboque a ciertos individuos a encontrarse en la inaceptable situación de convertirse en el *superdotado de Schrödinger*⁷⁸⁹, en el cual tenga altas capacidades —o no se le considere como tal— en base a estar superdotado a un evento [subatómico] aleatorio como es el estar escolarizado en una Comunidad Autónoma o en otra.

Nos encontramos en una situación cuanto menos difusa y especialmente delicada para algunos perfiles de altas capacidades, ya que en determinadas Comunidades Autónomas desaparecen por completo de la definición del término y, por ende, del ámbito de aplicación. A la vista de las más que evidentes diferencias territoriales que existen cabe preguntarse si no se da, en efecto, una alteración de las competencias estatales y autonómicas, puesto que nos hallamos en un escenario en el que no es que se desarrollen unas categorías definidas por la ley estatal y aplicables a todas las personas, sino en el que las Comunidades Autónomas deciden quienes sí y quienes no entran en la categoría educativa. Y precisamente esa situación de desigualdad e inequidad territorial es la que suscita la duda de si al menos la configuración de las distintas categorías que componen las altas capacidades son competencia del Estado en

⁷⁸⁵ Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

⁷⁸⁶ Orden de 27 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente.

⁷⁸⁷ Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

⁷⁸⁸ Orden 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente.

⁷⁸⁹ SCHRÖDINGER, E., “The present situation in quantum mechanics”. *Naturwissenschaften*, núm. 23, 1935, págs. 807-812.

Conclusiones

virtud del art. 149.1.1ª CE, sin perjuicio de que las distintas Administraciones educativas desarrollen los programas y determinen la profundidad de las medidas en función de sus intereses propios o de su capacidad de afrontar las inversiones. Bajo nuestro punto de vista, la regulación —al menos básica en cuanto categorías, puesto que el margen de discrecionalidad de las Comunidades Autónomas para mejorar unos mínimos habría de respetarse— de la educación de las personas con altas capacidades intelectuales compete al Estado, puesto que encaja a la perfección en el supuesto de la igualdad, no discriminación y accesibilidad, máxime considerando que su —exiguo— desarrollo en la LOE se encuentra en el Título destinado a la equidad.

Referíamos previamente que permitir que las Comunidades Autónomas definan el término afectaba derechos al margen del ámbito educativo. Más allá de posibles consideraciones relativas a la no discriminación o a un eventual quebranto de la integridad moral, queremos centrar el foco en el art. 19 CE y en el derecho a la libre fijación de la residencia. No afirmamos que exista vulneración del derecho, sino un componente negativo del mismo por la disparidad de los criterios educativos. Pese a que se pudiera argüir que existen —como, efectivamente, lo hacen— otros elementos que también condicionan la elección de la residencia, como pueden ser un régimen tributario más beneficioso o mejores políticas de empleo, estos constituyen factores de atracción determinantes, mientras que en el caso de la delimitación del término esta no sirve por sí sola como elemento que propicie un cambio de residencia y, sin embargo, puede condicionar la decisión de una familia de trasladarse si ello conlleva la pérdida de los derechos educativos de sus hijos si el lugar de destino es una Comunidad Autónoma con un criterio restrictivo.

Para llevar a cabo la delimitación jurídica de las altas capacidades es indispensable acudir a las diferentes corrientes existentes en su estudio y a los modelos que en la actualidad aplican las Comunidades Autónomas. De todos aquellos expuestos hemos de destacar, no solo por su preponderancia en el sistema autonómico español sino por considerarlo más adecuado por amplio, el de Castelló y Batlle, al incluir perfiles de superdotación y de talento —de manera similar a Gagné—. Sin embargo, habida cuenta de que las altas capacidades intelectuales —tanto su identificación como su adecuado desarrollo— se encuentran afectadas por condicionantes socioeconómicos como son la cultura⁷⁹⁰ o la pobreza⁷⁹¹ —prejuicios estos que ocultan desigualdades⁷⁹²— para su adecuado tratamiento, si bien no para la delimitación, habrá de atenderse a los modelos psicosociales y a las acciones que las distintas Administraciones pueden llevar a cabo para rodear al alumno de las condiciones ambientales adecuadas.

⁷⁹⁰ MILNER, R. H. y FORD, D. Y., “Cultural considerations in the underrepresentation of culturally diverse elementary students in gifted education”, *Roeper Review*, núm. 29, 2007, págs. 166-173.

⁷⁹¹ CARMAN, C. A. y TAYLOR, D. K., op. cit.

⁷⁹² AMBROSE, D., “Barriers to aspiration development and self-fulfillment: Interdisciplinary insights for talent Discovery”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 47, 2003, págs. 282-294.

Conclusiones

Si bien algunos autores señalan que “una primera problemática se deriva de la equiparación de términos como *gifted*, que quiere decir dotado, y hacerlo equivaler a superdotado (su correlato en inglés sería *supergifted*, que no existe”⁷⁹³ —aun cuando ellos mismos han empleado los distintos conceptos de manera intercambiable⁷⁹⁴—, es necesario apuntar que sí consideramos adecuada la utilización del término superdotado como traducción de *gifted*. Ello se debe, principalmente, a que es necesario realizar las traducciones desde una aproximación conceptual y no literal, ya que “debido a la diferencia del desarrollo de la civilización, en diferentes culturas existen diferentes denominaciones para estos conceptos concretos y los diferentes términos de las diferentes culturas no se refieren, en realidad, a la misma cosa”⁷⁹⁵. En el caso de la traducción de *gifted* consideramos que esta encaja con lo anterior, dado que en inglés este término tiene una connotación de especial, de regalo y de don, lo que lleva a la utilización del prefijo *-super* en español para dotar al término traducido de esa connotación que sin él carece. Igualmente, ha de resaltarse que en la literatura científica en inglés a menudo se utilizan los términos *gifted* y *talented* de manera conjunta y complementaria, lo cual sería innecesario y redundante si ambas palabras pudieran ser subsumidas por una única denominación. A mayor abundamiento, ha de tenerse en consideración, no ya la connotación del término sino el calado que este tiene en su traducción original y la asociación que se realiza con su utilización, toda vez que este no es peyorativo ni supone un ataque a la dignidad como ocurría con el término *minusvalía* y su posterior sustitución por discapacidad.

La discusión sobre la traducción del término nos resulta plenamente innecesaria y carente de valor jurídico, puesto que independientemente de la fórmula concreta que se emplee lo realmente significativo es el significado dado y el alcance de esta, y no palabra en sí misma. Ello no quiere indicar, como señalaremos a continuación, que la superdotación haya de venir a sustituir a las altas capacidades intelectuales como *supra* categoría.

Retomamos —puesto que nos hemos referido previamente— la afirmación dada por determinados autores de que las altas capacidades intelectuales son un constructo social y una forma inventada de categorizar⁷⁹⁶. Borland llega al extremo de afirmar que

“no es raro que los educadores establezcan cortes inflexibles de CI para la admisión [de los estudiantes] a programas para superdotados. Esto puede resultar en absurdos tales como admitir (y, por lo tanto, etiquetar como «superdotado») a un estudiante con un puntaje de, digamos, 130 en una prueba de coeficiente intelectual y

⁷⁹³ TOURÓN FIGUEROA, F. J., “Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 38, núm.1, 2020, págs. 15-32.

⁷⁹⁴ REYERO, M. y TOURÓN FIGUEROA, F. J., “En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 215, 2000, págs. 7-38.

⁷⁹⁵ LI, Y., “*La traducción conceptual*”, Universidad de Málaga, Málaga, 2020, págs. 154-155.

⁷⁹⁶ PFEIFFER, S., op. cit.

Conclusiones

no admitir (y, por lo tanto, etiquetar como «no superdotado») a un estudiante con una puntuación de 129⁷⁹⁷.

Hemos de estar de acuerdo con Borland en este extremo, debido a que su afirmación nos parece absolutamente correcta. No podemos negar que en el escenario que plantea, con una diferencia de tan solo un punto, ambos alumnos se encuentran en una situación virtualmente idéntica y con unas necesidades educativas similares. Y, efectivamente, hemos de reconocer que la cuantificación se trata de un constructo social y que su utilización como elemento de diferenciación dicotómica puede generar —y, lamentablemente, lo hace— situaciones absurdas como las que Borland denuncia. Sin embargo, ello no obsta para que no seamos capaces de reconocer la imperiosa necesidad que tenemos como sociedad de emplear estos constructos como elementos generadores de seguridad jurídica.

De igual manera que la utilización de una puntuación de 130 de CI como criterio diferenciador es un constructo, también lo son la mayoría de edad, la renta para poder acceder a determinado subsidio, la altura para algunas oposiciones, la velocidad máxima permitida al conducir un vehículo, el porcentaje para que se reconozca el grado de discapacidad, entre otras. ¿Qué diferencia real existe entre una persona que cumpla la mayoría de edad el día de unas elecciones y otra que lo haga el día siguiente, más allá del derecho al voto? ¿Entre 24.000€ y 23.999€? ¿O la que hay entre una persona con un grado de discapacidad del treinta y dos por ciento y otra con uno del treinta y tres, o del sesenta y cuatro y el sesenta y cinco por ciento? ¿Entre medir un metro y sesenta y cinco centímetros y un metro y sesenta y cuatro centímetros? ¿O entre circular a ciento veinte kilómetros por hora o ciento veintiuno? No hay ninguna diferencia, pero el legislador, en aras de lograr tanto seguridad jurídica como un equilibrio presupuestario ha empleado criterios dicotómicos, de sí o no, que determinan la inclusión o la elegibilidad para el caso concreto en los distintos supuestos. En este punto podríamos considerar que ya no cualquier ciencia sino la traslación de unos planteamientos teóricos a la realidad de un Estado “veríase afectada por problemas similares, al menos en todos aquellos casos en que podamos construir sorites análogos al de los colores [...] (la biología, la medicina, la botánica, ni las ciencias sociales o históricas)”⁷⁹⁸, pero que no se trata de paradoja alguna —al menos no podría serlo legalmente— en el momento en el que sí que existe una delimitación jurídica que hace perfectamente distinguibles dos situaciones.

Lo mismo ocurre con las altas capacidades intelectuales, la superdotación y con los talentos. Por muy criticable que ciertos sectores del estudio de las altas

⁷⁹⁷ BORLAND, J. H., “The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: spinal tap psychometrics in gifted education”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 53, 2009, págs. 236-238.

Si bien Borland se refiere únicamente al alumnado superdotado su conclusión puede extrapolarse a los perfiles de talento, toda vez que distintos instrumentos jurídicos también emplean elementos numéricos como los percentiles.

⁷⁹⁸ PEÑA Y GONZALO, L. y VÁSCONEZ CARRASCO, M., “Paso a paso: una solución gradualista a la paradoja del sorites, lejos de la indeterminación y del agnosticismo”, *Bajo Palabra. Revista de filosofía*, núm. 5, 2010, págs. 399-418.

Conclusiones

capacidades vean la utilización de criterios *numéricos*, diferenciadores y dicotómicos, se debe reconocer que son los más sencillos de emplear por parte de las Administraciones, porque permiten tanto dar cierta seguridad y homogeneización jurídica como poder realizar estudios de prevalencia orientados a la adecuada delimitación de la población objetivo para presupuestar adecuadamente en función de los objetivos o de la capacidad económica de la Administración.

Sin embargo, hemos llegado a un extremo en el que pareciera que el debate se ha alejado completamente de la destrucción del constructo, entrando los autores en una pugna que podríamos denominar como *hegemonía del constructo*, en la cual cada uno pretende imponer su propia visión de las altas capacidades atacando otras concepciones calificándolas de constructo y pasando deliberadamente por alto que su visión también se trata de un constructo. A propósito de la consideración del valor de 130 de CI como constructo —que, efectivamente lo es— queremos preguntarnos qué diferencia dicha magnitud de utilizar otros puntos de corte en lo referente a la superdotación y los talentos. ¿Acaso es menos constructo utilizar como elemento delimitador el percentil 75 que el CI de 130? ¿Es posible que al valorar el talento simple el percentil 95 no deje fuera del ámbito de talento a alguien en el percentil 94? Son, simplemente, constructos diferentes pero constructos al fin y al cabo, y su uso no es más que una instrumentalización de las teorías para desmarcarse del resto de las investigaciones, en un afán por imponer su visión.

Tal y como hemos referido, en ningún caso se puede ignorar que se ha de dar una traslación de unos planteamientos científicos a la realidad del engranaje de un Estado que cuenta con unos recursos finitos y con limitaciones. Estamos de acuerdo con Gagné, y consideramos que es necesario que los autores e investigadores bajen de sus torres de marfil y olviden su pretensión de que sus teorías permanezcan incólumes mientras que el sufrimiento se traslade a aquellos que pretendían proteger mediante sus estudios⁷⁹⁹. Es importante que los teóricos, investigadores y expertos en altas capacidades intelectuales tomen conciencia de que es imposible lograr una implementación de las medidas educativas que pretenden —y socioeconómicas, en nuestro caso— para el porcentaje tan amplio de alumnos que consideran con altas capacidades intelectuales, teniendo en cuenta la tasa de cumplimiento prácticamente nula que tenemos en la actualidad. Es imprescindible que el foco se centre, no en una concepción u otra o en la preponderancia de un modelo de identificación sobre otro, sino en la efectiva implementación de la atención educativa que el alumnado requiere. El único camino para lograr dicha meta es aparcar egos y olvidarse de *Frentes Judaicos Populares* y *Frentes Populares de Judea* que no hacen sino restar, tanto en recursos como en la seriedad e imagen propia.

A mayor abundamiento, no podemos obviar que las Administraciones no cuentan con los recursos necesarios, independientemente de su obligación a ello, y ejercer una excesiva presión sobre las obligaciones que estas tienen para con el alumnado con altas capacidades intelectuales puede tener una consecuencia

⁷⁹⁹ GAGNÉ, F. op. cit.

Conclusiones

completamente antagónica a la que los investigadores persiguen. Todos los sistemas empleados por las distintas Comunidades Autónomas tienen en común que se tratan de modelos científicos y, por más que se den diferencias en cuanto a los perfiles de talento que terminan afectando la prevalencia, hay una suerte de consenso de mínimos en lo referente al perfil de superdotación. Respecto de ello se pronunciaban Bélanger y Gagné cuando hacían referencia a la importancia política y práctica de la delimitación exacta de la población afectada por el sistema y la prevalencia que de esa delimitación se espera:

“desde el punto de vista político, la pregunta ‘cuántos’ es crucial debido a su frecuencia en los debates con los medios de comunicación y el público general. Muchos de ellos quieren saber si la superdotación y el talento se manifiestan de forma excepcional (por ejemplo, genios o prodigios) o más bien de forma común (la afirmación de que «todo el mundo está dotado de alguna manera»). En la práctica, la prevalencia percibida influye directamente en las políticas y procedimientos de identificación y, en consecuencia, los gastos presupuestarios para programas de enriquecimiento”⁸⁰⁰.

Ejercer una presión excesiva en cuanto al número de alumnos que integran las altas capacidades o imponer una mayor inversión para estos es susceptible de producir un efecto repliegue en las Comunidades Autónomas y en la adopción del modelo de superdotación y el criterio del CI como valor refugio. Considerándose las tasas de identificación actuales y las medidas efectivamente implementadas para la atención educativa, dicho repliegue hacia el perfil de superdotación limita tanto el incumplimiento como la responsabilidad de las distintas Administraciones educativas, así como también la cuantía de la inversión que se debe realizar, puesto que abarcaría a muchos menos alumnos que si también se integrase en el concepto al alumnado con talento.

Por ello nuestra propuesta de delimitación jurídica va orientada al establecimiento de categorías de altas capacidades intelectuales que incluyan el perfil de superdotación y perfiles de talento, y que el alcance de las medidas —educativas y socioeconómicas— que cada categoría haya de recibir sea en función de ellas, de manera similar a lo que ocurre con los grados de discapacidad del treinta y tres y sesenta y cinco por ciento. Un buen ejemplo de ello es la actuación llevada a cabo por Andalucía, que si bien reconoce los perfiles de superdotación, talento y precocidad limita la flexibilización de las enseñanzas al primero de ellos⁸⁰¹.

⁸⁰⁰ BELÁNGER, J. y GAGNÉ, F., “Estimating the size of the gifted/talented population from multiple identification criteria”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 30, núm. 2, 2006, págs. 131-163.

⁸⁰¹ A tales efectos véase las Instrucciones de 16 de enero de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, sobre aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolaridad obligatoria, del alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y la Circular de 28 de abril de 2020 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar sobre la aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolaridad obligatoria del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Conclusión núm. 7

En la última de las partes de la presente investigación hemos realizado una breve exposición del tratamiento que se le da a las altas capacidades en diferentes países.

Así pues, podemos comprobar que el caso español no es único y que se asemeja —sin duda por nuestro reparto competencial— a los modelos que imperan en estados federales como Estados Unidos o Canadá. En estos países, al igual que en España, se dan amplias diferencias entre los distintos territorios, bien sea fruto de la propia normativa que establece los criterios para el reconocimiento de las altas capacidades intelectuales o bien debido al nivel de financiación que reciben los distritos escolares, lo que *de facto* conlleva el establecimiento de un sistema segregador con alumnos de primera y de segunda.

Ahora bien, no podemos pasar por alto que —ya no solo en el caso estadounidense o canadiense— las medidas que se contemplan, aunque no su efectiva implementación, son muy similares en todos los países analizados, y que se basan en modelos científicos y en prácticas pedagógicas adecuadas basadas en investigación. No obstante lo anterior, reiteramos que el principal problema lo encontramos en la implementación, muy lastrada por la infradotación de recursos económicos.

Otro aspecto a tener en cuenta al analizar el derecho comparado es el empleo de una u otra nomenclatura para abordar la problemática de las altas capacidades intelectuales. Es aquí precisamente donde mayores diferencias se dan entre los distintos países, puesto que cada uno emplea su propio criterio de identificación y encuadramiento, así como subcategorías. Un caso claro de esto lo encontramos en Uruguay y la superdotación —CI de 126— y la alta habilidad intelectual —CI de 112—, o en México y las aptitudes intelectuales sobresalientes —las cuales requieren de un Ci de 116— y desechando los talentos simples y complejos.

Queremos destacar también los casos de Colombia y de Bolivia, al menos en lo que respecta al tratamiento normativo de las altas capacidades. En el caso colombiano, se ha impuesto una obligación especial al Estado en la Constitución de proporcionar educación a las personas con capacidades excepcionales⁸⁰², mientras que en Bolivia su Constitución Política establece que “toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado tiene derecho a ser atendido educativamente con métodos de formación y aprendizaje que le permitan el mayor desarrollo de sus aptitudes y destrezas”.

Por último, se ha podido apreciar un cierto carácter resultadista y de instrumentalización del alumnado con altas capacidades intelectuales, independientemente de la denominación y criterio que para la determinación de su existencia se emplee concretamente. Si bien no podemos compartir de manera

⁸⁰² Si bien no se hace una mención expresa a las altas capacidades intelectuales, no podemos considerar la expresión «capacidades excepcionales» como un eufemismo de discapacidad, puesto que el propio artículo 68 de la Constitución de Colombia se refiere previamente a «las personas con limitaciones físicas o mentales».

absoluta dicha aproximación, puesto que el derecho a la educación ha de encontrarse siempre por encima de las circunstancias y rendimientos de los individuos, sí valoramos positivamente que los distintos países hayan sido conscientes al menos del potencial que existe entre este alumnado —aunque es cierto que la implementación es claramente insuficiente y las medidas no pueden quedarse únicamente circunscritas al ámbito educativo, sino trascender a lo laboral— y de como se puede obtener un rédito del mismo.

Conclusión núm. 8

En España, la visión político-económica que se puede adoptar al hablar de altas capacidades es la de entenderlas como altas probabilidades —o, si se prefiere, mayores posibilidades— y realizar una apuesta sobre ellas al más puro estilo del problema de Monty Hall⁸⁰³. Esto no significa, en modo alguno, que las personas con altas capacidades intelectuales vayan a tener asegurado el éxito ni una tasa de triunfo absoluta, ni tampoco implica que una persona que no tenga esas altas capacidades no vaya a ser capaz de competir contra los que sí las tienen. No comporta tampoco que *cambiando de puerta* y optando por la persona con altas capacidades sobre las que no las tienen se vaya a obtener una ganancia en todo caso. Significa que, recordando los estudios de Gallagher y Lucito⁸⁰⁴ —“no se debe olvidar que incluso las «debilidades» de los superdotados están sustancialmente por encima de las fortalezas de los otros dos grupos [alumnos estándar y alumnos con discapacidad intelectual]”—, entraña que la probabilidad de éxito de estos en tareas que presenten un componente intelectual es superior a la de los demás —toda vez, por supuesto, que se hayan atendido sus necesidades educativas de manera que se garantice su desarrollo—.

Esto tampoco quiere decir, evidentemente, que las personas con altas capacidades intelectuales sean superiores a las personas que no lo son. Simplemente pone de manifiesto que sus fortalezas intelectuales les otorga la posibilidad de ser mejores que los demás en ese aspecto concreto, y que si las tareas a desarrollar son abstractas, analíticas e investigativas, su rendimiento va a tender a ser muy superior al de las personas que no tienen altas capacidades intelectuales, ya que precisamente las buenas reflexiones y razonamientos⁸⁰⁵ son el factor clave —así como la motivación que provoca la tarea concreta y el grupo de trabajo⁸⁰⁶— que determina el mayor rendimiento de estas personas.

Se habla mucho, en los últimos tiempos, del problema latente que presenta España en relación con la fuga de talento, con la fuga de cerebros. Se trata de uno de los argumentos estrella que utilizan los distintos partidos políticos para atacar a sus rivales y para criticar la escasa inversión que se realiza en nuestro país en I+D+i y, en general, en todo ámbito científico. No cabe duda de que la huida del talento español —término más acertado, desgraciadamente, que el de

⁸⁰³ SELVIN, S., “A problem in probability (letter to the editor)”, *The American Statistician*, vol. 29, núm. 1, 1975, págs. 67-71.

⁸⁰⁴ GALLAGHER, J. J. y LUCITO, L. J., op. cit.

⁸⁰⁵ MARTINELLO, M. L., “Learning to question for inquiry”, *The Educational Forum*, núm. 62, 1998, págs. 164-171.

⁸⁰⁶ ROBINSON, A., *Cooperative learning and the academically talented student*, University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, 1991, pág. 20.

fuga— a otros países en los que sí se valoran sus capacidades y estas son aprovechadas, es un mal endémico que sufrimos desde hace décadas y, pese a ello, poco se ha hecho por solucionarlo. Esta huida de talento supone que la inversión hecha en educación no va a encontrar retorno en España y que hemos de quedar a merced, nuevamente por desgracia, de las importaciones de talento que se requieren. Sin embargo queremos, llegados a este punto, discrepar, mediante una sencilla matización, acerca de la fuga de talento. El talento no se fuga de España. Se fuga el poco que ha podido sobrevivir y salir adelante, pese a las miles de deficiencias y obstáculos que presenta un sistema que para el talento es injusto. Se fuga el poco talento que ha encontrado una vía de escape a pesar del abandono por parte de unos poderes públicos que han desoído sus necesidades y desatendido sus propias obligaciones. El resto de talento se queda en nuestro país, ahogado y sin desarrollo, completamente desaprovechado y engrosando las tasas de fracaso escolar. La fuga de talento español debe dejar de ser un arma arrojadiza a merced de los sofistas de la política y pasar a ser un problema atajado, en lugar de a atajar, puesto que de su atención se ha de beneficiar el conjunto de la sociedad.

A fin de cuentas, no se puede obviar que las personas con altas capacidades intelectuales, al igual que cualquier colectivo, se encuentran subordinadas por los mismos condicionantes demográficos en cuanto a la emigración. En este caso consideramos que el colectivo —con suficiente capacitación educativa y profesional— se encuentra subsumido y es parte de ese capital humano formado que conforma la fuga de cerebros. Por tanto, tal y como hemos expuesto previamente, incidimos en la absoluta necesidad de abordar la retención de este colectivo mediante la implementación del políticas de empleo y de acceso a la función pública.

Conclusión núm. 9

Llegados a este punto, resulta adecuado destacar, a modo de una suerte de resumen, una serie de compromisos adquiridos por España, bien por la vía de los tratados internacionales o por la propia CE, y contraponerlos con la realidad del derecho a la educación de las personas con altas capacidades intelectuales, para tratar de alcanzar una conclusión respecto de su grado de cumplimiento.

Conviene recordar que el art. 2 PIDESC establece que los distintos Estados

“se compromete[n] a adoptar medidas [...] especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga[n], para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos”.

Por otro lado, en cuanto a la Observación general núm. 13: El derecho a la educación (artículo 13), en ella se establecen las obligaciones de los Estados “de respetar, de proteger y de cumplir. A su vez, la obligación de cumplir consta de la obligación de facilitar y la obligación de proveer”.

La Observación continúa matizando que “la obligación de respetar exige que los Estados Partes eviten las medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación”, mientras que “la obligación de proteger impone a

Conclusiones

los Estados Partes adoptar medidas que eviten que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros”. La obligación de dar cumplimiento —o de facilitar— “exige que los Estados adopten medidas positivas que permitan a individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten asistencia. Por último, los Estados Partes tienen la obligación de dar cumplimiento (facilitar el) al derecho a la educación”.

Ambos casos —tanto el PIDESC como la Observación General de la ONU— encuentran en el texto constitucional español una réplica de su contenido, concretamente en el art. 9.2 CE y en la obligación de los poderes públicos de “promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas” y de “remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”.

Recordamos que el art. 9.2, de acuerdo con el TC, es “un precepto que compromete la acción de poderes públicos, a fin de que pueda alcanzarse la igualdad sustancial entre los individuos, con independencia de su situación social”⁸⁰⁷ que, a mayor abundamiento, consiente “la acción de favorecimiento, siquiera temporal, que aquellos poderes emprendan en beneficio de determinados colectivos, históricamente preteridos y marginados, a fin de que, mediante un trato especial más favorable, vean suavizada o compensada su situación de desigualdad sustancial”⁸⁰⁸, lo cual permite que el ordenamiento jurídico contemple variaciones en favor del alumnado con NEAE.

Ahora bien, las medidas que adopten los Estados —en este caso España— se encuentran supeditadas a las obligaciones adquiridas mencionadas con anterioridad, y

“las obligaciones de respetar, proteger y cumplir incluyen elementos de obligación de conducta y de obligación de resultado. La obligación de conducta exige acciones racionalmente concebidas con el propósito de asegurar el ejercicio de un derecho específico. La obligación de resultado requiere que los Estados cumplan objetivos concretos que satisfagan una norma sustantiva precisa”⁸⁰⁹.

Cabe preguntarse si la obligación de conducta del Estado se encuentra lo suficientemente cumplida cuando ni siquiera se han alcanzado acuerdos que delimiten el alcance de las altas capacidades intelectuales, ni se ha establecido un sistema de identificación que no presente tasas de identificación cinco veces inferiores a las reales, amén de todas las cuestiones reglamentarias y de aplicación que se encuentran sin implementar.

Es cierto que el derecho a la educación —como la mayoría de los derechos fundamentales— se encuentra sujeto a límites y a cierta capacidad de discreción por parte de los Estados; no obstante lo anterior, la directriz núm. 8 de

⁸⁰⁷ STC 39/1986, de 31 de marzo. FJ 4.

⁸⁰⁸ STC 216/1991, de 14 de noviembre. FJ 5.

⁸⁰⁹ Directrices de Maastricht sobre Violaciones a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, núm. 7.

Conclusiones

Maastricht sobre Violaciones a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales establece que “al Estado le corresponde la obligación de demostrar logros cuantificables encaminados a la plena efectividad de los derechos aludidos”, sin poder escudarse en la progresividad de la implantación como pretexto para justificar el incumplimiento. Por ello, en relación con la obligación de resultado y la obligación de demostración de logros, también cabe preguntarse si pueden entenderse lo suficientemente cumplidas —entendemos claramente que no— cuando no se han experimentado mejoras en la situación académica de este alumnado en dos décadas, cuando el desarrollo normativo es flagrantemente insuficiente e incompleto y cuando el colectivo sigue presentando unas tasas de fracaso y abandono escolar temprano que exceden, por mucho, las tasas normales del conjunto de la población escolar.

Se ha de realizar un reproche al poder legislativo —y al ejecutivo, en lo que se refiere al desarrollo reglamentario—, tanto nacional como autonómico, y recordarle que la mera disposición en una Ley —en este caso orgánica, por razón de la materia— de un derecho sin el adecuado desarrollo no es suficiente como para cumplir con las obligaciones adquiridas, bien sean estas las propias de la CE o de los diferentes instrumentos internacionales; asimismo, el reproche se debe hacer extensible al hecho concreto de que, aun mediando un desarrollo reglamentario suficiente como para que la implementación de un sistema sea adecuado, si los resultados no son los esperados y la situación a solucionar no es corregida, la igualdad sigue sin ser plena y los obstáculos —por muy buena voluntad que haya habido por parte del legislador— no han desaparecido y continúan dificultando la plena participación. En el caso de las altas capacidades intelectuales, por desgracia, se han dado los dos casos: el desarrollo e implementación ha sido insuficiente y el obstáculo aún se mantiene.

En conclusión, si bien hemos estudiado el marco normativo que configura el derecho positivo en lo relativo al derecho a la educación de las personas con altas capacidades intelectuales, consideramos que en materia de la efectiva implementación y disfrute de los derechos fundamentales —y más concretamente este derecho, por su naturaleza prestacional— por parte de colectivos minoritarios, tal derecho positivo no puede considerarse completo ni terminado hasta que los obstáculos sean removidos de manera efectiva y no únicamente en las distintas normas, estando mientras tanto en un periodo de transitoriedad caracterizado por la progresividad de la implantación pero obligado a continuar realizando los ajustes necesarios —vía modificaciones legislativas— que garanticen el cumplimiento de las obligaciones de conducta y de resultado.

Conclusión núm. 10

La presente conclusión se encuentra íntimamente relacionada con la anterior, en la medida en la que se entrelazan los compromisos adquiridos por España en el ámbito internacional con la necesidad de realizar avances en la implantación del efectivo disfrute del derecho a la educación.

Se ha comprobado que el ordenamiento jurídico español carece de normas que contemplen —al menos de manera extensiva y mucho menos acertada— las distintas necesidades académicas que pueden originarse dentro de un contexto

Conclusiones

de atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales, más allá de referencias genéricas a «adaptaciones», «recursos», «medios» o «procedimientos», o supeditando medidas algo más concretas a un rendimiento académico «excepcional» —aun cuando una gran mayoría de este colectivo no presenta un rendimiento académico alto—.

No obstante lo anterior, a pesar de tal carencia en el ordenamiento jurídico nacional, en el ámbito internacional sí existen diversos instrumentos que recogen medidas educativas concretas que son adecuadas para la atención educativa de este alumnado. Al hablar de estos instrumentos nos referimos, concretamente, a la Recomendación 1248 (1994) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa y al Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema «Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea».

Por un lado, la Recomendación se refiere a “currículos flexibles, más posibilidades de movilidad, material complementario enriquecedor, ayudas audiovisuales y estilos de enseñanza orientados a proyectos”, mientras que en el Dictamen se mencionan

“enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo personal de aprendizaje; oferta curricular flexible que le permita profundizar en los contenidos; acceso a recursos educativos adicionales que complementen la oferta educativa ordinaria; flexibilización de su enseñanza en aspectos tales como horarios, actividades, recursos, materiales o agrupamientos y participación del alumno en la planificación de su propio proceso de aprendizaje”.

Estas medidas, mucho más concretas que los presupuestos genéricos recogidos en la normativa española, se encuentran orientadas a una adecuada atención educativa de los alumnos con altas capacidades intelectuales, si bien supeditadas a —tal y como precisan ambos instrumentos— una suficiente formación del profesorado y a la provisión de los recursos necesarios.

Sin embargo, ni la Recomendación ni el Dictamen son vinculantes, así como tampoco son invocables por los particulares antes los jueces nacionales. No obstante, tal y como se estableció en el caso Grimaldi, el hecho de que estos instrumentos no sean vinculantes e invocables no implica que se encuentren completamente desprovistos de efectos jurídicos, por lo que

“los Jueces nacionales están obligados a tener en cuenta las recomendaciones a la hora de resolver los litigios de que conocen, sobre todo cuando aquéllas ilustran acerca de la interpretación de disposiciones nacionales adoptadas con el fin de darles aplicación, o también cuando tienen por objeto completar las disposiciones comunitarias dotadas de fuerza vinculante”.

Consideramos que esta circunstancia, además de ser especialmente gravosa y producir efectos injustos en los particulares, genera una notable incongruencia jurídica que atenta contra la naturaleza propia de un derecho fundamental, puesto que la única forma en la cual los afectados —o sus padres o

Conclusiones

tutores, en la medida en la que muchos de aquellos han de ser menores de edad— pueden reclamar las medidas educativas que son adecuadas de acuerdo con la ciencia de la educación, es judicializando su caso con el objetivo de que los jueces nacionales deban interpretar esos presupuestos genéricos de la normativa española considerando lo dispuesto en tales instrumentos.

En materia de derechos fundamentales rescatamos el FJ 4 de la STC 53/1985, de 11 de abril, en la cual el TC dictaminó que “se deduce [...] también la obligación positiva de contribuir a la efectividad de tales derechos, y de los valores que representan, aun cuando no exista una pretensión subjetiva por parte del ciudadano”, lo cual en el caso que nos ocupa no es posible, al no existir una normativa nacional —vinculante e invocable— lo suficientemente clara y concreta que, ante la inexistencia de la pretensión subjetiva por parte de los interesados, comprometa igualmente a los actores del sistema educativo a la adopción de las medidas pedagógicamente correctas.

A pesar de que se han destacado especialmente la Recomendación y el Dictamen, no podemos obviar lo dispuesto en otros instrumentos también analizados.

En la propuesta de *lege ferenda* se ha mantenido la coherencia respecto de la Declaración de Salamanca —aunque coincidimos en que esta acusa una excesiva ambigüedad⁸¹⁰—, orientando sus líneas a elementos destacados de esta como, por ejemplo, la realización de ajustes necesarios, la sensibilización, las actividades extraescolares o la asignación de recursos. Asimismo, la propuesta de *lege ferenda* contiene elementos de otros instrumentos, como son la calidad educativa de la Declaración de Incheon —de manera más abstracta—, la investigación e innovación, los aspectos económicos y la incorporación al mundo laboral, así como las de otras organizaciones —como la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, entre otras—.

Es por ello por lo que, en este caso, la figura del *soft law* adquiere una importancia significativa, no como elemento empleado para encauzar la respuesta educativa mediante la interpretación de la norma española, sino también como la antesala de la incorporación de lo que en él se dispone a la normativa nacional, ya que su ausencia en el ordenamiento jurídico español condena a las personas afectadas a un tortuoso —y claramente ineficiente— camino judicial en el aspecto educativo e imposibilita la implementación de medidas altamente recomendadas desde instituciones internacionales tanto en los aspectos socioeconómicos como también en el ámbito laboral.

⁸¹⁰ MAGNÚSSON, G., “An amalgam of ideals - images of inclusion in the Salamanca Statement”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, núms. 7-8, 2019, págs. 677-690.

Conclusión final

A modo de conclusión final de la presente investigación, así como una suerte de establecimiento de las futuras líneas de investigación, vamos a realizar un análisis del impacto esperado de la aplicación de las medidas planteadas en el apartado correspondiente a la propuesta de *lege ferenda*.

Queremos comenzar la exposición acudiendo a la siguiente cita, por su significado:

“la reforma educacional debe tener como su mayor meta la transformación de los hombres [y mujeres] de receptores pasivos a participantes activos y, finalmente, a actores de vital importancia. Cuando [las personas son] respetadas como tales y cuando el ejercicio de [sus] derechos soberanos es garantizado, [ellos] actúan sin tener que confiar en recompensas materiales. Esto crearía una nueva perspectiva en la estimulación de una lucha política continua y permanente”⁸¹¹.

La implantación de las medidas propuestas ha de suponer un impacto positivo en el ámbito educativo, no solo para el alumnado con altas capacidades intelectuales objeto de aquellas, sino también en lo que se refiere a los indicadores de resultados educativos y al prestigio y atracción internacional.

Para Robinson —al igual que para nosotros— resulta capital el papel de las instituciones de enseñanza superior a la hora de potenciar el desarrollo del alumnado con altas capacidades intelectuales:

“debería considerarse que muchos estudiantes universitarios superdotados corren el riesgo de no aprovechar al máximo sus oportunidades educativas, incluso aquellos a los que parece que "les va bien". Sin un esfuerzo especial por parte de las facultades y universidades para identificar y atender las necesidades de estos estudiantes, demasiados de ellos no alcanzarán el alto nivel de excelencia y satisfacción vital del que son capaces, demasiados se conformarán con el segundo mejor resultado y una proporción considerable se quedará en el camino de forma dramática, con un alto coste no sólo para ellos mismos, sino también para la sociedad en general. Aunque no se han realizado análisis coste-beneficio de los tipos de servicios descritos en este artículo, está claro que la educación postsecundaria es tan costosa que cualquier desperdicio significativo de sus oportunidades es demasiado grande. Ayudar a los alumnos superdotados que entran en la edad adulta a aspirar a la excelencia, proporcionarles los conocimientos y habilidades que necesitan y abrirles las puertas que les permitirán hacer fructificar sus talentos puede beneficiarnos a todos. Aunque estos objetivos no

⁸¹¹ ESPINOZA DÍAZ, O. G., “La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 45, núm. 1 Extra, 2008, págs. 1-13; citando a DOWIDAR, M., “Economic Development in the Dependent World”, en WALLERSTEIN, I., *World Inequality: Origins and Perspectives on the World System*, Black Rose Books Ltd., Montreal, 1975, págs. 48-71.

Conclusiones

son fáciles de alcanzar, quienes formamos parte del personal de los institutos y universidades, quienes pagan por nuestros servicios y los alumnos superdotados que estudian con nosotros debemos tomarnos en serio estas tareas”⁸¹².

El abandono escolar temprano de las personas con altas capacidades habrá de verse reducido toda vez que se realice la inversión necesaria en la formación del profesorado —la cual elimine o, al menos reduzca, los prejuicios de estos hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales—, puesto que diversos estudios ponen de manifiesto que aquellos alumnos que no encajan en el prototipo estereotipado de este colectivo son especialmente vulnerables al abandono escolar temprano⁸¹³. En concreto, se consideran en mayor riesgo el alumnado con altas capacidades intelectuales y habilidades espaciales⁸¹⁴ y aquel que presente comorbilidad con TDAH, por la influencia de este⁸¹⁵.

Diversos estudios concluyen que las personas con altas capacidades —toda vez que se encuentran debidamente identificadas y atendidas— tienen una expectativa de finalizar estudios de Doctorado unas 50 veces superior a la de la población general, así como también se destaca la importancia de descubrir su potencial tempranamente—en tanto en cuanto son capital humano crítico para el desarrollo social— por sus capacidades para ocupar roles profesionales que requieran procesamiento mental complejo y creatividad⁸¹⁶.

Cuando nos referíamos previamente a la mejoría de los indicadores académicos hacíamos referencia, no solamente a potenciar la transición a la vida adulta con un mejor nivel de estudios, sino también a reducir de manera general los malos resultados referidos al fracaso y al abandono escolar temprano, pues eliminando tales fenómenos en el ámbito de la alta capacidad intelectual también varían los resultados globales.

Alejados de los resultados estrictamente educativos, la educación supone una serie de beneficios, tanto individuales como colectivos —algunos menos evidentes, como una mejor salud por la mejora de la calidad educativa⁸¹⁷—. Recientes investigaciones han puesto de manifiesto que la inversión en el desarrollo intelectual del capital humano tiene también un profundo impacto en el desarrollo socioeconómico y cultural de los países, ya que se considera que el mundo necesita más de estos individuos, y la educación de los superdotados

⁸¹² ROBINSON, N. M., “The role of universities and colleges in educating gifted undergraduates”, *Peabody Journal of Education*, vol. 72, núms. 3-4, 1997, págs. 217-236.

⁸¹³ ZABLOSKI, J., *Gifted dropouts: A phenomenological study*, Liberty University, Lynchburg, 2010, pág. 51.

⁸¹⁴ MANN, R., “Effective teaching strategies for gifted/learning-disabled students with spatial strengths”, *The Journal of Secondary Gifted Education*, vol. 17, núm. 2, 2006, págs. 112-121.

⁸¹⁵ KATUSIC, M. Z., “Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in children with high Intelligence Quotient: Results from a population-based study”, *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, vol. 32, núm. 2, 2011, págs. 103-109.

⁸¹⁶ LUBINSKI, D. et al., “Tracking exceptional human capital over two decades”, *Psychological Science*, vol. 17, núm. 3, 2006, págs. 194-199.

⁸¹⁷ SANSANI, S., “The effects of school quality on long-term health”, *Economics of Education Review*, vol. 30, núm. 6, 2011, págs. 1320-1333.

Conclusiones

puede organizarse para proveer los apoyos para un rendimiento y productividad óptimos y las oportunidades de estos se maximicen⁸¹⁸.

Entre uno de los muchos campos que pueden verse afectados positivamente, queremos destacar la creación de mercados que habrá de suponer la implantación de las medidas propuestas. Nos referimos a una activación económica derivada de la necesidad de crear nuevos puestos de trabajo para atender debidamente las necesidades del alumnado, profesionales relacionados con las actividades extraescolares y, por supuesto, la aparición de nuevos programas de formación que requerirán de profesorado.

Ahora bien, es necesario abordar la necesidad de retener el talento formado y generado en el país a raíz de la implantación de las medidas, puesto que para ello se necesita una inversión posterior a la educación para poder forjar una carrera profesional, en la medida en la que se destinen recursos que permitan el desarrollo de las actividades⁸¹⁹ y que eviten que los talentos acaben en el extranjero⁸²⁰.

Nos encontramos ante la posibilidad de que si no se facilita una salida acorde a las capacidades y necesidades se produzca un flujo migratorio en busca de las condiciones deseadas que el lugar de origen no puede satisfacer⁸²¹ o que se dé un significativo aumento de los casos de *sobreeducación* —entendida esta como el hecho de existen trabajadores que poseen una mayor cualificación y habilidades superiores a las requeridas en su puesto de trabajo⁸²²—, lo cual tiene un profundo impacto en la productividad, la satisfacción en el puesto de trabajo y en la movilidad de trabajadores⁸²³, así como también redunda en un inferior retorno en los beneficios educativos respecto de un escenario en el cual el nivel de educación sea el adecuado⁸²⁴.

Prestamos atención a las condiciones ambientales que se generan como consecuencia de la sobreeducación, puesto que se encuentran íntimamente ligadas con la idiosincrasia de las personas con altas capacidades intelectuales, y sus efectos nocivos en el puesto de trabajo se potencian en esta población⁸²⁵. Así pues, la insatisfacción laboral de la persona con una educación superior a su nivel educativo redunda en una reducción de la productividad, un mayor

⁸¹⁸ RENZULLI, J. S. op. cit.

⁸¹⁹ SUBOTNIK, R. F., DUSCHL, R. A. y SELMON, E. H., "Retention and attrition of science talent: a longitudinal study of Westinghouse Science Talent Search winners", *International Journal of Science Education*, vol. 15, núm. 1, 1993, págs. 61-72.

⁸²⁰ GALÁN DE LA CUESTA, R., "Encontrar trabajo a cerebros 'en fuga'. Recolocación de expatriados y headhunting para startups", *Emprendedores: las claves de la economía y el éxito profesional*, núm. 175, 2012, págs. 86-87.

⁸²¹ VILLARREAL, A. y BLANCHARD, S., "How job characteristics affect international migration: The role of informality in Mexico", *Demography*, vol. 50, núm. 2, 2012, págs. 751-775.

⁸²² DUNCAN, G. J. y HOFFMAN, S. D., "The incidence and wage effects of overeducation", *Economics of Education Review*, vol. 1, núm. 1, 1981, págs. 75-86.

⁸²³ RUBB, S., "Overeducation: a short or long run phenomenon for individuals?", *Economics of Education Review*, vol. 22, núm. 4, 2003, págs. 389-394.

⁸²⁴ HARTOG, J., "Over-education and earnings: where are we, where should we go?", *Economics of Education Review*, vol. 19, núm. 2, 2000, págs. 131-147.

⁸²⁵ VAN DER WAAL, I., NAUTA, K. y LINDHOUT, R., "Labour disputes of gifted employees", *Gifted and Talented International*, vol. 28, núm. 1, 2013, págs. 163-172.

Conclusiones

absentismo y problemas de salud, así como una mayor predisposición para cambiar de empresa, lo que supone un aumento de la predisposición de la empresa para no contratar a estas personas⁸²⁶.

La inversión en la educación superior de personas superdotadas requiere un puesto de trabajo acorde a su cualificación y habilidad, puesto que

“si la economía española pretende transformar su modelo de crecimiento económico a uno basado en el conocimiento y la innovación, su estructura laboral deberá adaptarse a este nuevo modelo de producción para que los trabajadores más cualificados puedan encontrar un trabajo que corresponda a su nivel educativo. Esto contribuiría a conseguir una asignación más eficiente de los recursos productivos, con el consiguiente impacto positivo en la competitividad de la economía española”⁸²⁷.

La universidad cobra en este punto una especial relevancia, puesto que como elemento multifactorial que es puede convertirse en mercado económico, en instrumento para el desarrollo de la ciencia, salida laboral e, incluso, emplearse como elemento político. En relación a esto último, traemos a colación nuestra propuesta de gratuidad de precios públicos.

La medida propuesta, siempre que no se implemente mediante la promulgación de normativa de ámbito nacional y quede al arbitrio de cada una de las Comunidades Autónomas, puede ser empleada por estas como un reclamo para atraer estudiantes de otras Comunidades Autónomas —o de otros países—, incluso empleando los mismos factores de atracción que operan en la transferencia internacional de estudiantes⁸²⁸. Ello es susceptible de generar un flujo migratorio interno hacia los territorios que se perciban de mayor calidad en cuanto a la enseñanza universitaria⁸²⁹. Los factores de atracción más valorados —independientemente de si el alumno presenta altas capacidades intelectuales o no— requieren de una inversión económica más fuerte, por lo cual aquellas Comunidades Autónomas más prósperas y con más recursos destinados —no solo a la educación superior, sino también a nivel de empleo o de calidad de vida— son candidatas más firmes a poder utilizar con éxito la exención de precios públicos como factor de atracción. Entre estos se destacan

“la calidad, el perfil de mercado, la variedad de cursos, las alianzas o coaliciones, los programas de enseñanza en el extranjero, la experiencia del personal, el grado de innovación, el uso de

⁸²⁶ TSANG, M. C., “The impact of underutilization of education on productivity: A case study of the U.S. Bell Companies”, *Economics of Education Review*, núm. 6, 1987, págs. 239-254.

⁸²⁷ MURILLO HUERTAS, I. P., RAHONA LÓPEZ, M. y SALINAS JIMÉNEZ, M. M., “Effects of educational mismatch on private returns to education: An analysis of the Spanish case (1995-2006)”, *Journal of Policy Modeling*, vol. 34, núm. 5, 2012, págs. 646-659.

⁸²⁸ MAZZAROL, T. W. y SOUTAR, G. N., “The Push-Pull Factors influencing international student selection of education destination”, *International Journal of Educational Management*, vol. 16, núm. 2, 2002, págs. 82-90.

⁸²⁹ LEE, K. H. y TAN, J. P., “The international flow of third level lesser developed country students to developed countries: Determinants and implications”, *Higher Education*, vol. 13, núm. 6, 1984, págs. 687-707.

Conclusiones

tecnología de la información, los recursos, el tamaño de la base de alumnos y los esfuerzos de promoción y marketing”⁸³⁰.

Es posible que el alumno con altas capacidades haya sido becado, en primera instancia, para cursar sus estudios de Grado y Máster; sin embargo, de acuerdo con el art. 4.1.a) RD Becas, para poder optar a una beca o ayuda al estudio es requisito indispensable “no estar en posesión o no reunir los requisitos legales para la obtención de un título del mismo o superior nivel al correspondiente al de los estudios para los que se solicita la beca o ayuda”. Tal artículo cierra de pleno la posibilidad a cualquier alumno de obtener una beca para cursar el mismo nivel de estudios que ya tiene.

Tampoco se puede despreciar el hecho de que, a pesar de que la exención de los precios públicos en las universidades supone una pérdida de ingresos para estas—ante la no recaudación— y, por ende, para el sector público, es de esperar que tras la superación de los estudios se produzca una mayor recaudación vía impositiva a las personas beneficiarias de esta medida.

La función de Mincer⁸³¹, a pesar de que requiere la incorporación y análisis de otras variables (territorios, periodos, entre otras⁸³²) muy importantes para el caso que nos ocupa como es la habilidad⁸³³, se considera como una de las formas más sencillas y aproximadas⁸³⁴ de medir el impacto del nivel de estudios —y de la experiencia laboral— en el salario⁸³⁵.

A mayor salario, debido a que el sistema tributario español es progresivo y redistributivo⁸³⁶, mayor recaudación impositiva; considerando que el coste medio asumido por el alumno es de alrededor del 15% del total —la parte restante se sufraga por las Administraciones educativas—, el coste extra asumido por las Administraciones sería inferior a los 4.000 euros por alumno en estudios de Grado de cuatro años (aproximadamente, 963 euros por curso académico), por lo que el retorno financiero de la inversión se produce en un plazo temporal muy reducido —amén del aumento de réditos industriales por la mayor cualificación profesional— en particular si el empleo es en el sector privado, por sus mayores salarios⁸³⁷. No obstante, es importante señalar que

⁸³⁰ MAZZAROL, T. W., “Critical success factors for international education marketing”, *International Journal of Education Management*, vol. 12, núm. 4, 1998, págs. 163-175.

⁸³¹ MINCER, J., “Investment in human capital and personal income distribution”, *Journal of Political Economy*, vol. 66, núm. 4, 1958, págs. 281-302.

⁸³² GARCÍA SUAZA, A. F. et al., “Beyond the Mincer equation: the internal rate of return to higher education in Colombia”, *Education Economics*, vol. 22, núm. 3, 2011, págs. 328-344.

⁸³³ GRILICHES, Z., “Estimating the returns to schooling: Some econometric problems”, *Econometrica*, vol. 45, núm. 1, 1977, págs. 1-22.

⁸³⁴ PEREIRA, P. T. y MARTINS, P. S., “Returns to education and wage equations”, *Applied Economics*, vol. 36, núm. 6, 2004, págs. 525-531.

⁸³⁵ BJÖRKLUND, A. y KJELLSTRÖM, C., “Estimating the return to investments in education: how useful is the standard Mincer equation?”, *Economics of Education Review*, vol. 21, núm. 3, 2002, págs. 195-210.

⁸³⁶ BADENES PLÁ, N. y LABEAGA AZCONA, J. M., “Progresividad y redistribución en el IRPF. Análisis nacional y autonómico por fuente principal de renta en los años 2007 y 2009”, *Papeles de economía española*, núm. 135, 2013, págs. 153-171.

⁸³⁷ ALBA RAMÍREZ, A. y SAN SEGUNDO GÓMEZ DE CADIÑANOS, M. J., “The returns to education in Spain”, *Economics of Education Review*, vol. 14, núm. 2, 1995, págs. 155-166.

Conclusiones

para que el efecto recaudatorio se dé de manera efectiva, el puesto de trabajo debe ser acorde al nivel educativo, puesto que en caso contrario nos encontraríamos en un escenario de sobreeducación, el cual produce que el salario esperado sea inferior al que fuese correspondiente⁸³⁸.

A pesar de que el grueso de la presente obra se haya centrado en los beneficios educativos —en etapas posteriores de la vida de las personas con altas capacidades serán profesionales— y en los beneficios socioeconómicos, no podemos pasar por alto que la implementación de las medidas propuestas supone una notable mejoría en el bienestar emocional de este colectivo.

Una de las medidas propuestas se centraba en la generalización, tanto por criterios geográficos como de número de participantes, de los programas extracurriculares de enriquecimiento educativo, pues ha quedado de manifiesto los múltiples beneficios que estos generan⁸³⁹.

Estos programas, así como la atención educativa en el contexto de la educación formal, se consideran clave para la mitigación del riesgo de aparición de psicopatologías derivadas de su desatención, las cuales tienen efectos muy nocivos para las personas con altas capacidades intelectuales tanto a nivel emocional como profesional⁸⁴⁰. Es necesario, no obstante, ajustarse a las necesidades concretas en cada uno de los casos y evitar caer en modelos organizativos generales en los cuales las medidas sean de corte único y puedan perjudicar el desarrollo de los alumnos.

Así pues, con perfiles en los cuales son susceptibles de aparecer cuadros de ansiedad por las altas expectativas⁸⁴¹ y por un excesivo perfeccionismo⁸⁴², es necesaria una adecuada gestión emocional que propicie una mayor satisfacción ante la vida⁸⁴³.

Como previamente hemos afirmado, resulta de vital importancia la vida más allá del centro y la educación no formal. La posibilidad de llevar a cabo actividades que permitan al resto del aula —y, si no nos limitamos a la juventud, al resto de la sociedad— eliminar los prejuicios y estereotipos es posible limitar

⁸³⁸ MONTES PINEDA, Ó., GARRIDO YSERTE, R. y GALLO RIVERA, M. T., "Sobreeducación o sobrecualificación: ¿importan los entornos laborales?", *Revista de educación*, núm. 394, 2021, págs. 355-382.

⁸³⁹ SASTRE I RIBA, S. et al., "Evaluation of satisfaction in an extracurricular enrichment program for high-intellectual ability participants", *Psychothema*, vol. 27, núm. 2, 2015, págs. 166-173.

⁸⁴⁰ FRANCIS, R., HAWES, D. J. y ABBOTT, M., "Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: a systematic literatura review", *Exceptional children*, vol. 82, núm. 3, 2016, págs. 279-302.

⁸⁴¹ ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, M., "El trastorno de ansiedad y estrés escolar en los adolescentes con alto desempeño académico", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, 2014, págs. 205-212.

⁸⁴² LEE, L. E. et al., "Perfectionism and the Imposter Phenomenon in academically talented undergraduates", *Gifted Child Quarterly*, vol. 65, núm. 3, 2020, págs. 1-15.

⁸⁴³ FOULADCHANGA, M., KOHGARDB, A. y SALAH, V., "A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 5, 2010, págs. 1220-1225.

Conclusiones

el efecto negativo de la percepción de homogeneidad de grupo⁸⁴⁴ proyectado hacia las personas con altas capacidades intelectuales.

Consideramos, como un elemento de importancia capital, el promover la aceptación del alumnado con NEAE por parte de sus pares, de manera que se potencie la participación social de este alumnado. A estos efectos,

“La participación social de los alumnos con necesidades especiales en la educación regular es la presencia de contactos/interacciones positivas entre estos niños y sus compañeros de clase; la aceptación de ellos por parte de sus compañeros; relaciones sociales y de amistad entre ellos y sus compañeros y la percepción de los alumnos acerca de su aceptación”⁸⁴⁵.

A modo de corolario de toda la investigación, creemos apropiado concluir afirmando que el derecho del alumnado con altas capacidades intelectuales a recibir adaptaciones curriculares y ajustes razonables existe, para los alumnos con altas capacidades intelectuales, en todas las etapas educativas, independientemente de la edad, capacidad intelectual (CI), rendimiento académico, titularidad del centro educativo donde esté escolarizado (público, concertado o privado) y tipo de estudio que esté cursando. La negativa de aplicar las medidas educativas y los ajustes razonables a las que el alumno tiene derecho, por parte del centro o tutores, constituye un acto de discriminación prohibido constitucionalmente. El derecho a recibir los ajustes razonables es ejecutable desde el momento de su demanda y la obligación de proporcionarlos inmediata y no progresiva, si bien no debería tener que ser necesario solicitar el cumplimiento de unas medidas sin las cuales no se puede garantizar un derecho fundamental, y que habrían de ser las Administraciones educativas, *motu proprio*, las que implementasen y ofreciesen dichos ajustes.

⁸⁴⁴ QUATTRONE, G. A. y JONES, E. E., “The perception of variability within in-groups and out-groups: Implications for the law of small numbers”, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 38, núm. 1, 1980, págs. 141-152.

⁸⁴⁵ KOSTER, M. et al., “Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education”, *International Journal of Inclusive Education*, núm. 13, 2009, págs. 117-140.

BIBLIOGRAFÍA

- ACAR, S., SEN, S. y CAYIRDAG, N., “Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 60, 2016, págs. 81-101.
- ACEREDA EXTREMIANA, A., *Niños superdotados*, Editorial Pirámide, Madrid, 2000.
- ACHILLES, C. M. y FINN, J. D., “Should class size be a cornerstone for educational policy?”, *The CEIC Review*, vol. 9, núm. 2, 2000, págs. 15-23.
- ACHTER, J. A., LUBINSKI, D. y BENBOW, C. P., “Multipotentiality among the intellectually gifted: It was never there and already it's vanishing”, *Journal of Counseling Psychology*, vol. 43, núm. 1, 1996, págs. 65-76.
- AGUDO ZAMORA, M. J., “El contenido del derecho a la autonomía universitaria en la Ley Orgánica de Universidades”, *Revista Vasca de Administración Pública*, núm. 70, 2004, págs. 11-50.
- AGUDO ZAMORA, M., et al, *Manual de Derecho Constitucional*, Editorial Tecnos, Madrid, 2016.
- ALARCÓN CABRERA, C., “Reflexiones sobre la igualdad material”, *Anuario de filosofía del derecho*, núm. 4, 1987, págs. 31-42.
- ALARCÓN GARCÍA, G., “El soft law y nuestro sistema de fuentes”, en *Tratado sobre la Ley General Tributaria: homenaje a Álvaro Rodríguez Bereijo*, vol. 1, Tomo I, BÁEZ MORENO, A. et al., Thomson Reuters Aranzadi, Pamplona, 2010, págs. 271-298.
- ALÁEZ CORRAL, B., “El ejercicio autónomo de los derechos fundamentales por el menor de edad”, *Revista europea de derechos fundamentales*, núm. 21, 2013, págs. 37-78.
- ALBA PASTOR, C., “Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad”, *Participación Educativa*, vol. 6, núm. 9, 2019, págs. 55-68.
- ALFAIZ, F., ALFAID, A. y ALJUGHAIMAN, A., “Current status of gifted education in Saudi Arabia”, *Cogent education*, vol. 9, núm. 1, 2022.
- ALFREDSONN, G., “The Right to Human Rights Education”, en *Economic, Social and Cultural Rights*, EIDE, A., KRAUSE, C. y ROSAS, A., Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1995.
- ALFONSO MELLADO, C. L., “Constitución, tratados internacionales y derecho del trabajo”, *Lex social: revista de los derechos sociales*, vol. 5, núm. 1, 2015, págs. 1-88.
- ALJUGHAIMAN, A., NOFAL, M. y HEIN, S., “Gifted education in Saudi Arabia”, en *Gifted Education in Asia: Problems and prospects*, DAI, D. Y. y KUO, C. C., Charlotte, Information Age Publishing, 2016, págs. 191-212.
- ALONSO GARCÍA, E., “El principio de igualdad del artículo 14 de la Constitución Española”, *Revista de Administración Pública*, núm. 100-102, 1983, págs. 21-92.
- ALONSO GARCÍA, R., “El Soft Law comunitario”, *Revista de Administración Pública*, núm. 154, 2001, págs. 63-94.
- ALONSO, J.A., y BENITO, Y., *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales*, Editorial Bonum, Buenos Aires, 2004.

Bibliografía

- ALVARADO, N., “Adjustment of gifted adults”, *Advanced Development Journal*, núm. 1, 1989, págs. 77-86.
- ÁLVAREZ CALVO, Z. y LÓPEZ LÓPEZ, E., “La percepción paterna hacia actividades extracurriculares de alumnos de alta capacidad”, *Faisca: revista de altas capacidades*, vol. 15, núm. 17, 2010, págs. 86-97.
- AMBROSE, D., “Barriers to aspiration development and self-fulfillment: Interdisciplinary insights for talent Discovery”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 47, 2003, págs. 282-294.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Educación en Derechos Humanos. Propuestas Didácticas*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 1995.
- ANDREOPOULOS, G.J., y CLAUDE, R.P., *Human Rights Education for the Twenty-First Century*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1997.
- ANDRÉS PUEYO, A. y COLOM MARAÑÓN, R., “El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio”, *Psicothema*, vol. 11, núm. 3, 1999, págs. 453-476.
- ARAGÓN REYES, M., “Las competencias del estado y de las Comunidades Autónomas sobre educación”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 98, 2013, págs. 191-199.
- ARCO TIRADO, J. L. y FERNÁNDEZ CASTILLO, A., *Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica*, McGraw Hill, Madrid, 2004.
- ARETXAGA BEDIALAUNETA, L. et al, *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2013.
- ARIAS RODRÍGUEZ, A., *La gerencia de la universidad pública española: aspectos financieros y áreas de riesgo en la actividad docente e investigadora*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2015.
- ARISTIZÁBAL, M. et al., “Aproximación crítica al concepto de currículo”, *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, vol.1, núm. 2, 2005, págs. 1-12.
- ARRAZOLA VACAS, M. J. y DE HEVIA PAYÁ, J., “Gender differentials in returns to education in Spain”, *Education Economics*, vol. 14, núm. 4, 2006, págs. 469-486.
- ARRAZOLA VACAS, M. J. y DE HEVIA PAYÁ, J., “Three measures of returns to education: An illustration for the case of Spain”, *Economics of Education Review*, vol. 27, núm. 3, 2008, págs. 266-275.
- ARRUETA, J. A. y AVERY, H., “Education reform in Bolivia: Transitions towards which future?”, *Research in Comparative and International Education*, vol. 7, núm. 4, 2012, págs. 419-433.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M., *Bullying, el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*, Ediciones Amarú, Salamanca, 2006.
- AZQUETA OYARZUN, D., GAVALDÓN HERNÁNDEZ, G. y MARGALEF GARCÍA, L., “Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social?”, *Revista de Educación*, núm. 344, 2007, págs. 265-283.
- BAAMONDE PAZ, M.L., *Descripción de hábitos saludables e inteligencia emocional en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*, Universidade de Vigo, Vigo, 2019.

- BADENES PLÁ, N. y LABEAGA AZCONA, J. M., “Progresividad y redistribución en el IRPF. Análisis nacional y autonómico por fuente principal de renta en los años 2007 y 2009”, *Papeles de economía española*, núm. 135, 2013, págs. 153-171.
- BADENI, B., SAPARAHAYUNINGSIH, S. y WACHIDI, W., “Who is responsible for the child’s moral character education?”, *Education Quarterly Reviews*, vol. 2, núm. 1, págs. 23-32.
- BAKER, B. D., “Gifted children in the current policy and fiscal context of public education: A national snapshot and state level funding analysis of Texas”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, núm. 3, 2001, págs. 229-250.
- BAKER, B. D. y RICHARDS, C. E., “Equity through vouchers: The special case of gifted children”, *Educational Policy*, vol. 12, núm. 4, 1998, págs. 363-379.
- BAÑO LEÓN, J. M., “La igualdad como derecho público subjetivo”, *Revista de Administración Pública*, núm. 114, 1987, págs. 179-195.
- BAPTISTA, C. R., “Public policy, special education and schooling in Brazil”, *Educação e Pesquisa*, vol. 45, núm. 1, 2019, págs. 1-17.
- BARKLEY, R.A., *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*, Guilford Press, Nueva York, 2006
- BARNÉS VÁZQUEZ, J., “La distribución de competencias entre la Unión Europea y los estados”, *Cuadernos de Derecho Público*, núm. 13, 2001, págs. 45-84.
- BARÓN CRESPO, E., “La planificación en la economía de mercado”, *Revista de estudios económicos y empresariales*, núm. 2, 1983, págs. 35-46.
- BARR, J. L. y DAVIS, O. A., “An elementary political and economic theory of the expenditures of local governments”, *Southern Economic Journal*, vol. 33, núm. 2, 1966, págs. 149-165.
- BARRERÉ UNZUETA, M. A. y MORONDO TARAMUNDI, D., “Subdiscriminación y discriminación interseccional: elementos para una teoría del derecho antidiscriminatorio”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, núm. 45, 2011, págs. 15-42.
- BARRIOS, L. A., VEGA, R. y VUYK, A., “Life stories of students with high ability in Paraguay: Participants of a specialized program of mathematics”, *Eureka*, vol. 17, núm. 1, 2020, págs. 96-111.
- BARRO, R. J., “Economic growth in a cross section of countries”, *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 106, núm. 2, 1991, págs. 407-443.
- BAUDSON, T. G., “The mad genius stereotype: still alive and well”, *Frontiers in Psychology*, vol. 7, núm. 368, 2016, págs. 1-9.
- BAUDSON, T. G. y PRECKEL, F., “Teachers’ implicit personality theories about the gifted: An experimental approach”, *School Psychology Quarterly*, vol. 28, núm. 1, 2013, págs. 37-46.
- BAUDSON, T. G. y PRECKEL, F., “Teachers’ conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 60, núm. 3, 2016, págs. 212-225.
- BAYÓN CALVO, S., CORRALES HERRERO, H. y DE WITTE, K., “Assessing regional performance against early school leaving in Spain”, *International Journal of Educational Research*, núm. 99, 2020.

- BEGUÉ PANZARINI, A. P., *La atención a la diversidad en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Análisis de la relación entre el texto y el contexto*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2018.
- BÉLAND, F. y ZUNZUNEGUI, M.V., “La salud y las incapacidades funcionales. Elaboración de un modelo causal”, *Revista de Gerontología*, núm. 5, 1995, págs. 259-273.
- BELÁNGER, J. y GAGNÉ, F., “Estimating the size of the gifted/talented population from multiple identification criteria”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 30, núm. 2, 2006, págs. 131-163.
- BELFIELD, C., “Over-education: what influence does the workplace have?”, *Economics of Education Review*, vol. 29, núm. 2, 2010, págs. 236-245.
- BELTRÁN TAPIA, F. J. et al, “Capital humano y desigualdad territorial. El proceso de alfabetización en los municipios españoles desde la Ley Moyano hasta la Guerra Civil”, *Estudios de Historia Económica*, núm. 74, 2019, págs. 1-125.
- BELZUNEGUI ERASO, Á., “El abandono de los estudios entre los jóvenes con discapacidad”, *XII Congreso Español de Sociología*, Oviedo, 2016.
- BENEDICTO MILLÁN, J. A. y MORÁN CALVO-SOTELO, M. L., *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*, Instituto de la Juventud, Madrid, 2002.
- BENITO MARTÍN, A., “La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. extra 7, 2007.
- BENITO MATE, Y., *Superdotación y Asperger*, Editorial EOS, Madrid, 2009.
- BERGOLD, S., HASTALL, M. R. y STEINMAYR, R., “Do mass media shape stereotypes about intellectually gifted individuals? Two experiments on stigmatization effects from biased newspaper reports”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 65, núm. 1, 2020, págs. 75-94.
- BERLINER, D., “Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 41, núm. 3, 2011, págs. 287-302.
- BIRCH, J., “Worldwide prevalence of red-green color deficiency”, *Journal of the Optical Society of America A*, vol. 29, núm. 3, 2012, págs. 313-320.
- BHATT, R., “A review of gifted and talented education in the United States”, *Education Finance and Policy*, vol. 6, núm. 4, 2011, págs. 557-582.
- BJÖRKLUND, A. y KJELLSTRÖM, C., “Estimating the return to investments in education: how useful is the standard Mincer equation?”, *Economics of Education Review*, vol. 21, núm. 3, 2002, págs. 195-210.
- BLACK, D., “On the rationale of group decision making”, *Journal of Political Economy*, vol. 56, núm. 1, 1948, págs. 23-34.
- BLANCO GUIJARRO, M. R., “La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas”, en *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, MARCHESI, A., TEDESCO, J. C. y COLL, C., Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, 2021, págs. 87-99.
- BLANCO LAGUARDIA, B., *Alta capacidad intelectual, funciones ejecutivas y gestión de recursos de la vida diaria*, Universidad de la Rioja, Logroño, 2019.
- BLOOM, B. S., “Generalizations about talent development”, en *Developing talent in young people*, BLOOM, B. S., Ballantine Books, New York, 1985.

Bibliografía

- BLUMEN, S., “New trends in talent development in Peru”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 36, núm. 3, 2013, págs. 346-364.
- BLUMEN, S., “Gifted education programming: serving the native Peruvian”, en *Gifted children of color around the world: diverse needs, exemplary practices, and directions for the future*, Online, 2016, págs. 1-15.
- BOCHKAREVA, T. et al., “Preparation of the future teacher for work with gifted children”, *Journal of Social Studies Education Research*, vol. 9, núm. 2, 2018, págs. 251-265.
- BONDEBJERG, A. et al., “The effects of small class sizes on students’ academic achievement, socioemotional development, and well-being in special education”, *Campbell Systematic Reviews*, vol. 17, núm. 2, 2021, págs. 1-21.
- BONDIE, R. S., DAHNKE, C. y ZUSHO, A., “How does changing ‘One-Size-Fits-All’ to differentiated instruction affect teaching?”, *Review of Research in Education*, vol.43, núm. 1, 2019, págs. 336-362.
- BORLAND, J. H., “Gifted Education without gifted children. The case for no conception of giftedness”, en *Conceptions of giftedness*, STERNBERG, R. J. y DAVIDSON J. E., Cambridge University Press, New York, 2005, págs. 1-19.
- BORLAND, J. H., “The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: spinal tap psychometrics in gifted education”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 53, 2009; págs. 236-238.
- BOSWORTH, R., “Class size, class composition, and the distribution of student achievement”, *Education Economics*, vol. 22, núm. 2, 2011, págs. 141-165.
- BOURGUIGNON, F. y ROGERS, F. H., “Distributional effects of educational improvements: Are we using the wrong model?”, *Economics of Education Review*, vol. 26, núm. 6, 2007, págs. 735-746.
- BOURKE, R. y M. MENTIS, “Self-assessment as a lens for learning”, en *The Sage handbook of special education*, VV.AA., L. Florian, Londres, 2007, págs. 319-330.
- BOURKE, R. y MENTIS, M. “An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 21, núm. 4, 2014, págs. 384-397.
- BRANT, A. et al. “The nature and nurture of high IQ: an extended sensitive period for intellectual development”, *Psychological Science*, vol. 24, núm. 8, 2013.
- BRENNAN, G., y BUCHANAN, J. M., “Normative tax theory for a federal policy: some public choices preliminaries”, en *Tax assignments in federal countries*, MCLURE, C. E. JR., The Australian National University, Canberra, 1983, págs. 2-65.
- BRENLLA, M. E., “Interpretación del WISC-IV. Puntuaciones compuestas y modelos CHC”, *Ciencias Psicológicas*, vol. 7, núm. 2, 2013, págs. 183-197.
- BRENNAN, W.K., *El currículo para niños con necesidades especiales*, Editorial Siglo XXI, Madrid, 1988.
- BREVIK, L. M., GUNNULFSEN, A. E. y RENZULLI, J. S., “Students teacher’s practice and experience with differentiated instruction for students with

- higher learning potential”, *Teaching and Teacher Education*, núm. 71, 2018, págs. 34-45.
- BRICEÑO MOSQUERA, A., “La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países”, *Apuntes del CENES*, vol. 30, núm. 51, 2011, págs. 45-59.
- BRINDUSA, A. et al., “Income, consumption and wealth inequality in Spain”, *Journal of the Spanish Economic Association*, vol. 9, núm. 4, 2018, págs. 351-387.
- BROWN, A. F. et al, “Classroom conversations in the study of race and the disruption of social and educational inequalities: A review of research”, *Review of Research in Education*, vol. 41, núm. 1, 2017, págs. 453-476.
- BROWN, P., “Education, opportunity and the prospects for social mobility”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, núm. 5-6, 2013, págs. 678-700.
- BUCHANAN, J. M., “Public choice: the origins and development of a research program”, *Revista asturiana de economía*, núm. 33, 2005, págs. 203-221.
- BUCKNAVAGE, L. B. y WORRELL, F. C., “A study of academically talented students’ participation in extracurricular activities”, *Journal of Secondary Gifted Education*, vol. 16, núm. 2-3, 2005, págs. 74-86.
- BURGOS FERNÁNDEZ, F., *Evaluación de la política de conciertos educativos en España y su contribución a los objetivos de libertad, eficiencia y equidad educativa*, Universidad CEU San Pablo, Madrid, 2015.
- BUTLER-POR, N., *Underachievers in the school: issues and intervention*, John Wiley & Sons, Chichester, 1987.
- CABRERA CASARES, A. I., *El ocio en el alumnado con altas capacidades*, Universidad de Granada, Granada, 2017.
- CABRERA GALEANO, M., “Artículo 14”, en *Comentarios a la Constitución Española de 1978*, CAZORLA PRIETO, L.M. et al., Thomson Reuters Aranzadi, Pamplona, 2018.
- CABRERA RODRÍGUEZ, L. J., “Desigualdad social, rendimiento y logro educativo en España (1990-2012): los desequilibrios regionales aumentan”, *Revista de Estudios Regionales*, núm. 98, 2013, págs. 15-49.
- CABRERO GÓMEZ, E., “La polimatía como vector de la innovación en las empresas”, *Observatorio de recursos humanos y relaciones laborales*, núm. 131, 2018, págs. 46-50.
- CALCAGNO, A. E., “El financiamiento de la educación en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 14, 1997, págs. 11-44.
- CALERO MARTÍNEZ, J., CHOI DE MENDIZÁBAL, A. y WAISGRAIS, S., “Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2010, págs. 225-256.
- CALSAMIGLIA, C. y LOVIGLIO, A., “Grading on a curve: When having good peers is not good”, *Economics of Education Review*, núm. 73, 2019.
- CÁMARA VILLAR, G., “La autonomía universitaria en España hoy: entre el mito y la realidad”, *Revista catalana de dret públic*, núm. 44, 2012, págs. 67-109.
- CAMPBELL, F. A. y RAMEY, C. T., “Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families”, *Child Development*, vol. 65, núm. 2, 1994, págs. 684-698.
- CAMPOY CERVERA, I., “Una revisión de la idea de dignidad humana y de los valores de libertad, igualdad y solidaridad en relación con la

Bibliografía

- fundamentación de los derechos”, *Anuario de filosofía del derecho*, núm. 21, 2004, págs. 143-166.
- CANO ECHEVERRI, M. M. y VARGAS GONZÁLEZ, J. E., “Actores del acoso escolar”, *Revista Médica de Risaralda*, vol. 24, núm. 1, 2018, págs. 60-66.
- CANO RUIZ, I., “Discapacidad, educación y universidad. Especial referencia a la Universidad de Alcalá”, *Anuario de la Facultad de Derecho*, núm. 5, 2012, págs. 183-202.
- CAO, T. H., JUNG, J. Y. y LEE, J., “Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016”, *Journal of Advanced Academics*, vol. 28, núm. 3, 2017, págs. 163-203.
- CARD, D., “The impact of the Mariel Boatlift on the Miami labor market”, *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 43, núm. 2, 1990, págs. 245-257.
- CARD, D. y GIULIANO, L., “Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education”, *PNAS*, vol. 113, núm. 48, 2016, págs. 13678-13683.
- CARDONA LLORENS, J., “La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 2, 2012, págs. 47-68.
- CARMAN, C. A., “Stereotypes of giftedness in current and future educators”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 34, núm. 5, 2011, págs. 790-812.
- CARMAN, C. A. y TAYLOR, D. K., “Socioeconomic status effects on using the Naglieri Nonverbal Ability test (NNAT) to identify the gifted/talented”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 54, 2010, págs. 75-84.
- CARMONA CUENCA, E., “El principio de igualdad material en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional”, *Revista de estudios políticos*, núm. 84, 1994, págs. 265-286.
- CARNOY, M., *Economía de la educación*, Editorial UOC, Barcelona, 2006.
- CARRASCO PONS, S., PÀMIES ROVIRA, J. y NARCISO PEDRO, LAIA, “Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España ¿un problema invisible?”, *Anuario CIDOB de la inmigración*, núm. 2018, 2018, págs. 212-236.
- CARRINGTON, W. J., “¿Cuán extensa en la fuga de cerebros?”, *Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial*, vol. 36, núm. 2, 1999, págs. 46-49.
- CARRATALÁ CEPEDAL, P., *Procesos cognitivos de la Lengua de Signos*, Universidad de Málaga, Málaga, 2016.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M. A., “El diseño curricular como factor de calidad educativa”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, 2012, págs. 6-20.
- CASTAÑO CALLE, R., “Las adaptaciones curriculares y otras medidas de carácter general en el contexto de la LOE respecto a la diversidad de los alumnos”, *Hekademos. Revista educativa digital*, núm. 9, 2011, págs. 21-36.
- CASTELLÓ TARRIDA, A., “Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados”, *Aula de innovación educativa*, núm. 45, 1995, págs. 19-26.
- CASTELLÓ TARRIDA, A. y BATLLE ESTAPÉ, C., “Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso:

- propuesta de un protocolo”, *Faisca: revista de altas capacidades*, núm. 6, 1998, págs. 26-66.
- CASTLES, F., “Explaining public education: Expenditure in OECD nations”, *European Journal of Political Research*, núm. 17, 1989, págs. 431-448.
- CASTRO, S. y GUZMÁN, B., “Las inteligencias múltiples en el aula de clases”, *Revista de investigación*, núm. 58, 2005, págs. 177-210.
- CHAMBERS, J. G., LEVIN, J. D. y SHAMBAUGH, L., “Exploring weighted student formulas as a policy for improving equity for distributing resources to schools: A case study of two California school districts”, *Economics of Education Review*, vol. 29, núm. 2, 2010, págs. 283-300.
- CHEUNG, R., HUI, A. y CHEUNG, A., “Gifted education in Hong Kong: a school-based support program catering to learner diversity”, *ECNU Review of Education*, vol. 3, núm. 4, 2020, págs. 632-658.
- CHINGOS, M. M., “Class size and student outcomes: Research and policy implications”, *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 32, núm. 2, 2013, págs. 411-438.
- CHO, S. y LEE, J., “Gifted education in the Republic of Korea”, en *Gifted Education in Asia: Problems and prospects*, DAI, D. Y. y KUO, C. C., Charlotte, Information Age Publishing, 2016, págs. 97-119.
- CHO, S. y SUH, Y., “Korean gifted education: domain-specific developmental focus”, *Turkish Journal of Giftedness and Education*, vol. 6, núm. 1, 2016, págs. 3-13.
- COBREROS MENDOZONA, E., “Discriminación por indiferenciación: estudio y propuesta”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 81, 2007, págs. 71-114.
- COLANGELO, M. y WOOD, S. M., “Counseling the gifted: past, present and future directions”, *Journal of Counseling and Development*, núm. 93, págs. 133-142.
- COLEMAN, L. J. y CROSS, T. L., “Is being gifted a social handicap?”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 11, núm. 4, 1988, págs. 41-56.
- COLEMAN, L. J., y CROSS, T. L., *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*, Prufrock Press, Waco, 2005, pág. 266.
- COMES NOLLA, G. et al., “La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales”, *Revista de Educación Inclusiva*, núm. 1, 2008, págs. 103-117.
- CONEJEROS SOLAR, L., SANDOVAL RODRÍGUEZ, K. y GÓMEZ ARIZAGA, M., “The challenges of identification. Providing paths, advocacy and support for 2e students & families in Chile”, *Variations 2e*, núm. 1, 2018, págs. 12-14.
- CONTRERAS BUSTAMANTE, R., *El derecho a la educación como derecho humano*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2019.
- COOPER, S., “Gifted indigenous programs: unmasking potential in minority cultures”, *Gifted Education International*, vol. 19, núm. 2, 2005, págs. 114-125.
- COPENHAVER, R. W. y MCINTYRE, D. J., “Teachers’ perception of gifted students”, *Roeper Review*, núm. 14, 1992, págs. 151-153.
- COTINO HUESO, L., “El derecho a la educación”, en *Derechos sociales y tutela antidiscriminatoria*, ESCOBAR ROCA, G., Thomson Reuters Aranzadi, Pamplona, 2012.

Bibliografía

- COVARRUBIAS PIZARRO, P., “Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento”, *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, vol. 9, núm. 17, 2018, págs. 53-67.
- COX, J., “Amadeus to young Einstein: modern cinema and its portrayal of gifted learners”, *Gift Child Today*, vol. 23, núm. 2, 2000, págs. 14-19.
- CRAMOND, B. y MARTIN, C. E., “Inservice and preservice teachers’ attitudes toward the academically brilliant”, *Gifted Child Quarterly*, 31, 1987, págs. 15-19.
- CRAMOND, B., “Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness?”, *Roeper Review*, vol. 27, núm. 1, 2004, págs. 15-16.
- CROSS, T. L., “Social/emotional needs: examining claims about gifted children and suicide”, *Gifted Child Today*, vol. 19, núm. 1, 1996, págs. 46-48.
- CROSS, T. L., “Nerds and geeks: society’s evolving stereotypes of our students with gifts and talents”, *Gifted Child Today*, vol. 28, núm. 4, 2005, págs. 26-65.
- CROSS, T. L., COLEMAN, L. J. y TERHAAR YONKERS, M., “The social cognition of gifted students in schools: managing the stigma of giftedness”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 15, núm. 1, 1991, págs. 44-55.
- CUADRADO HIERRO, J., “Orienta2: material para la respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales”, *Junta de Andalucía, Consejería de Educación*.
- CULROSS, R. R., JOLLY, J. L. y WINKLER, D., “Facilitating grade acceleration: Revisiting the wisdom of John Feldhusen”, *Roeper Review*, vol. 35, núm. 1, 2013, págs. 36-46.
- DALY, S., “The rule of (Soft) Law”, *King’s Law Journal*, vol. 32, núm. 1, 2021, págs. 3-13.
- DARLING-HAMMOND, L., “Teacher education and the American future”, *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 1-2, 2010, págs. 35-47.
- DÁVILA BALSERA, P. y NAYA GARMENDIA, L. M., “El derecho a la educación en Europa: una lectura desde los derechos del niño”, *Bordón: Revista de pedagogía*, vol. 61, núm. 1, 2009, págs. 61-76.
- DÁVILA BALSERA, P., NAYA GARMENDIA, L. M. y ALTUNA URDIN, J., “Las políticas supranacionales de UNICEF, infancia y educación”, *Bordón: Revista de pedagogía*, vol. 67, núm. 1, 2015, págs. 25-38.
- DAVIS, L. W., “Evidence of a homeowner-renter gap for electric vehicles”, *Applied Economic Letters*, vol. 26, núm. 11, 2018, págs. 927-932.
- DAVIS, G. A., y RIMM, S. B., *Education of the gifted and talented*, Prentice Hall, New Jersey, 1986.
- DE DIEGO ALONSO, J., “El equilibrio entre el respeto a la autonomía económico-financiera de las universidades públicas y su tutela financiera”, *Auditoría pública: revista de los Órganos Autónomos de Control Externo*, núm. 56, 2012, págs. 37-48.
- DE DIEGO ALONSO, J., “Los peajes de la autonomía universitaria”, *Revista española de control externo*, vol. 19, núm. 56, 2017, págs. 159-196.
- DELALIBERA, B. R. y FERREIRA, P. C., “Early childhood education and economic growth”, *Journal of Economic Dynamics and Control*, núm. 98, 2019, págs. 82-104.

Bibliografía

- DEL CAMPO VILLARES, O. y SALCINES CRISTAL, J. V., “El valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el Siglo XX”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 37, núm. 147, 2008, págs. 45-61.
- DEL CAÑO SÁNCHEZ, M. et al. “TDAH. Programa de intervención educativa”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, 2011.
- DELISLE, J. R., & SQUIRES, S. K., “Career development for gifted and talented youth: Division on Career Development (DCD) and The Association for the Gifted (TAG) position statement”, *Career Development for Exceptional Individuals*, vol. 12, núm. 2, 1989, págs. 65-70.
- DE IBARROLA NICOLÍN, M., “Los grandes problemas del sistema educativo mexicano”, *Perfiles educativos*, vol. 34, núm. especial, 2012, págs. 16-28.
- DEL VALLE CHAUVET, L., *Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2011.
- DESCHAMPS, G., *Educational Research Workshop on gifted children and adolescents - Research and education in Europe. an educational project for exceptionally gifted children*, Consejo de Europa, Nijmegen, 1991.
- DEVEDZIC, V. et al., “Metrics for students’ soft skills”, *Applied Measurement in Education*, vol. 31, núm. 4, 2018, págs. 283-296.
- DÍAZ MADRERA, B., *La responsabilidad patrimonial de la administración en el ámbito educativo*, Reus Editorial, Madrid, 2007.
- DIESTRO FERNÁNDEZ, A. y GARCÍA BLANCO, M., “La política educativa del Consejo de Europa”, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, núm. 3, 2012, págs. 45-63.
- DILLON, J. T., “The questions of curriculum”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, núm. 3, 2009, págs. 343-359.
- DODANI, S. y LAPORTE, R. E., “Brain drain from developing countries: how can brain drain be converted into wisdom gain?”, *Journal of the Royal Society of Medicine*, vol. 98, núm. 11, 2005, págs. 487-491.
- DOMÈNECH I AUQUÉ, M., “El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas”, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, 2004.
- DOMINGO GONZÁLEZ, V.C., “Los Derechos Humanos de Cuarta Generación”, *Revista Crítica*, núm. 959, 2009, págs. 32-37.
- DOWIDAR, M., “Economic Development in the Dependent World”, en WALLERSTEIN, I., *World Inequality: Origins and Perspectives on the World System*, Black Rose Books Ltd., Montreal, 1975, págs. 48-71.
- DUMITRU, S., “Emigración, talentos y justicia. Un argumento feminista sobre la fuga de cerebros”, *Isonomía: Revista de teoría y filosofía del derecho*, núm. 30, 2009, págs. 31-52.
- DUNCAN, G. J. y HOFFMAN, S. D., “The incidence and wage effects of overeducation”, *Economics of Education Review*, vol. 1, núm. 1, 1981, págs. 75-86.
- ECHEVERRÍA, R., *Ontología del Lenguaje*, J. C. Sáez Editor, Santiago de Chile, 1994.
- EDEL NAVARRO, R., “El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo”, *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación*, vol. 1, núm. 2, 2003, págs. 45-72.

Bibliografía

- EMBID IRUJO, A., “La autonomía universitaria y la autonomía de las Comunidades Autónomas”, *Revista de administración pública*, núm. 146, 1998, págs. 7-50.
- ENDEPOHLS-ULPE, M. y RUF, H., “Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils”, *High Ability Studies*, vol. 16, núm. 2, 2006.
- ENRÍQUEZ GUTIÉRREZ, G. A. y ARREDONDO, A., “Los alumnos superdotados en la agenda política educativa de México (1980-2006)”, *Foro de educación*, vol. 16, núm. 24, 2018, págs. 193-213.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J., “Las aportaciones de la teoría a la educación”, *Revista española de pedagogía*, vol. 65, núm. 237, 2007, págs. 217-236.
- ESCARBAJAL FRUTOS, A. y NAVARRO BARBA, J., “Evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en la Región de Murcia. Un estudio enmarcado en los objetivos educativos del ‘Horizonte 2020’”, *IJNE: International Journal of New Education*, vol. 1, núm. 1, 2018, págs. 98-119.
- ESHETU, A. A., “Indiscipline problems of high school students: the case of EthioJapan Hidasse Secondary School (Addis Ababa, Ethiopia)”, *Journal of Education and Practice*, vol. 5, núm. 37, 2014, págs. 23-28.
- ESPINOZA DÍAZ, O. G., “La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 45, núm. 1 Extra, 2008, págs. 1-13
- ESTEVE ALGUACIL, L. y NONELL I RODRÍGUEZ, A., “Análisis del Anteproyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI”, *InDret*, núm. 3, 2022, págs. 267-290.
- ETHERINGTON, M., “Values education: Why the teaching of values in schools is necessary, but not sufficient”, *Journal of Research on Christian Education*, vol. 22, núm. 2, 2013, págs. 189-210.
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION, *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs: A Review of the Research Evidence Focusing on Europe*, Odense, 2016.
- FALCH, T. y RATTSSØ, J., “Political economic determinants of school spending in federal states: theory and time-series evidence”, *European Journal of Political Economy*, núm. 13, 1997, págs. 299-314.
- FANG, J. et al., “The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A meta-analysis”, *Frontiers in Psychology*, núm. 9, 2018, eCollection.
- FELDMAN, D. H., “A follow-up of subjects scoring above 180 IQ in Terman’s «Genetic Studies of Genius.»”, *Exceptional Children*, núm. 50, 1984, págs. 518-213.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M., “Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36, núm. extra 11, 2005.
- FERNÁNDEZ DE BUJÁN, F., “La libertad de cátedra”, *Anuario de derecho eclesiástico del estado*, núm. 12, 1996, págs. 401-434.
- FERNÁNDEZ DE CASADEVANTE ROMANÍ, C., et al, *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*, Dilex, Madrid, 2014.

Bibliografía

- FERNÁNDEZ MACÍAS, E. et al. “Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España”, *Revista de Educación*, núm. extra 1, 2010, págs. 307-324.
- FERRÁNDIZ GARCÍA, C. et al., “Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples”, *Revista española de pedagogía*, vol. 64, núm. 233, 2006, págs. 5-19.
- FIGUEROA BELLO, A., “Aproximaciones teóricas de la igualdad en la normativa constitucional española”, *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 26, 2012, págs. 123-167.
- FORD, D., GRANTHAM, T. y WHITING, G., “Culturally and linguistically diverse students in gifted education: recruitment and retention issues”, *Exceptional Children*, vol. 74, núm. 3, 2008, págs. 289-306.
- FOULADCHANGA, M., KOHGARDB, A. y SALAH, V., “A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 5, 2010, págs. 1220-1225.
- FRANCIS, R., HAWES, D. J. y ABBOTT, M., “Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: a systematic literature review”, *Exceptional children*, vol. 82, núm. 3, 2016, págs. 279-302.
- FRANTZ, R. S. y MCCLARTY, K. L., “Gifted education’s reflection of country-specific cultural, political, and economic features”, *Gifted and Talented International*, vol. 31, núm. 1, 2016, págs. 46-58.
- FREYLE PÉREZ, S. y RIETVELDT DE ARTEAGA, F., “Innovación pedagógica para la integración de los niños y niñas con discapacidad auditiva a la educación regular”, *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, vol. 4, núm. 2, 2002, págs. 173-185.
- FRIEND, M. et al., “Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education”, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 20, núm. 1, 2010, págs. 9-27.
- FUENTES, A. y STEFOS, E., “Pobreza y educación. Un análisis de datos de jóvenes ecuatorianos entre 15 y 17 años de edad”, *Latin American Journal of Science Education*, núm. 6, 2019, págs. 1-11.
- GAGNÉ, F., “Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 29, 1985, págs. 103-112.
- GAGNÉ, F., “A proposal for subcategories within the gifted or talented populations”. *Gifted Child Quarterly*, núm. 42, 1998, págs. 87-95.
- GAGNÉ, F., “An imperative, but, alas, improbable consensus!”, *Roeper Review*, vol. 27, núm. 1, 2004, págs. 12-14.
- GAGNÉ, F., “From gifts to talents: the DMGT as a developmental model”, en *Conceptions of giftedness*, STERNBERG, R. J. y DAVIDSON J. E., Cambridge University Press, New York, 2005.
- GAGNÉ, F., “Talent development: Exposing the weakest link”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 240, 2008, págs. 221-240
- GAGNÉ, F., “Motivation within the DMGT 2.0 framework”, *High Ability Studies*, vol. 21, núm. 2, 2010, págs. 81-99.
- GAGNÉ, F., “From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective”, *Revista de Educación*, núm. 368, 2015, págs. 12-39.

Bibliografía

- GALÁN DE LA CUESTA, R., “Encontrar trabajo a cerebros "en fuga". Recolocación de expatriados y headhunting para startups”, *Emprendedores: las claves de la economía y el éxito profesional*, núm. 175, 2012, págs. 86-87.
- GALLAGHER, J. J., “Least restrictive environment and gifted students”, *Peabody Journal of Education*, vol. 72, núm. 3-4, 1997, págs. 153-165.
- GALLAGHER, J. J. y LUCITO, L. J., “Intellectual patterns of gifted compared with average and retarded”, *Exceptional Children*, 1961, págs. 479-482.
- GÁLVEZ MUÑOZ, L., “La cláusula general de igualdad”, *Anales de derecho*, núm. 21, 2003, págs. 195-206.
- GARCÍA BARRERA, A. y DE LA FLOR, P., “Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 2, 2016.
- GARCÍA-ROSTÁN CALVÍN, G., “Reflexiones en torno a la L. O. 6/1984 de Habeas Corpus”, *Anales de derecho*, núm. 14, 1996, págs. 81-148.
- GARCÍA CARRASCO, J. y DONOSO GONZÁLEZ, M., “La educación se incrustó en el proceso evolutivo y florecieron los humanos”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 33, núm. 1, 2021, págs. 133-151.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., RUBIO GÓMEZ, M. y BOUACHRA, O., “Población inmigrante y escuela en España. Un balance de investigación”, *Revista de educación*, núm. 345, 2008, págs. 23-60.
- GARCÍA MARTÍN, M. B., *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*, Universidad de Granada, Granada, 2007.
- GARCÍA PERALES, R. y ALMEIDA, L. S., “Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: efectos positivos para el currículum”, *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, núm. 60, 2019, págs. 39-48.
- GARCÍA PÉREZ, J., *Bienestar y ajuste psicosocial en alumnos con altas capacidades intelectuales y sus familias*, Universidad Católica de Valencia, Valencia, 2017.
- GARCÍA SUAZA, A. F. et al., “Beyond the Mincer equation: the internal rate of return to higher education in Colombia”, *Education Economics*, vol. 22, núm. 3, 2011, págs. 328-344.
- GARDNER, H. E., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1983.
- GBOHOU, W., LAM, W. R. y LLEDÓ DUARTE, V., “The Great Divide: Regional Inequality and Fiscal Policy”, en *IMF Working Paper WP/19/88*, Fondo Monetario Internacional, 2019.
- GEAKE J. G. y GROSS U. M., “Teachers’ negative affect toward academically gifted students: an evolutionary psychological study”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 52, núm. 3, 2008, págs. 217-231.
- GENOVARD ROSSELLÓ, C., y CASTELLÓ TARRIDA, A., *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*, Ediciones Pirámide, Madrid, 1990.
- GENOVARD ROSSELLÓ, C. et al., “Los profesores de alumnos con altas habilidades”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2010, págs. 21-31.
- GIESSMAN, J. A., GAMBRELL, J. L. y STEBBINS, M. S., “Minority performance on the Naglieri Nonverbal Ability Test versus the Cognitive

- Abilities Test, Form 6: One gifted program's experience" *Gifted Child Quarterly*, vol. 57, núm. 2, 2013, págs. 101-109.
- GILMORE, L. y BOULTON-LEWIS, G., "Just try harder and you will shine: a study of 20 lazy students", *Australian Journal of Guidance & Counselling*, vol. 19, núm. 2, 2009, págs. 95-103.
- GIMÉNEZ ESTEBAN, G. G., *Concepto y medición del capital humano e interrelación con los factores de crecimiento*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2003.
- GISPERT MAGAROLAS, R. et al, "Prevalencia de la discapacidad en España por Comunidades Autónomas: el papel de los factores individuales y del entorno geográfico en su variabilidad", *Revista Española de Salud Pública*, vol. 83, núm. 6, 2009, págs. 821-834.
- GLEWWE, P., MAÏGA, E. y ZHENG, H., "The contribution of education to economic growth: A review of the evidence, with special attention and an application to Sub-Saharan Africa", *World Development*, núm. 59, 2014, págs. 379-393.
- GLUMBIĆ, N. y ŽUNIĆ-PAVLOVIĆ, V., "Bullying behavior in children with intellectual disability", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, núm. 2, 2010, págs. 2784-2788.
- GOGUEN, L., "The education of gifted children in Canadian law and ministerial policy", *Canadian Journal of Education*, vol. 14, núm. 1, 1998, págs. 18-30.
- GOICOECHEA GÓMEZ, M., *Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en niños con superdotación intelectual. Estudio empírico sobre la utilización del Test Conners' Continuous Performance Test II (CPT II V.5) en el diagnóstico*, Universidad de Burgos, Burgos, 2004.
- GÓMEZ ARIZAGA, M. et al., "Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar", *Revista de Psicología*, vol. 38, núm. 2, 2020, págs. 667-703.
- GÓMEZ CASTRO, J. L., "Rendimiento escolar y valores interpersonales: análisis de resultados en EGB con el cuestionario SIV de L. V. Gordón", *Bordón: Revista de pedagogía*, núm. 262, 1986, págs. 257-275.
- GÓMEZ ISA, F., *La Declaración Universal de Derechos Humanos*", Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, 2013.
- GONZÁLEZ-TREVIJANO SÁNCHEZ, P., *Los principios de igualdad y no discriminación. Una perspectiva de derecho comparado*, Servicio de Estudios del Parlamento Europeo, Bruselas, 2020.
- GONZÁLEZ CABRERA, J. et al., "Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica", *Revista de Educación*, núm. 386, 2019, págs. 187-214.
- GONZÁLEZ CABRERA, J. et al. "Are gifted students more victimized than nongifted students? A comparison in prevalence and relation to psychological variables in early adolescence", *The Journal of Early Adolescence*, 2022.
- GONZÁLEZ CONTRERAS, A. I., *Acoso escolar y necesidades educativas especiales*, Universidad de Extremadura, Badajoz, 2017.
- GONZÁLEZ CONTRÓ, M., "Paternalismo jurídico y derechos del niño", *Isonomía*, núm. 25, 2006, págs. 101-136.

Bibliografía

- GONZÁLEZ GARCÍA, E., “Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva”, en *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, vol. 1, BERRUEZO ALBÉNIZ, M. R. y CONEJERO LÓPEZ, S., Pamplona, 2009, págs. 429-440.
- GONZÁLEZ MACÍAS, J. et al., “Prevalencia de factores de riesgo de osteoporosis y fracturas osteoporóticas en una serie de 5.195 mujeres mayores de 65 años”, *Medicina Clínica*, vol. 123, núm. 3, 2004, págs. 85-89.
- GONZÁLEZ OLIVARES, Á, L., “Las competencias docentes de la formación para el empleo”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, vol. 4, núm. 1, 2014, págs. 381-386.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T., “Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo. De la Ley Moyano a la Ley General de Educación”, *XV Coloquio de Historia de la Educación*, 2009, págs. 249-260.
- GONZÁLEZ TEMPRANO, A., “El gasto en protección social en la UE meridional. Un antes y un después de la crisis de 2008”, *Presupuesto y gasto público*, núm. 94, 2019, págs. 85-111.
- GRADSTEIN, M., JUSTMAN, M. y MEIER, V., *The political economy of education: implications for growth and inequality*, Massachusetts Institute of Technology, Boston, 2005.
- GRAGERA MARTÍNEZ, R. et al., “Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad o Dificultad en el Aprendizaje. Guía de orientación al Profesorado”, *Unidad de Integración y Coordinación de Políticas de Discapacidad de la UAH*, 2016.
- GRANDE FARIÑA, P. y GONZÁLEZ NORIEGA, M., “La educación inclusiva en la educación infantil. Propuestas basadas en la evidencia”, *Tendencias psicopedagógicas*, núm. 26, 2015, págs. 145-162.
- GRANTHAM, T. C., “Eminence-focused gifted education: Concerns about forward movement void of an equity vision”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 56, núm. 4, 2012, págs. 215-220.
- GRAUE, E., RAUSCHER, E. y SHERFINSKI, M., “The synergy of class size reduction and classroom quality”, *The Elementary School Journal*, vol. 110, núm. 2, 2009, págs. 178-201.
- GRIFFIN, P. et al. “Developmental assessment: Lifting literacy through professional learning teams”, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol. 17, núm. 4, 2010, págs. 383-397.
- GRILICHES, Z., “Estimating the returns to schooling: Some econometric problems”, *Econometrica*, vol. 45, núm. 1, 1977, págs. 1-22.
- GROSS, M. U. M. y VAN VLIET, H., “Radical acceleration and early entrance to college: A review of the research”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 49, núm. 2, 2005, págs. 154-171.
- GUNNULFSEN, A. E. y MØLLER, J., “National testing: Gains or strains? School leaders’ responses to policy demands”, *Leadership and Policy in Schools*, vol. 16, núm. 3, págs. 455-474.
- GUO, S. y KONTOU, E., “Disparities and equity issues in electric vehicles rebate allocation”, *Energy Policy*, núm. 154, 2021.

Bibliografía

- GUST-BREY, K. y CROSS, T., “An examination of the literatura base on the suicidal behaviors of gifted students”, *Roeper Review*, vol. 22, núm. 1, 1999, págs. 28-35.
- GUZMÁN ROSQUETE, R. y ARTILES HERNÁNDEZ, C., “Dificultades de aprendizaje y medidas ordinarias para entender a la diversidad en el proyecto curricular de centro”, *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, núm. 4-5, 2001-2002, págs. 59-79.
- HALLAHAN, D. y KAUFFMAN, J. M., *Exceptional Children. Introduction to especial education*, Allyn & Bacon, Boston, 1994.
- HAMPSHIRE, A. et al “Fractionating Human Intelligence”, *Neuron*, vol. 76, núm. 6, 2012, págs. 1225-1237.
- HANUSHEK, E. A., “Conceptual and Empirical Issues in the estimation of educational production functions”, *The Journal of Human Resources*, vol. 14, núm. 3, 1979, págs. 351-388.
- HANUSHEK, E. A., “Some findings from an independent investigation of the Tennessee STAR experiment and from other investigations of class size effects”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21, núm. 2, 1999, págs. 143-163.
- HANUSHEK, E. A. y KIMKO, D. D., “Schooling, labor-force quality, and the growth of nations”, *American Economic Review*, vol. 90, núm. 5, 2000, págs. 1184-1208.
- HANUSHEK, E. A., “Alternative school policies and the benefits of general cognitive skills”, *Economics of Education Review*, núm. 25, 2006, págs. 447-462.
- HANUSHEK, E. A., “Economic growth in developing countries: The role of human capital”, *Economics of Education Review*, núm. 37, 2013, págs. 204-212.
- HARTLAPP, M. y HOFMANN, A., “The use of EU soft law by national courts and bureaucrats: how relation to hard law and policy maturity matter”, *West European Politics*, 2020, págs. 1-21.
- HARTNETT N., NELSON, J.M. y RINN, A.N., “Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis”, *Roeper Review*, vol. 26, núm. 2, págs. 73-76, 2004.
- HARTOG, J., “Over-education and earnings: where are we, where should we go?”, *Economics of Education Review*, vol. 19, núm. 2, 2000, págs. 131-147.
- HEDGES, H., CULLEN, J. y JORDAN, B., “Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children’s interests”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, núm. 2, 2011, págs. 185-205.
- HERNÁNDEZ TORRANO, D. et al., “Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain”, *Gifted Child Quarterly*, vol.57, núm. 3, 2013, págs. 181-196.
- HERNÁNDEZ TORRANO, D. et al. “The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students”, *Anales de psicología*, vol. 30, núm. 1, 2014, págs. 192-200.
- HERNÁNDEZ TORRANO, D. y GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, M., “El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual”, *Revista de Educación*, núm. 364, 2014, págs. 251-272.
- HERNÁNDEZ TORRANO, D., SOMERTON, M. y HELMER, J., “Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric

- review of the literature over 25 years”, *International Journal of Inclusive Education*, edición online, 2020, págs. 1-20.
- HERRERO ALCALDE, A. y TRÁNCHEZ MARTÍN, J. M., “Demographic, political, institutional and financial determinants of regional social expenditure: the case of Spain”, *Regional Studies*, 2016, págs. 1-13.
- HERTZOG, N. B., KLEIN, M. M. y KATZ, L. G., “Hypothesizing and theorizing: Challenge in an early childhood curriculum”, *Gifted and Talented International*, vol. 14, núm. 1, 1999, págs. 38-49.
- HEYDER, A., BERGOLD, S. y STEINMAYR, R., “Teachers’ knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates”, *Psychology Learning & Teaching*, vol. 17, núm. 1, 2017, págs. 27-44.
- HODGES, J. et al., “A meta-analysis of gifted and talented identification practices”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 62, núm. 2, 2018, págs. 147-174.
- HOLOCHER-ERTL, S., KUBINGER, K. D. y HOHENSINN, C., “Identifying children who may be cognitively gifted: the gap between practical demands and scientific supply”, *Psychology Science Quarterly*, vol. 50, núm. 2, 2008, págs. 97-111.
- HOOGEVEEN, L., VAN HELL, J. G. y VERHOEVEN, L., “Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first two years of secondary school in the Netherlands”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 53, núm. 1, 2009, págs. 50-67.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, *Clasificación Nacional de Educación 2014 (CNED-2014). Capítulo 2. Clasificación de programas, titulaciones y certificaciones en niveles de formación alcanzados*, CNED-A, INE, Madrid, 2014.
- IPIÑA ABUIN, A. et al. *Economía de la educación. Temas de estudio e investigación*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1996.
- IRUESTE, P. y GONZÁLEZ, M. C., “Detection of high intellectual abilities (ACI) in children designated by their teachers as inattentive or hyperactive”, *Ideación*, núm. 31, 2010, págs. 9-19.
- IRUESTE, P., *Capacidades intelectuales diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2012.
- IRUESTE, P., “Gifted education in Argentina”, *Cogent Education*, vol. 4, núm. 1, 2017.
- JEN, E., WU, J. y GENTRY, M., “Social and affective concerns high-ability adolescents indicate they would like to discuss with a caring adult: Implications for educators”, *Journal of Advanced Academics*, vol. 27, núm. 1, págs. 39-59.
- JENSEN, A., *The g factor. The science of mental ability*, Praeger Publishers, Westport, 1998.
- JEPSEN, C., “Class size: does it matter for student achievement? Smaller classes are often associated with increased achievement, but the evidence is far from universal”, *IZA World of Labor*, núm. 190, 2015, págs. 1-10.
- JIAO, R., ZHANG, R. y YANG, Z.S., “Development of the gifted children: from acceleration education to enrichment education”, *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, núm. 6, 2008, págs. 20-23.

Bibliografía

- JIMÉNEZ CONDE, C. F., *Aula de apoyo y sus influencias sociales en el alumnado con necesidades específicas*, Universidad de Córdoba, Córdoba, 2015.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C., “La atención a la diversidad a examen. La educación de los más capaces en el sistema escolar”, *Bordón: Revista de pedagogía*, vol. 54, núm. 2-3, 2002, págs. 219-240.
- JIMENO BULNES, M., “La Directiva 2013/48/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 22 de octubre de 2013 sobre los derechos de asistencia letrada y comunicación en el proceso penal ¿realidad al fin?”, *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, núm. 48, 2014, págs. 443-489.
- JOHNES, G., *The Economics of Education*, The MacMillan Press Ltd, Londres, 1993.
- JOHNSON, L., “Does class size really matter?”, *District Administration*, vol. 47, núm. 9, 2011, págs. 104-105.
- JOLLY, J. L., “Genetic Study of Genius: Elementary school students”, *Gifted Child Today*, vol. 31, núm. 1, 2008, págs. 27-33.
- JOLLY, J. L., “The cost of high stakes testing for high-ability students”, *Australasian Journal of Gifted Education*, vol. 24, núm. 1, 2015, págs. 30-36.
- JOLLY, L. J. y KETTLER, T., “Gifted Education Research 1994–2003: a disconnect between priorities and practice”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 31, núm. 4, 2008, págs. 427–446.
- JOHNSON, K. E. et al., “Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains”, *Cognitive Development*, vol. 19, núm. 3, 2004, págs. 325–343.
- JOZIČIĆ, K. J. y ŠKARE, M., “A review of theoretical and empirical research on human capital quality Croatia”, *Review of Innovation and Competitiveness: A Journal of Economic and Social Research*, vol. 2, núm. 2, 2016, págs. 67–96.
- KAMENETSKY, S. B. et al., “Eliciting help without pity: the effect of changing media images on perceptions of disability”, *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, vol. 15, núm. 1, 2015, págs. 1–21.
- KANEVSKY, L. S. y KEIGHLEY, T., “To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement”, *Roeper Review*, vol. 26, núm. 1, 2003, págs. 20-28.
- KANEVSKY, L. S., “A survey of educational acceleration practices in Canada”, *Canadian Journal of Education*, vol. 34, núm. 3, 2011, págs. 153-180.
- KANEVSKY, L. S., “Accelerating gifted students in Canada: policies and possibilities”, *Canadian Journal of Education*, vol. 36, núm. 3, 2013, págs. 229-271.
- KANG, D. Y., “Past, present and future of gifted science education in Korea: a historical perspective”, *Asia-Pacific Science Education*, núm. 5, 2019, págs. 1-16.
- KANG, N. H., “A review of the effect of integrated STEM or STEAM (science, technology, engineering, arts and mathematics) education in South Korea”, *Asia-Pacific Science Education*, vol. 5, núm. 6, 2019.
- KATUSIC, M. Z., “Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in children with high Intelligence Quotient: Results from a population-based study”, *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, vol. 32, núm. 2, 2011, págs. 103-109.
- KAUR, S., “Moral values in education”, *Journal of Humanities and Social Science*, vol. 20, núm. 3, 2015, págs. 21-26.

Bibliografía

- KELEMEN, G., “Adapted education for gifted children”, *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, vol. 5, núm. 3, 2015, págs. 134-141.
- KETTLER, T., RUSSELL, J. y PURYEAR, J. S., “Inequitable Access to Gifted Education”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 38, núm. 2, 2015, págs. 99-117.
- KIRRI, T., “Who should teach gifted students?”, *Revista española de pedagogía*, núm. 240, 2008, págs. 315-324.
- KLEINBOK, O. y VIDERGOR, H., “Grade skipping: A retrospective case study on academic and social implications”, *Gifted and Talented International*, vol. 24, núm. 2, 2009, págs. 21-38.
- KOC, N. y ÇELIK, B., “The impact of number of students per teacher on student achievement”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, núm. 177, 2015, págs. 65-70.
- KOHN, A., “Caring kids: The role of schools”, *Phi Delta Kappan*, núm. 72, 1991, págs. 496-506.
- KOSTER, M. et al., “Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education”, *International Journal of Inclusive Education*, núm. 13, 2009, págs. 117-140.
- KRUEGER, A. B. y LINDAHL, M., “Education for growth: Why and for whom?”, *Journal of Economic Literature*, vol. 39, núm. 4, 2001, págs. 1101-1136.
- KRUYEN, P. M., EMONS, W. H. y SIJTSMA, K., “On the shortcomings of shortened tests: A literature review”, *International Journal of Testing*, núm. 13, 2013, págs. 223-248.
- KULIEKE, M. y OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., “The influence of family values and climate on the development of talent”, en *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school*, VANTASSEL-BASKA, J. L. y OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., Teachers College Press, New York, 1989, págs. 40-59.
- KUO, Y. L. y LOHMAN, D. F., “The timing of grade skipping”, *Journal for the education of the gifted*, vol. 34, núm. 5, 2011, págs. 731-741.
- LAGE VILABOY, A.M., “Familia y superdotación. Las necesidades familiares: otro aspecto de la intervención en altas capacidades”, *Faisca: revista de altas capacidades*, núm. 7, 1999, págs. 85-96.
- LAGO ÁVILA, M.J., “Oportunidades educativas para la segunda generación de inmigrantes en España”, en *Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: nuevos espacios de intervención*, ZAPATA BOLUDA, R., Universidad de Almería, Almería, 2017, págs. 161-185.
- LAM, C. y WONG, N., “Parents’ attitude towards extracurricular activities”, *Chinese University Education Journal*, vol. 25, núm. 1, 1997, págs. 133-148.
- LANDAU, E., “El valor de ser superdotado”, Ministerio de Educación y Cultura, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Fundación CEIM, Madrid, 2003.
- LAKIN, J. M., “Universal screening and the representation of historically underrepresented minority students in gifted education: Minding the gaps in Card and Giuliano's research”, *Journal of Advanced Academics*, vol. 27, núm. 2, 2016, págs. 139-149.
- LAKIN, J. M. y LOHMAN, D. F., “The predictive accuracy of verbal, quantitative, and nonverbal reasoning tests: Consequences for talent

- identification and program diversity”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 34, núm. 4, 2011, págs. 595-623.
- LASSIBILLE, G. y NAVARRO GÓMEZ, M.L., “Manual de economía de la educación. Teoría y casos prácticos”. Ediciones Pirámide, Madrid, 2004.
- LEBARD, C., *The relationship between American community colleges’ curricular and extracurricular programs and students’ perceptions of their leadership abilities*, ERIC Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles, 1999.
- LEE, L. E. et al., “Perfectionism and the Imposter Phenomenon in academically talented undergraduates”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 65, núm. 3, 2020, págs. 1-15.
- LEE, J. y ZUILKOWSKI, S. S., “Conceptualising education quality in Zambia: a comparative analysis across the local, national and global discourses”, *Comparative Education*, vol. 53, núm. 4, 2017, págs. 558-577.
- LEE, K. H. y TAN, J. P., “The international flow of third level lesser developed country students to developed countries: Determinants and implications”, *Higher Education*, vol. 13, núm. 6, 1984, págs. 687-707.
- LEE, S. Y., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. y PETERNEL, G., “The efficacy of academic acceleration for gifted minority students”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 54, núm. 3, 2010, págs. 189-208.
- LENZ, K. y BURRUSS, J., “Meeting affective needs through summer academic experiences”, *Roepers Review*, vol. 17, núm. 1, 1994, pág. 51.
- LESLIE, M., “The vexing legacy of Lewis Terman”, *Stanford Magazine*, 2000.
- LI, Y., *La traducción conceptual*, Universidad de Málaga, Málaga, 2020, págs. 154-155.
- LINDNER, K. T. y SCHWAB, S., “Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 24, núm. 12, 2020.
- LLAMAZARES FÉRNANDEZ, D., *Derecho de la libertad de conciencia. Tomo I. Libertad de conciencia y laicidad*, Civitas, Madrid, 2002.
- LLOPIS PLÁ, C., “Los derechos humanos cumplen 60 años. La lucha por la dignidad y las libertades”, *Revista Crítica*, núm. 957, 2008, págs. 30-33.
- LOBO, B. J. y BURKE-SMALLEY, L. A., “An empirical investigation of the financial value of a college degree”, *Education Economics*, vol. 26, núm. 1, 2017, págs. 78-92.
- LÓPEZ ÁLVAREZ, M. J., “El derecho al trabajo en la Constitución Española”, *Crítica*, núm. 979, 2012, págs. 44-48.
- LÓPEZ ANDRADA, B., *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*, Síntesis, Madrid, 2000.
- LÓPEZ BAZO, E. y MORENO SERRANO, R., “Profitability of investments in education: Evidence from Spanish regions”, *Regional Studies*, vol. 46, núm. 10, 2012, págs. 1333-1346.
- LÓPEZ GUERRA, L., “La distribución de competencias entre Estado y Comunidades Autónomas en materia de educación”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 7, 1983, págs. 293-333.
- LÓPEZ IGLESIAS, Y. E., “Programa de Intervención Educativa Personalizador Talent 360 para alumnos de Alta Capacidad: métodos y recursos para identificar y atender la alta dotación en los centros escolares”, Universidad Internacional de La Rioja, Madrid, 2021.

- LÓPEZ MARTÍNEZ, M., MARCO REVERTE, G. y PALACIOS MANZANO, M^a. M., "El fracaso escolar en España y sus regiones: disparidades territoriales", *Revista de Estudios Regionales*, núm. 107, 2016, págs. 121-155.
- LÓPEZ RODÓ, L., "El principio de igualdad en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional", *Revista de Administración Pública*, núm. 100-102, 1983, págs. 331-345.
- LÓPEZ TORRIJO, M. y MENGUAL ANDRÉS, S., "An attack on inclusive education in secondary education. Limitations in initial teacher training in Spain", *New Approaches in Educational Research*, vol. 4, núm. 1, 2015, págs. 9-17.
- LÓPEZ SUÁREZ, C., *Discursos de la comunidad educativa sobre el éxito y el fracaso escolar. El caso de un centro educativo con presencia de población de nacionalidad extranjera*, Universidad de Granada, Granada, 2015.
- LOWENSTEIN, L., "Who is the bully?", *Bulletin of the British Psychological Society*, núm. 31, 1978, págs. 317-330.
- LOZANO CUTANDA, B., "La libertad de cátedra en la enseñanza pública superior (a propósito de la STC 217/1992, de 1 de diciembre)", *Revista de Administración Pública*, núm. 131, 1993, págs. 191-217.
- LOZANO CUTANDA, B., "La libertad de cátedra", *Revista de Educación*, núm. 308, 1995, págs. 103-130.
- LUBINSKI, D. et al., "Tracking exceptional human capital over two decades", *Psychological Science*, vol. 17, núm. 3, 2006, págs. 194-199.
- LUBINSKI, D. y BENBOW, C. P., "Gender differences in abilities and preferences among the gifted: Implications for the math-science pipeline", *Current Directions in Psychological Science*, vol. 1, núm. 2, 1992, págs. 61-66.
- LYNCH, R. G., *Exceptional returns: Economic, fiscal, and social benefits of investment in early childhood development*, Economic Policy Institute, Washington D.C., 2004.
- MAGNÚSSON, G., "An amalgam of ideals - images of inclusion in the Salamanca Statement", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, núm. 7-8, 2019, págs. 677-690.
- MANCEBÓN TORRUBIA, M. J. y PÉREZ XIMÉNEZ DE EMBÚN, D., "Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por Comunidades Autónomas a partir de PISA 2006", *Regional and Sectorial Economic Studies*, vol. 10, núm. 3, 2010, págs. 129-148.
- MANGAS MARTÍN, A., "La distribución de competencias en la Unión Europea y el principio de subsidiariedad", *Jornada sobre el principio de subsidiariedad en la Unión Europea*, 2008.
- MANKIW, G., ROMER, D. y WEIL, D., "A contribution to the empirics of economic growth", *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, núm. 2, 1992, págs. 407-37.
- MANN, R., "Effective teaching strategies for gifted/learning-disabled students with spatial strengths", *The Journal of Secondary Gifted Education*, vol. 17, núm. 2, 2006, págs. 112-121.
- MANZANO ESPINOSA, D. y SALAZAR VALEZ, L., "¿Es la inversión pública en educación una política redistributiva? Un análisis de la composición del gasto por nivel de enseñanza", *Revista internacional de sociología*, núm. 3, 2009, págs. 655-679.

Bibliografía

- MARRERO GALVÁN, J. J. y NEGRÍN MEDINA, M. A., “Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa”, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 29, 2018.
- MARTIN, L. T., BURNS, R. M. y SCHONLAU, M., “Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 54, núm. 1, 2009, págs. 31-41.
- MARTÍN BRAVO, C., “Análisis del modelo de inteligencia de Robert J. Sternberg”, *Tabanque: revista pedagógica*, núm. 8, 1992, págs. 21-38.
- MARTÍN CIDONCHA, A., *La libertad de empresa en el marco de la economía de mercado: el artículo 38 de la Constitución Española*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2004.
- MARTÍN GÁLVEZ, J., *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*, Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 2000.
- MARTÍN Y PÉREZ DE NANCLARES, J. M., “La Ley de tratados y otros acuerdos internacionales: una nueva regulación para disciplinar una práctica internacional difícil de ignorar”, *Revista española de derecho internacional*, vol. 67, núm. 1, 2015, págs. 13-60.
- MARTÍN SIMÓN, J. L., “Economías de Escala. Economías externas e integración económica”, *Cuadernos de Estudios Empresariales*, núm. 13, 2003, págs. 203-214.
- MARTINELLO, M. L., “Learning to question for inquiry”, *The Educational Forum*, núm. 62, 1998, págs. 164-171.
- MARTÍNEZ BADENES, M.A., “Un juego de tres: crisis y protección supranacional de los derechos sociales en el Espacio Europeo”, *Lex Social*, vol. 6, núm. 2, 2016, págs. 199-221.
- MARTÍNEZ BLANCO, N., “Una aproximación al TDAH”, *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, vol. 3, núm. 1, 2017, págs. 248-257.
- MARTÍNEZ CASTRO, L.E., “Constitucionalismo liberal contemporáneo vs democracia”. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, núm. 1, 2012, pág. 40 y ss.
- MARTÍNEZ HERRERA, K. G., *Límites al ejercicio de la libertad de empresa*, Universidad de Alicante, Alicante, 2015.
- MARTÍNEZ TAPIA, R., *Igualdad y razonabilidad en la justicia constitucional española*, Universidad de Almería, Almería, 2000.
- MARTOS CARMONA, A. y DEL REY ALAMILLO, R., “Implicaciones del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying”, *Apuntes de Psicología*, vol. 31, núm. 2, 2013, págs. 183-190.
- MATA SIERRA, M. T., “La discriminación por indiferenciación y su incidencia en el ámbito tributario”, *Revista Jurídica de la Universidad de León*, núm. 8, 2021, págs. 185-201.
- MATEOS SILLERO, S., y GÓMEZ HERNÁNDEZ, C. *El Libro Blanco de las mujeres en el ámbito tecnológico*, Ministerio de Economía y Empresa, Madrid, 2019.

Bibliografía

- MATTHEWS, M. S. y MCBEE, M. T., "School factors and the underachievement of gifted students in a Talent Search Summer Program", *Gifted Child Quarterly*, vol. 51, núm. 2, 2007, págs. 167-181.
- MAYOR ZARAGOZA, F., "Educación en Derechos Humanos y Democracia", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 74, 2012, págs. 177-188.
- MAZZAROL, T. W., "Critical success factors for international education marketing", *International Journal of Education Management*, vol. 12, núm. 4, 1998, págs. 163-175.
- MAZZAROL, T. W. y SOUTAR, G. N., "The Push-Pull Factors influencing international student selection of education destination", *International Journal of Educational Management*, vol. 16, núm. 2, 2002, págs. 82-90.
- MCBEE, M. T., PETERS, S. J. y MILLER, E. M., "The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis", *Gifted Child Quarterly*, vol. 60, núm. 4, 2016, págs. 258-278.
- MCBEE, M. T., PETERS, S. J. y WATERMAN, C., "Combining scores in multiple criterion assessment systems: The impact of combination rule", *Gifted Child Quarterly*, núm. 58, 2014, págs. 69-89.
- MCCLAIN, M. C. y PFEIFFER, S., "Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices", *Journal of Applied School Psychology*, vol. 28, núm. 1, 2012, págs. 59-88.
- MCCRIMMON, A. W. y SMITH, A. D., "Test review: Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence, second edition (WASI-II)", *Journal of Psychoeducational Assessment*, núm. 31, 2013, págs. 337-341.
- MCEWAN, P. J. y CARNOY, M., "The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 22, núm. 3, 2000, págs. 213-239.
- MEDINA RUBIO, R. "La distribución de competencias en materia de educación, Entre el Estado y las Comunidades Autónomas", *Aula Abierta*, núm. 31, 1981, págs. 71-85.
- MENDES ENICEIA, F., "National observatory on special education: Network study about inclusive education in Brazil", *Open Journal of Social Sciences*, núm. 3, 2015, págs. 60-64.
- MÉNDEZ, M., "Conceptualización y modelos de atención de la Educación Especial en Venezuela", *Ágora*, núm. 21, 2008, págs. 91-109.
- METELSKI, J., "Overlooked and underserved: gifted students in Manitoba", *BU Journal of Graduate Studies in Education*, vol. 13, núm. 1, 2021, págs. 2021.
- MIHR, A., "Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario", *Revista de investigación e innovación educativa*, núm. 35, 2004, págs. 29-42.
- MILES, A., "Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching practices in Northern Ireland prior to teaching experience", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21, núm. 2, 2006, págs. 167-186.
- MILNER, R. H. y FORD, D. Y., "Cultural considerations in the underrepresentation of culturally diverse elementary students in gifted education", *Roepers Review*, núm. 29, 2007, págs. 166-173.
- MILLS, C. J., "Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students", *Gifted Child Quarterly*, vol. 47, núm. 4, 2003, págs. 272-281.

Bibliografía

- MINCER, J., "Investment in human capital and personal income distribution", *Journal of Political Economy*, vol. 66, núm. 4, 1958, págs. 281-302.
- MINGAT, A. y TAN, J-P., "The Full Social Returns to Education: Estimates Based on Countries' Economic Growth Performance", en *Documento de trabajo sobre desarrollo de capital humano y política operativa* núm. 73. Banco Mundial, Washington DC, 1996, pág. 15
- MINTON, H. L., *Lewis M. Terman: Pioneer in psychological testing*, New York University Press, New York, 1988.
- MIRANDA, M. J., "La investigación psicológica de la inteligencia humana: balance del siglo en la transición del milenio", *Persona: revista de la Facultad de Psicología*, núm. 3, 2000, págs. 27-45.
- MISHNA, F., "Learning disabilities and bullying: double jeopardy", *Journal of learning disabilities*, vol. 36, núm. 4, 2003, págs. 336-347.
- MOK, K. H. y NEUBAUER, D., "Higher education governance in crisis: a critical reflection on the massification of higher education, graduate employment and social mobility", *Journal of Education and Work*, vol. 29, núm. 1, 2016, págs. 1-12.
- MOLTZEN, R., "Historical perspectives", en MOLTZEN, R., *Gifted and talented: New Zealand perspectives*, Pearson, Auckland, 2011, págs. 1-30.
- MÖNKES, F.J., "Desarrollo de los adolescentes superdotados", en *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, BENITO MATE, Y., Ediciones Amarú, Salamanca, 1992.
- MÖNKES, M. J. y MASON, E. J., "Developmental theories and giftedness", en *International handbook of research and development of giftedness and talent*, MÖNKES, F., et al., Pergamon Press, Oxford, 1993.
- MÖNKES, F. J. y KATZKO, M. W., "Giftedness and gifted education", en *Conceptions of giftedness*, STERNBERG, R. J. y DAVIDSON J. E., Cambridge University Press, New York, 2005, págs. 187-200.
- MONTES FERNÁNDEZ, F. J., "El Consejo de Europa", *Anuario jurídico y económico escurialense*, núm. 47, 2014, págs. 57-92.
- MONTES PINEDA, Ó., GARRIDO YSERTE, R. y GALLO RIVERA, M. T., "Sobreeducación o sobrecualificación: ¿importan los entornos laborales?", *Revista de educación*, núm. 394, 2021, págs. 355-382.
- MONTROYA MELGAR, A., "El trabajo en la Constitución", *Foro: Revista de ciencias jurídicas y sociales*, núm. 0, 2004, págs. 9-32.
- MOON, T. R., BRIGHTON, C. M. y CALLAHAN, C. M., "State standardized testing programs: friend or foe of gifted education?", *Roeper Review*, vol. 25, núm. 2, 2003, págs. 49-60.
- MOON, T. R. et al., *State standardized testing programs: their effects on teachers and students*, University of Virginia, Charlottesville, 2007, págs. 13-14.
- MORDUCHOWICZ, A., "La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, 2000, págs. 165-188.
- MORELOCK, M. J., "On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos", *Roeper Review*, vol. 19, núm. 1, 1996, págs. 4-12.
- MORENO BOTELLA, G., "Educación diferenciada, ideario y libre elección de centro", *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 20, 2009.

Bibliografía

- MUNYI, C. M., “Past and present perceptions towards disability: A historical perspective”, *Disability Studies Quarterly*, vol. 32, núm. 2, 2012.
- MUÑOZ MACHADO, S., *Tratado de Derecho Administrativo y Derecho Público General. Tomo IX-2. La organización territorial del Estado*, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2015.
- MURILLO HUERTAS, I. P., RAHONA LÓPEZ, M. y SALINAS JIMÉNEZ, M. M., “Effects of educational mismatch on private returns to education: An analysis of the Spanish case (1995–2006)”, *Journal of Policy Modeling*, vol. 34, núm. 5, 2012, págs. 646–659.
- MUSGRAVE, R. A., “The voluntary Exchange theory of public economy”, *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 53, núm. 2, 1939, págs. 213-237.
- NAGLIERI, J. y FORD, D., “Misconceptions about the Naglieri Nonverbal Ability Test: A commentary of concerns and disagreements”, *Roeper Review*, vol. 37, núm. 4, 2015, págs. 234–240.
- NARANJO DE LA CRUZ, R., “Capítulo XVIII. Derechos fundamentales”, en *Manual de Derecho Constitucional*, AGUDO ZAMORA, M. et al., Tecnos, Madrid, 2016.
- NASSIF, N., TEDESCO, J. C. y RAMA, G. W., *Sistema educativo en América Latina* Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1984.
- NAUTA, N. y CORTEN, F., “Gifted adults at work”, *Journal for Occupational and Insurance Physicians*, vol. 10, núm. 11, 2002, págs. 332-335.
- NAVARRO ABARZÚA, I., “Capital humano: Su definición y alcances en el desarrollo local y regional”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 13, núm. 35, 2005, págs. 1-36.
- NEIHART, M., “The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?”, *Roeper Review*, vol. 22, núm. 1, 1999, págs. 10-17.
- NEIHART, M., “The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 51, núm. 4, 2007, págs. 330–341.
- NEIHART, M. y TAN, L. S., “Critical assessment of gifted education in Singapore”, en *A critical assessment of gifted education in Asia: problems and prospects*, DAI, D. y CHING, C. K., Chinese American Educational Research and Development Association, Bloomington, 2016, págs. 77-96
- NIETO DE ALBA, U., “Economía de mercado y Constitución”, *Revista de economía política*, núm. 85, 1980, págs. 143-160.
- NOBLE, F. et al., “Informe provisional de un grupo de trabajo conjunto”, *Revista de Educación*, núm. 248-249, 1977, págs. 265-290.
- NOGUEIRA ALCALÁ, H., “El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos”, *Ius et Praxis*, vol. 14, núm. 2, 2008.
- NORWICH, B. y KELLY, N., “Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools”, *British Educational Research Journal*, vol. 30, núm. 1, 2004, págs. 43-65.
- NUSBAUM, E. A., “Vulnerable to exclusion: the place for segregated education within conceptions of inclusión”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 17, núm. 12, 2013, págs. 1295–1311.

Bibliografía

- O’CONNOR, J., “Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child”, *Children & Society*, vol. 26, núm. 4, 2010, págs. 293–303.
- OGELMAN, H.G. y SECER, Z., “The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6-year olds with typical development”, *International Journal of Special Education*, vol. 27, núm. 3, 2012, págs. 169-175.
- OH, H. et al., “A cross-national comparison of schools students’ regarding high performing peers”, *Turkish Journal of Giftedness and Education*, vol. 4, núm. 1, 2014, págs. 10-23.
- OLIVER ARAUJO, J., “Alcance y significado de la "Autonomía Universitaria" según la doctrina del Tribunal Constitucional”, *Revista de derecho político*, núm. 33, 1991, págs. 77-98.
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., “Special summer and Saturday programs for gifted students”, en *Handbook of gifted education*, COLANGELO, N. y DAVIS, G. A., Boston, Allyn & Bacon, 2003, págs. 219-228.
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. y LEE, S. Y., “The role of participation in in-school and outside-of-school activities in the talent development of gifted students”, *Journal of Secondary Gifted Education*, vol. 15, núm. 3, 2004, págs. 107-123.
- OLSON, M., “Distinguished lecture on economics in government: Big bills left on the sidewalk: Why some nations are rich, and others poor”, *Journal of Economic Perspectives*, vol. 10, núm. 2, 1996, págs. 3-24.
- OLWEUS, D., *Bullying at school: what we know and what can we do*, John Wiley & Sons, New Jersey, 1993.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, *Overcoming failure at school*, OCDE, París, 1998.
- OROVAL PLANAS, E. y MOLTÓ GARCÍA, T., “Costes privados de manutención y gastos asociados con los estudios”, *Revista de Educación*, núm. 273, 1984, págs. 165-205.
- ORTEGA RUIZ, R., “Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia”, *Cuadernos de pedagogía*, núm. 391, 2005, págs. 33-43.
- OTHAMNI B., et al. “Accesibilidad del modelo de educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 1, 2018, págs. 25-38.
- OU, D., “To leave or not to leave? A regression discontinuity analysis of the impact of failing the high school exit exam”, *Economics of Education Review*, vol. 29, núm. 2, 2010, págs. 171-186.
- OVALLES VILLEGAS, A. J., “Necesidades de Capacitación de los Docentes de Educación Inicial sobre las Altas Capacidades Intelectuales”, *Revista Scientific*, vol. 3, núm. 10, 2018, págs. 20-39.
- PARR, J. y STEVENS, T., “Challenges of equity and discrimination in the education of gifted children”, *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*, 2019, págs. 1-12.
- PARRA MARTÍNEZ, F. A. y PEREIRA, N., “Gifted education policy in Colombia: Legislation and guidelines for learners with exceptional abilities and talents”, *International Journal of Educational Research*, núm. 109, 2021.

Bibliografía

- PASQUALI, L., “¿El numerus clausus en las Universidades puede ser contrario a los Derechos Humanos?”, *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, núm. 45, 2013, págs. 719-739.
- PASTOR MONSÁLVEZ, J. M. et al., “Higher education institutions, economic growth and GDP per capita in European Union countries”, *European Planning Studies*, vol. 26, núm. 8, 2018, págs. 1616-1637.
- PEDRÓ I GARCÍA, F., “Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2012, págs. 22-45.
- PEÑA DEL AGUA, A.M., “Superdotación: factores culturales y barreras sociales”, *Revista de Educación*, núm. 4, 2002, págs. 261-269.
- PEÑA Y GONZALO, L. y VÁSCONEZ CARRASCO, M., “Paso a paso: una solución gradualista a la paradoja del sorites, lejos de la indeterminación y del agnosticismo”, *Bajo Palabra. Revista de filosofía*, núm. 5, 2010, págs. 399-418.
- PEÑA TIMÓN, A. M. T., “Ideario, centros concertados y financiación pública: estudio legislativo y jurisprudencial”, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.
- PEÑAS FERNÁNDEZ, M., *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 2006.
- PEREIRA, P. T. y MARTINS, P. S., “Returns to education and wage equations”, *Applied Economics*, vol. 36, núm. 6, 2004, págs. 525-531.
- PEREKH, G., BROWN, R. y ROBSON, K., “The social construction of giftedness: the intersectional relationship between whiteness, economic privilege and the identification of gifted”, *Canadian Journal of Disability Studies*, vol. 7, núm. 2, 2018, págs. 1-32.
- PÉREZ, J. et al., “Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness”, *Sustainability*, vol. 12, núm. 13, 2020.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M., CÁNOVAS LEONHARDT, P. y GERVILLA CASTILLO, E., “Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria”, *Teoría de la Educación*, núm. 11, 1999, págs. 53-83.
- PÉREZ LUÑO, A. E., “Sobre la igualdad en la Constitución española”, *Anuario de filosofía del derecho*, núm. 4, 1987, págs. 133-152.
- PÉREZ LUÑO, A. E., “Estado constitucional y derechos de la tercera generación”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 4, 1997, pág. 545-570.
- PÉREZ SÁNCHEZ, L. y DÍAZ FERNÁNDEZ, O., “Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en superdotados”, *Faisca: revista de altas capacidades*, núm. 1, 1994, págs. 103-127.
- PÉREZ SÁNCHEZ, L., *Diez palabras clave en superdotados*, Verbo Divino, Estella, 1993.
- PÉREZ SÁNCHEZ, L., “Mujeres superdotadas y sociedad: del "burka" al síndrome de abeja reina”, *Faisca: revista de altas capacidades*, núm. 9, 2002, págs. 35-55.
- PÉREZ, E. y MEDRANO, L. A., “Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura”, *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, vol. 5, núm. 2, 2013.

- PÉREZ, R. et al. “Diagnóstico nutricional antropométrico y coeficiente intelectual en escolares”, *Revista española de nutrición comunitaria*, vol. 15, núm. 4, 2009, págs. 186-190.
- PÉREZ ESPARRELLS, C. y MORALES SEQUERA, S., “El fracaso escolar en España: un análisis por Comunidades Autónomas”, *Revista de Estudios Regionales*, núm. 94, 2012, págs. 39-69.
- PÉREZ GÓMEZ, P. y ARBELO ÁLVAREZ, A., “Producción multiproducto y economías de escala y alcance”, *Anales de estudios económicos y empresariales*, núm. 8, 1993, págs. 67-78.
- PERIS HEVIA, R., *El reparto competencial en materia de educación en España*, ICADE, Madrid, 2014.
- PERSSON, R. S., “Paragons of virtue: teachers’ conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system”, *High Ability Studies*, vol. 9, núm. 2, 1998, págs. 181-196.
- PETERS, S. J. y ENGERRAND, K. G., “Equity and excellence: Proactive efforts in the identification of underrepresented students for gifted and talented services”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 60, núm. 3, 2016, págs. 159-171.
- PFEIFFER, S., “Challenges and opportunities for students who are gifted: what the experts say”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 47, 2003, págs. 161-169.
- PFEIFFER, S., “Current perspectives on the identification and assessment of gifted students”, *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 30, núm. 1, 2012, págs. 3-9.
- PHILLIPS, N. y LINDSAY, G., “Motivation in gifted students”, *High Ability Studies*, vol. 17, núm. 1, 2006, págs. 57-73.
- PHILLIPSON, S. N. y CHEUNG, H. Y., “Giftedness within the Confucian heritage cultures”, en *Learning diversity in the Chinese classroom: contexts and practice for students with special needs*, PHILLIPSON, S. N., Hong Kong, Hong Kong University Press, 2007, págs. 205-247.
- PHILLIPSON, S. N. y PHILLIPSON, S., “Being gifted in Hong Kong: an examination of the Region’s policy for gifted education”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 55, núm. 4, 2011, págs. 235-249.
- PIERSON, E. E. et al., “Use of brief intelligence tests in the identification of giftedness”, *Journal of Psychoeducational Assessment*, núm. 30, 2012, págs. 10-24.
- PIERSON, M. R., “Gifted education in the United States: Perspectives of gender equity”, *Journal of Gender and Power*, vol. 1, núm. 1, 2014, págs. 99-110.
- PINILLA MONCLÚS, V. J., “Clasificación de los costes”, *Revista española de financiación y contabilidad*, vol. 8, núm. 29-30, 1979, págs. 831-879.
- PINILLA RODRÍGUEZ, D. E., *El impacto socioeconómico de la descentralización fiscal en América Latina*, Universidad de Granada, Granada, 2013.
- PLUNKETT, M. y KRONBORG, L., “Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions”, *Gifted and Talented International*, vol. 26, núm. 1-2, 2011, págs. 31-46.
- POLO SABAU, J. R., “La enseñanza de la religión en la escuela pública: fundamento constitucional y desarrollo normativo”, *Revista General de Derecho Administrativo*, núm. 33, 2013.

Bibliografía

- POMAR TOJO, M. C. et al., “Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 6, núm. 1, 2014, págs. 27-32.
- POTTS, J. A., “Profoundly gifted students’ perceptions of virtual classrooms”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 63, núm. 1, 2018, págs. 1-23.
- POZO CABRERA, E. E., “Libertad de cátedra”, Universidad de León, León, 2020.
- PRATESI, M. et al, “Spatial distribution of multidimensional educational poverty in Italy using small area estimation”, *Social Indicators Research*, vol.156, núm. 2, 2021, págs. 563-586.
- PRECKEL, F., RACH, H. y SCHERRER, V., “Self-concept changes in multiple self-concept domains of gifted students participating in a summer residential school”, *Gifted and Talented International*, vol. 31, núm. 2, 2016, págs. 88-101.
- PRIETO SANCHÍS, L., “Los derechos sociales y el principio de igualdad sustancial”, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, núm. 22, 1995, págs. 9-57.
- PRIOR, S. “Student voice: What do students who are intellectually gifted say they experience and need in the inclusive classroom?”, *Gifted and Talented International*, vol. 26, núm. 1-2, 2011, págs. 121-129.
- PSACHAROPOULOS, G y PATRINOS, H. A., “Returns to investment in education: a further update”, *Education Economics*, vol. 12, núm. 2, 2004, págs. 111-134.
- PSACHAROPOULOS, G y PATRINOS, H. A., “Returns to investment in education: a decennial review of the global literatura”, *Education Economics*, vol. 26, núm. 5, 2018, págs. 445-458.
- PYRYT, M. C., “Pegnato revisited: Using discriminant analysis to identify gifted children”, *Psychology Science*, núm. 46, 2004, págs. 342-347.
- QUATTRONE, G. A. y JONES, E. E., “The perception of variability within in-groups and out-groups: Implications for the law of small numbers.”, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 38, núm. 1, 1980, págs. 141-152.
- QUÍLEZ ROBRES, A. y LOZANO BLASCO, R., “Modelos de inteligencia y altas capacidades: una descripción descriptiva y comparativa”, *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, vol. 38, núm. 1, 2020, págs. 69-85.
- QUINTERO GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, F. J., “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. TDAH. Situación en España”, *Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad*, 2013.
- RAUDENBUSH, S. W., FOTIU, R. P. y CHEONG, Y. F., “Inequality of access of educational resources: A national report card for eighth-grade math”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 20, núm. 4, 1998, págs. 253-267.
- REDDING, R. E., “Learning preferences and skill patterns among underachieving gifted adolescents”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 34, núm. 2, 1990, págs. 72-75.
- REGUEIRO GARCÍA, M. T., “La libertad de cátedra en el ordenamiento español”, *Boletín de la Facultad de Derecho de la UNED*, núm. 6, 1994, págs. 181-210.
- REID, E. y BOETTER, H., “Gifted education in various countries of Europe”, *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, vol. 4, núm. 2, 2015.

Bibliografía

- REIJNTJES, A. et al., “Youths’ displaced aggression against in- and outgroup peers: an experimental examination”, *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 115, núm. 1, págs. 180-187.
- REIS, S. M. y MCCOACH, D. B., “The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 44, núm. 3, 2000, págs. 152-170.
- REMOLI FERREIRA, T. C. et al., “Giftedness: A survey about Brazilian children and educators’ (mis)conception”, *European Journal of Special Education Research*, vol. 5, núm. 1, 2019, págs. 23-32.
- REZULLI, J. S., “What makes giftedness? Reexamining a definition”, *Phi Delta Kappan*, vol. 60, núm. 3, 1978, págs. 180-184.
- REZULLI, J. S., “Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 65, 2012, págs. 150-159.
- REZULLI, J. S. y PARK, S., “Gifted dropouts: The who and the why”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 44, núm. 4, 2000, págs. 261-271.
- REZULLI, J. S. y GEASSER, A. H., “Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva”, *Revista de Educación*, núm. extra 368, 2015, págs. 96-131.
- REZULLI, J. S. y SMITH, L. H., “Two approaches to identification of gifted students”, *Exceptional Children*, núm. 43, 1977, págs. 512-518.
- REY MARTÍNEZ, F., “La discriminación múltiple. Una realidad antigua, un concepto nuevo”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 84, 2008, págs. 251-283.
- REYERO, M. y TOURÓN FIGUEROA, F. J., “En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 215, 2000, págs. 7-38.
- RILEY T. y BICKNELL, B., “Gifted and talented education in New Zealand schools: a decade later”, *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, vol. 18, núm. 1, 2013, págs. 1-16.
- RINN, A. N. y PLUCKER, J. A., “We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 48, núm. 1, 2004, págs. 54-67.
- RIVERO HERRERA, J., “La educación no formal en la reforma peruana”, en *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO-CEPAL-PNUD, DEALC/17, Buenos Aires, 1979.
- ROA BAÑUELOS, M. M., *Las Altas Capacidades Intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de educación*, Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco, Donostia / San Sebastián, 2016.
- ROBERTSON, E., “Neglected dropouts: the gifted and talented”, *Equity & Excellence*, vol. 25, núm. 1, 1991, págs. 62-73.
- ROBINSON, A., “Cooperative learning and the academically talented student”, University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs, 1991, pág. 20.
- ROBINSON, N. M., “The role of universities and colleges in educating gifted undergraduates”, *Peabody Journal of Education*, vol. 72, núm. 3-4, 1997, págs. 217-236.

- ROBLES MORALES, J.M., “¿Por qué la brecha digital es un problema social?”, *Panorama Social*, núm. 25, Madrid, 2017.
- ROCA TRÍAS, E. y AHUMADA RUIZ, M. A., “Los principios de razonabilidad y proporcionalidad en la jurisprudencia constitucional española”, *XV Conferencia Trilateral 24-27 de octubre 2013 Roma*, 2013, págs. 1-37.
- RODRÍGUEZ BLANCO, M., *Derecho y religión: nociones de Derecho eclesiástico del Estado*, Thomson-Reuters Aranzadi, Pamplona, 2018.
- RODRÍGUEZ MARTÍN, L., “Atención educativa al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: una propuesta formativa dirigida al profesorado”, Universidad de Huelva, Huelva, 2017.
- RODRÍGUEZ NAVEIRAS, E. y BORGES DEL ROSAL, Á., “Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 52, 2020, págs. 19-27.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, J. C. y LACASA CRISTINA, J. M., “Ciclos económicos, coste de oportunidad y decisión de estudiar. Unas hipótesis y una evidencia comparada ilustrativa”, *Revista Española de Sociología*, vol. 27, núm. 1, 2018, págs. 113-124.
- RODRÍGUEZ, R. et al., *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. El reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado*, Educación Santillana, Madrid, 2017.
- RODRÍGUEZ-IZQUIERDO SERRANO, M., “Evaluación federal del sistema de competencias de la Unión Europea. La interpretación de las políticas de apoyo y complemento”, *Estudios de Deusto: revista de la Universidad de Deusto*, vol. 57, núm. 1, 2009, págs. 139-168.
- ROEPER, A., “Gifted adults: their characteristics and emotions”, *Advanced Development Journal*, núm. 3, 1991, págs. 85-98.
- ROMERO RODENAS, M. J. y GARCÍA RÍOS, J. L., “Derecho al trabajo y derecho a la educación: un enfoque constitucional sobre la formación profesional”, *Revista de derecho social*, núm. 85, 2019, págs. 135-156.
- ROSE, C., MONDA-AMAYA, L. y ESPELAGE, D., “Bullying perpetration and victimization in special education: a review of literature”, *Remedial and Special Education*, vol. 32, núm. 2, 2011, págs. 114-30.
- ROTHENBUSCH, S. et al., “Linking teacher and parent ratings of teacher-nominated gifted elementary school students to each other and to school grades”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 62, núm. 2, 2018, págs. 230-250.
- ROY, P., “Gifted education in India”, *Cogent Education*, vol. 4, núm. 1, 2017.
- ROST, D. H., “Analyses of the environment of gifted children”, en *Results in educational psychology vol. 11*, KNAPP, A. y ROST, D. H., Hogrefe, Göttingen, 1993.
- RUBB, S., “Overeducation: a short or long run phenomenon for individuals?”, *Economics of Education Review*, vol. 22, núm. 4, 2003, págs. 389-394.
- RUBIANO, E. y LOZADA, F., “La educación especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones”, *Educere*, vol. 19, núm. 62, 2015, págs. 215-230.
- RUBIO CASTRO, A. M., “Los efectos jurídicos del soft law en materia de igualdad efectiva: la experiencia española”, *Anuario de filosofía del derecho*, núm. 30, 2014, págs. 37-68.

Bibliografía

- RUBIO LLORENTE, F., “La igualdad en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. Introducción”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 31, 1991, págs. 9-36.
- RUIZ MUÑOZ, M. M., “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas”, *Sinéctica*, núm. 43, 2014, págs. 1-19.
- SADOWSKI, A. J., “A case study of the experiences of and influences upon gifted high school dropouts”, *Dissertation Abstracts International*, vol. 48, núm. 4, 1991, pág. 893.
- SAMUELSON, P.A., “The pure theory of public expenditures”, *Review of Economics and Statistics*, vol. 36, núm. 4, 1954, págs. 387-389.
- SÁNCHEZ BLANCO, A., “El derecho fundamental a la autonomía universitaria”, *Revista Vasca de Administración Pública*, núm. 22, 1988, págs. 155-170.
- SÁNCHEZ DEL MANZANO, E., *La superdotación intelectual*, Ediciones Aljibe, Málaga, 2009.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. y MANZANARES MOYA, M. A., “La equidad educativa. Dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos”, en *Temas educativos en el punto de mira*, MANZANARES MOYA, M. A., Wolters Kluwer, Madrid, 2012.
- SÁNCHEZ CID, J. L. et al “Fenómenos diferenciados en educación universitaria. Rendimiento académico, inteligencia y creatividad”, *Revista interamericana de psicología*, vol. 52, núm. 2, 2018, págs. 225-235.
- SÁNCHEZ ESCOBEDO, P. A., et al., “Mexican teachers’ knowledge about gifted children: relation to teacher teaching experience and training”, *Sustainability*, vol. 12, núm. 11, 2020, págs. 1-9.
- SANDÍN GARCÍA, M. A., “La educación como servicio público”, *La Ley: Revista jurídica española de doctrina, jurisprudencia y bibliografía*, núm. 3, 2006, págs. 1667-1676.
- SANDOVAL VÁSQUEZ, J. F., “Crítica a la teoría del capital humano, educación y desarrollo socioeconómico”, *Ensayos Pedagógicos*, vol. 13, núm. 2, 2018, págs. 137-160.
- SANSANI, S., “The effects of school quality on long-term health”, *Economics of Education Review*, vol. 30, núm. 6, 2011, págs. 1320-1333.
- SANTANGELO, T. y TOMLINSON, C. A., “Teacher educators’ perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation”, *Action in Teacher Education*, vol. 34, núm. 4, 2012, págs. 309-327.
- SARMIENTO RAMÍREZ-ESCUADERO, D., “La autoridad del Derecho y la naturaleza del soft law”, *Cuadernos de derecho público*, núm. 28, 2006, págs. 221-266.
- SASTRE I RIBA, S., “Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial”, *Revista de neurología*, vol. 46, núm. extra 1, 2008, págs. 11-16.
- SASTRE I RIBA, S., “Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades”, *Revista de neurología*, vol. 52, núm. extra 1, 2011, págs. 11-18.
- SASTRE I RIBA, S., “Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular”, *Revista de neurología*, vol. 58, núm. extra 1, 2014, págs. 89-98.

Bibliografía

- SASTRE I RIBA, S. et al., “Evaluation of satisfaction in an extracurricular enrichment program for high-intellectual ability participants”, *Psychothema*, vol. 27, núm. 2, 2015, págs. 166-173.
- SASTRE I RIBA, S. y CASTELLÓ TÁRRIDA, A., “Fiabilidad y estabilidad en el diagnóstico de la alta capacidad intelectual”, *Revista de neurología*, vol. 64, núm. 1, 2017, págs. 51-58.
- SASTRE I RIBA, S., BUENO VILLAVERDE, Á. y PÉREZ SÁNCHEZ, L., “Programs and Practices for Identifying and Nurturing High Intellectual Abilities in Spain”, *Gifted Child Today*, vol. 41, núm. 2, 2018, págs. 63-74.
- SAYED, Y. y RASHID, A., “Education quality in post-apartheid South African policy: Balancing equity, diversity, rights and participation”, *Comparative Education*, vol. 47, núm. 1, 2011, págs. 103-118.
- SCHECTER, B., “Development as an aim of education: a reconsideration of Dewey’s visión”, *Curriculum Inquiry*, vol. 41, núm. 2, 2011, págs. 250-266.
- SCHRÖDINGER, E., “The present situation in quantum mechanics”. *Naturwissenschaften*, núm. 23, 1935, págs. 807-812.
- SCHULTZ, T., “*The Economic Value of Education*”, Columbia University Press, New York, 1963, págs. 10-11
- SCHWAB, J. J., “The practical 4: something for curriculum professors to do”, *Curriculum Inquiry*, vol. 13, núm. 3, 1983, págs. 239-265.
- SCHWARTZ, M. S. ET AL., “Depth versus breadth: How content coverage in high school science courses relates to later success in college science coursework”, *Science Education*, vol. 93, núm. 5, 2009, págs. 798-826.
- SELVIN, S., “A problem in probability (letter to the editor)”, *The American Statistician*, vol. 29, núm. 1, 1975, págs. 67-71.
- SEPÚLVEDA VELÁSQUEZ, L., “Algo más sobre la casuística necesidades educativas especiales”, *Paideia*, núm. 46, 2009, págs. 129-140.
- SERRANO CHICA, F. y DEFIOR CITOLER, S., “Dislexia en español: estado de la cuestión”, *Electronic journal of research in educational psychology*, vol. 2, núm. 4, 2004, págs. 13-24.
- SHI, J. y ZHA, Z., “Psychological research on and education of gifted and talented children in China”, en *International handbook of research and development of giftedness and talent*, MÖNKS, F., et al., Elsevier, Ámsterdam, 2000, págs. 757-764.
- SHIELDS, S. A., “The Variability Hypothesis: The history of a biological model of sex differences in intelligence”, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 7, núm. 4, 1982, págs. 769-797.
- SHORE, B. M. y DELCOURT, M. A. B., “Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 2, núm. 2, 1997, págs. 138-154.
- SIERRA HERNÁIZ, E., “El concepto de discriminación indirecta: su delimitación y aplicación en el Derecho Social Comunitario Europeo y Español”, en *Los ODS como punto de partida para el fomento de la calidad del empleo femenino*, BLÁZQUEZ AGUDO, E. M., Dykinson, Madrid, 2018, págs. 11-26.
- SIMÓN RUEDA, C., OCHAÍTA ALDERETE, E. y HUERTAS MARTÍNEZ, J.A., “El sistema Braille. Bases para su enseñanza-aprendizaje”, *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 28, págs. 91-102, 1995.

- SINCLAIR, M., “Canadian involvment of brain drain of Africa: opportunities for action”, *Issue: a Journal of Opinion*, vol. 9, núm. 4, 1979, págs. 19-25.
- SMETANA, J. G., “Toddlers’ social interactions in the context of moral character and conventional transgressions in the home”, *Developmental Psychology*, vol. 25, núm. 4, 1989, págs. 499-508.
- SOLHEIM, O. J. y OPHEIM, V., “Beyond class size reduction: Towards more flexible ways of implementing a reduced pupil-teacher ratio”, *International Journal of Educational Research*, núm. 96, 2019, págs. 146-153.
- SORENSEN, C. W., “Success and education in South Korea”, *Comparative Education Review*, vol. 38, núm. 1, 1994, págs. 10-35.
- SORIANO DE ALENCAR, E., DE SOUZA FLEITH, D. y BLUMEN, S., “Trends in gifted education in South America: The Brazilian and Peruvian scenario”, *Gifted and Talented International*, vol. 17, núm. 1, 2002, págs. 7-17.
- SORIANO DE ALENCAR, E., DE SOUZA FLEITH, D. y BERNARDES CARNEIRO, L., “Gifted education in Brazil: Historical background, current practices and research trends”, en *The SAGE handbook of gifted and talented education*, WALLACE, B., SISK, D. A. y SENIOR, J., Londres, SAGE Publications, 2019, págs. 432-445.
- SOUTHERN, W. T. y JONES, E. D., “Types of acceleration: directions and issues”, en *Nation deceived: how schools hold back America’s brightest students Vol. II*, COLANGELO, S. et al, Connie Bellin & Jacqueline Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, Iowa, 2004, págs. 5-12.
- SPEARMAN, C., *The nature of intelligence and the principles of cognition*, MacMillan Press Ltd., Londres, 1927.
- STACEY, N., “Social benefits of education”, *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 559, núm. 1, 1998, págs. 54-63.
- STÅLNACKE, J. y SMEDLER, A. C., “Psychosocial experiences and adjustment among adult swedes with superior general mental ability”, *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 34, núm. 6, 2011, págs. 900-918.
- STANLEY, G. K. y BAINES, L., “Celebrating mediocrity? How schools shortchange gifted students”, *Roeper Review*, vol. 25, núm. 1, 2011, págs. 11-13.
- STERNBERG, R. J., “A componential theory of intellectual giftedness”, *Gifted Child Quarterly*, núm. 25, 1985, págs. 86-93.
- STERNBERG, R. J. y DETTERMAN, D. K., *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*, Ablex Publishing Corporation, New York, 1986.
- STERNBERG, R. J., *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*, Viking, New York, 1988.
- STERNBERG, R. J., “Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: a perspective on alternative metaphors of mind”, en *International handbook of research and development of giftedness and talent*, MÖNKS, F., et al., Pergamon Press, Oxford, 1993.
- STERNBERG, R. J., GRIGORENKO, E. L. y ZHANG, L. F., “Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment”, *Perspectives on Psychological Science*, vol. 3, núm. 6, 2008, págs. 486-506.
- SUBOTNIK, R. F., DUSCHL, R. A. y SELMON, E. H., “Retention and attrition of science talent: a longitudinal study of Westinghouse Science Talent Search

- winner", *International Journal of Science Education*, vol. 15, núm. 1, 1993, págs. 61-72.
- SUBOTNIK, R. F., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. y WORRELL, F. C., "Rethinking Giftedness and Gifted Education", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 12, núm. 1, 2011, págs. 3-54.
- SUMIDA, M., "Emerging trends in Japan in education of the gifted: a focus on science education", *Journal for the education of the gifted*, vol.36, núm. 3, 2013, págs. 277-289.
- SWIATEK, M. A. y BENBOW, C. P., "Ten-year longitudinal follow-up of ability-matched accelerated and unaccelerated gifted students", *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, núm. 4, 1991, págs. 528-538.
- TALEB, N. N., "IQ is largely a pseudoscientific swindle", 2019.
- TANG, K. N. y CHAN, T., "The importance of ethics, moral and professional skills of novice teachers", *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, núm. 205, 2015, págs. 8-12.
- TANNENBAUM, A. J., "Giftedness: a psychological approach", en *Conceptions of giftedness*, STERNBERG, R. J. y DAVIDSON J. E., Cambridge University Press, New York, 1986.
- TEMPLE, J. A. y REYNOLDS, A. J., "Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs", *Economics of Education Review*, vol. 26, núm. 1, 2007, págs. 126-144.
- TENORIO EITEL, S., "Educación y diversidad. Una escuela para todos", *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 3, núm. 5, 2004, págs. 88-106.
- TERMAN, L. M., y ODEN, M. H., "*Genetic studies of Genius, vol. IV, The Gifted Child Grows Up*", Stanford University Press, Stanford, 1947.
- TERMAN, L. M. y ODEN, M. H., "*Genetic studies of genius: Vol. V. The gifted group at mid-life*", Stanford University Press, Stanford, 1959.
- TERRASSIER, J. CH. "*Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*", ESF Éditeur, Montrouge, 2004.
- TERWEL, J., "Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education", *Curriculum Studies*, vol. 37, núm. 6, 2005, págs. 653-670.
- THOMPSON, J. M. y FINLEY, C. J., "A further comparison of the intellectual patterns of gifted and mentally retarded children", *Exceptional Children*, vol. 28, núm. 7, 1962, págs. 379-381.
- THORNDIKE, E. L., et al., "Intelligence and its measurement: a symposium", *Journal of Educational Psychology*, núm. 12, págs. 123-147 y 195-216.
- TIEBOUT, C. M., "A pure theory of local expenditures", *The Journal of Political Economy*, vol. 64, núm. 5, 1956, págs. 416-424.
- TIKLY, L. y BARRETT, A.M., "Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries", *International Journal of Educational Development*, vol. 31, núm. 1, 2011, págs. 3-14.
- TOMMIS, S., "Gifted education in the Hong Kong Special Administrative Region", *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 36, núm. 3, 2013, págs. 259-276.
- TORREGO SEIJO, J.C. y otros, "*Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*", Fundación FSM, Madrid, 2012.

- TOURÓN FIGUEROA, F. J., “De la superdotación al talento: evolución de un paradigma”, en *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*, JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C., Pearson Educación, Madrid, 2004, págs. 369-400.
- TOURÓN FIGUEROA, F. J. y SANTIAGO CAMPIÓN, R., “Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo”, *Revista española de pedagogía*, vol. 71, núm. 256, 2013, págs. 441-459.
- TOURÓN FIGUEROA, F. J., “Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 38, núm. 1, 2020, págs. 15-32.
- TOURÓN, J. y REYERO, M. “Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad”, *Bordón: Revista de pedagogía*, vol. 54, núm. 2, 2001, págs. 311-338.
- TOURÓN, J. y REYERO, M., “La identificación de alumnos de alta capacidad: un reto pendiente para el sistema educativo”, en *Hacia el Tercer Milenio: cambio Educativo y Educación para el cambio*, VV.AA., Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 2001.
- TOURÓN, J., REYERO, M., y FERNÁNDEZ, R., “La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo”, en *Formación de profesores de educación secundaria. Programación y Evaluación curricular*, BAUTISTA GARCÍA-VERA, A., ICE Universidad Complutense, Madrid, 2009.
- TRACY, S. J., “Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research”, *Qualitative Inquiry*, vol. 16, núm. 10, 2010, págs. 837-851.
- TSANG, M. C., “The impact of underutilization of education on productivity: A case study of the U.S. Bell Companies”, *Economics of Education Review*, núm. 6, 1987, págs. 239-254.
- TUVILLA RAYO, J., “La educación en derechos humanos en España”, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 9, 2008.
- VALDÉS, A., ARREOLA, C. y MONTOYA, G., “Estado de arte de la investigación acerca de estudiantes con aptitudes sobresalientes en México”, en *Estudiantes intelectualmente sobresalientes*, VALDÉS, A. y VERA, J., Pearson, México D. F., 2012, págs. 156-170.
- VALDÉS CUERVO, A. A., SÁNCHEZ ESCOBEDO, P. A. y YÁÑEZ QUIFJADA, A. I., “Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes”, *Acta colombiana de psicología*, vol. 16, núm. 1, 2013, págs. 25-33.
- VALLE LÓPEZ, J. M., “La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta para su análisis crítico”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 10, 2004, págs. 17-59.
- VALLE LÓPEZ, J. M., *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia de educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006.
- VAN CASTEREN, P. A. J. et al., “How can wellbeing at work and sustainable employability of gifted workers be enhanced? A qualitative study from a capability approach perspective”, *BMC Public Health*, núm. 21, 2021.

- VAN DER WAAL, I., NAUTA, K. y LINDHOUT, R., “Labour disputes of gifted employees”, *Gifted and Talented International*, vol. 28, núm. 1, 2013, págs. 163-172.
- VANTASSEL-BASKA, J. L., “The role of the family in the success of disadvantaged gifted learners”, en *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school*, VANTASSEL-BASKA, J. L. y OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., Teachers College Press, New York, 1989.
- VANTASSEL-BASKA, J. L., “The development of talent through curriculum”, *Roeper Review*, vol. 18, núm. 2, 1995, págs. 98-102.
- VANTASSEL-BASKA, J. L., “Gifted programs and services: What are the nonnegotiables?”, *Theory Into Practice*, vol. 44, núm. 2, 2005, págs. 90-97.
- VANTASSEL-BASKA, J. L., “A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 50, núm. 3, 2006, págs. 199-215.
- VANTASSEL-BASKA, J. L., “Performance-based assessment”, *Gifted Child Today*, vol. 37, núm. 1, 2013, págs. 41-47.
- VANTASSEL-BASKA, J. L., “American policy in gifted education”, *Gifted Child Today*, vol. 41, núm. 2, 2018, págs. 98-103.
- VAQUER ALOY, A., “El soft law europeo en la jurisprudencia española: doce casos”, *Ars Iuris Salmanticensis*, vol. 1, 2013, págs. 93-115.
- VÁZQUEZ, S. M., *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*, CIAFIC Ediciones, Buenos Aires, 2012.
- VÉLEZ CALVO, X. et al., “Las altas capacidades en la educación primaria: estudio de prevalencia con niños ecuatorianos”, *INFAD Revista de Psicología*, núm. 1, 2019, págs. 391-400.
- VERA, C., YANES, C. y ZAVARCE, P., “Beyond the normal curve: the experience of parents with gifted children”, *Abstracts book of the 3rd World Conference on Qualitative Research*, vol. 2, 2018.
- VERDUGO ALONSO, M. A. y RODRÍGUEZ AGUILELLA, A., “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales”, *Revista de educación*, núm. 358, 2012, págs. 450-470.
- VIALLE, W. y QUIGLEY, S., “Does the teacher of the gifted need to be gifted?”, *Gifted and Talented International*, vol. 17, núm. 2, 2002, págs. 85-90.
- VIDAL FUEYO, M. C., “Cuando el derecho a la libertad religiosa colisiona con el derecho a la educación”, *Revista jurídica de Castilla y León*, núm. extra 1, 2004, págs. 299-338.
- VIDAL PRADO, C., *El derecho a la educación en España*, Marcial Pons, Madrid, 2017.
- VIDAL PRADO, C., “Libertad de cátedra y organización de la docencia en el ámbito universitario”, *Revista española de Derecho Constitucional*, núm. 84, 2008, págs. 61-103.
- VIERA ÁLVAREZ, C., “La libertad de empresa y algunos límites desde la perspectiva del estado social”, *Revista jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, núm. 21, 2010, págs. 197-224.
- VILA LLADOSA, L. E., “Los beneficios no monetarios de la educación”, *Revista de Educación*, núm. 331, 2003, págs. 309-324.

Bibliografía

- VÍLCHEZ, N. G., “Una revisión y actualización del concepto de currículo”, *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, vol. 6, núm. 2, 2004, págs. 194-208.
- VILLALOBOS PANIAGUA, R. A., “Teoría de la educación y filosofía”, *Revista Ensayos Pedagógicos*, vol. IX, núm. 1, 2014, págs. 47-70.
- VILLAMIZAR ACEVEDO, G. y DONOSO TORRES, R., “Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica”, *Psicogente*, vol. 16, núm. 30, 2013, págs. 407-423.
- VILLARREAL, A. y BLANCHARD, S., “How job characteristics affect international migration: The role of informality in Mexico”, *Demography*, vol. 50, núm. 2, 2012, págs. 751-775.
- VILLAR BORDA, L., “Estado de derecho y Estado social de derecho”, *Revista Derecho del Estado*, n.º 20, Bogotá, 2007.
- VOLKWEIN, J. F. y SWEITZER, K. V., “Institutional Prestige and Reputation among Research Universities and Liberal Arts Colleges”, *Research in Higher Education*, vol. 47, núm. 2, 2006, págs. 129-148.
- VON BOGDANDY, A. et al., “Legal instruments in European Union Law and their reform: A systematic approach on an empirical basis”, *Yearbook of European Law*, vol. 2, núm. 1, 2004, págs. 91-136.
- WARNE, R. T., “An evaluation (and vindication) of Lewis Terman. What the father of gifted education can teach the 21st Century”, *Gifted Child Quarterly*, vol. 63, núm. 1, 2019, págs. 3-21.
- WEBB, J.T. et al. *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders*, Great Potential Press, Kentucky, 2004.
- WEBB, J. T. et. al. *A Parent's Guide to Gifted Children*, Great Potential Press, Scottsdale, 2007.
- WECHSLER, S. y FLEITH, D., “The scenario of gifted education in Brazil”, *Cogent Education*, vol. 4, 2017.
- WHITMORE, J. R., *Giftedness. Conflict and Underachievement*, Allyn & Bacon, Boston, 1980.
- WU, E., “Screening and identifying gifted children: What all educators and parents should know”, *Gifted Education Press Quarterly*, vol. 24, núm. 2, 2010, págs. 1-14.
- WU, W. T., “Gifted education policies in Taiwan”, *Gifted Education Internacional*, vol. 14, núm. 1, 1999, págs. 56-65.
- WU, W. T., “Inclusive education in Taiwan”, *Chinese Education & Society*, vol. 40, núm. 4, 2007, págs. 76-96.
- WU, W. T., “The 40th anniversary of gifted education in Taiwan (I): a retrospection”, *Gifted Education Quarterly*, núm. 126, 2013, págs. 1-11.
- WU, W. T., “Gifted and talented education in Taiwan: a 40-year journey”, en *Gifted Education in Asia: Problems and prospects*, DAI, D. Y. y KUO, C. C., Charlotte, Information Age Publishing, 2016, págs. 33-50.
- WU, W. T. y CHANG, C. H., “The framework of gifted education teacher's professional standards”, *Gifted Education Forum*, vol. 9, núm. 2, 2009, págs. 103-143.
- YANG, W., “Education of gifted and talented children: what's going on in China”, *Gifted education international*, vol. 18, núm. 3, 2004, págs. 313-325.

Bibliografía

- YUWONO, I. y OKECH J. B., “The classroom impact of trained special needs education teachers in selected schools: An evaluation study”, *Frontiers in Education*, núm. 6, 2021, págs. 1-8.
- ZABLOSKI, J., *Gifted dropouts: A phenomenological study*, Liberty University, Lynchburg, 2010.
- ZHANG, L., “The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong”, *Roeper Review*, vol. 21, núm. 2, 1998, págs. 149-153.
- ZHANG, S. Z., “Gifted education in China”, *Cogent education*, núm. 4, 2017.
- ZOU, Z., YANG, W. y GREENE, M., “Teacher resources for the education of supernormal children in China”, *Journal of American Review of China Studies*, vol. 8, núm. 1, 2007, págs 43-51.
- ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, M., “El trastorno de ansiedad y estrés escolar en los adolescentes con alto desempeño académico”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, 2014, págs. 205-212.

ÍNDICE DE LEGISLACIÓN

Internacional

- Instrumento de Ratificación de España del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, hecho en Nueva York el 19 de diciembre de 1966. Boletín Oficial del Estado, 30 de abril de 1977, núm. 103.
- Instrumento de Ratificación de España del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, hecho en Nueva York el 19 de diciembre de 1966. Boletín Oficial del Estado, 30 de abril de 1977, núm. 103.
- Instrumento de Adhesión de España al Estatuto del Consejo de Europa, hecho en Londres el 5 de mayo de 1949. Boletín Oficial del Estado, 1 de marzo de 1978, núm. 51.
- Instrumento de Ratificación del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950, y enmendado por los Protocolos adicionales números 3 y 5, de 6 de mayo de 1963 y 20 de enero de 1966, respectivamente. Boletín Oficial del Estado, 10 de octubre de 1979, núm. 243.
- Resolución de 5 de abril de 1999, de la Secretaría General Técnica, por la que se hacen públicos los textos refundidos del Convenio para la protección de los derechos y de las libertades fundamentales, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950; el protocolo adicional al Convenio, hecho en París el 20 de marzo de 1952, y el protocolo número 6, relativo a la abolición de la pena de muerte, hecho en Estrasburgo el 28 de abril de 1983. Boletín Oficial del Estado, 6 de mayo de 1999, núm. 108.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, 21 de abril de 2008, núm. 96.
- Tratado de la Unión Europea y Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Versiones consolidadas. Protocolos. Anexos. Declaraciones anejas al Acta Final de la Conferencia intergubernamental que ha adoptado el Tratado de Lisboa. Diario Oficial de la Unión Europea, 30 de marzo de 2010, núm. 83.
- Reglamento (UE) Núm. 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se crea el programa «Erasmus+», de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones no 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE. Diario Oficial de la Unión Europea, 20 de diciembre de 2013, núm. 347.
- Directiva 2013/48/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 22 de octubre de 2013, sobre el derecho a la asistencia de letrado en los procesos penales y en los procedimientos relativos a la orden de detención europea, y sobre el derecho a que se informe a un tercero en el momento de la privación de libertad y a comunicarse con terceros y con autoridades consulares durante la privación de libertad. Diario Oficial de la Unión Europea, 6 de noviembre de 2013, núm. 294.
- Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema «Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea» (2013/C 76/01). Diario Oficial de la Unión Europea, 14 de marzo de 2013.

Nacional

- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.
- Ley Orgánica 2/1979, de 3 de octubre, del Tribunal Constitucional. Boletín Oficial del Estado, 5 de octubre de 1979, núm. 239.
- Ley Orgánica 6/1984, de 24 de mayo, reguladora del procedimiento de «Habeas Corpus». Boletín Oficial del Estado, 26 de mayo de 1984, núm. 126.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de julio de 1985, núm. 159.
- Ley Orgánica 10/1985, de 2 de agosto, de Autorización para la Adhesión de España a las Comunidades Europeas. Boletín Oficial del Estado, 8 de agosto de 1985, núm. 189.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, núm. 238.
- Ley Orgánica 1/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Ceuta. Boletín Oficial del Estado, 14 de marzo de 1995, núm. 62.
- Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla. Boletín Oficial del Estado, 14 de marzo de 1995, núm. 62.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado, 21 de noviembre de 1995, núm. 278. Disposición derogada.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre de 2001, núm. 307.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre, núm. 307.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106.
- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. Boletín Oficial del Estado, 20 de marzo de 2007, núm. 68.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2007, núm. 71.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 13 de abril de 2007, núm. 89.
- Ley Orgánica 1/2008, de 30 de julio, por la que se autoriza la ratificación por España del Tratado de Lisboa, por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en la capital portuguesa el 13 de diciembre de 2007. Boletín Oficial del Estado, 31 de julio de 2008, núm. 184.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- Ley Orgánica 13/2015, de 5 de octubre, de modificación de la Ley de Enjuiciamiento Criminal para el fortalecimiento de las garantías procesales y la regulación de las medidas de investigación tecnológica. Boletín Oficial del Estado, 6 de octubre de 2015, núm. 239.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020, núm. 340.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 1 de abril de 2022, núm. 78.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2023, núm. 70.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1970, núm. 187.
- Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública. Boletín Oficial del Estado, 3 de agosto de 1984, núm. 185.
- Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local. Boletín Oficial del Estado, 3 de abril de 1985, núm.80.
- Ley 24/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España. Boletín Oficial del Estado, 12 de noviembre de 1992, núm. 272.
- Ley 25/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España. Boletín Oficial del Estado, 12 de noviembre de 1992, núm. 272.
- Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España. Boletín Oficial del Estado, 12 de noviembre de 1992, núm. 272.
- Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de Protección a las Familias Numerosas. Boletín Oficial del Estado, 19 de noviembre de 2003, núm. 277.
- Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias. Boletín Oficial del Estado, 22 de noviembre de 2003, núm. 280.
- Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales. Boletín Oficial del Estado, 31 de octubre de 2006, núm. 260.
- Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y de modificación parcial de las leyes de los Impuestos sobre Sociedades, sobre la Renta de no Residentes y sobre el Patrimonio. Boletín Oficial del Estado, 29 de noviembre de 2006, núm. 285.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado, 3 de diciembre de 2013, núm. 289.
- Ley 25/2014, de 27 de noviembre, de Tratados y otros Acuerdos Internacionales. Boletín Oficial del Estado, 28 de noviembre de 2014, núm. 288.
- Ley 27/2014, de 27 de noviembre, del Impuesto sobre Sociedades. Boletín Oficial del Estado, 28 de noviembre de 2014, núm. 288.
- Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. Boletín Oficial del Estado, 31 de octubre de 2015, núm. 261.

- Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público. Boletín Oficial del Estado, 2 de octubre de 2015, núm. 236.
- Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. Boletín Oficial del Estado, 13 de julio de 2002, núm. 167.
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, 22 de octubre de 1982, núm. 253.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, 16 de marzo de 1985, núm. 65.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, 2 de junio de 1995, núm. 131.
- Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados. Boletín Oficial del Estado, 1 de diciembre de 1995, núm. 287.
- Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía. Boletín Oficial del Estado, 26 de enero de 2000, núm. 22.
- 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. Boletín Oficial del Estado, 31 de julio de 2003, núm. 182.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado, 18 de septiembre de 2003, núm. 224.
- Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 30 de octubre de 2007, núm. 260.
- Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas. Boletín Oficial del Estado, 17 de enero de 2008, núm. 15.
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. Boletín Oficial del Estado, 12 de marzo de 2010, núm. 62
- Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 2010, núm. 190.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, 31 de diciembre de 2010, núm. 318.

- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado, 10 de febrero de 2011, núm. 35.
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Boletín Oficial del Estado, 7 de junio de 2014, núm. 138.
- Real Decreto 593/2015, de 3 de julio, por el que se regula la declaración de notorio arraigo de las confesiones religiosas en España. Boletín Oficial del Estado, 1 de agosto de 2015, núm. 183.
- Real Decreto 431/2020, de 3 de marzo, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 5 de marzo de 2020, núm. 56.
- Real Decreto 498/2020, de 28 de abril, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 1 de mayo de 2020, núm. 121.
- Real Decreto 266/2021, de 13 de abril, por el que se aprueba la concesión directa de ayudas a las comunidades autónomas y a las ciudades de Ceuta y Melilla para la ejecución de programas de incentivos ligados a la movilidad eléctrica (MOVES III) en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia Europeo. Boletín Oficial del Estado, 14 de abril de 2021, núm. 89.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, 29 de septiembre de 2021, núm. 233.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, núm. 52.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 30 de marzo de 2022, núm. 76.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 6 de abril de 2022, núm. 82.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Boletín Oficial del Estado, 6 de abril de 2010, núm. 83.
- Orden ECD/724/2015, de 22 de abril, por la que se regula la admisión de alumnos en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y bachillerato en las Ciudades de Ceuta y Melilla. Boletín Oficial del Estado, 24 de abril de 2015, núm. 98.

Autonómica

Andalucía

- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2 de diciembre de 1999, núm. 140.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 26 de diciembre de 2007, núm. 252.
- Decreto 21/2020, de 17 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 19 de febrero de 2020, núm. 34.

Aragón

- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 18 de diciembre de 2017, núm. 240.
- Decreto 51/2021, de 7 de abril, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la escolarización del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos de las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y en CEIP, CPI y CRA que imparten el tercer curso de las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil, en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 12 de abril de 2021, núm. 78.
- Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 18 de junio de 2018, núm. 116.
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Boletín Oficial de Aragón, 18 de junio de 2018, núm. 116.
- Orden ECD/325/2022, de 24 de marzo, por la que se convoca el procedimiento de escolarización del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos de las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria, bachillerato y en CEIP, CPI y CRA que imparten el tercer curso de las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso escolar 2022/2023. Boletín Oficial de Aragón, 25 de marzo de 2022, núm. 59.

Canarias

- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. Boletín Oficial de Canarias, 7 de agosto de 2014, núm. 152.
- Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad

Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 6 de marzo de 2018, núm. 46.

- Decreto 9/2022, de 20 de enero, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes que oferten enseñanzas no universitarias sostenidas con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 28 de enero, núm. 20.
- Orden de 3 de marzo de 2022, por la que se desarrolla el Decreto 9/2022, de 20 de enero, que regula la admisión del alumnado en centros docentes que oferten enseñanzas no universitarias sostenidas con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 10 de marzo de 2022, núm. 49.

Cantabria

- Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 3 de junio de 2019, núm. 105.
- Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 3 de marzo de 2014, núm. 42.
- Orden ECD/8/2013, de 4 de febrero, por la que se desarrollan determinados aspectos del procedimiento de admisión de alumnos en los centros públicos y centros privados concertados que imparten Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Castilla y León

- Orden EDU/283/2007, 19 de febrero, por la que se constituyen el Centro de recursos de educación intercultural, el Equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta. Boletín Oficial de Castilla y León, 26 de febrero de 2007, núm. 40.
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 13 de agosto de 2010, núm. 156.
- Orden EDU/70/2019, de 30 de enero, por la que se desarrolla el Decreto 52/2018, de 27 de diciembre, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 1 de febrero de 2019, núm. 22.
- Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del

Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual. Boletín Oficial de Castilla y León, 21 de abril de 2005, núm. 76.

Castilla - La Mancha

- Decreto 66/2013, de 3 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 6 de septiembre de 2013, núm. 173.
- Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 23 de noviembre de 2013, núm. 229.
- Decreto 126/2021, de 28 de diciembre, que regula los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 10 de enero de 2022, núm. 5.
- Resolución de 26/01/2019, de la Dirección General de Programas, Atención a la Diversidad y Formación Profesional, por la que se regula la escolarización de alumnado que requiere medidas individualizadas y extraordinarias de inclusión educativa. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 4 de febrero de 2019, núm. 24.

Cataluña

- Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, 19 de octubre de 2017, núm. 7477.
- Decreto 11/2021, de 16 de febrero, de la programación de la oferta educativa y del procedimiento de admisión en los centros del Servicio de Educación de Cataluña. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, 18 de febrero de 2021, núm. 8344.
- Resolución ENS/1543/2013, de 10 de julio, de la atención educativa al alumnado con altas capacidades. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, 17 de julio de 2013, núm. 6419.

Comunidad de Madrid

- Decreto Legislativo 1/2010, de 21 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Texto Refundido de las Disposiciones Legales de la Comunidad de Madrid en materia de tributos cedidos por el Estado. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 25 de octubre de 2010, núm. 255.
- Decreto 1/2003, de 9 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Carlos III de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 20 de enero de 2003, núm. 16.
- Decreto 22/2003, de 27 de febrero, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Rey Juan Carlos. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 5 de marzo de 2003, núm. 54.

- Decreto 214/2003, de 16 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Autónoma de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 29 de octubre de 2003, núm. 258.
- Decreto 221/2003, de 23 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Alcalá. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 31 de octubre de 2003, núm. 260.
- Decreto 74/2010, de 21 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Politécnica de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 15 de noviembre de 2010, núm. 273.
- Decreto 32/2017, de 21 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 24 de marzo de 2017, núm. 71.
- Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 21 de enero, núm. 17.
- Orden 3661/2007, de 6 de julio, de la Consejera de Educación, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de las enseñanzas de idiomas de régimen especial derivadas de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 16 de julio de 2007, núm. 167.
- Orden 1240/2013, de 17 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 19 de abril de 2013, núm. 92.
- Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 30 de enero de 2023, núm. 25.

Comunidad Valenciana

- Decreto 40/2016, de 15 de abril, del Consell, por el que se regula la admisión en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 18 de abril de 2016, núm. 7762.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 7 de agosto de 2018, núm. 8356.
- Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 3 de junio de 2021, núm. 9099.

- Orden 7/2016, de 19 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunitat Valenciana que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Diari de la Generalitat Valenciana, 21 de abril de 2016, núm. 7765.

Extremadura

- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 9 de marzo de 2011, núm. 47.
- Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 21 de octubre de 2014, núm. 202.
- Decreto 128/2021, de 17 de noviembre, por el que se regula la admisión del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 18 de noviembre de 2021, núm. 222.
- Orden de 27 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente.
- Orden de 3 de enero de 2022 por la que se desarrolla el procedimiento para la admisión del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 7 de enero de 2022, núm. 4.
- Instrucción 26/2010 de 10 de septiembre, de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa por la que se regula el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales, Equipos de Atención Temprana, Equipos Específicos de Atención a Deficientes Auditivos y Equipos Específicos de Atención al Alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Galicia

- Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Diario Oficial de Galicia, 21 de diciembre de 2011, núm. 242.
- Decreto 13/2022, de 3 de febrero, por el que se regula la admisión de alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obligatoria y de bachillerato reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Diario Oficial de Galicia, 11 de febrero de 2022, núm. 29.
- Orden de 12 de marzo de 2013 por la que se desarrolla el procedimiento para la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos

que impartan enseñanzas de 2º ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obligatoria y de bachillerato reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Diario Oficial de Galicia, 15 de marzo de 2013, núm. 53.

- Orden de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Diario Oficial de Galicia, 26 de octubre de 2021, núm. 206.

Islas Baleares

- Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears. Boletín Oficial de las Islas Baleares, 17 de marzo de 2022, núm. 38.
- Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial de las Islas Baleares, 5 de mayo de 2011, núm. 67.
- Decreto 64/2019 de 2 de agosto, por el que se establece el régimen de admisión de alumnos en los centros sostenidos totalmente o parcialmente con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de las Illes Balears que sustituye el Decreto 37/2008. Boletín Oficial de las Islas Baleares, 3 de agosto de 2019, núm. 107.

La Rioja

- Decreto 24/2021, de 30 de marzo, por el que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros públicos y centros privados concertados que imparten segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato. Boletín Oficial de La Rioja, 31 de marzo de 2021, núm. 64.
- Orden EDC/20/2021, de 22 de abril, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato. Boletín Oficial de La Rioja, 23 de abril, núm. 78.

Navarra

- Decreto Foral 66/2010, de 29 de octubre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, 29 de noviembre de 2010, núm. 145.
- Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, 30 de julio de 2008, núm. 93.
- Orden Foral 46/2021, de 4 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se desarrolla el proceso de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra para cursar enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación

Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Boletín Oficial de Navarra, 10 de mayo de 2021, núm. 108.

País Vasco

- Ley 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, 12 de marzo de 2004, núm. 50.
- Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. Boletín Oficial del País Vasco, 13 de julio de 1998, núm. 130.
- Decreto 40/2009, de 17 de febrero, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes. Boletín Oficial del País Vasco, 26 de febrero de 2009, núm. 40.
- Decreto 1/2018, de 9 de enero, sobre la admisión y la escolarización del alumnado, tanto en centros públicos dependientes del Departamento competente en materia de educación, como en centros privados concertados, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, de la Comunidad Autónoma del País Vasco, así como en los Centros Públicos de Titularidad Municipal que imparten Formación Profesional Básica. Boletín Oficial del País Vasco, 12 de enero de 2018, núm. 9.
- Resolución de 24 de julio de 1998, de la Viceconsejería de Educación por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación. Boletín Oficial del País Vasco, 31 de agosto de 1998, núm. 164.

Principado de Asturias

- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 29 de diciembre de 2014, núm. 299.
- Resolución de 22 de marzo de 2021, de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el procedimiento de admisión del alumnado en centros docentes no universitarios públicos y privados concertados del Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 26 de marzo de 2021, núm. 59.

Región de Murcia

- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 3 de noviembre de 2009, núm. 254.
- Decreto 23/2017, de 15 de marzo, por el que se regulan los criterios y el procedimiento para la admisión y escolarización del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 17 de marzo de 2017, núm. 63.

Índice de legislación

- Orden 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente.

ÍNDICE DE SENTENCIAS CITADAS

- STEDH (Pleno) Caso relativo a ciertos aspectos de las leyes en el uso de los idiomas en la educación en Bélgica contra Bélgica, 23 de julio de 1968.
- STEDH (Pleno) Caso Campbell y Cosans contra Reino Unido, 25 de febrero de 1982.
- STEDH (Sección Cuarta) Jiménez Alonso y Jiménez Merino contra España, 25 de mayo del 2000.
- STEDH (Pleno) Caso Hasan y Chaush contra Bulgaria, 26 de octubre de 2000.
- STEDH (Sección Cuarta) Leyla Sahin contra Turquía, 10 de noviembre de 2005.
- STEDH (Sección Segunda) Caso Timishev contra Rusia, 13 de diciembre de 2005.
- STEDH (Sección Segunda) Caso Mürsel Eren contra Turquía, 7 de febrero de 2006.
- STEDH (Sección Tercera) Caso Manzanas Martín contra España, 3 de abril de 2012.
- STEDH (Sección Segunda) Tarantino et al. contra Italia, 2 de abril de 2013.
- STEDH (Sección Cuarta) Velyo Velev contra Bulgaria, 27 de agosto de 2014.
- STC 5/1981, de 13 de febrero de 1981.
- STC 22/1981, de 2 de julio de 1981.
- STC 26/1981, de 17 de julio de 1981.
- STC 34/1981, de 10 de noviembre de 1981.
- STC 6/1982, de 22 de febrero de 1982.
- STC 49/1982, de 14 de julio de 1982.
- STC 8/1983, de 18 de febrero de 1983.
- STC 32/1983, de 28 de abril de 1983.
- STC 75/1983, de 3 de agosto de 1983.
- STC 76/1983, de 5 de agosto de 1983.
- STC 87/1983, de 27 de octubre de 1983.
- STC 114/1983, de 6 de diciembre de 1983.
- STC 83/1984, de 24 de julio de 1984.
- STC 48/1985, de 28 de marzo de 1985.
- STC 53/1985, de 11 de abril de 1985.
- STC 67/1985, de 24 de mayo de 1985.
- STC 77/1985, de 27 de junio de 1985.
- STC 86/1985, de 10 de julio de 1985.
- STC 88/1985, de 19 de julio de 1985.
- STC 39/1986, de 31 de marzo de 1986.
- STC 53/1986, de 5 de mayo de 1986.
- STC 88/1986, de 1 de julio de 1986.
- STC 137/1986, de 6 de noviembre de 1986.
- STC 26/1987, de 27 de febrero de 1987.
- STC 37/1987, de 26 de marzo de 1987.
- STC 52/1987, de 7 de mayo de 1987.
- STC 114/1987, de 6 de julio de 1987
- STC 19/1988, de 16 de febrero de 1988.

- STC 209/1988, de 10 de noviembre de 1988.
- STC 261/1988, de 22 de diciembre de 1988.
- STC 55/1989, de 23 de febrero de 1989.
- STC 122/1989, de 6 de julio de 1989.
- STC 64/1990, de 5 de abril de 1990.
- STC 76/1990, de 26 de abril de 1990.
- STC 106/1990, de 6 de junio de 1990.
- STC 36/1991, de 14 de febrero de 1991.
- STC 130/1991, de 6 de junio de 1991.
- STC 216/1991, de 14 de noviembre de 1991.
- STC 235/1991, de 12 de diciembre de 1991.
- STC 13/1992, de 6 de febrero de 1992.
- STC 38/1992, de 23 de marzo de 1992.
- STC 147/1992, de 16 de octubre de 1992.
- STC 217/1992, de 1 de diciembre de 1992.
- STC 127/1994, de 5 de mayo de 1994.
- STC 337/1994, de 23 de diciembre de 1994.
- STC 50/1995, de 23 de febrero de 1995.
- STC 68/1996, de 4 de abril de 1996.
- STC 179/1996, de 12 de noviembre de 1996.
- STC 173/1998, de 23 de julio de 1998.
- STC 194/1998, de 1 de octubre de 1998.
- STC 181/2000, de 29 de junio de 2000.
- STC 103/2001, de 23 de abril de 2001.
- STC 188/2001, de 20 de septiembre de 2001.
- STC 200/2001, de 4 de octubre de 2001.
- STC 95/2002, de 25 de abril de 2002.
- STC 253/2004, de 22 de diciembre de 2004.
- STC 117/2006, de 24 de abril de 2006.
- STC 236/2007, de 7 de noviembre de 2007.
- STC 30/2008, de 25 de febrero de 2008.
- STC 31/2010, de 28 de junio de 2010.
- STC 133/2010, de 2 de diciembre de 2010.
- STC 18/2011, de 3 de marzo de 2011.
- STC 75/2011, de 19 de mayo de 2011.
- STC 135/2012, de 19 de junio de 2012.
- STC 13/2017, de 30 de enero de 2017.
- STC 89/2017, de 4 de julio de 2017.
- STC 14/2018, de 20 de febrero de 2018.
- ATC 855/1987, de 8 de julio.
- ATC 382/1996, de 18 de diciembre de 1996.
- STS 1555/1990, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 1ª, 21 de febrero de 1990.
- STS 3769/1990, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 1ª, de 16 de mayo de 1990.
- STS 5366/1992, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 1ª, 2 de julio de 1992.

Índice de sentencias citadas

- STS 3594/1993, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 1ª, de 1 de junio de 1993.
- STS 7060/1996, Sala de lo Civil, Sección 1ª, de 10 de diciembre de 1996.
- STS 565/1997, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 7ª, de 31 de enero de 1997.
- STS 2201/1997, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 3ª, de 24 de marzo.
- STS 2203/1997, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 7ª, de 24 de marzo de 1997
- STS 5516/2002, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 7ª, de 19 de julio de 2002.
- STS 1107/2003, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 4ª, de 21 de febrero de 2003.
- STS 1628/2003, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 6ª, de 10 de marzo de 2003.
- STS 8359/2003, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 7ª, de 22 de diciembre de 2003.
- STS 720/2005, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 7ª, de 8 de febrero de 2005.
- STS 4334/2008, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 6ª, de 14 de julio de 2008.
- STS 113/2009, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 4ª, de 21 de enero de 2009.
- STS 3257/2011, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 7ª, de 9 de mayo de 2011.
- STS 7397/2012, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 4ª, de 12 de noviembre de 2012.
- STSJ Canarias 8/2019, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 2ª, de 18 diciembre.
- STSJ Aragón 138/2021, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 1ª, de 1 de febrero.
- STSJ de Castilla y León 4275/2021, Sala de lo Contencioso-administrativo, Sección 3ª, de 9 de diciembre.