

**Más allá de la norma:
revisión de la legislación educativa española y prácticas innovadoras
para el desarrollo del talento del alumnado**

**Beyond the norm:
review of Spanish educational legislation and innovative practices f
or the care of gifted students**

Ramos-Santana, Genoveva
Universitat de València, España
Genoveva.ramos@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0002-6931-8725>

Moral-Mora, Ana María
Universitat de València, España
Ana.moral@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0002-6073-3121>

Chiva-Sanchis, Inmaculada
Universitat de València, España
Inmaculada.chiva@uv.es

 <http://orcid.org/0000-0002-7145-2309>

Resumen

En España, la actual legislación que articula la educación no universitaria considera al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) como alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE). En este contexto son las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas las encargadas de atender a este alumnado, por lo que no existe un protocolo común de identificación y atención de sus necesidades. En el sistema universitario, la actual Ley que lo regula proclama la equidad educativa, aunque existe un bajo porcentaje de universidades que atiende al alumnado con ACI. Los objetivos de este estudio son: analizar la evolución de la atención al alumnado ACI en las normativas legales del sistema educativo preuniversitario y universitario y visibilizar dos prácticas educativas alternativas al currículum formal que desarrollan el talento del alumnado. En definitiva, se constata la evolución legislativa en referencia a la atención al alumnado ACI, siendo aún necesario, desde los principios de inclusión y equidad educativa que rigen ambos sistemas, un mayor compromiso con la formación del profesorado, implementar procesos de identificación del alumnado en todo el sistema educativo formal e incrementar las prácticas pedagógicas innovadoras que garanticen el desarrollo óptimo del potencial del talento de todo el alumnado.

Palabras clave: capacidad, talento, legislación educativa, sistema educativo, innovación pedagógica.

Abstract

In Spain, the current legislation governing non-university education considers students with High Intellectual Abilities (HIA) as students with Specific Educational Support Needs (SEN). In this context, the Education Departments of the Autonomous Communities are responsible for serving these students, so there is no common protocol for identifying and addressing their needs. In the university system the current law regulating it proclaims

educational equity, although a low percentage of universities serve students with HIA. The objectives of this study are to analyze the evolution of attention to HIA students in the legal regulations of the pre-university and university education systems and to highlight two alternative educational practices to the formal curriculum that develop student talent. In short, the legislative evolution regarding the attention to HIA students is noted, although it is still necessary, based on the principles of inclusion and educational equity that govern both systems, to make a greater commitment to teacher training, implement student identification processes throughout the formal education system, and increase innovative pedagogical practices that guarantee the optimal development of the talent potential of all students.

Keywords: gifted, talent, law related education, educational innovations.

Recibido: 29 de junio de 2025 - **Aceptado:** 15 de agosto de 2025

1. Introducción

España está organizada en 17 comunidades autónomas que tienen las competencias educativas transferidas y aunque existen diferencias en cómo se ofrecen los contenidos educativos se aprecian aspectos básicos comunes. La educación es obligatoria desde los 6 a los 16 años, dividida en Educación Primaria (6-12) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (12-16). Además, coexisten otras etapas

educativas no obligatorias, como: Infantil (0-6 años), Bachillerato (16-18 años), Formación Profesional (>16 años) y Universidad (>18 años). En la actualidad, todo este sistema de educación formal se enfrenta a grandes retos, entre ellos: ofrecer una educación equitativa que permita el pleno desarrollo de las capacidades del alumnado (Martínez et al., 2024).

Según Rodríguez (2024), se define al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ACI)

como aquel con un potencial que le permite aprender y resolver problemas de manera excepcional. Se refiere a personas que demuestran un potencial excepcional en una o varias áreas cognitivas, como la inteligencia general, la creatividad, el liderazgo o las artes (Pfeiffer, 2015), y también hace referencia a aquel alumnado que, a pesar de no obtener un desempeño satisfactorio en las evaluaciones psicométricas, posee un alto potencial para alcanzar la excelencia, a través de cualidades como perseverancia en la tarea, curiosidad o rapidez, lo que hace que este colectivo sea especialmente diverso (Gagné, 2021; Gómez-Puerta et al., 2025; Heller et al., 2005; Martínez et al., 2024; Rodríguez et al., 2017, Rodríguez, 2024; Ordoñez, et al., 2022). Asimismo, se considera que tanto la expresión como el crecimiento del potencial del talento del alumnado se encuentran sujetos a distintos catalizadores tanto personales como ambientales (Subotnik et al., 2011, 2021).

La atención a las necesidades del alumnado con ACI se ha convertido en un tema de interés en todos los niveles educativos, descritos anteriormente, puesto que la investigación

reciente reconoce: la vulnerabilidad de este alumnado ante el fracaso escolar; su aversión a los estudios cuando no recibe una adecuada atención; su baja motivación al no encontrar metas acordes a sus potencialidades; y su fragilidad ante situaciones de estrés o agotamiento psicológico como consecuencia de no poder satisfacer sus expectativas, las de sus familiares o las del profesorado (Al-Bourini et al., 2022; Barrera, et al., 2023; Martínez et al., 2024; Renzulli, 2020).

En consonancia con Antunes et al. (2022), la personalización de la educación del alumnado con ACI es una cuestión de derechos humanos y de equidad social y educativa: «Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social» (LOE, 2006). No obstante, actualmente se pierde talento por la deficitaria atención del sistema educativo a las necesidades del alumnado con ACI, derivada de una escasa formación docente y de prácticas educativas

poco innovadoras que promocionan el talento en las aulas. A pesar de la existencia de normativas legales que amparan la atención a las necesidades específicas de este alumnado (LOMLOE, 2020; LOSU, 2023), los datos arrojan como realidad lejana la promoción del talento (Martínez et al., 2024; Tourón, 2023). Es más, según Tourón y Martín (2029), la realidad educativa actual en las etapas de educación obligatoria muestra una falta de homogeneidad para la atención a las ACI, lo cual puede generar desigualdades y limitar el desarrollo y actualización del potencial del talento de todo el alumnado.

Por otro lado, tal y como señalan Palacios y López-Aymes (2024), en el contexto universitario, el cual se erige como un espacio crucial para potenciar las capacidades del alumnado y preparar su adecuada incorporación al mercado profesional y laboral, existe una escasa atención. Según un estudio realizado por Gómez et al. (2022a), de las 84 universidades españolas existentes en ese momento, únicamente en 10 —seis públicas y cuatro privadas— se atendía de forma explícita a este colectivo, y tan solo en cuatro de ellas se

ofrecía formación o asesoramiento al profesorado respecto a cómo adaptar su intervención educativa a las necesidades de este colectivo. Es decir, la presencia de estudiantes con ACI en las universidades españolas es muy escasa, puesto que no se visibiliza ni se promueve o actualiza su potencial, constituyendo un tema de gran preocupación para la sostenibilidad del talento como capital humano.

Desde este contexto, este artículo tiene dos objetivos: I) analizar la evolución y el estado actual de la atención a las ACI en la normativa legal del contexto educativo español, tanto del sistema educativo no universitario como del universitario; y II) describir dos estrategias educativas innovadoras y alternativas al currículum formal que buscan desarrollar el talento y atender de forma específica al alumnado con ACI. Al hacerlo, se pretende contribuir al avance y alcance teórico-práctico del Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro de la Agenda 2030 (ODS4): «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

2. La legislación educativa no universitaria desde la inclusión de las altas capacidades

A continuación, se presenta un breve recorrido por la normativa legal que ha ido rigiendo el sistema educativo no universitario en España, desde 1970 hasta la actualidad, y se revisan los cambios, que han afectado y afectan al alumnado con ACI.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Esta ley supuso la implantación de la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 14 años. Organiza y establece, por primera vez, la educación especial en España. Aunque no se centra específicamente en la inclusión fue promulgada con la finalidad de favorecer la igualdad de oportunidades educativas. En el Capítulo VII de la educación especial, se disponen dos artículos de interés: art. 49.2: «Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos» y art. 53:

La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los Centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales.

Así, este año se regula la atención educativa especializada del alumnado «superdotado».

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En ellas no se mencionan explícitamente al alumnado con ACI. La LOGSE fue la ley que amplió la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años y la Educación Primaria finaliza a los 12 años, momento en el que el alumnado pasa a cursar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, estructura que se mantiene vigente en la actualidad. Esta ley dedica el Capítulo V del Título I a la educación especial e introduce el concepto de «necesidades educativas especiales» (NEE).

Su enfoque en la atención a la diversidad sentó las bases para políticas educativas más inclusivas en leyes posteriores. Según López-Martín (2020), esta ley trae consigo la «escuela de la transversalidad» bajo los parámetros de la atención a la diversidad, el aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades como medida de logro escolar.

En esta línea, el Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en su artículo 10 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.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) no hace alusión a la respuesta educativa que debe recibir

el alumnado con necesidades especiales (NEE) ni el alumnado con ACI.

Posteriormente, dos órdenes y una disposición administrativa establecen elementos que van definiendo la atención al alumnado con sobredotación. Concretamente, en la Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica, el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, en su disposición adicional establece que será el Ministerio de Educación y Ciencia el que elabore la normativa necesaria para adecuar el proceso de evaluación psicopedagógica a la situación específica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación. La Orden de 24 de abril de 1996, regula las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria del alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual; y la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los

departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria determina los procedimientos para orientar la respuesta educativa y determinar las medidas curriculares que deben adoptarse para el alumnado con NEE, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Aunque fue aprobada, sus propuestas no llegaron a implementarse y fue reemplazada en 2006 por la LOE. Sin embargo, en su Capítulo VII: de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, en su Sección Tercera, Artículo 43, se refería concretamente al alumnado superdotado intelectualmente, con cinco principios:

1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.
2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana

- sus necesidades.
3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.
4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.
5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los 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.

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, en su capítulo II. Artículo 7. 1, establece que:

La flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas posobligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), es la ley que refuerza la atención a la diversidad y la inclusión, destacando la importancia de adaptaciones curriculares y apoyo a estudiantes con NEE. Se emplea por primera vez el término «alumnos con altas capacidades». 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 et al., 2009). La sección segunda está dedicada específicamente al alumnado con ACI y en ella se encuentran recogidos los artículos: 76 (modificado por el art. único 58 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) y 77, donde se especifica que «será el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, el que 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».

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (derogada). Con ella se crearon los títulos de Formación Profesional (FP) Básica en sustitución de los programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y la regulación de la FP Dual. Señala en su preámbulo que:

Todos y cada uno de los alumnos y las alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras

económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos [...]. Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo.

En relación con el alumnado ACI, se señala que:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales [...] por sus altas capacidades intelectuales [...] puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (Art. 71.2).

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 (Art. 76).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) es la norma en vigor en España. Esta ley derogó la LOMCE (2013), pero dejó intacto todo el articulado relativo a las ACI que procedía de la anterior ley, la LOE (2006). Sin embargo, son las Comunidades Autónomas las que están obligadas a desarrollarla en sus respectivos territorios. Esta ley profundiza en la inclusión educativa, enfatizando la atención a la diversidad y la coeducación, así como la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

Posteriormente, tanto el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Artículo 20), como el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación

y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (Artículo 25.5) recogen que se podrá flexibilizar la escolarización del alumnado con ACI de forma que pueda reducirse un curso la duración de la etapa (Altas Capacidades y Talentos, 2023).

Como se ha podido observar en el análisis realizado, el concepto ha ido evolucionando de alumnado superdotado o superdotación a alumnado con altas capacidades intelectuales. Asimismo, se ha constatado que las prácticas educativas de las disposiciones recogidas para atender a las necesidades del alumnado con ACI se han centrado en:

- la adaptación del proceso de evaluación psicopedagógica;
- las estrategias de inclusión educativa en centros docentes de régimen ordinario y, de forma excepcional, la escolarización en centros específicos para la identificación y evaluación temprana;
- la dotación de recursos específicos para alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades;

- la utilización de métodos de enseñanza individualizados para alcanzar las máximas posibilidades intelectuales;
- el desarrollo de programas de enriquecimiento curricular;
- la flexibilización de la duración de los niveles y etapas educativas independientemente de la edad;
- la formación específica al profesorado;
- el asesoramiento individualizado familiar.

3. La legislación educativa universitaria desde la inclusión de las altas capacidades

La revisión de la legislación educativa no universitaria ha mostrado una evolución significativa en lo referente a la atención al alumnado con ACI, realidad que pone de manifiesto la importancia de examinar la legislación universitaria y sus desafíos en la atención del talento. En el presente apartado se realiza un análisis sobre la legislación universitaria en materia de atención educativa

al alumnado ACI, concretamente, se efectúa un breve recorrido normativo hasta la actualidad.

Tras la dictadura franquista (periodo 1939-1975) y como respuesta a un contexto de transición democrática y modernización del sistema universitario español, que quedaba reflejado en la Constitución Española de 1978 (artículo 27.10), arranca la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria (LRU). Esta ley reconoce la autonomía de las universidades para diseñar sus planes académicos y de acceso, pero no incluyó disposiciones específicas dirigidas al alumnado con ACI. Según García-Rubio (2017), de 1970 a 2001 se asumía que la universidad ya seleccionaba automáticamente al alumnado más capacitado y por ello no era necesario desarrollar normativas específicas para quienes tuvieran altas capacidades. El alumnado que accedía a la universidad ya representaba a una élite académica, por lo que no se consideraba necesario implementar medidas adicionales para atender al alumnado con capacidades excepcionales. La idea de personalizar la enseñanza universitaria según las necesidades del alumnado no formaba parte

de la visión educativa de la época, ya que en las universidades había una ausencia total de la visión de la educación inclusiva.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) es el primer atisbo normativo que amparó el derecho de estudiantes con altas capacidades a recibir una atención diferenciada en la universidad. Esta Ley, concretamente en el artículo 3, sobre la autonomía de las universidades, mencionaba que las universidades debían ejercer sus funciones de acuerdo con los principios de igualdad y no discriminación. El artículo 46, referente a los derechos y deberes de los y las estudiantes, instaba a las universidades a promover las condiciones para que la igualdad de cada persona y de los grupos fuera real y efectiva. Por otro lado, el artículo 42.3, «acceso y admisión de estudiantes», especificaba que: «Corresponde al Gobierno, previo informe de la Conferencia General de Política Universitaria, establecer las normas básicas para la admisión de los estudiantes que soliciten ingresar en los centros universitarios, siempre con respeto a los principios de igualdad, mérito y capacidad». Esta formulación dejaba margen para que

se desarrollaran normativas específicas que permitieran adaptar los procesos de admisión a estudiantes con características particulares, como era el alumnado con ACI. Por tanto, esta Ley dejó abierta la posibilidad de que normativas posteriores o iniciativas universitarias establecieran mecanismos específicos para este colectivo, cosa que no se hizo.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de modificación de la LOU (LOMLOU) mantuvo la estructura de la normativa previa sin introducir cambios relevantes en la atención a estudiantes con ACI. Se reforzó el compromiso con la equidad en el acceso y la inclusión de estudiantes con discapacidad, estableciendo obligaciones claras para las instituciones. Concretamente, el artículo 46.2.b) establece lo siguiente:

La igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos.

No obstante, esta ley no contempló mecanismos específicos de apoyo para el alumnado con ACI.

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) es la legislación vigente en estos momentos en el ámbito universitario. Esta Ley introduce un marco más amplio de equidad e inclusión. Concretamente, entre sus funciones se encuentra el desarrollo de las capacidades inherentes al estudiantado (art. 2.2.a), teniendo la equidad como un referente fundamental (art. 2.3) (Aguilera y Macías, 2025). Su artículo 33 (a y b) subraya la necesidad de ofrecer una educación y una formación académica inclusiva de calidad. Esta perspectiva es coherente con el ODS4 de la Agenda 2030 (Gómez-Puerta et al., 2025). El artículo 37 establece que las universidades deben garantizar que el estudiantado no sea discriminado por diversas razones, incluyendo nacimiento, origen racial o étnico, sexo, orientación sexual, identidad de género, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, nacionalidad, enfermedad, condición socioeconómica, lingüística, afinidad política y sindical, apariencia, o cualquier otra

condición o circunstancia personal o social. Por ello, las universidades tendrán unidades de igualdad y diversidad (art. 43.1) y:

las unidades de diversidad serán las encargadas de coordinar e incluir de manera transversal el desarrollo de las políticas universitarias de inclusión y antidiscriminación en el conjunto de actividades y funciones de la universidad. Estas unidades deberán contar con un servicio de atención a la discapacidad (art. 43.3).

Tal y como comentan Aguilera y Macías (2025), la LOSU representa un avance en términos de equidad, sin embargo, no menciona de manera específica al alumnado con ACI.

En síntesis, a lo largo de la evolución de la legislación universitaria española, se ha reconocido la diversidad del estudiantado, pero sin una atención específica al alumnado con ACI, concretamente:

- La LRU (1983) no contempló a este colectivo.
- La LOU (2001) fue la primera en hacer una

referencia indirecta a los estudiantes ACI, pero sin establecer medidas concretas.

-La reforma de la LOU en 2007 no introdujo avances en este ámbito.

-La LOSU (2023) refuerza el compromiso con la equidad, pero sigue sin incluir una regulación específica para estudiantes con altas capacidades.

4. Prácticas educativas alternativas e innovadoras para el desarrollo del talento del alumnado

Si bien se ha constatado una evolución legislativa en materia de inclusión educativa a lo largo de las décadas en España, la atención a las necesidades del alumnado ACI sigue enfrentando desafíos significativos como, por ejemplo: la existencia de protocolo común de identificación-atención, la formación docente o la promoción del talento y atención a través de prácticas educativas excelentes y eficaces. Ante esta realidad, se hallan particulares iniciativas innovadoras como el Programa Connectats y el Programa DACIU, para dar

respuesta educativa a las necesidades y expectativas del alumnado con ACI, contribuyendo así al desarrollo de una educación cada vez más equitativa como sustento de una sociedad justa que, superando sus barreras, garantiza la igualdad de oportunidades para todas las capacidades. La selección de estas dos alternativas innovadoras para el desarrollo del talento se debe a la vinculación del Grupo de investigación DIVFOREVA¹ de la Universitat de València (UV) en ambos programas. Se trata de dos iniciativas transferibles y adaptables a diversos contextos educativos en función de su idiosincrasia, ya sean centros educativos de primaria y secundaria como universitarios. A continuación, se describen estos dos programas como prácticas pedagógicas innovadoras y alternativas desde cuatro indicadores clave: fundamentación-contextualización, objetivos, metodología y resultados, retos o limitaciones.

4.1. El Programa «Connectats» en el contexto no universitario

4.1.1. Fundamentación-Contextualización

En España, en el ámbito preuniversitario, las administraciones educativas de las distintas Comunidades Autónomas elaboran planes de

atención a la diversidad que permitan el máximo ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado de centros ordinarios de educación infantil, primaria y secundaria (3-16 años). En dichos planes, se contemplan tanto medidas ordinarias como medidas de carácter extraordinario; para el alumnado con ACI, las medidas más comunes establecidas por las administraciones educativas son los programas de enriquecimiento curricular y la flexibilización en la duración de las etapas educativas. Desde este panorama, se presenta una práctica pedagógica alternativa desarrollada en la Comunidad Valenciana (España) y denominada Programa Connectats, un programa *pull-out* de enriquecimiento curricular (Serna, et al., 2024). Esta práctica se expone siendo conscientes que en España existen heterogéneas prácticas que potencian las aptitudes, las emociones y las habilidades psicosociales del alumnado con ACI (Kalaji y Alborno, 2023), y que resulta difícil determinar qué estrategias son más efectivas, ya que la mayoría de las intervenciones carecen de diseños pretest y posttest o de grupo control, lo que impide una evaluación precisa de las mismas (García-Martínez et al., 2021).

Connectats² es un programa diseñado por la Unidad Específica de Orientación de Altas Capacidades (UEO-Xàtiva) de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, en colaboración con los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de la Comunidad Valenciana, la UV y distintas Asociaciones de Altas Capacidades. Se puso en marcha en el curso escolar 2022-2023

4.1.2 Objetivos

Identificar al alumnado con talento, independientemente de su origen social, cultural o económico, y promover el desarrollo del talento en los centros de educación infantil, primaria y secundaria. Específicamente, tiene tres ejes de actuación: impulsar y difundir proyectos y buenas prácticas en los centros educativos; acompañar pedagógicamente a los centros, resolviendo sus dudas y facilitándoles estrategias y recursos; y formar al profesorado.

4.1.3 Metodología

El programa se integra en el horario lectivo y ofrece al alumnado actividades que le permiten desarrollar su potencial al máximo

(enriquecimiento), desde la atención personalizada y adaptada a sus necesidades cognitivas, sociales, emocionales y creativas (Serna et al., 2022). Uno de sus recursos estrellas es el «dossier del talento», para que el profesorado conozca mejor a su alumnado en relación con sus habilidades, destrezas e intereses, facilitando la diferenciación curricular y permitiendo la adaptación de la enseñanza a cada estudiante. Asimismo, contribuye a la autorreflexión del alumnado en relación con sus procesos de aprendizaje. Le ayuda a detectar cuáles son sus fortalezas y aspectos que necesita mejorar, haciéndole consciente de sus progresos. El programa se estructura en niveles: (1) identificación y formación docente; (2) implementación de medidas ordinarias mediante los rincones del talento con actividades tanto manipulativas como digitales y centradas en la creatividad, el juego y los retos; (3) asesoramiento a familias y enriquecimiento curricular a través de un aula abierta con grupos flexibles (*pull-out*). En este nivel se agrupa al alumnado de diferentes cursos para resolver problemas reales a través del aprendizaje por proyectos, donde profundiza en áreas de interés y adquiere habilidades de

investigación, trabajo cooperativo, resolución de problemas, aprendizaje autónomo, pensamiento crítico y comunicación efectiva. En especial, el uso de la tecnología educativa es clave, no solo como elemento motivador, sino también como recurso para ampliar el aprendizaje y la estimulación cognitiva. Se utilizan estrategias como Kahoot! para evaluaciones lúdicas; Code.org para aprender programación; retos en Class Challenge; Classcraft para la gamificación; YouTube como apoyo audiovisual; Lightbot para desarrollar el pensamiento lógico; y Filmora para la edición de videos y creación de proyectos multimedia. Además de promover la competencia tecnológica, la competencia aprender a aprender y la creatividad, el programa refuerza el bienestar fortaleciendo la autoestima, la autorregulación emocional y las habilidades de comunicación en un entorno de apoyo.

4.1.4 Resultados, retos y limitaciones

Siguiendo a Serna et al. (2024), este programa se presenta desde un enfoque inclusivo, donde todo el alumnado se beneficia puesto que utiliza agrupaciones flexibles *pull-out* que facilitan la interacción entre estudiantes,

promoviendo así el intercambio de ideas y la interacción con *alike-minds* (Balestra et al., 2023). En el programa existe la «red de centros educativos promotores del talento», que comparte experiencias y recursos, y según la información disponible en la página web del programa, actualmente conforman la red 31 centros educativos (CEIP y IES) de las provincias de Valencia, Alicante y Castellón. Ha supuesto importantes avances en la detección y atención del talento en la Comunidad Valenciana, pero sigue enfrentando desafíos relacionados con la formación y la coordinación educativa. No se han encontrado datos cuantitativos recientes ni de evaluaciones externas publicadas sobre su impacto específico, lo que constituye una de sus principales limitaciones actuales.

4.2 Desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales en la Universidad: Programa DACIU

4.2.1 Fundamentación-Contextualización

En el contexto universitario español, las acciones institucionales que ofrecen apoyo y estimulación al alumnado con ACI son escasas, en contraposición con otros países (Aguilera y

Macías, 2025), además de heterogéneas, por lo que no existe un planteamiento generalizado para integrarlas en los currículos (Moriña et al., 2020). Entre las existentes se encuentran: (1) Programas de mentoría para el alumnado de primer curso o en la dirección de la tesis doctoral (Groman, 2022; Ibáñez et al., 2021; Rodríguez Dorta et al., 2021). La mentoría estimula el crecimiento académico y sirve como modelo de referencia positivo. Berk et al. (2005) y Subotnik et al. (2011) la definen como una relación de alianza, que orienta y guía académica y profesionalmente a una persona inexperta. Universidades españolas con larga trayectoria en su aplicación, incluyen la Universidad de La Laguna (Fernández-Molina, 2016), la Universidad de Málaga (Rodríguez-Dorta et al., 2021) y la Universidad de Cantabria (Ibáñez et al., 2021); (2) Guías de oportunidades para el desarrollo del talento, dirigidas al alumnado con ACI y al profesorado universitario. Estas guías permiten que todo el alumnado universitario conozca los recursos disponibles para elaborar un itinerario académico óptimo, aprovechando al máximo las opciones curriculares y extracurriculares que brinda dicha universidad y así disponer

de las competencias que le permitan afrontar con éxito su futuro profesional (Aguilera y Macías, 2025; Gómez-Puerta et al., 2023; Merello et al., 2023); (3) Programas de apoyo específico, centrados en la participación del alumnado con ACI en acciones formativas vinculadas con la investigación, programación o elaboración de artículos científicos. Proporcionan formación, acompañamiento y seguimiento individualizado, mejorando también competencias personales (Pereira y Peters, 2023; Shen, 2022). Entre ellos se encuentran los programas de enriquecimiento extracurricular, para ampliar el aprendizaje y atender a los intereses e inquietudes científicas y profesionales del alumnado con ACI (Pirovano, 2019; Renzulli, 2022), como el programa DACIU³, «Desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales en la Universidad», gestionado por la Fundación Avanza⁴. DACIU se incorpora a las universidades españolas que de forma voluntaria deciden ofrecer esta alternativa al alumnado.

4.2.2 Objetivos

El programa DACIU tiene como objetivo promover el talento y las habilidades del

alumnado universitario con ACI. Se trata de una propuesta innovadora que une a universidades, profesorado y alumnado en un proyecto comprometido con la implementación de actividades centradas en la investigación.

4.2.3 Metodología

Se compone de distintas fases, entre las que se destacan:

a) Fase de registro de solicitudes y selección del profesorado sensible a las necesidades del alumnado universitario con ACI. La Fundación Avanza realiza un proceso de selección basado en criterios publicados en su página web: (I) criterios del profesorado: experiencia en dirección de tesis doctorales, TFM y TFG; tener activo un proyecto de investigación; (II) criterios del alumnado: haber tenido aceleración curricular, haber sido identificado/a como ACI, haber recibido algún premio o galardón. Tras la selección, se empareja profesorado-alumnado y se inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de investigación y la mentoría.

b) Fase de formación y especialización. (I) La formación del profesorado se centra en cómo adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades del alumnado con ACI y potenciar su aprendizaje y éxito académico; (II) la formación del alumnado aborda cómo aprovechar su potencial universitario, organización del tiempo y planificación, gestión de emociones, análisis de temas de actualidad para el desarrollo eficaz de proyectos de investigación y desarrollo de competencias como trabajo en equipo, creatividad, transferencia del conocimiento y comunicación.

c) Fase de desarrollo, centrada en el ABP. Profesor y alumno forman un binomio durante siete meses. El alumnado es guiado por el o la docente en el desarrollo de un proyecto de investigación real, que culmina con la elaboración, publicación y difusión de un artículo de investigación donde el alumnado es protagonista. Las temáticas de los proyectos dependen del ámbito disciplinar: envejecimiento exitoso; dificultades en el procesamiento de la información; alimentación para la longevidad; resistencia celular; efecto del consumo de alcohol en la neuroinflamación; modelo

atómico de Bohr; telomerasa; sostenibilidad; gobierno cooperativo, entre otros.

d) Fase de prácticas extracurriculares. De carácter voluntario para el alumnado que finaliza la fase de investigación y desea desarrollar su talento en el ámbito empresarial durante el mes de agosto.

4.2.4 Resultados, retos y limitaciones

DACIU se ha venido desarrollando en España desde el curso académico 2022-2023, durante el cual inician la andadura 11 universidades españolas y 121 equipos de investigación (conformados cada uno de ellos por un docente y un alumno) (Ramos, et al., 2024) (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Curso 2022-2023. Universidades/Equipos. DACIU (1.ª edición)

	N.º Equipos
Universidad Rey Juan Carlos	2
Universidad Complutense de Madrid	24
Universidad Pablo de Olavide	7
Universidad de Málaga	17
Universidad de Granada	16
Universidad de Jaén	12
Universidad Illes Balears	10
Universidad de La Laguna	10
Universidad Miguel Hernández	4
Universidad Camilo José Cela	6
Universitat de València	13

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, en el curso 2023-2024, en la UV se continúa desarrollando y se forman 11 equipos de investigación (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Curso 2023-2024. UV/Equipos. DACIU (2.ª Edición)

		N.º Equipos
Titulaciones	Medicina y Odontología	4
	Psicología y Logopedia	2
	Economía	3
	Ciencias Biológicas	1
	Ciencias Matemáticas	1

Fuente: Elaboración propia.

Simultáneamente a esta experiencia, ese mismo curso, el grupo de investigación Divforeva y el grupo de innovación educativa GIEDAC⁵ de la UV, junto a la Fundación Avanza, gestionan un Proyecto de Innovación Educativa Emergente (PIEE)⁶ para el desarrollo del talento del alumnado universitario. Este PIEE tiene como objetivos: a) promover e incentivar la participación y colaboración del alumnado universitario de distintas titulaciones de la UV en estrategias de enseñanza-aprendizaje que potencien el talento; y b) visibilizar el Programa DACIU al profesorado y estudiantado de la UV como un proceso de enseñanza-aprendizaje que optimiza el talento. En este PIEE se incorporaron 20 docentes de distintas titulaciones con 24 asignaturas (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Curso 2023-2024. Participantes de la UV en PIEE

Titulaciones	Grado en Pedagogía Grado en Educación Social Grado en Maestro/a en Educación Primaria Grado en Maestro/a en Educación Infantil Grado en Psicología Grado en Logopedia Grado en Medicina Grado en Economía Grado en Podología Máster Universitario en Educación Especial Máster Universitario en Psicopedagogía Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Máster Universitario en Acción Social y Educación
Asignaturas	24
Profesorado	20

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la estructura del PíEE, se configuran dos itinerarios de innovación o prácticas alternativas, cuyo desarrollo está en consonancia con la promoción del talento en las aulas:

-Itinerario I. Profesor-alumno UV aprenden investigando. Se sigue la metodología del Programa DACIU a través de acciones dirigidas al profesorado y alumnado. Con este itinerario se fortalece el binomio teoría-práctica en la producción y divulgación científica de las investigaciones de la UV.

-Itinerario II. Las experiencias DACIU UV se llevan a las aulas con talleres formativos para todo el alumnado de las distintas asignaturas. Aquí se produce el intercambio de experiencias entre el alumnado con ACI y el resto del alumnado, y se visibilizan las ACI.

En este proyecto se constata que DACIU:

-se apoya en investigaciones y estudios que destacan la importancia de la personalización, la mentoría, el aprendizaje experiencial y la integración de estudiantes con ACI en

contextos de investigación, como vías efectivas para potenciar su desarrollo académico y profesional (Berk et al., 2005; Groman, 2022; Ibáñez et al., 2021; Pereira y Peters, 2023; Pirovano, 2019; Reis y Renzulli, 2011; Renzulli, 2022; Rodríguez-Dorta et al., 2021; Shen, 2022; Subotnik et al., 2011);

ayuda a la promoción del talento favoreciendo la consolidación de un campus de excelencia;

es un programa de enriquecimiento que atiende y visibiliza el talento de todo el alumnado universitario;

-se presenta en las aulas de las asignaturas diversas que imparte profesorado sensible al tema;

-existe bastante profesorado universitario preocupado por promover el talento e incentivar la participación del alumnado universitario con ACI en sus disciplinas;

-se forma al profesorado en ACI adquiriendo las competencias necesarias para que, desde un contexto inclusivo, ofrezca itinerarios de

aprendizajes centrados en el enriquecimiento y profundización del aprendizaje;

-el alumnado desarrolla competencias básicas y transversales: trabajo en equipo, investigación, creatividad, transferencia del conocimiento y comunicación;

-se incide en la producción y divulgación científica de las investigaciones desarrolladas en la UV en las que el alumnado es protagonista.

En síntesis, el programa DACIU cada año acoge a más universidades españolas que se suman a la atención del alumnado con ACI desde la perspectiva del enriquecimiento extracurricular. La percepción del alumnado y del profesorado participante es positiva en cuanto a la formación recibida y al establecimiento de relaciones y redes en diversos temas de investigación y áreas de conocimiento (Ramos, et al., 2024). Este programa contribuye a potenciar la equidad entre el alumnado universitario de diferentes procedencias y orígenes en cuanto al apoyo de las ACI, y se evidencia como una práctica de éxito del ABP como metodología eficaz para el desarrollo de las competencias

personales, sociales y profesionales del alumnado universitario.

En definitiva, estas dos prácticas innovadoras se ofrecen como modelos de referencia valiosos para el desarrollo del talento, por lo que su escalabilidad a otros contextos educativos requeriría de un mayor compromiso político, una inversión significativa en recursos y formación docente, y la estandarización de protocolos a nivel autonómico o incluso nacional para superar las disparidades actuales. Son ejemplos de buenas prácticas que demuestran lo que es posible lograr, pero su expansión masiva dependerá de un compromiso más amplio por parte de todas las audiencias implicadas en la gestión educativa.

5. Conclusión

Este artículo tuvo como objetivos analizar la evolución y el estado actual de la atención a las ACI en la normativa legal del contexto educativo español, así como visibilizar dos estrategias educativas alternativas e innovadoras al currículum formal orientadas al desarrollo del potencial del talento del alumnado.

En la normativa educativa que guía el sistema educativo español no universitario se ha producido una evolución conceptual de las ACI, pasando de los términos «superdotados intelectualmente o alumnado con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual», ligado a la obtención de un valor de CI, al de «alumnado con altas capacidades», más en la línea de los actuales modelos teóricos que evidencian un constructo multifacético que incluye no solo habilidades cognitivas sobresalientes, sino también otros componentes esenciales como creatividad, motivación intrínseca y capacidad para resolver problemas complejos de manera innovadora (Pfeiffer, 2015; Rodríguez, 2024; Sternberg, 2024; Tourón, 2020). La actual legislación española (LOMLOE, 2020) considera al alumnado de ACI como alumnado con NEAE y reconoce estas necesidades enfatizando la importancia de la personalización de su proceso de aprendizaje. Son las leyes más recientes históricamente (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020) las que confieren a las administraciones educativas la responsabilidad de su identificación y valoración, así como el

desarrollo e implantación de medidas educativas que respondan eficazmente a sus capacidades. Sin embargo, al estar transferidas las competencias en materia educativa a las Comunidades Autónomas, son las Consejerías de Educación las encargadas de la identificación y atención de este alumnado; por este motivo, en España, no existe un protocolo común de atención al alumnado con ACI. Tal y como señalan algunos estudios (Tourón y Tourón, 2016; Martínez, et al., 2024), aunque en las disposiciones se señalan aspectos interesantes estos no se ven reflejados en la práctica diaria de los centros. Desde el paradigma de la educación inclusiva aún existen desafíos pendientes en cuanto al proceso de detección-identificación temprana y formación del profesorado (Martínez, et al., 2024). En referencia al desarrollo de estrategias pedagógicas eficaces para la atención del alumnado ACI, se impulsan e incorporan al ideario de buenas prácticas algunas experiencias de interés (Baccassino y Pinnelli, 2023; Martínez, et al., 2024; Rodríguez-Rodríguez, 2024; Rogers, 2019; Serna, et al., 2024; Tourón, 2023), aunque queda mucho camino por recorrer.

Una de las estrategias más relevantes es la flexibilización o aceleración, o cualquier medida que conduzca al logro de créditos o a una ubicación avanzada (*advanced placement*). Estas estrategias permiten al alumnado avanzar más rápido por el currículo, como ocurre con la extensión vertical, donde la capacidad es más determinante que la edad. Tal flexibilización es la que propicia tanto el progreso más rápido como la anticipación en la entrada en el sistema o el acortamiento en los períodos de escolarización (anticipación y reducción) (Tourón, 2020). Según Ferrando (2022), resulta imprescindible que el alumnado tenga una adecuada madurez social y emocional para implementar esta medida. En España, con los actuales protocolos, es casi imposible acelerar de curso al alumnado con ACI. No solamente debe tener un CI alto, si no que se le exige una gran motivación y un rendimiento excepcional en todas las asignaturas.

Otra medida de interés es el agrupamiento por habilidad en momentos específicos, conocido como *pull-out program*, destinado al alumnado que destaca en unas áreas específicas, pero no en otras (Serna et al., 2024). También puede

aplicarse el enriquecimiento extracurricular, que busca consolidar el aprendizaje mediante la relación del alumnado con profesionales o centros independientes, a través de programas diseñados según sus intereses, emociones y aptitudes particulares (experiencias de tipo científico, social, tecnológico, artístico, deportivo, etc.). En España, existen diversas prácticas eficaces que desarrollan esta estrategia como el Programa Connectats.

Finalmente, el enriquecimiento curricular amplía la propuesta educativa mediante la profundización de los objetivos iniciales, la incorporación de nuevos contenidos, la diversificación de las actividades o la interrelación entre asignaturas. En este marco, se incluyen las estrategias multinivel, los programas de enriquecimiento socioemocional (Piñeiro et al., 2022) y el aprendizaje por proyectos, que promueve la participación y la organización de actividades cognitivas de alto nivel (Girgin, 2020; Nicholas et al., 2024). En este contexto, el aula se convierte en un espacio clave donde los desafíos autodirigidos y la autodiferenciación impulsan la motivación del alumnado (Kaplan, 2023).

En la revisión de la normativa educativa que guía el *sistema educativo español universitario*, se constata que los avances que se han alcanzado en las etapas previas a la educación superior para atender al alumnado con ACI no están viendo su continuidad en el ámbito de las universidades públicas españolas; aspecto que puede también extenderse al ámbito de las universidades privadas (Gómez-Puerta et al., 2022a). Se reconoce la diversidad del estudiantado (LOSU, 2023), se respalda la equidad y la inclusión, y se regulan las unidades de igualdad y diversidad. No obstante, sería necesario establecer políticas inclusivas de desarrollo para el alumnado ACI, ofreciéndole una respuesta pedagógica adaptada a sus necesidades (Aguilera y Macias, 2025). La falta de una normativa clara ha dado como resultado una notable disparidad en la atención al alumnado con ACI. Un reflejo claro de este hecho es que únicamente 10 de las 84 universidades españolas disponen de servicios orientados a alumnado universitario con ACI (Gómez-Puerta et al., 2022b), una décima parte de las universidades públicas hace referencia explícita a este colectivo en sus unidades de atención a la diversidad o discapacidad y solo

el 34 % de ellas han desarrollado programas específicos para este colectivo; mientras que el resto depende de iniciativas generales de atención a la diversidad, sin un reconocimiento explícito de las necesidades de este grupo. Gómez-Puerta et al. (2025) descubrieron, a través de entrevistas a estudiantes con ACI en diferentes universidades, que la mayoría no había recibido ningún tipo de apoyo específico, a pesar de contar con este derecho en la legislación actual. En definitiva, los centros educativos e instituciones universitarias deben dotarse de prácticas pedagógicas que identifiquen el talento, den respuesta a las necesidades personales y ofrezcan oportunidades de aprendizaje, a través de medidas educativas innovadoras de carácter ordinario y extraordinario, así como de la formación y especialización del profesorado en el desarrollo del talento del alumnado (Gómez-Puerta et al., 2022a; Mendaglio, 2013; Van den Muijsenberg et al., 2021).

Por tanto, es urgente ampliar los servicios de orientación y de apoyo al alumnado con ACI, y atender a todas las facetas de su proceso educativo —cognitiva, personal y emocional—,

incorporando la perspectiva de género, pues las mujeres con ACI se encuentran con dificultades añadidas; alinear la identificación e intervención para maximizar el potencial del alumnado ACI en todos los niveles educativos (Ćurić et al., 2025; García-Perales y Almeida, 2021; Reis y Renzulli, 2023); implementar estrategias pedagógicas diferenciadas y transformadoras en el currículo ordinario, como el ABP, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y retos, y la inclusión de tareas de alto nivel cognitivo (Gómez Puerta et al., 2025; Gubbins et al., 2023; Heacox, 2017; VanTassel-Baska y Little, 2023). En el contexto de ACI, la investigación ha demostrado que el talento natural, aunque importante, no es suficiente para alcanzar la excelencia, y que la práctica deliberada suele ser el factor diferenciador que permite a este alumnado transformar su potencial en logros excepcionales (Atilla Özdemir et al., 2024), fortaleciendo aspectos cognitivos y emocionales (Macnamara et al., 2014).

De igual modo, se requiere establecer programas de enriquecimiento integral del alumnado ACI, donde puedan desarrollar

todo su potencial de talento a través de la mentorización; promocionar y apoyar la investigación en el contexto de las ACI desde las universidades, con el fin de generar y transferir conocimiento (Dai y Chen, 2013); y formar y sensibilizar al profesorado de todos los niveles educativos, lo que puede contribuir a mejorar el éxito en la educación de todo el alumnado (Abdel Qader y Elew, 2024; Almukhambetova y Hernández-Torrano, 2020; Milner, 2021). Finalmente, es esencial promocionar y potenciar el talento que tienen las universidades españolas, para no desaprovecharlo ni perderlo (Sternberg, 2024). La relevancia de abordar esta problemática radica no solo en la obligación legal y ética de garantizar una educación equitativa para todo el alumnado, sino también en el potencial que este representa para el avance científico, tecnológico y cultural de la sociedad (Subotnik et al., 2021). Sin un entorno educativo que reconozca y dé respuesta a sus necesidades, este potencial puede verse limitado, desaprovechado o perdido (Sternberg, 2024).

A partir de las conclusiones obtenidas y de los desafíos persistentes, se identifican diversas

áreas que requieren una investigación futura para avanzar en la atención a las ACI en España. Entre ellas se destacan la evaluación del impacto y la eficacia de los programas, pues es fundamental llevar a cabo estudios longitudinales y comparativos para evaluar la eficacia a largo plazo y la transferibilidad de programas innovadores como Connectats y DACIU. Esto permitiría establecer una base empírica sólida para su implementación a mayor escala y adaptar las mejores prácticas pedagógicas a diferentes contextos educativos.

Otra línea de investigación necesaria es la referida a los modelos de formación docente, dada la escasa formación y sensibilización del profesorado en todos los niveles educativos. Se considera relevante diseñar, implementar y evaluar programas formativos docentes que sean efectivos para la identificación, tutorización e intervención educativa con el alumnado ACI. Asimismo, es preciso avanzar en la armonización legislativa y de políticas, ya que la falta de un protocolo común de identificación y atención a nivel nacional, así como la disparidad en la atención universitaria, abren la puerta a investigaciones sobre

cómo lograr una mayor homogeneidad en las políticas, prácticas y respuestas educativas. Es necesario contar con marcos legislativos que, respetando la autonomía de las Comunidades Autónomas y universidades, aseguren la atención y los recursos para el alumnado con ACI.

Otra línea de investigación relevante es la incorporación de la perspectiva de género en las prácticas educativas, profundizando en las estrategias pedagógicas diferenciadas e investigando las dificultades añadidas o discriminaciones que enfrentan las mujeres con ACI, así como en las formas de integrar eficazmente esta perspectiva en los servicios de apoyo y las intervenciones educativas. Finalmente, resulta esencial avanzar en la continuidad educativa entre etapas, ya que la discontinuidad en la atención a las ACI entre la educación preuniversitaria y la universitaria sugiere la necesidad de investigar mecanismos y estrategias que aseguren una transición fluida y un apoyo constante a lo largo de toda la trayectoria académica.

Asimismo, se requiere fomentar la promoción del talento y el desarrollo del capital humano,

mediante procesos de análisis y aportaciones empíricas sobre cómo las universidades pueden promocionar y potenciar activamente el talento del alumnado con ACI para que no se «desaproveche ni se pierda». Ello implica estudiar la creación de entornos académicos que no solo reconozcan el talento, sino que también lo nutran y lo canalicen hacia el avance científico, tecnológico y cultural de las sociedades.

Referencias citadas

Abdel Qader, E. F. M., y Elew, E. A. E. (2024): «A future vision for establishing a center for caring for gifted and outstanding groups at assiut university: A prospective study», *Scientific Journal of Faculty of Education in Assiut*, 40(7), pp. 250-281. <https://doi.org/10.21608/mfes.2024.375269>

Aguilera, J.L. y M. E. Macías (2025): «La Universidad ante los Estudiantes con Altas Capacidades», *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 27, pp. 199-225. <https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.09>

Al-Bourini, E. S., Q. A. Areen Abd Alqader, R. M. E. Aranki, y H. K. Almajali (2022): «The

level of psychological stress and its relationship with the cognitive motivation of gifted students at King Abdullah II schools of excellence», *Resmilitaris*, 12(2), pp. 4417-4432. <https://resmilitaris.net/issue-content/the-level-of-psychological-stress-and-its-relationship-with-the-cognitive-motivation-of-gifted-students-at-king-abdullah-ii-schools-of-excellence-403>

Almukhambetova, A. y D. Hernández-Torrano (2020): «Gifted students' adjustment and underachievement in university: An exploration from the self-determination theory perspective», *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>

Altas capacidades y Talentos (20 de octubre de 2023): *Legislación española sobre ACI*. <https://www.altascapacidadesytalentos.com/que-dice-lomce-altas-capacidades/>

Antunes, A. P., Dorta, M. J. y Borges, Á. (2022): «Alumnado con altas capacidades intelectuales en la Comunidad Autónoma de Canarias: un importante reto educativo en la actualidad», *Revista Lusófona de Educação*, 55, pp. 167-185. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle55.11>

- Baccassino, F., y Pinnelli, S. (2023): «Giftedness and gifted education: A systematic literature review», *Frontiers in Education*, 7, 1073007. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007>
- Balestra, S., A. Sallin y S. C. Wolter (2023): «High-Ability Influencers? The Heterogeneous Effects of Gifted Classmates», *Journal of Human Resources*, 58(2), pp. 633-665. <https://doi.org/10.3368/jhr.58.4.0920-11170R1>
- Barrera, E., J. L. Sarasola, A. García-González y M. Ruiz (2023): «Neglecting gifted students: its impact on scholastic failure: perception from the families», *Culture and Education*, 35(1), pp. 120-154. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121133>
- Berk, R.A., J. Berg, R. Mortimer, B. Walton-Moss y T. P. Yeo (2005): «Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships», *Academic Medicine*, 80(1), pp. 66-71. <https://doi.org/10.1097/00001888-200501000-00017>
- Comes, G., E. M. Díaz, A. Luque y J. M. Ortega (2009): «Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades», *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (12), pp. 9-31. https://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea12%20pdf/comes%209-31%2012.pdf
- Ćurić, A., D. Blanuša Trošelj y A. Debeljuh (2025): «Comparative Analysis of Gifted Education in Denmark and the USA With a Focus on the State of Iowa», *TEM Journal*, 14(1), pp. 661-670. <https://doi.org/10.18421/TEM141-5>
- Dai, D. Y. y F: Chen (2013): «Three paradigms of gifted education», *Gifted Child Quarterly*, 57(3), pp. 151-168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Fernández-Molina, M. (2016): «La formación en altas capacidades intelectuales de los profesionales psicoeducativos: resultados del curso de especialización de la Universidad de Málaga», *Revista online de Política e Gestão Educacional*, pp. 668-687. <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9763>
- Ferrando, M. (2022): «Alumnado de altas capacidades intelectuales: Una aproximación», *Aula de secundaria*, 47, pp. 8-11.

Gagné, F. (2021): *Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development*, Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781003088790>

García-Martínez, B., J. Lozano, y M. C. Cerezo (2021): «Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>

García-Perales, R. y L. Almeida (2021): «Analysing Educational Interventions with Gifted Students. Systematic Review», 12(3), pp. 1-14. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12030001>

García-Rubio, J. (2017). «Evolución legislativa de la educación inclusiva en España», *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>

Girgin, D. (2020): «Evaluation of project-based learning process of gifted children via reflective journals», *International Journal of Curriculum and*

Instruction, 12(2), pp. 772-796. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/485>

Gómez-Puerta, M., E. Chiner, R. Rodríguez, A. Gómez y C. Domínguez (2022a): «Servicios de apoyo a la inclusión de los estudiantes universitarios: estudio comparado», en D. Cobos, E. López-Meneses, A.H. Martín, L. Molina y A. Jaén, *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*, Dykinson.

Gómez-Puerta, M., E. Chiner, R. Rodríguez y A. Gómez (2025): «Percepción del Estudiantado con Altas Capacidades Intelectuales sobre la Educación Superior Española», *Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10(27), pp. 227-250. <https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.10>

Gómez-Puerta, M., E. Chiner, R. Rodríguez, C. Domínguez y A. Gómez (2022b): «Apoyo al alumnado con altas capacidades intelectuales en las universidades españolas», en R. Satorre, ed., *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria*, Barcelona, Octaedro, pp. 389-397.

Gómez-Puerta, M., R. Rodríguez y E. Chiner (2023): *Guía de recomendaciones para la atención del alumnado universitario con altas capacidades intelectuales*, Santiago, Limencop. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/135040>

Groman, J. (2022): «Considering the Long-Term Transformative Impact of Creativity Training on the Work and Lives of Teachers», *Journal of Advanced Academics*, 33(1), pp. 43-68. <https://doi.org/10.1177/1932202X211036348>

Gubbins, E., K. McMillen, J. Renzulli, R. Eckert y C. Little (2023): *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003419426>

Heacox, D. (2017): *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*, Minneapolis, Free Spirit Publishing. <https://eric.ed.gov/?id=ED512059>

Heller, K. A., C. Perleth y T. K. Lim (2005): «The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students», *Conceptions of giftedness*, 2, pp. 147-170. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.010>

Ibáñez, A., V. Guillén, T. Gallego y F. Baquero (2021): «Apoyo a adolescentes con altas capacidades desde la Universidad de Cantabria: experiencia del programa Amentúrate (III edición)», *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), pp. 433-442. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2251>

Kalaji, G. y N. Alborn (2023): «The Influence of Gifted and Talented Programs on Students' Self-concept», *Athens Journal of Education*, 10(3), pp. 507-522. <https://doi.org/10.30958/aje.X-Y-Z>

Kaplan, S. N. (2023): «Self-Directed Challenges: Self-Defined Differentiation», *Gifted Child Today*, 46(1), pp. 57-59. <https://doi.org/10.1177/10762175221131909>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. [Disposición derogada]. BOE, 187, de 6 de agosto, pp. 12525-12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria (LRU). BOE, 209, de 1 de septiembre de 1983,

pp. 24034 a 24042. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1983/08/25/11>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE, 159, de 4 de julio de 1985, pp. 21015 a 21022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). BOE, 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942 <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE, 278, de 21 de noviembre de 1995, pp.33651 a 33665. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE, 307, de 24

de diciembre de 2002, pp.45188 a 45220. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE, 106, de 24 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de 2007, de Universidades. BOE, 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241-16260. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE). BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE, 340, de 20 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). BOE, 70, de 23 de marzo de

2023, pp. 43267 a 43339. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>

López-Martín, R. (2020): «¿Cómo Hemos Cambiado! Medio Siglo de Escuela en España (1970-2020)», *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2(29), pp. 76-91. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.06>

Martínez, M., A. Álvarez y I. Iraurgi (2024): «Percepción Docente sobre la Inclusión Educativa del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales», *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), pp. 189-205. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.010>

Mendaglio, S. (2013): «Gifted students' transition to university», *Gifted Education International*, 29(1), pp. 3-12. <https://doi.org/10.1177/02614294124406>

Merello, P., A. Barbera, R. Porcuna y M. P. Herce (2023): *Guía digital de oportunidades de desarrollo del talento en la universidad*, Valencia, Editorial Universitat Politècnica de València, pp. 1300-1314. <https://doi.org/10.4995/INRED2023.2023.16559>

Moriña, A., V. H. Perera, y N. Melero (2020): «Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities», *British Journal of Special Education*, 47(1), pp. 6-23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12261>

Nicholas, M., A. Skourdoumbis, y O. Bradbury (2024). «Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation», *Gifted Child Quarterly*, 68(2), pp. 154-172. <https://doi.org/10.1177/00169862231222225>

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. BOE, 47, de 23 de febrero de 1996, pp. 6918-6922. [https://www.boe.es/eli/es/o/1996/02/14/\(3\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1996/02/14/(3))

Ordoñez, T., A. Rodríguez-Lifante, M. González-García, D. Martínez, H. Ome, L. Gallofre y M. I. García (2022): *Análisis e identificación de las capacidades y de los talentos en la etapa preuniversitaria y universitaria (red CARISMA)*, Alicante,

Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/130561/1/Memories-Xarxes-ICE-202122_079.pdf

Palacios, S. y G. López-Aymes (2024): «Pautas orientadoras para la promoción de la capacidad de resiliencia en estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales», *Revista con Ciencia EPG*, 9(1), pp. 21-49. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.2>

Pereira, N. y S. J. Peters (2023): «The Life and Work of Marcia Gentry: Providing Opportunities and Promoting Excellence», *Roeper Review*, 45(4), pp. 261-267. <https://doi.org/10.1080/02783193.2023.2246122>

Pfeiffer, S. I. (2015): «El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces», *Revista de Educación*, 368, pp. 66-95. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>

Pirovano, M.B. (2019): «La inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes talentosos. Perspectivas», *Revista Científica de la Universidad de Belgrano*, 2

(1), pp. 38-49. <https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/51>

Ramos, G., I. Chiva, A. Moral y A. Pérez (2024): *Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación para el Desarrollo del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales en la Universitat de València DACIU-UV*. Comunicación presentada AIDIPE 2024, XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa, Barcelona, 19 y 21 de junio. <https://hdl.handle.net/2445/218438>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE, 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>

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. BOE, 182, de 31 de julio de 2003, pp. 29781-29783. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/07/18/943>

Reis, S. M., y J. S. Renzulli (2023): *Challenging Gifted and Talented Learners With a Continuum of Research-Based Interventions Strategies*, University of Connecticut. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195369809.013.0157>

Renzulli, J. S. (2020): *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. Routledge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>

Renzulli, J. S. (2022): «What is [or Should be] the Pedagogy of Gifted Education Programs», *International Journal for Talent Development and Creativity*, 10(1-2), pp. 179-192. <https://doi.org/10.7202/1099951ar>

Rodríguez-Dorta, M., T. Aguirre y A. Borges (2021): «El programa integral para altas capacidades (pipac): 18 años de experiencia», *Aprender - Cuaderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, (26), pp. 63-80. <https://doi.org/10.22481/aprender.i26.10041>

Rodríguez, R., G. Rabassa, R. Salas y A. Pardo (2017): *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares: el reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado*, Universitat Illes Balears - Santillana. https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal_social/index/assoc/uib0036.dir/uib0036.pdf

Rodríguez-Rodríguez, R. (2024): «El camino a la excelencia: más allá de las altas capacidades intelectuales», *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 27, pp. 107-131 <https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.05>

Rogers, K. B. (2019): «Meta-analysis of 26 forms of academic acceleration: Options for elementary (primary) and secondary learners with gifts or talents», en B. Wallace, D. A. Sisk y J. Senior, eds., *The SAGE handbook of gifted and talented education*, Sage Reference, pp. 309-320. <https://doi.org/10.4135/9781526463074.n26>

Serna, P., Ferrándiz, C. y M. Ferrando (2024): «Efectos de un programa de enriquecimiento con tecnología educativa en el autoconcepto de

estudiantes con altas capacidades», *Aula Abierta*, 53(4), pp. 393-401. <https://doi.org/10.17811/rife.21175>

Serna, P., C. Ferrándiz y M. Ferrando (2022): «Conecta-T: Programa de desarrollo del talento. Una experiencia en tiempos de COVID 19», en D. Cobos, E. López-Meneses, A. Jaén, A. H. Martín y L. Molina, eds., *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social*, Dykinson, pp. 2170-2181.

Shen, Y. (2022): «Incubating Future Scholars in the Humanities: A Case Study of an Honors Program at Peking University», *Journal for the Education of the Gifted*, 45(3), pp. 292-313. <https://doi.org/10.1177/01623532221105294>

Sternberg, R. J. (2024): «A duplex model for giftedness», *Gifted Child Quarterly*, 68(2), pp. 91-106. <https://doi.org/10.1177/00169862231217730>

Subotnik, R. F., P. Olszewski y F. C. Worrell (2021): «The talent development megamodel: A domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance», *Conceptions*

of giftedness and talent, pp. 425-442. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_24

Subotnik, R.F., P. Olszewski y F. C. Worrell (2011): «Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science», *Psychological Science in the Public Interest*, 12, pp. 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

Tourón, J. (2020): «Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación», *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), pp. 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>

Tourón, J. (2023): «¿Puede una escuela inclusiva ignorar a sus estudiantes con altas capacidades?» *TERA2.0*, 10, pp. 24-46. <https://www.javiertouron.es/curriculo-articulos/>

Tourón, J. y Martín, D. (2019). «Aprender y enseñar hoy: retos para los profesores», *Nueva Revista*, 167, pp. 152-172. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/8628>

Tourón, J., y M. Tourón (2016): «La Identificación del talento verbal y matemático: la relevancia de las medidas fuera de nivel», *Anales de Psicología*, 32(3), pp. 638-651. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259401>

Van den Muijsenberg, E., A. Ramos, J. Vanhoudt y K. Verschueren (2021). Gifted university students: Development and evaluation of a counseling program, *Journal of college counseling*, 24(3), pp. 224-240. <https://doi.org/10.1002/jocc.12193>

VanTassel-Baska, J., y C. A. Little (2023): *Content-based curriculum for advanced learners* (4th edition), Prufrock Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003310426>

Notas

1 Grupo de Investigación Diversidad y Evaluación en la Formación a lo largo de la vida—DIVFOREVA—
<https://www.uv.es/divforeva>

2 Programa Connectats <https://portal.edu.gva.es/connectats/es/connectats-es/>

3 Programa DACIU <https://daciui.com/>

4 Fundación Avanza <http://www.fundacion-avanza.org/web/daciui/>

5 Grupo de Innovación Educativa Giedac <https://www.uv.es/aacc/>

6 Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación para el Desarrollo del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales en la Universitat de València (DACIU-UV) (PIEE-UV-SFPIE_PIEE-2736792).