



**Facultad de Derecho**  
Universidad de La Laguna

**TRABAJO FIN DE GRADO**  
**Grado en Derecho**  
**Facultad de Derecho**  
**Universidad de La Laguna**  
**Curso 2019/2020**  
**Convocatoria: Julio 2020.**

Los derechos educativos de las altas capacidades intelectuales.  
The educational rights of high intellectual abilities.

Realizado por el alumno/a Dña. Miriam Soledad Quintero Marrero.

Tutorizado por el Profesor/a Dña. Raquel Lucía Pérez Brito.

Departamento: Filosofía del derecho.

Área de conocimiento:

ABSTRACT
<p>Students with high intellectual abilities are a group that, due to their special characteristics, have specific needs for educational support. This has been regulated in Spain since 1970 with Law 14/1970, of August 4, General Law of Education and Financing of Educational Reform, in force, the Organic Law, 8/2013, of December 9, for the Improvement of Educational Quality (LOMCCE), it assumes this particular characteristic and gives the competent education administrations the responsibility of identifying and assessing the students' specific needs, as well as implementing the relevant measures to meet their needs and, therefore, promote and facilitate the development of their potential. Inclusive education is the best tool to provide quality education not only for students with high abilities and special and specific requirements, but also for the entire student body.</p> <p><b>Key Words:</b> Right, education, high ability learning, inclusion, inclusive education.</p>

RESUMEN (entre 150 y 350 palabras)
<p>Los alumnos con altas capacidades intelectuales conforman un colectivo que, debido a sus singulares características, presenta necesidades específicas de apoyo educativo, así ha sido regulado en España desde el año 1970 con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la ley que se encuentra en vigor actualmente, la Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa</p>

(LOMCCE), además de asumir esta particular característica, le otorga a las administraciones educativas competentes la responsabilidad en materia de identificación y valoración de las necesidades específicas del alumnado, así como la implantación de las medidas pertinentes que satisfagan sus necesidades, y por tanto, favorezcan y faciliten el desarrollo de su potencial. La educación inclusiva resulta ser la mejor herramienta para brindar una enseñanza de calidad tanto para los alumnos con altas capacidades y requerimientos especiales y específicos, sino para la totalidad del alumnado, esto se debe a que la educación inclusiva supone un arduo proceso de formación y capacitación de los sistemas de educación, centros educativos y profesorado para lograr la atención a la diversidad del alumnado.

**Palabras clave:** derecho, educación, altas capacidades intelectuales, inclusión, educación inclusiva.



## Índice

1. Introducción.....	1
1.1 ¿Qué es la inteligencia? .....	2
1.2 Altas capacidades.....	7
1.2.1 Concepto.....	7
1.2.2 Modelos explicativos de las altas capacidades .....	10
1.2.3 Características de los individuos con altas capacidades .....	14
1.2.4 Necesidades de los individuos con altas capacidades.....	20
1.2.5 Problemas asociados a las altas capacidades.....	21
1.2.6 Desventaja socioeducativa.....	24
1.2.7 Evaluación .....	26
2. Derecho a la educación.....	28
2.1 Recorrido de las leyes educativas en España.....	33
2.2 Regulación autonómica en materia del alumnado con altas capacidades intelectuales en la Comunidad Autónoma Canaria.....	43
3. Derecho a la educación inclusiva .....	47
3.1 ¿Qué es la educación inclusiva? .....	50
3.2 Educación inclusiva y alumnos con altas capacidades.....	52
4. Jurisprudencia.....	55
5. Conclusiones.....	58
6. Bibliografía.....	60

## **1. Introducción**

La educación es un derecho humano fundamental que se encuentra recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. El presente artículo establece que toda persona tiene derecho a la educación, así mismo establece también que dicha educación deberá ser obligatoria en cuanto a instrucción elemental se refiere y gratuita, al menos durante la instrucción elemental y fundamental. Así mismo determina cual es el objeto de la educación y sus múltiples beneficios.

Por su parte, la educación inclusiva reconocida por primera vez en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca basa sus principios en el artículo anteriormente mencionado de la Declaración Universal de Derechos Humanos. El principio esencial en torno al que gira la educación inclusiva radica en que cada alumno presenta intereses, características, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes y es por ello por lo que se ocupa de dar respuestas pertinentes a las necesidades educativas del alumnado. Por lo que se puede hablar de educación inclusiva como una aproximación estratégica creada para facilitar el aprendizaje en el estudiantado estableciendo una serie de metas comunes con el fin de vencer todo tipo de exclusión, para así cumplir con el derecho humano de la educación.

Centrándonos en el tema que nos concierne, es de especial mención que no solo los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad intelectual son los que precisan de una mejor adaptación e inclusión dentro del sistema educativo, sino que los estudiantes que en algún aspecto de su desarrollo presentan un talento superior y con ello mayores posibilidades de aprendizaje en comparación con sus compañeros, merecen y precisan una atención de sus

necesidades socioeducativas, quedando demostrado así con la inclusión de este colectivo en la conceptualización de necesidades específicas de apoyo educativo, como alumnado que requiere de una adaptación de la respuesta educativa.

### **1.1 ¿Qué es la inteligencia?**

La palabra “inteligencia” está formada, a su vez, por la asociación de otras dos palabras: logos y nous. La primera de ellas hace referencia al hecho de incluir en un desarrollo argumentativo las habilidades de unir, escoger, enumerar, contar, decir y hablar. Mientras que el término nous está relacionado con la capacidad de reflexionar y pensar, así como con las facultades de comprender y memorizar. En nuestra lengua, la lengua castellana, esta palabra proviene del sustantivo intelligencia-ae que puede traducirse como comprender, conocer o percatarse. Según el significado de la palabra en sí misma, se podría considerar como inteligente a todas aquellas personas que poseen las capacidades mencionadas, comprender y conocer partiendo del pensamiento y la reflexión.

Fue a finales del siglo XIX el momento en el que comenzó a vislumbrar una definición de inteligencia desde las distintas teorías psicológicas, sin embargo, fue en el siglo XX cuando este término se empleó en el ámbito científico, tras emplear diversas pruebas de inteligencia cuyos resultados fueron aceptados. Una vez que este término se introdujo en el vocablo científico estuvo sujeto a innumerables definiciones, lo que ha impedido llegar a un consenso acerca de lo que verdaderamente se considera como inteligencia (Villamizar y Danoso, 2013, p.408).

A pesar de que no ha existido ni existe una inequívoca definición del concepto, cada una de las explicaciones están respaldadas por distintos constructos teóricos que les dotan de valor y coherencia. Es importante mencionar también que a medida que estas distintas explicaciones han ido desarrollándose y avanzando, se ha manifestado y priorizado la necesidad de medirla frente a ratificar los planteamientos teóricos iniciales, esto se debe principalmente a que han sido más las investigaciones dirigidas a la instrumentación que las que se han dedicado a la conceptualización. Por ende, quienes han definido este constructo han sido a su vez aquellos investigadores que inicialmente querían medirla (Salmerón, 2002, pp. 98-99).

Alfred Binet (1857-1911) fue quien primero se aventuró a medir la inteligencia. Para ello, creó una serie de supuestos, de menor a mayor dificultad, clasificándolos según la edad y capacidad de resolución, es decir, determinando que grupos de edad podían resolver según qué situaciones en función de su dificultad. De esta manera se determinó una secuencia que supuso el origen de la diferenciación de los conceptos de “edad mental” y “edad cronológica”.

Fue en Francia, en el año 1905 cuando se creó el primer test de inteligencia. Dichos test tuvieron inicialmente una función eminentemente práctica y fueron aplicados en distintos marcos educativos. Además, se intentó relacionar los resultados obtenidos en estos test con los logros académicos. Posteriormente, se plantearon otras pruebas de inteligencia diferentes entre las que se encuentran el Terman, el Stanford-Binet y el Weschler en sus distintas formas de presentación. Por todo ello, se puede determinar que el concepto de inteligencia ha estado siempre muy enlazado con la medición.

Como se puede observar, el estudio de la inteligencia es un área compleja de investigación con lo que las distintas definiciones propuestas también lo son. A pesar de ello, estas definiciones reflejan los problemas que existen en lo que a la inteligencia y el dominio de investigación se refiere. Las distintas definiciones se pueden agrupar en: filosóficas, pragmáticas, factoriales y operacionales.

En el año 1885 Ebbinghaus determinó que la inteligencia es el poder de la combinación. A pesar de ello, posteriormente la definió como una capacidad, concretamente como la capacidad de adaptación a situaciones nuevas. Sin embargo, Binet define este mismo concepto como un conjunto de distintas cualidades como la memoria, la percepción, la atención y el intelecto. Con lo que estaría determinada por la comprensión, invención, dirección y censura.

Por su parte, las soluciones factoriales para este concepto se basaron en las técnicas del análisis factorial y en los distintos test diseñados para medir un factor (concretamente los factores de Thurstone) o capacidad primara siendo estas la capacidad verbal, fluencia verbal, capacidad para manejo de números, memoria inmediata, velocidad mental o de percepción, capacidad para captar reglas y relaciones lógicas.

En relación a las soluciones operacionales aportadas por Bridgman, estas reiteran que es necesario medir para posteriormente definir, premisa que ha obtenido cierta aceptación dentro de la comunidad científica. Esto se debe a que las operaciones que se emplean para medir una aptitud en concreto establecen la definición de esa misma habilidad. Actualmente, este operacionalismo no es muy aceptado pues gran parte de los especialistas en medición y evaluación no consideran apropiado tener en cuenta únicamente las soluciones factoriales, se inclinan por ir más allá.



En el año 1923 Boring estableció que la inteligencia es aquello que se mide con los test de inteligencia. Sin embargo, a finales de siglo, concretamente en el año 1985, Sternberg plantea una definición de inteligencia distinta a las teorías más clásicas anteriormente expuestas y considera que la inteligencia se fundamenta en tres categorías: analíticas, creativas y prácticas. A raíz de esta teoría se crea el Test de Habilidades Triádicas de Sternberg que hace uso de ítems de múltiples alternativas, verbales, cuantitativos y de figuras, así como ensayos. Estos últimos hacen referencia a la creación y narración de historias, entre otros.

Daniel J. Goleman fue quien divulgó el término de inteligencia emocional, aunque este fue ideado inicialmente por Salovey y Mayer cinco años antes, en 1990. La inteligencia emocional se entiende como la capacidad que permite reconocer los sentimientos propios y los ajenos, así como hace referencia también a la habilidad para manejar estos sentimientos.

Por su parte, Howard Gardner considera que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que pueden ser evaluados en una cultura determinada. Además, propuso el concepto de inteligencias múltiples afirmando así que existen diversos tipos de inteligencia entre las que se encuentran: inteligencia lógico-matemática, concepción más clásica de la inteligencia; inteligencia lingüística; inteligencia musical; inteligencia espacial; inteligencia intrapersonal; inteligencia interpersonal o social e inteligencia corporal-sinestésica. Posteriormente añadió también las inteligencias naturalista y existencial. Esta última teoría ha sido sumamente aceptada en una gran variedad de sectores, pero no por ello ha dejado de recibir críticas entre las que destaca la concepción de la inteligencia musical y corporal-sinestésica como una inteligencia en sí misma, puesto que existen

otras perspectivas que consideran estos aspectos como un talento (Ardila, 2011, pp. 98-99).

La definición de inteligencia que se puede considerar como la más apropiada en la actualidad se refiere a la misma como el conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social incluyendo la capacidad mental que permite razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia. Por lo que no se corresponde con conocimientos ni habilidades concretos y definidos, sino que atiende a una habilidad cognitiva general en la que intervienen capacidades específicas. Al ser entendida de este modo puede ser también medida y la manera más adecuada de hacerlo es a través de los test de inteligencia pues estos se corresponden con la forma más apropiada y precisa de medición de la inteligencia además de poseer diversas utilidades y aplicaciones (Pérez, 2014, p. 187).

Como se ha expuesto anteriormente, en la medición de la inteligencia se hace uso de distintas pruebas adaptadas a la edad de la persona en relación con su edad mental. Fue William Stern quien acuñó el término de Cociente Intelectual (C.I.) que hace referencia a la puntuación obtenida en dichas pruebas. Además, este cociente resulta de la edad mental, es decir, la capacidad intelectual de la persona que a su vez se mide a través de distintos test en función de la edad de la persona; dividida entre la edad cronológica y multiplicada por 100. Este último aspecto tiene como único fin obtener un número entero.

En relación con los valores, se considera estadísticamente normal un valor de C.I de 100 con una diferencia de 15 puntos, es decir, valores que oscilan entre

los 85 y 115 puntos (Ardila, 2011, p.100). Esto se correspondería con una distribución normal puesto que la mayoría de las personas se ubicarían en torno al punto medio mientras que en los extremos estarían las personas con una menor capacidad o mayor capacidad. Según lo expuesto se puede determinar que no todas las personas poseen el mismo nivel de inteligencia. Esto se debe principalmente a las diferencias que existen a nivel hereditario y ambiental, es decir, el hecho de que la capacidad intelectual sea heredable, donde además se estima que la heredabilidad oscila (en una escala de 0 a 1) entre un 0.4 y 0.8, no quita que esté influida también por el ambiente (Pérez, 2014, p.188).

## **1.2 Altas capacidades**

### **1.2.1 Concepto**

La alta capacidad intelectual se entiende como una alta potencialidad intelectual no como un rasgo de personalidad, rendimiento o comportamiento escolar. La potencialidad de la que se habla debe consolidarse durante el desarrollo y le confiere al individuo un funcionamiento cognitivo que le hace sobresalir con respecto al resto de personas que poseen una capacidad intelectual media.

Esta alta capacidad intelectual de la que se habla no tiene una única forma de expresión, sino que dentro de la misma encontramos la superdotación; el talento, que a su vez puede ser simple o compuesto; los genios, prodigios y eminencias.

La superdotación no se caracteriza únicamente por las diferencias en la capacidad intelectual, sino que se caracteriza principalmente por su distinguido funcionamiento. Sin embargo, no se puede establecer un prototipo

de individuo superdotado puesto que su manifestación no es homogénea, esto se debe principalmente al perfil multidimensional que presentan y a que su expresión está influida por distintos factores neurobiológicos, motivacionales y ambientales. Esta capacidad se sitúa en todas las esferas de la inteligencia, por encima del percentil 75, lo que sugiere que está constituida por un conjunto de distintas aptitudes intelectuales entre las que se encuentran: numérica, espacial, lingüística, creativa, lógica, etc.

Por su parte, el talento requiere de una alta puntuación, igual o superior al percentil 90, en una o varias aptitudes intelectuales, pero no en todas. Este talento puede ser simple, en el caso de obtener esta puntuación en una única aptitud; o compuesto, en caso de que esta puntuación sea obtenida en más de una aptitud (Sastre, 2008, p.12). Es decir, estos individuos manifiestan habilidades en áreas determinadas. Dentro del talento se puede distinguir:

1. Talento académico: los individuos con talento académico muestran unas excelentes capacidades para el aprendizaje puesto que aprenden con gran rapidez los distintos contenidos académicos. Sin embargo y, aunque no comparten características definitorias con los individuos superdotados, los talentos son frecuentemente confundidos con los superdotados porque logran extraordinarios resultados.
2. Talento matemático: tal como la clasificación indica, estos individuos presentan notorias facilidades para el aprendizaje matemático destacando en aptitudes intelectuales como o el razonamiento logicoanalítico y formas de pensamiento visual y espacial.
3. Talento verbal: estos individuos sobresalen en las capacidades intelectuales vinculadas al lenguaje tales como la capacidad de comprensión, el dominio del vocabulario, la escritura, lectura o fluidez expresiva.

4. Talento motriz: por su parte, los individuos con este tipo de talento sobrepasan al resto de individuos de su edad en aptitudes físicas como la coordinación o agilidad.
5. Talento social: presentan distinguidas habilidades sociales. Estos talentos suelen ejercer el papel de líderes en los grupos a los que pertenecen tanto así que el resto de los integrantes acuden a ellos en busca de ayuda. Esta capacidad de liderazgo aparece habitualmente a edades tempranas. Además, destacan también por su gran sentido del compromiso asumiendo responsabilidades que no se esperarían a su edad.
6. Talento artístico: presentan una extraordinaria capacidad para las artes. Estos talentos destinan mucho tiempo a la realización de estas actividades, tiempo que consideran de calidad pues disfrutan durante el proceso.
7. Talento musical: además de presentar una gran inquietud y gusto por la música tienen una extraordinaria capacidad para el aprendizaje musical que se debe principalmente a una fina y delicada percepción musical. Desde edades tempranas son capaces de reproducir melodías e incluso canciones y, en algunos casos, tocar melodías sin previo aprendizaje.
8. Talento creativo: destacan por la capacidad de formular múltiples ideas diferentes sobre un tema en concreto. Las ideas propuestas se caracterizan por ser singulares e inusuales. En ocasiones les resulta complicado encontrar un procedimiento lógico para seleccionar la solución más adecuada ante un problema. Es de especial mención que son ampliamente aceptados por sus compañeros con lo que

están integrados en el grupo esto se debe a que los consideran divertidos y originales.

Los considerados prodigios son aquellos quienes efectúan actividades que no son propias de la edad. Sus creaciones son asombrosas, frecuentemente equiparables a las realizadas por adultos. Además, suelen presentar también aptitudes tempranas en áreas determinadas.

Se considera genio a aquel individuo que gracias a las excepcionales capacidades que posee en materia de inteligencia y creatividad realiza una significativa e importante obra para la sociedad. Habitualmente se compara erróneamente al genio con la figura de superdotado exigiéndole a este último actuaciones propias del genio.

La eminencia, por su parte, produce una obra excepcional, al igual que el genio, pero en este caso el nivel intelectual no es un factor determinante en esta creación pues esta última se debe a aspectos como la constancia, perseverancia, oportunidad, azar o suerte (Torrego, 2012, pp.13-16).

### **1.2.2 Modelos explicativos de las altas capacidades**

Durante los años 80, Stenberg y Gardner postularon sus teorías, estas supusieron una revolución en el marco teórico de la sobredotación. Gardner considera que la inteligencia está íntimamente relacionada con la capacidad de resolver problemas y elaborar productos, es por ello por lo que establece la teoría de las inteligencias múltiples la cual sostiene que la inteligencia es una aptitud que puede potenciarse o no a través de la cultura o el ambiente con lo que todos los individuos presentan la posibilidad de desarrollar estas inteligencias, es decir, la inteligencia múltiple.

Sin embargo, y a pesar de las teorías revolucionarias expuestas, en los últimos años han ido surgiendo diversos enfoques procedentes de una variedad de

autores que conforman el marco teórico de la superdotación determinando por tanto rasgos y características comunes en los niños con este tipo de capacidad.

Seguidamente se expondrán los tres modelos más significativos entre los que se encuentran los modelos basados en el rendimiento, modelos socioculturales y modelos cognitivos.

- Modelos basados en el rendimiento.

Estos modelos sostienen la necesidad de disponer de cierto nivel de capacidad o talento, a pesar de que este aspecto no sea suficiente para alcanzar un alto rendimiento.

Renzulli en su teoría de los tres anillos expuesta en el año 1978 establece tres arduas variables que se pueden presentar interrelacionadas entre sí. La primera de estas variables se corresponde con la inteligencia entendida como capacidad intelectual superior a la media, seguidas de la creatividad y la motivación o compromiso con la tarea. Dicho autor establece que la inteligencia es un factor múltiple con lo que no podemos hacer uso de este término para explicar las altas capacidades, pues resultaría insuficiente. Ninguna de las tres variables que conforman su teoría definirían individualmente el concepto de alta capacidad pues el autor manifiesta que las tres tienen el mismo peso e importancia.

Según esta teoría, los individuos con altas capacidades poseen características que desarrollan a lo largo de su vida y que además aplican de manera eficaz en diversos ámbitos de la misma. Los talentos, por su parte, manifiestan un notable potencial en una de las tres variables de manera independiente, no en las tres de forma conjunta.

- Modelos socioculturales.

Según los modelos culturales son la cultura y la sociedad del momento los que establecen lo que se conoce como talento especial en esa situación concreta, incluyendo también el contexto familiar y social que pueden propiciar o no el correcto y apropiado desarrollo del individuo superdotado.

El Modelo de Tannenbaum, inicialmente expuesto en el año 1986, fue revisado y ultimado por el propio autor en el año 1997. Dicho autor establece que son cinco los factores que intervienen y determinan el rendimiento superior. Estos factores se corresponden con la capacidad general, denominada como “factor g”, aptitudes singulares y específicas de cada individuo, factores no intelectuales tales como el autoconcepto y la motivación, contextos escolares y familiares, así como el factor suerte.

Por su parte, el Modelo de Mönks postulado en el año 1992 repasa, a través de una perspectiva social y cultural, la teoría previamente expuesta por Renzulli de los tres anillos. A raíz de esto desarrolla el Modelo Triádico de la Sobredotación en el que incluye tres factores nuevos; los compañeros, el colegio y la familia que interaccionan con los tres factores contemplados en la teoría de Renzulli.

- Modelos cognitivos

Los modelos cognitivos están basados en los principios de la psicología cognitiva, estos modelos procuran determinar cuáles son las estrategias y procesos cognitivos que se utilizan en el momento de realizar tareas que requieren un nivel superior. De esta manera, se pretende detectar cuales son los procesos de funcionamiento intelectual que habitualmente emplean las personas superdotadas.

La teoría más aceptada dentro de estos modelos se corresponde con la Teoría Pentagonal Implícita de Sternberg postulada en el año 1986. La Teoría



Pentagonal tiene como finalidad mostrar una teoría que posibilite la simplificación del conocimiento del funcionamiento intelectual de los alumnos superdotados que, además, para él deben contener cinco criterios fundamentales:

1. Criterio de excelencia: los individuos superdotados deben poseer un predominio superior en distintas dimensiones o en un campo determinado respecto a sus iguales.
2. Criterio de rareza: los individuos superdotados deben presentar un elevado nivel de ejecución en un aspecto inusual en comparación con sus compañeros.
3. Criterio de productividad: los individuos superdotados deben presentar una mayor capacidad en el trabajo de un campo determinado.
4. Criterio de demostrabilidad: se debe demostrar, a través de pruebas fiables y válidas, la supuesta sobredotación del individuo.
5. Criterio de valor: el individuo no solo debe mostrar un mayor y mejor rendimiento que el resto de sus iguales, sino que esta aptitud debe ser reconocida y apreciada por el resto de la sociedad.

Al igual que en otros modelos, se han añadido dos nuevos factores. El primero de ellos es la dotación de importancia no solo al producto, sino al proceso por el cual se lleva a cabo una tarea. Mientras que el segundo se corresponde con el contexto en el que se realiza la tarea.

En el año 2005 este mismo autor formula el modelo WISC a modo de guía para identificar a los individuos superdotados que consta de cuatro partes.

1. Wisdom, traducido al español como sabiduría. Sternberg entiende la sabiduría como la aplicación conjunta de la creatividad y la

inteligencia de la manera más apropiada con la finalidad de obtener un balance emocional positivo en los distintos niveles.

2. “I” de inteligencia. El autor entiende la inteligencia como la capacidad de adaptación y aprendizaje.
3. “S” de síntesis. El autor entiende esta síntesis como la aplicación de las distintas variables existentes a una única respuesta. Es decir, consistiría en la relación de los distintos factores.
4. “C” de creatividad. Sternberg entiende la creatividad como la aplicación de la inteligencia con el fin de crear y proponer distintas ideas para responder o solucionar los problemas de manera desigual al resto (Torrego,2012, pp.16-22).

### **1.2.3 Características de los individuos con altas capacidades**

Como se ha ido exponiendo a lo largo del presente trabajo, los individuos que tienen altas capacidades presentan un mayor cociente intelectual y sobresalen en distintos aspectos respecto a sus iguales. Seguidamente se expondrán sus particularidades englobadas en cuatro grandes grupos, tal como postula Jiménez (1993,1995).

1. Características cognitivas.
  - Enorme capacidad para comprender los símbolos. Esta capacidad se puede observar tanto en el área de matemáticas, que expresan mediante el uso de términos y símbolos numéricos; así como en el área de lengua, donde se exterioriza mediante un aprendizaje prematuro de la lectura presentando además un elevado nivel de comprensión y un rico vocabulario.
  - Buena memoria, no solo en materia de retener la información, sino que presentan también la capacidad de almacenarla ágilmente, es

decir, son sumamente eficaces a la hora de recordar datos o sucesos acontecidos, etc. Presentan una enorme sabiduría en una gran variedad de temas, ya sean escolares o no.

- Excelente nivel de comprensión y generalización de la información lo que les posibilita interrelacionar dicha información presentada.
- Alto grado de concentración y atención desde edades tempranas pues tienen la capacidad de mantenerse entretenidos individualmente durante largos periodos de tiempo. Así mismo, esto último puede variar en función de la temática que se les presente y el interés que los individuos manifiesten ante dicha temática
- Durante las primeras etapas evolutivas y educativas es un excelente observador e investigador. Formulan preguntas habitualmente, aspecto favorable si durante ese periodo tiene un profesor que le responde y anima, pero si por el contrario las respuestas que obtiene no son satisfactorias, dejará de formularlas.

## 2. Características metacognitivas.

La metacognición es la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje. Jiménez se refiere a esta metacognición como el conocimiento que se tiene acerca de los propios procesos cognitivos, es decir, no solo se refiere al conocimiento en sí mismo sino al control de este conocimiento. Dentro de este segundo grupo de características se encuentran:

- Metamemoria. Lugar donde almacenan y, posteriormente, se recuperan rápidamente los datos de la memoria a largo plazo puesto que son conscientes del conocimiento e inteligencia, así como de las estrategias de las que disponen.

- Presentan la capacidad de analizar con rapidez una situación lo que les permite organizar y escoger las estrategias más adecuadas para su resolución y desechar las que consideran menos efectivas. Con lo que se podría decir que presentan una gran efectividad a la hora de resolver problemas.
  - Autorregulación activa y consciente. La primera de ellas tiene lugar en las situaciones en las que se produce el aprendizaje por error y se refiere al hecho de justificar el éxito en la tarea, mientras que la autorregulación consciente se tiene en cuenta el error y durante la resolución de la tarea trata de eliminarlo. En síntesis, ambos términos se refieren al hecho de acudir a las experiencias vividas en los procesos cognitivos y a la realización de las conductas ante las actividades planteadas.
3. Características motivacionales y de personalidad.
- Generalmente tienen un alto grado de interés, persistencia y excelencia en las actividades y trabajos que llevan a cabo, especialmente cuando estos les resultan atractivos. Sin embargo, se debe tener cuidado pues en ocasiones el alumno puede plantearse objetivos inalcanzables aspecto que les podría llegar a perjudicar.
  - Habitualmente ejercen el papel de líderes dentro del grupo, excepto en los casos en los que poseen una inteligencia y/o creatividad muy alta puesto que presentan dificultades de comunicación con sus compañeros.
  - Suelen anteponer estar con escolares mayores e incluso con adultos antes que con sus iguales porque pueden hablar de temas más complejos.

- Emplean más de un método para la resolución de problemas con lo que resultan ser más perspicaces.
- Tienen un sentido del humor complejo, que el resto de sus compañeros no suelen entender.
- Son muy emotivos tanto consigo mismo como con los demás.
- Gran sentido ético.

#### 4. Características relacionadas con la creatividad.

Este tipo de características son las más complicadas de determinar y, por tanto, de valorar.

- Presentan la capacidad de reflexionar de manera minuciosa, profunda e integran los distintos conocimientos que se le presentan.
- Presentan una motivación intrínseca y natural que les incita a investigar acerca de distintos temas con gran perseverancia e interés.
- Libertad de pensamiento que les permite solucionar problemas de manera novedosa esquivando siempre el criterio de autoridad.
- Inquietos, revoltosos e irreflexivos en sus actividades y abstracciones.

En un intento por hacer una síntesis de los principales rasgos adjudicados a este tipo de alumnado, nos encontramos según Calero, García y Gómez (2007) con:

- Cuando están interesados aprenden con facilidad y rapidez.
- Presentan una mayor destreza que el resto para resolver problemas.
- Para resolver dichos problemas utilizan tanto el conocimiento adquirido como las destrezas de razonamiento que poseen.

- Utilizan un vocabulario avanzado integrado en una compleja estructura lingüística
- Alto grado de comprensión de ideas abstractas y complicadas.
- Tienen una enorme capacidad para manejar símbolos e ideas abstractas, así como relacionan también las ideas, acontecimientos y personas.
- Gracias a las interrelaciones que llevan a cabo son capaces de expresar nuevos principios y generalizaciones.
- Son altamente creativos sobretodo en la formulación de ideas y soluciones
- Suelen presentar un profundo y gran interés en un área concreta de investigación.
- Son capaces de continuar proyectos ajenos.
- Muestran una excelente capacidad para el aprendizaje autodirigido, aunque esta particularidad suele ser más notable en actividades extraescolares donde son capaces de crear hobbies según sus preferencias.
- Presentan una libertad e independencia de pensamiento, lo que les hace no ser conformistas.
- Suelen ser autocríticos y perfeccionistas. Además, se marcan un alto nivel de rendimiento todo ello debido al deseo de sobresalir.
- Suelen ser personas sensibles y concisas consigo mismas y con el resto, así como con las cuestiones morales y los problemas del mundo llegando a ser incapaces de tolerar la sensibilidad humana.

Estos mismos autores (Calero, García y Gómez, 2007) añaden otras cuatro particularidades que consideran deben estar presentes para determinar si un individuo es o no alta capacidad. Dichas particularidades son las siguientes:

1. Memoria de trabajo.

Los distintos autores entienden este tipo de memoria como la capacidad que le posibilita al individuo comparar el conocimiento que ya posee con el nuevo conocimiento adquirido. De esta manera puede examinar, verificar, predecir, etc. Este tipo de memoria consta de tres componentes: ejecutivo central, visual espacial y fonológico. Es importante mencionar que una investigación realizada por García- Martín (2003) demuestra que los escolares con alta capacidad presentan mejores resultados en materia de la memoria de trabajo que el resto de sus compañeros.

2. Flexibilidad.

Este rasgo, íntimamente relacionado con la ambigüedad y creatividad se refiere a la facultad que presenta un individuo para enfrentar y resolver un problema.

3. Autorregulación.

La autorregulación es la habilidad que le permite al individuo modificar su conducta en función de los requerimientos del entorno. Los alumnos que tienen alta capacidad muestran una gran motivación y constancia en la tarea que realizan. Se cree que estos aspectos favorecen un mejor manejo de su propia regulación.

4. Potencial de Aprendizaje.

El potencial de Aprendizaje es una nueva medida de la cognición. El hecho de medir la zona potencial permite predecir hasta qué punto es capaz de aprender un individuo o beneficiarse de una determinada intervención. Este potencial nos permite a su vez identificar a los individuos con altas

capacidades y distinguirlos de los que presentan otros tipos de talentos (Espinosa y Reyes, 2008, pp.52.53).

#### **1.2.4 Necesidades de los individuos con altas capacidades**

Al igual que en cualquier otro grupo humano, dentro del grupo de individuos con alta capacidad, existen una gran variabilidad, sin embargo, en líneas generales presentan necesidades similares. El hecho de conocer las necesidades que presentan permite desarrollar e iniciar una respuesta educativa adecuada y efectiva que las atienda.

Las necesidades educativas pueden englobarse dentro de dos grandes ámbitos:

1. **Ámbito educativo-curricular:**
  - Precisan un currículo flexible que contenga distintos niveles de profundización de contenidos con actividades de distintos niveles de dificultad. En definitiva, necesitan una enseñanza que se ajuste a sus necesidades y ritmo de aprendizaje.
  - Precisan también una mayor diversidad de tareas que deben ser también más complejas y extensas que las de sus compañeros
  - Es recomendable que tengan a su disposición recursos educativos que se ajusten a sus intereses y capacidades.
  - Necesitan realizar tareas de mayor complejidad y nivel de abstracción
  - Deben dedicar ciertos periodos de tiempo a realizar proyectos especiales y trabajos en grupos pequeños.
  - Se debe evitar a toda costa la realización de tareas repetitivas. Estas últimas deben ser sustituidas por actividades que les supongan un reto intelectual basadas en la investigación y el descubrimiento, adaptándose de este modo a su ritmo y estilo de aprendizaje.



- Incidir en la competencia digital y en las habilidades que les permiten continuar aprendiendo de forma eficaz y autónoma en relación con los propios objetivos y necesidades, así como en su espíritu emprendedor.
  - Trabajar en la promoción y adquisición de hábitos de estudio.
  - Otorgarles la posibilidad de intervenir en su propia planificación y evaluación.
  - Flexibilizar su horario. Es decir, permitirles siempre en medida de lo posible, seguir trabajando en aquellas tareas por las que sientan mayor interés y por tanto con las que se encuentren más satisfechos.
2. **Ámbito social-emocional:**
- Es sumamente importante que perciba la aceptación y confianza por parte de las personas que le rodean pues de esta manera se verán fortalecidos tanto su autoconcepto como su autoestima (Puente, García, Queipo y Troyano, s.f, p.44).

### **1.2.5 Problemas asociados a las altas capacidades**

Lejos de que todo lo relacionado con este tipo de alumnado sean ventajas, hay diversos problemas que se asocian también a las altas capacidades.

Dentro de estos problemas destaca principalmente la disincronía, término propuesto y descrito inicialmente por Jean- Charles Terrasier en el año 1994. Dicho autor manifiesta que la disincronía se corresponde con una falta de sincronización, dentro del marco de los niños/as con altas capacidades, en su desarrollo tanto intelectual, lingüístico y motor como social y afectivo.

Por ello, tanto los profesores como el sistema educativo en general deben tener en cuenta que la evolución intelectual, en algunos alumnos con altas capacidades que no en todos, se da antes que, en otras facetas, repercutiendo en la forma en la que se adaptan al entorno y en los ajustes de tipo interno.

Existen dos tipos de disincronías las internas y externas. Dentro de las internas se distinguen a su vez:

- Intelectual/Psicomotora: tiene lugar cuando el nivel psicomotor se corresponde con su edad cronológica y no con su edad mental que se puede manifestar, por ejemplo, con un trazo gráfico inmaduro.
- Lenguaje /Razonamiento: sucede cuando existe una velocidad mayor para razonar que para hablar.
- Afectivo/ Intelectual: sucede cuando se produce una falta de correspondencia entre el desarrollo intelectual y afectivo. El hecho de ser capaces de percibir situaciones ante las que muestran una gran sensibilidad puede hacer que respondan de manera desproporcionada.

En relación con las medidas externas se encuentran:

- Alumno / Familia: el alumno puede presentar problemas no solo por una hipoestimulación por parte de la familia, sino también por una hiperestimulación. Así mismo el niño puede manifestar sentimientos de ansiedad o confusión debidos a la incapacidad de la familia de aceptar y enfrentar las características propias de las altas capacidades puesto que estas difieren de las del resto de niños.
- Alumno/ Compañeros: así mismo el niño puede sentirse triste al no compartir los mismos temas de interés que sus compañeros.
- Alumno/ Escuela: la escuela debe intervenir a tiempo e incidir de forma precisa y concreta en los alumnos con altas capacidades para evitar la aparición de futuros problemas.

Los problemas que pueden manifestarse son aburrimiento escolar continuado, debido a las reiteradas aclaraciones por parte del profesorado a sus compañeros; además sus inquietudes y curiosidades pueden confundirse con falta de disciplina; por el contrario, algunos

alumnos con altas capacidades pueden pasar inadvertidos debido a la pertenencia a un sistema orientado a reconocer e incidir sobre las dificultades y no sobre las capacidades. El hecho de no ser reconocidos a tiempo puede llegar a ser perjudicial para su desarrollo lo que se manifestaría a través de la apatía, falta de integración, etc. Esto mismo puede hacer también que se perciban como niños tímidos y reservados con lo que acaban rindiendo muy por debajo de sus capacidades. Todo ello, podría confluir en fracaso escolar. Sin embargo, en otras ocasiones y cuando se les identifica como alta capacidad se les suele reclamar e incluso exigir que actúen y sean genios lo que les obliga, indirectamente, a mostrar logros grandiosos a lo largo de su etapa académica y de su vida.

Las expectativas que tienen tanto el profesorado como los distintos agentes educativos pueden llegar a suponer un problema en este tipo de alumnos. Dichas expectativas se pueden explicar a través del efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson) que puede ser positivo o negativo. El efecto Pigmalión Positivo se corresponde con un mejor rendimiento del alumnado con altas capacidades puesto que el profesorado así lo espera. Mientras que si el profesorado no espera nada del alumno no sobresalen sus excelentes aptitudes, lo que se corresponde con el efecto Pigmalión Negativo.

Así mismo este efecto es también conocido como profecía autocumplida. Lo que hace que una persona se comporte de manera que satisfaga lo que los demás esperan que haga, de forma que cumple la expectativa.

Los autores Castelló y Martínez añaden los siguientes problemas en materia de personalidad y conducta que surgen en casos concretos y determinados, no en todo ellos:

- Perfeccionismo: algunos alumnos pueden no concluir una tarea en un intento de conseguir los objetivos marcados. Esto puede suceder porque se establecen metas inalcanzables lo que les lleva a no sentirse satisfechos con el trabajo realizado, es por ello por lo que pueden llegar a manifestar irritabilidad, frustración y ansiedad.
- Tendencia al aburrimiento. Algunos alumnos con talento académico pueden llegar a manifestar una actitud despectiva en relación con el pausado ritmo de aprendizaje del resto de compañeros. Este aburrimiento es manifestado a través de una menor interacción dentro del aula: se quejan de la escuela, se relacionan menos con el profesorado, preguntan menos y no acaban las tareas, etc.

Por su parte García Yagüe considera que son más los problemas a los que se encuentran expuestos los niños con altas capacidades. Destaca la resistencia a la práctica e instrucción cuestionando los modos de aprendizaje; rehúyen órdenes debido a la obstinación que les causa la búsqueda de la respuesta de las preguntas que realizan, además, es frecuente que se molesten si les interrumpen cuando están centrados llevando a cabo una tarea que les suscita un gran interés. Pueden llegar a frustrarse con la inactividad pues son personas con un gran nivel de energía. Anhelan ser aceptados con lo que son sumamente sensibles al rechazo o a la crítica. Sin embargo, las personas de su alrededor pueden llegar a sentirse intimidadas por la hipotética superioridad que presentan estas personas (Alonso y Dorado, 2017, pp. 39-41).

### **1.2.6 Desventaja socioeducativa**

Existe un sesgo, al igual que tiene lugar con el género, en la identificación de individuos con altas capacidades en colectivos que presentan una desventaja socioeducativa o de incorporación tardía en el sistema educativo. Es decir, el

hecho de pertenecer a una raza o clase social concreta puede llegar a intervenir en la aceptación e identificación de los alumnos con altas capacidades. Datos obtenidos en diversas investigaciones esclarecen que el porcentaje de personas identificadas en grupos más desfavorecidos es notablemente menor que en el resto de la sociedad. A pesar de que cada individuo habita en un ambiente transmitido e influenciado culturalmente, este obstáculo social supone un gran impedimento en la identificación, así como en el ofrecimiento de una respuesta educativa apropiada en función de las necesidades que presentan cada uno de ellos. El hecho de no identificar a los alumnos con altas capacidades repercute en que estos alumnos no cuenten con las oportunidades pertinentes para desarrollar completamente su potencial.

Así mismo, Freeman establece que la manera de percibir y, por ende, de identificar las altas capacidades varía en función de la cultura. Con lo que indica que la causa de este obstáculo son principalmente los estereotipos o las expectativas. Esto quiere decir que, si estos individuos no se ciñen a los estereotipos marcados y aceptados por su cultura, es muy probable que no sean identificados como tal. Por todo ello, este autor considera que es la cultura la variable que influye directamente en los procesos de aceptación e identificación.

Tourón por su parte, aclara que, aunque el desarrollo óptimo de estos niños se ve favorecido, y en cierta medida depende de una estimulación adecuada desde edades tempranas, en ambientes poco favorecidos pueden encontrarse también niños con talentos que precisarán de programas adaptados. Es importante mencionar que existen evidencias científicas suficientes que determinan que las personas con mejores recursos económicos tienen más posibilidades de desarrollo personal.

Por todo ello se puede determinar que el hecho de pertenecer a un grupo social desfavorecido puede suponer un inconveniente a la hora de identificar a las personas con altas capacidades. Por lo que el colegio debe ser un lugar donde todos los alumnos, entre los que se encuentran los alumnos con altas capacidades, puedan desarrollar completamente sus potencialidades. Lo idóneo sería por tanto una identificación exenta, así como una respuesta educativa adaptada a las necesidades de cada alumno (Puente et al., s.f. p.60).

### **1.2.7 Evaluación**

La finalidad de llevar a cabo una evaluación adecuada radica en satisfacer las necesidades educativas que presenta el alumnado con alta capacidad ajustando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello es necesario realizar una buena recogida de información en distintos ámbitos.

Esta necesidad de evaluación surge debido a la petición por parte de la familia y el profesorado de evaluar al alumnado puesto que desde los primeros niveles académicos destacan frente al resto de sus compañeros o comienzan a aparecer los primeros signos de desadaptación. Por ello es preciso realizar una evaluación completa que determine cuáles son las necesidades específicas del alumno a causa de la gran variabilidad de manifestaciones de las altas capacidades.

En la publicación “*Quiénes y como son los superdotados*” Rayo Lombardo (2001) establece cuales son los distintos ámbitos sobre los que se debe recoger información para realizar la detección y posterior evaluación.

- Información relativa al alumno/a. Información acerca de su desarrollo en relación con su desarrollo biológico, psicomotor, intelectual, comunicacional, lenguaje, social y emocional.

- Información sobre el nivel actual de competencia curricular. En este aspecto, de deben concretar cuales son las áreas curriculares en las que se debe incidir en su evaluación. Se debe tener en cuenta además la situación de la que parte el alumno, así como el momento en el que se realiza.
- Información sobre su estilo de aprendizaje. En relación con este aspecto no solo es necesario determinar cuáles son las tareas que son capaces de realizar, sino también cómo llevan a cabo estas tareas.
- Información en relación con el entorno del alumno. El alumno se encuentra inmerso en un entorno en el que influyen diversos contextos: el contexto del aula, el contexto del centro y el contexto familiar.
- El contexto en el aula. Se debe recopilar información relativa a las estrategias instructivas, que se refieren al ritmo y cantidad de enseñanza, forma de agrupar a los alumnos, preguntas realizadas y reacciones ante estas, así como el trabajo independiente y las tareas llevadas a cabo en casa. Actividad constructiva del alumno entendido como intermediario entre los conocimientos transmitidos por el profesorado y los resultados de aprendizaje obtenidos. Adaptación del currículo a las particularidades de los alumnos que conforman el grupo. Así como la información relativa a la interacción y participación social en el aula.
- El contexto del centro. La información recogida debe centrarse principalmente en el proyecto curricular del centro, así como en el tipo de dirección y funcionamiento de los equipos que se forman para guiar los distintos ciclos.

- El contexto familiar. Como se ha mencionado a lo largo del presente trabajo la familia y sus distintos miembros influyen enormemente en los hijos mediante los modelos educativos que siguen, así como a través de las distintas oportunidades, educativas y sociales, que les ofrecen.

La información recogida, perteneciente a estos distintos ámbitos, nos permite tomar una decisión acerca del perfil de alta capacidad que presenta el alumno así como que medidas educativas va a requerir y cuáles con las orientaciones que debe seguir la familia para poder llegar a la consecución de una adecuada dinámica de trabajo entre el colegio y la familia pues el alumno, tal y como se ha mencionado, se desarrolla en un amplio contexto social con lo que se debe actuar desde todas sus vertientes.

En síntesis, se puede determinar que el proceso de detección y evaluación para un posterior diagnóstico es un extenso y arduo proceso en el que intervienen y se interrelacionan distintos métodos con la finalidad de obtener una mejor perspectiva de las potencialidades que pueda presentar el alumno con altas capacidades en el momento de su evaluación. Todo ello, es necesario para detallar la respuesta educativa y la guía de funcionamiento familiar puesto que el desarrollo integral que se pretende se consigue abordando los diversos contextos en los que se encuentra el alumnado con alta capacidad intelectual (Alonso y Dorado, 2017, pp. 52-55).

## **2.Derecho a la educación**

El derecho a la educación constituye un derecho humano fundamental que se encuentra recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su resolución 217 A (III). En este



documento se establecen, por primera vez en la historia de la humanidad, los derechos humanos fundamentales que se deben salvaguardar. Concretamente, y centrándonos en el tema que concierne, la educación, el artículo 26 de los treinta establecidos en la declaración postula lo siguiente:

*“1. 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.*

*2. 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.*

*3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”* (Naciones Unidas, 2015, p. 8)<sup>1</sup>

Se entiende por tanto que desde el año 1948, en el que se proclama la Declaración de los Derechos Humanos, cualquier persona inclusive los niños, como ser humano, se encuentran bajo el amparo de los derechos humanos establecidos. Sin embargo, el reconocimiento de los derechos del niño (aunque no de manera oficial) se produjo históricamente algunos años antes, pues fue en el año 1923 cuando la inglesa Eglantyne Jebb redactó la primera Declaración de los Derechos del niño, conocida como la Declaración de Ginebra. Dicha declaración consta de cinco principios:

---

<sup>1</sup> ONU: Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 diciembre 1948, 217 A (III).



1. *“El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual.*
2. *El niño hambriento debe ser alimentado, el niño enfermo debe ser atendido, el niño deficiente debe ser ayudado, el niño desadaptado debe ser radicado, el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y ayudados.*
3. *El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.*
4. *El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación.*
5. *El niño debe ser educado inculcándose el sentido del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo.”*

La Sociedad de Naciones Unidas adoptó la Declaración de Ginebra un año después de su redacción, en el año 1924, que además ratificó en 1934. Posteriormente, en el año 1959 la Asamblea General de la ONU, como desarrollo y ampliación de la ya citada Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobó la Declaración de los Derechos del Niño. Este último documento consta de diez principios que adaptan a la infancia los derechos humanos fundamentales previamente aprobados, el séptimo de ellos está dedicado a la educación y postula lo siguiente:

*“Principio 7: El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.*

*El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.*

*El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades se esforzarán por promover el goce de este derecho.”<sup>2</sup>*

Es de especial mención que el documento no precisaba de una aplicación obligatoria por parte de los distintos estados miembros, lo que limitó su aplicabilidad. Por ello, fueron diversos los movimientos que continuaron trabajando en materia de protección de los derechos de la infancia para lograr la consecución de una mayor influencia en las políticas nacionales. Fue en el año 1979, con la celebración del Año Internacional del Niño, cuando se produjo una extensión del movimiento que supuso el inicio de la redacción y posterior negociación de la Convención de los Derechos del Niño. Dicha Convención, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de la ONU en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, supuso el compromiso por parte de los países miembros a la aplicabilidad (sin distinción alguna) de los distintos derechos reconocidos en ella. Los principios fundamentales que engloba son el de participación, el derecho a la supervivencia y al desarrollo, el de no discriminación y el interés superior del niño. Así mismo, incluye también una serie de medidas en materia de atención a la salud y educación, así como a la prestación de servicios jurídicos, civiles y sociales con la finalidad de proteger los derechos de la infancia (Tiana, 2008, pp. 96-97).

---

<sup>2</sup> ONU: Asamblea General, *Declaración de los Derechos del Niño*, 20 noviembre 1959, 1386 (XIV).

El artículo 28 de la Convención reconoce el derecho del niño a la educación y establece:

*“Artículo 28:*

*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 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”<sup>3</sup>*

## **2.1 Recorrido de las leyes educativas en España**

En España, el derecho a la educación constituye un derecho fundamental de todos los ciudadanos tal como se encuentra recogido en el Capítulo Segundo de la Sección Primera del Título Primero de la Constitución Española<sup>4</sup>. El derecho a la educación se concibe como un derecho de prestación frente al Estado, un derecho público subjetivo, directamente aplicable, exigible ante los tribunales y susceptible de recurso de amparo. Se puede determinar por tanto que la CE asegura el derecho a la educación a todos los ciudadanos de la nación, a su vez, identifica y establece la libertad de enseñanza como la vía más acertada para la consecución de dicha educación. (Abrisketa, 2014, p.33). El derecho a la educación se encuentra recogido concretamente en el art. 27 de la CE que establece lo siguiente:

*“Artículo 27*

*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.*

---

<sup>3</sup> ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 de noviembre 1989, United Nations, Treatu Series, vol. 1588, p.3.

<sup>4</sup> Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, 29313 a 29424.



*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.”*

Seguidamente se realizará un recorrido por los distintos textos legales y su implicación en materia del alumnado con altas capacidades intelectuales.

El artículo 49.2 de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 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*”<sup>5</sup>. El Capítulo VII dedicado a la Educación especial, en el que se encuentra recogido el artículo mencionado, estableció la necesidad de atender adecuadamente en materia de educación a los alumnos superdotados con la finalidad de favorecer su desarrollo. Con lo que, en el año 1970 se regula la atención educativa especializada a los escolares con superdotación.

Las leyes que cronológicamente le suceden: la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación<sup>6</sup> y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo<sup>7</sup> no mencionan explícitamente la prestación de educación especial en relación con los alumnos con altas capacidades. No obstante, la LOGSE dedica el Capítulo V del Título I a la Educación especial, aunque en el mismo, tal como se ha mencionado anteriormente, no se hace distinción entre los alumnos con discapacidad intelectual y los alumnos con altas capacidades, se refiere de manera genérica a los alumnos con necesidades especiales.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes<sup>8</sup> debido al contenido que trata, no hace alusión a la respuesta educativa que deben recibir los alumnos

---

<sup>5</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546.

<sup>6</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985, 21015 a 21022.

<sup>7</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942.

<sup>8</sup> Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995, 33651 a 33665.

con necesidades especiales y más concretamente los alumnos con altas capacidades intelectuales. Sin embargo, en el mismo año se ordenó el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. El presente decreto tiene por objeto: *“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”* (art. 1 RD 696/1995, de 28 de abril). La consecución de dicho objetivo radica en el establecimiento de las medidas necesarias para asegurar una educación de calidad, proporcionando los medios, recursos y apoyos pertinentes, así como favoreciendo la participación de los padres en las decisiones educativas que a sus hijos respectan. Así mismo, el art. 10 del RD 696/1995, de 28 de abril, establece que: *“La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas”*<sup>9</sup>.

Un año después, en el año 1996 se establecieron tres órdenes en materia de necesidades educativas y evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales, la última de las ordenes publicadas en este año se refiere más concretamente a las condiciones y el proceso de flexibilización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual.

---

<sup>9</sup> Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, de 2 de junio de 1995, 131, 16179 a 16185.



- La Orden, de 14 de febrero, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo especifica diversos aspectos referidos a la escolarización, así como a la evaluación de este tipo de alumnado que curse con adaptaciones curriculares en materias concretas. Su disposición adicional establece: *“De acuerdo con lo previsto en el artículo 11.1 y en la disposición adicional primera del Real Decreto 696/1995, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, el Ministerio de Educación y Ciencia elaborará la normativa necesaria para adecuar lo previsto en esta Orden al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación”*. Es decir, será competencia del Ministerio de Educación y Ciencia adaptar lo establecido en la presente orden al alumnado con necesidades educativas especiales debidas a la sobredotación<sup>10</sup>.
- La Orden, de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Tal como se enuncia, la pretensión principal de la presente orden radica en la realización de una adecuada evaluación psicopedagógica con la finalidad de determinar si el alumno presenta o no necesidades educativas especiales para así poder tomar

---

<sup>10</sup> Orden, de 14 de febrero de 1996, sobre la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de febrero de 1996, 47, 6916 a 6918.

decisiones acertadas referentes a su escolarización y proponer adaptaciones en materia de periodo de escolarización, currículo, orientación y materiales y recursos. Su disposición adicional establece: *“En aplicación de lo previsto en el artículo 11.1 del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, el Ministerio de Educación y Ciencia elaborará la normativa necesaria para adecuar el proceso de evaluación psicopedagógica descrito en esta Orden a la situación específica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación”*<sup>11</sup>

- La Orden, de 24 de abril de 1996, por la que se regulan 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.<sup>12</sup>

Por su parte, la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual

---

<sup>11</sup> Orden, de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de febrero de 1996, 47, 6918 a 6922.

<sup>12</sup> Orden, de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de mayo de 1996, 107, 15545 a 15546.

tiene por objeto reforzar lo dispuesto en las ordenes ya citadas en lo que a flexibilización del periodo de escolarización y adecuación de la psicopedagógica se refiere, así mismo determina también el sistema de registro de las medidas curriculares que deben adoptarse y la orientación de la respuesta educativa necesaria para los alumnos con necesidades especiales asociadas a sobredotación intelectual<sup>13</sup>

El Capítulo VII de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación está dedicado a los alumnos con necesidades educativas específicas. La Sección Tercera, en la que se encuentra recogido el artículo 43, se refiere concretamente a los alumnos superdotados intelectualmente. Dicho artículo consta de cinco principios que establecen:

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

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

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

---

<sup>13</sup> Resolución, de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Boletín Oficial del Estado, de 16 de mayo de 1996, 119, 16873 a 16875.

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

*5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos” (art. 43 LOCE, de 23 de diciembre)*

Es por tanto competencia de las Administraciones educativas proporcionar una atención específica a los alumnos superdotados intelectualmente con la finalidad de dar la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades para lo que deberán adoptar medidas en materia de facilitar la escolarización en centros adecuados a sus características. Así mismo, se encuentra también dentro de sus competencias promover la formación del profesorado que atiende al alumnado con estas características y establecer las medidas que sean requeridas para asesorar a los padres de los alumnos<sup>14</sup>

Un año después de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación se ordenó el 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. Este Real Decreto establece la regulación de las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración

---

<sup>14</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 24 de diciembre de 2002, 307, 45188 a 45220.

de los distintos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos identificados como superdotados intelectualmente que cursen sus enseñanzas en centros docentes donde se impartan enseñanzas escolares de régimen tanto general como especial en el art. 7.3 de LOCE, de 23 de diciembre<sup>15</sup>

La ley de educación que precede a la ley de actual es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Un aspecto que se debe destacar es el empleo por primera vez del término “*alumnos con altas capacidades*” pues, hasta la fecha, los textos legales previos se referían a los alumnos con estas características como “*superdotados intelectualmente y alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual*”. Este nuevo concepto, más amplio que los anteriores, abarca a otro tipo de alumnado tales como los alumnos precoces y talentosos y reclama una atención específica también para ellos (Comes, Díaz, Luque y Ortega, 2009, p. 15).

La Sección Segunda del Capítulo Primero está dedicada específicamente al alumnado con altas capacidades intelectuales. En dicha Sección se encuentran recogidos los artículos 76 y 77 que establecen:

*“Artículo 76. Ámbito.*

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

*Artículo 77. Escolarización.*

---

<sup>15</sup> 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*, de 31 de julio de 2003, 182, 29781 a 29783.

*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.”.*

Serán por tanto las Administraciones educativas las que tendrán la competencia de identificar y valorar a los alumnos con altas capacidades y sus necesidades, adoptando las medidas necesarias para permitir el pleno desarrollo de sus capacidades. Sin embargo, le competará al Gobierno (previa consulta a las Comunidades Autónomas) determinar la duración de las distintas etapas que conforman el sistema educativo para los alumnos con altas capacidades<sup>16</sup>.

La ley que se encuentra en vigor en el territorio nacional es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. La presente ley mantiene gran parte de lo establecido en su ley predecesora la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, sin embargo, matiza diversos artículos, así como añade apartados a algunos de ellos. En relación con los alumnos con altas capacidades intelectuales son los artículos 71.2 y 76 los que sufren una modificación en su redacción y quedan redactados de la siguiente manera:

*“Artículo 71.2*

*Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema*

---

<sup>16</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, 106, 17158 a 17207.

*educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.*

*Artículo 76. Ámbito*

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

Se determina por tanto que es competencia de las Administraciones educativas garantizar los recursos pertinentes a los alumnos que requieran una atención educativa extraordinaria con la finalidad de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades. Así mismo les compete también, en materia de los alumnos con altas capacidades intelectuales, identificar al alumnado con estas características y valorar sus necesidades específicas. Para ello, deberán tomar las medidas necesarias con la finalidad de potenciar al máximo el desarrollo de sus capacidades<sup>17</sup>

## **2.2 Regulación autonómica en materia del alumnado con altas capacidades intelectuales en la Comunidad Autónoma Canaria.**

La Comunidad Autónoma Canaria postuló en el año 2014 la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. En los artículos 32, 44 y

---

<sup>17</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, 295, 97858 a 97921.

59 hace mención a los alumnos con altas capacidades intelectuales, los presentes artículos determinan respectivamente lo siguiente:

*“Artículo 32.7:*

*La consejería competente en materia de educación facilitará medidas de flexibilización organizativa y curricular para hacer compatibles estas enseñanzas con las enseñanzas musicales y con el desarrollo, entre otras, de actividades deportivas de alto nivel o alto rendimiento, así como la dotación de materiales de acceso, para dar respuesta al alumnado con discapacidad física o sensorial y al alumnado de altas capacidades.*

*Artículo 44.1:*

*Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aquel que presenta necesidades educativas singulares, debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, a altas capacidades, el que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio.*

*Artículo 44.6:*

*El Gobierno de Canarias, de acuerdo con la normativa básica, flexibilizará la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para el alumnado con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.*

*Artículo 59.4:*

*La administración educativa favorecerá la formación en los centros educativos de equipos docentes que lideren el compromiso de la comunidad educativa con la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y en el desarrollo de proyectos para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, programas de compensación educativa, atención al alumnado inmigrante o al que presenta altas*



*capacidades intelectuales y programas específicos de mejora del rendimiento escolar”*

La presente ley considera que los alumnos que tienen necesidades educativas especiales requieren medidas específicas de apoyo educativo, entre otros colectivos, comprende a los alumnos que presentan altas capacidades intelectuales. Así mismo le corresponde al Gobierno de Canarias flexibilizar la duración de las distintas etapas del sistema educativo para los alumnos considerados como alta capacidad intelectual, mientras que será competencia de la consejería en materia de educación llevar a cabo la flexibilización organizativa y curricular, así como la asignación de los materiales que se precisen para dar una respuesta adecuada a los alumnos con altas capacidades. Por su parte, le corresponde a la administración educativa la formación del profesorado, y por tanto de los equipos docentes, de los centros educativos para que cumplan con la atención en materia de creación de proyectos y programas de compensación educativos, de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.<sup>18</sup>

Por su parte, el 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 tiene como objetivo, tal como enuncia, *“regular la atención a la diversidad en el ámbito de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Canarias”* (art. 1 del Decreto 25/2018, de 26 de febrero) para ello, es necesario implantar medidas que promuevan el progreso de una atención a la diversidad, desde una perspectiva inclusiva, que confieran una respuesta adecuada ante las características y necesidades que presenten los alumnos, y en particular aquellos alumnos que

---

<sup>18</sup> Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. *Boletín Oficial de Canarias*, de 7 de agosto de 2014, núm. 152, pp. 21133 a 21200.

se encuentren en riesgo de exclusión (art. 2 del Decreto 25/2018, de 26 de febrero).

El apartado primero del artículo 11 especifica que se entiende por necesidades de apoyo educativo, entre las distintas necesidades que propone, alberga las 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”* (art. 11 del Decreto 25/2018, de 26 de febrero).

Por su parte, el artículo 14 en su cuarto apartado establece: *“La Consejería competente en materia de educación podrá flexibilizar, ampliando o reduciendo según corresponda, la permanencia del alumnado con necesidades educativas especiales o con altas capacidades intelectuales en cada una de las etapas del sistema educativo, dentro de los límites establecidos por la normativa vigente”*. (art. 14, del Decreto 25/2018, de 26 de febrero).

Así mismo, el artículo 18 dedicado a las adaptaciones curriculares, también en su cuarto apartado, postula: *“La Consejería competente en materia de educación establecerá los requisitos y procedimientos necesarios para la realización, el desarrollo y la evaluación de las adaptaciones curriculares del alumnado con NEE que se apartan de manera significativa del currículo o que requiera adaptación en el acceso, para las adaptaciones curriculares del alumnado con NEAE y las destinadas al alumnado con NEAE que presenta altas capacidades intelectuales”* (art. 18, del Decreto 25/2018, del 26 de febrero).

El presente Decreto, que pretende regular la diversidad en materia de enseñanza tanto en la educación elemental como en bachillerato, considera que los alumnos con altas capacidades intelectuales presentan necesidades

específicas de apoyo educativo y, por este motivo, establece como competencia de la Consejería de educación la flexibilidad de la permanencia del alumnado con estas características en las distintas etapas del sistema educativo, de la misma manera le corresponde a la Consejería establecer los requisitos y procedimientos que rigen tanto la realización y el desarrollo como la evaluación de las adaptaciones curriculares que requieren los alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo asociadas a las altas capacidades intelectuales.<sup>19</sup>

### **3. Derecho a la educación inclusiva**

Durante la década de los 1990 se llevaron a cabo distintas conferencias internacionales debido a las insuficiencias de los sistemas de educación, dado el reconocimiento de la importancia de la educación básica para el progreso social supuso una necesidad discutir y proponer acciones para la transformación de los sistemas de educación en el mundo (Balieiro, 2014, p. 262).

Fue precisamente en el año 1990 cuando tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre Educación Para todos, en dicha conferencia se proclamó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Basada en el art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) reitera que “toda persona tiene derecho a la educación”, sin embargo, son múltiples y de muy diversa índole los problemas a los que el mundo tenía que hacer frente, causa principal del retroceso sustancial de la educación básica durante el decenio de 1980, sobre todo en los países menos desarrollados, mientras que en algunos países

---

<sup>19</sup> 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 en la Comunidad Autónoma Canaria. *Boletín Oficial de Canarias*, de 6 de marzo de 2018, núm. 46, pp. 7805 a 7820.

industrializados fue la reducción de gastos públicos los que supuso un deterioro de la educación. Es por ello, por lo que el art. 1 de la presente declaración está dedicado a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en el que se establece: *“Cada persona- niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”*.<sup>20</sup>

Esta declaración se tomó como referencia para la posterior redacción de otros documentos, inclusive aquellos en los que se trata específicamente la discusión de los derechos a la educación de las personas con necesidades educativas especiales, como la Declaración de Salamanca (Balieiro, 2014, p. 263).

Del 7 al 10 de junio de 1994 se proclamó en Salamanca, España, la conocida Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales ratificaron el compromiso con la Educación para Todos y reconocieron la impetuosa necesidad de proporcionar una enseñanza educativa a todos los individuos, independientemente de su edad, que presenten necesidades educativas especiales dentro de la educación ordinaria. Así mismo, avalan también el Marco de Acción para dichas Necesidades Educativas Especiales que, además, debe ser el modelo que oriente a las organizaciones y gobiernos.

Los distintos delegados en la ya citada Declaración de Salamanca proclaman:

- *“Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.*

---

<sup>20</sup> *Declaración Mundial sobre Educación para todos*, 5 al 9 de marzo de 1990, Jomtien, Tailandia.

- *Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,*
- *Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,*
- *Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,*
- *Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.<sup>21</sup>*

Los distintos aspectos que recoge la declaración plantean, por primera vez, que existe una diferencia notable en materia de características, capacidades y necesidades de aprendizaje en el alumnado, es por ello por lo que no resulta efectivo la aplicación de un sistema educativo inflexible que no se ajuste a estas distintas capacidades y necesidades. La declaración plantea también la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios que deberán satisfacer dichas necesidades. Se puede determinar por tanto que la Declaración de Salamanca supone un cambio de perspectiva en relación

---

<sup>21</sup> UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, de 7 a 10 de junio de 1994, Salamanca, España.

con el alumnado con necesidades especiales, pues no solo reconoce su existencia, sino que además propone su inclusión en la educación ordinaria con una pedagogía centrada en su persona y orientada a satisfacer sus características particulares.

### **3.1 ¿Qué es la educación inclusiva?**

La inclusión educativa ha emergido en los últimos años como solución frente a las claras desigualdades existentes en la gran mayoría de los sistemas educativos del mundo. Sin embargo, es frecuente el empleo del término integración como sinónimo del concepto de inclusión cuando se trata de conceptos diferentes con notables diferencias en lo que a visión y foco se refiere. El proceso de integración implica que los alumnos que se incorporan deben ajustarse a la escolarización con la que se encuentran, independientemente de sus capacidades; mientras que el concepto de inclusión contempla una enseñanza flexible, donde es la propia escuela la que se adapta a las necesidades particulares de los alumnos facilitando y fomentando su participación y aprendizaje. El foco de la inclusión es, por tanto, más amplio que el de la integración puesto que contempla el acceso, la participación y la consecución de objetivos por parte de todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que debido a sus características presentan riesgo de exclusión. Así mismo, la inclusión pretende modificar la práctica hasta ahora llevada a cabo en las escuelas ordinarias para favorecer la atención a la diversidad del alumnado, eliminando así los distintos tipos de discriminación (Blanco, 2006, pp. 4-5).

La educación inclusiva ha sido definida y descrita por diversos autores a nivel internacional tales como Ainscow, Farrell, Dyson y Booth; así como Echeita y Blanco en lo que al panorama nacional se refiere. Es precisamente por esta

diversidad de interpretaciones por lo que no existe una definición única e inequívoca del concepto.

Sin embargo, son cuatro los conceptos comunes que se encuentran implícitos dentro de cada una de las definiciones: el entendimiento de la educación inclusiva como un proceso; la búsqueda de la presencia, participación y éxito de cada uno de los alumnos; el requerimiento de la identificación del alumnado con necesidades educativas especiales y la eliminación de las barreras que pudiesen existir; y el especial hincapié en los grupos de alumnos con riesgo de exclusión, marginalización o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011, pp. 32-34)

No obstante, y a pesar de que cada uno de los distintos autores tiene una visión propia del concepto, se podría entender la educación inclusiva como un proceso que posibilita un mejor abordaje y una respuesta educativa adecuada ante la diversidad de necesidades que presentan los alumnos mediante una mayor participación en las actividades y, en definitiva, en el aprendizaje, donde no cabe la exclusión. Todo ello implica una serie de modificaciones no únicamente en cuanto al contenido, sino también en cuanto a la estructura y estrategias adoptadas, así mismo supone el convencimiento de que es el sistema educativo el que tiene la responsabilidad de educar a todos los niños, sin excepción.

Se puede determinar por tanto que, el objeto primero de la inclusión es dotar de respuestas educativas adecuadas a la amplia gama de necesidades que se presentan en entornos formales de educación. No pretende integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema convencional, sino transformar los sistemas educativos con la finalidad de responder a la diversidad, representando esta última una oportunidad para mejorar las formas de enseñar y aprender (Murillo, 2017, p. 46).

El concepto de escuela inclusiva, por su parte, sigue la misma línea que el término de educación inclusiva, pues se refiere a que “*la escuela es para todos*”, toda persona tiene derecho a recibir educación independientemente de las características que presente; así como de las diferencias, ya estén relacionadas con la cultura, raza, religión, lengua o capacidad. De esta forma se puede entender la escuela inclusiva como una escuela dedicada a la diversidad, donde no se contempla la exclusión (Barrio, 2008, p.16).

### **3.2 Educación inclusiva y alumnos con altas capacidades**

El concepto de diversidad no abarca únicamente a las personas con discapacidad, sino también a las personas que presentan altas capacidades intelectuales. Es por ello, por lo que constituye una responsabilidad por parte de la educación brindar una enseñanza diferenciada a estos alumnos. Uno de los objetivos fundamentales de la educación de los alumnos con altas capacidades radica en guiarlos hacia el dominio del conocimiento aprovechando su potencial para transformarlos en expertos disciplinares, así mismo debe fomentarse la autorealización y el conocimiento de sí mismos. Todo ello requiere una notable implicación por parte del profesorado que debe conocer las características y necesidades que presentan para poder así trabajar con ellos y favorecer su desarrollo.

En la actualidad el sistema educativo pretende asegurar la atención a la diversidad mediante la implantación de un currículo que se adapte a las distintas necesidades con las que se pueda topar. Son tanto el enriquecimiento como la ampliación del currículo las primeras opciones que se instauran en el aula, dichos aspectos no benefician únicamente a los alumnos con un mayor potencial, sino que toda el aula resulta beneficiada (Valadez y Avalos, 2010, pp. 30-31).



Se puede definir el enriquecimiento como un mecanismo capaz de brindar aportaciones significativas al proceso de atención tanto a los alumnos con altas capacidades intelectuales como al resto alumnos, independientemente de su capacidad, que ofrece múltiples posibilidades para la atención a la diversidad. El enriquecimiento se encuentra caracterizado por el desarrollo de distintas experiencias de aprendizaje como respuesta pluralidad de intereses, aptitudes, capacidades y estilos de aprendizaje de cada alumno. Dicho enriquecimiento tiene tres ámbitos de aplicación:

- Enriquecimiento del contexto escolar:

Considera la incorporación de programas y estrategias que faciliten el desarrollo de las habilidades de los alumnos. Esto se consigue presentando opciones distintas para llevar a cabo las actividades diarias de los alumnos en los distintos ámbitos. Son cuatro los elementos primordiales del enriquecimiento del contexto escolar: la organización y funcionamiento de la escuela, así como los recursos humanos y materiales con los que cuenta; el trabajo conjunto con la familia de los alumnos y la vinculación sobresaliente.

- Enriquecimiento del contexto áulico:

El enriquecimiento áulico está basado en el empleo de programas de intervención pedagógica que faciliten el desarrollo de las habilidades de los alumnos, la citada intervención pedagógica consiste en la realización de un ajuste de los elementos del currículo y, en definitiva, en una propuesta curricular adaptada. En el caso de los alumnos con altas capacidades esta adaptación curricular debe permitir al alumno la realización de las mismas actividades y propósitos educativos que el resto de los alumnos, adecuando tanto el nivel de ampliación como las técnicas y los materiales que precise el alumno. Dicha adecuación

considera la ampliación vertical o de profundización, consistente en la ampliación de los objetivos inicialmente contemplados en la programación que el alumno con estas características particulares alcanza antes que sus compañeros, así como en la incorporación de nuevos contenidos, la ampliación vertical propone también la diversificación de las actividades puesto que fomenta la transferencia del conocimiento. La ampliación horizontal o de extensión considera la realización de una interrelación entre los contenidos que se plantean en las distintas asignaturas con la finalidad de trabajarlos en una misma actividad. Así mismo la adecuación del currículo considera también la eliminación de los conceptos y contenidos que el alumno ya ha adquirido, entendido esto último como compactación o condensación del currículo.

- **Enriquecimiento extracurricular:**

El enriquecimiento extracurricular pretende consolidar el proceso educativo mediante la relación del alumno con profesionales o centros independientes a la escuela que les permitan seguir programas específicos que responden a sus intereses y aptitudes particulares. Esto tiene lugar, cuando la escuela no es capaz de cubrir necesidades singulares y personales, por lo que deben ser satisfechas fuera del centro educativo. El enriquecimiento extracurricular, por tanto, tiene por objeto brindar apoyo educativo que le permita al alumno con altas capacidades disfrutar de experiencias de tipo científico, social, tecnológico, artístico de acción motriz (Giraldo, 2010, pp. 71-73).

#### **4. Jurisprudencia**

Sentencia del Tribunal Supremo núm. 3858/2011 de 12 de noviembre de 2012.

La presente sentencia del Tribunal Supremo tuvo lugar a raíz de la denuncia judicial establecida por los padres a través de la Fundación de Ayuda a los Niños Superdotados de Canarias (FANS) ante la Orden dictada, el 22 de junio de 2005, por la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias por la que se regulaba la atención educativa al alumnado con Altas Capacidades intelectuales, en la que no se contemplaban los derechos de los padres de este característico alumnado y, más concretamente, no se reconocía el derecho de los padres de aportar los informes y diagnósticos de los centros especializados electos a efectos del ejercicio del derecho que les confieren las leyes superiores del Estado, entre ellas, la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica<sup>22</sup>

El Tribunal Superior de Justicia de Canarias se pronunció a favor de los padres e impugnó la Orden dictada por la Consejería de Educación. Sin embargo, la citada Consejería en desacuerdo con el fallo de la sentencia, acudió al Tribunal Supremo mediante Recurso de Casación.

El Tribunal Supremo mediante la presente sentencia, del 12 de noviembre de 2011, falló a favor del Tribunal Superior de Justicia de Canarias, es decir, a favor de los padres con lo que impugnó y, por tanto, declaró ilegal la Orden, de 22 de junio de 2005, por la que se regulaba la atención al alumnado con Altas Capacidades, dictada por la Consejería de Educación, Cultura y

---

<sup>22</sup>España. Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 274, de 15 de noviembre de 2002, pp. 40126 a 40132.

Deportes del Gobierno de Canarias. Así mismo, condenó también a la Consejería a pagar las costas judiciales.

Además de ilegalizar de forma íntegra y definitiva la Orden de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias, el Tribunal Supremo estableció distintas normas jurisprudenciales a adoptar por las demás consejerías de educación pertenecientes a otras comunidades autónomas, que sirven, a su vez, para ampliar los conocimientos de los padres en la materia puesto que con frecuencia se les imponen ordenes que, de hecho, son ilegales o nulas de pleno derecho. Dichas normas, permiten a funcionarios y padres distinguir las leyes de otras consejerías que son legítimas de las que son nulas de pleno derecho debido a la vulneración de las leyes superiores.

El Tribunal Supremo dicta dos aportaciones básicas en esta su sentencia. La primera de ellas se refiere al derecho de educación en libertad que procede de diversos tratados internacionales, así como de la propia Constitución Española, concretamente en el artículo 27. Basándose en este principio, el Tribunal Supremo menciona que, ante las diferentes opciones educativas que ofrezcan las Administraciones educativas solo podrá ponerse en marcha aquella que haya sido previamente aprobada por los padres. De esta manera lo establece el Tribunal Supremo:

*“A lo anterior debemos, añadir que como derivación directa de las previsiones del artículo 27 CE, puede proclamarse el derecho a la educación como un derecho a educarse en libertad. Ello, además, tiene regulación directa en el Primero de los Protocolos Adicionales del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos, del que deriva un derecho a educarse en libertad. Y proyección directa de ese derecho a educarse en libertad es el derecho de los padres a asegurar que la educación y enseñanza de sus hijos menores se haga conforme a sus convicciones, morales y*

*filosóficas. Y de ahí deriva el derecho de los padres a elegir lo que consideren mejor para sus hijos. Y ese derecho de los padres, se traduce, necesariamente, en la necesidad de que deben prestar su consentimiento respecto de las distintas opciones educativas que puedan plantearse por la administración”. (Fundamento de Derecho Tercero, STS núm. 3858/2011 de 12 de noviembre)*

La segunda de las aportaciones del Tribunal Supremo se refiere, por su parte, a la impetuosa necesidad de que tanto las leyes autonómicas, como el resto de las normativas, respeten y desarrollen o, en su defecto, al menos mencionen el principio fundamental de educación en libertad. Tanto es así que el Tribunal Supremo determina que en el caso de que una ley autonómica no desarrolle o, al menos, mencione el citado principio fundamental se consideraría como una vulneración con lo que incurriría en nulidad de pleno derecho. Lo establece con las siguientes palabras:

*“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. Indudablemente, cuestión distinta sería que la norma autonómica, expresamente, contraviniera el mismo, lo que no es el caso y generaría sin duda su disconformidad a derecho de forma clara. Dicho de otra forma, el silencio de la norma inferior sobre dicho principio no garantiza de forma efectiva el mismo e implica su vulneración” (Fundamento de Derecho Tercero STS núm. 3858/2011 de 12 de noviembre).*

No obstante, el Tribunal Supremo admite que no todo es desacertado en la ilegalizada Orden de la Consejería de Educación existen, por tanto, aspectos que son correctos y medidas apropiadas. Sin embargo, el Tribunal Supremo destaca que, aunque la Orden contemple aspectos adecuados, si no respeta el

principio fundamental de educación en libertad todo lo demás queda anulado. Es por este motivo por el que el Tribunal Supremo ordena ilegalizar íntegramente la Orden, en su conjunto. Si, además, contradice o restringe la ley superior, el art. 1 del Código Civil postula: “Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior”.

En este sentido el Tribunal Supremo, en la presente sentencia establece:

*“En definitiva, la Orden en términos generales contiene previsiones correctas y medidas adecuadas para atender a la situación de los menores con Altas Capacidades intelectuales, pero yerra al no admitir una mayor y directa participación y audiencia de los padres y de los menores, lo que vicia el contenido de las actuaciones ulteriores”* (Fundamento de Derecho Primero, STS núm. 3858/2011 de 12 de noviembre).<sup>23</sup>

## 5. Conclusiones

Tal y como se ha expuesto a lo largo del presente trabajo de fin de grado, los alumnos con altas capacidades intelectuales son alumnos que presentan necesidades educativas especiales debidas a sus características particulares, motivo por el que precisan una educación especializada que se ajuste a sus necesidades.

En España el derecho a la educación es considerado un derecho fundamental recogido en la Constitución Española y, desde el año 1970 con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa se contempla la prestación de una educación especializada específicamente para alumnos “*superdotados*” con la única finalidad de

---

<sup>23</sup>España. Tribunal Supremo (Sala de lo Contencioso- Administrativo, Sección 4ª). Sentencia núm. 3858/2011 de 12 de noviembre de 2012.

favorecer su desarrollo. Actualmente en nuestro país se encuentra en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), a pesar de mantener gran parte de lo establecido en su ley predecesora, la citada ley postula que es competencia de las Administraciones Educativas garantizar los recursos necesarios a los alumnos que precisen de una educación educativa extraordinaria, así mismo y en materia de los alumnos con altas capacidades les compete tanto su identificación como la valoración de las necesidades específicas que presentan para así desarrollar e implantar las medidas adecuadas para potenciar al máximo sus capacidades. Por ello se puede determinar que, pese a que las primeras leyes consideran y asumen que los alumnos con altas capacidades presentan requerimientos específicos, son las más recientes históricamente las que les confieren a las administraciones educativas competentes la responsabilidad de su identificación y valoración, así como el desarrollo e implantación de medidas que respondan eficazmente a sus necesidades.

La educación inclusiva es la mejor herramienta para una enseñanza acertada no solo en lo que a alumnos con altas capacidades se refiere, sino para el aula en su conjunto, entendiendo una vez más la educación inclusiva como un proceso de formación, es decir, de capacitación tanto de los sistemas de educación, como de los centros educativos y del profesorado para la consecución de la atención a la diversidad en el alumnado (Durán y Giné, 2011, p.156). Sin embargo, la aplicación de la citada educación inclusiva, en materia de alumnos con altas capacidades se topa, en mi opinión, con dos barreras fundamentalmente: la escasa formación por parte del profesorado y el desconocimiento de los padres, así como la limitada detección. Ambas barreras van de la mano pues, es la escasa formación del profesorado en

materia de los alumnos con altas capacidades, de sus características y diversas formas de presentación, lo que les incapacita para la detección, aspecto que se ve agravado debido al desconocimiento por parte de los progenitores en la materia. El problema de no identificar, o no identificar correctamente, a un alumno con altas capacidades impide intervenir en su currículum escolar, en lo que a adaptación de este se refiere, lo que impide, a su vez, que el alumno desarrolle satisfactoriamente sus potencialidades. Esto último en muchas ocasiones hace que los alumnos con altas capacidades se adapten y, en cierto modo, se conformen con el nivel de sus compañeros inferior al que ellos poseen y, desgraciadamente, esto sucede en el mejor de los casos puesto que en el peor de ellos los alumnos con altas capacidades no identificados están destinados al fracaso escolar debido al desinterés que manifiestan por las actividades y contenidos propuestos.

## **6. Bibliografía.**

- Abrisketa Uriarte, J. (2014). El Derecho a La Educación y Los Derechos En La Educación En España: Análisis Crítico De La LOMCE. *International Multilingual Journal of Contemporary Research* 2(4), 29-60.
- Ardila, R. (2011). INTELIGENCIA. ¿QUÉ SABEMOS Y QUÉ NOS FALTA POR INVESTIGAR?. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales* 35(134), 97-103.
- Balieiro Lodi, A. (2014). Declaraciones de la UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil 4(2), 261- 294.
- Barrio de la Puente, J.L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.



- Blanco Guijarro, M.R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(3), 1-15.
- Boal Velasco, M.T., Bueno Villaverde, A., Calvo Rodríguez, E., Expósito González, M.M., Maillo Urones, I., Miguel López, A., ... Zariquiey Biondi, F. (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: S.M.
- Canarias. Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma Canaria. *Boletín Oficial de Canarias*, de 6 de marzo de 2018, núm. 46, pp. 7805 a 7820.
- Canarias. Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. *Boletín Oficial de Canarias*, de 7 de agosto de 2014, núm. 152, pp. 21133 a 21200.
- Comes Nolla, G., Díaz Pareja, E.M., Luque de la Roas, A. y Ortega Tudela, J.M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa* (12), 9-31.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.
- Declaración Mundial sobre Educación para todos*, 5 al 9 de marzo de 1990, Jomtien, Tailandia.
- Durán Gisbert, D.,y Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.

- Echeita Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546.
- España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188 a 45220.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921.
- España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp. 21015 a 21022.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207.
- España. Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 274, de 15 de noviembre de 2002, pp. 40126 a 40132.
- España. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651 a 33665.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942.

- España. Orden, de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de mayo de 1996, núm.107, pp. 15545 a 15546.
- España. Orden, de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de febrero de 1996, núm. 47, pp. 6918 a 6922.
- España. Orden, de 14 de febrero de 1996, sobre la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de febrero de 1996, núm. 47, pp. 6916 a 6918.
- España. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, de 2 de junio de 1995, núm. 131, pp. 16179 a 16185.
- España. 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*, de 31 de julio de 2003, núm.182, pp. 29781 a 29783.
- España. Resolución, de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales

- asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Boletín Oficial del Estado, de 16 de mayo de 1996, núm. 119, pp. 16873 a 16875. España. Tribunal Supremo (Sala de lo Contencioso- Administrativo, Sección 4ª). Sentencia núm. 3858/2011 de 12 de noviembre de 2012.
- Espinosa Veja, M. y Fiz Poveda, M.R. (2007). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula Abierta* 36(1,2), 52-53.
- Mercedes Alonso, M. y Dorado, M. (2017). *Altas capacidades intelectuales: guía práctica de atención al alumnado*. Tarragona: Altaria.
- Murillo Garza, A. (2017). La educación inclusiva para todos. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 44-51.
- ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 de noviembre 1989, United Nations, Treatu Series, vol. 1588, p.3.
- ONU: Asamblea General, *Declaración de los Derechos del Niño*, 20 noviembre 1959, 1386 (XIV).
- ONU: Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 diciembre 1948, 217 A (III).
- Pérez Sánchez, L. (2014). Inteligencia humana: ¿evolución o revolución? *Aula de Encuentro* 16(2), 184-213.
- Puente Quintana, L. y García Ardura, J. s. f. Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades. 135.
- Salmerón Vilchez, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia: planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación* (5), 97-122.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial». *Revista de Neurología* 46(1), 11-16.

- Tiana Ferrer, A. (2008). Declaración de los Derechos del Niño y Convención sobre los Derechos del Niño. *Transatlántica de educación* (5), 95-111.
- UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, de 7 a 10 de junio de 1994, Salamanca, España.
- Valadez Sierra, M.D., Avalos Rincón, A., Arancibia, V., Betancourt Morejón, J., Gonzalez Quintian, C.A., Giraldo Giraldo, G.S., Giraldo Giraldo, J., Núñez Vargas, C. (2010). *INCLUSIÓN Y TALENTO: Equidad en una educación de calidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones Buinaima.
- Villamizar Acevedo, G.A. y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente* 16(30), 407-423.