



GUÍA CIENTÍFICA DE LAS ALTAS CAPACIDADES

Declarada de Interés Científico y Profesional

GUÍA CIENTÍFICA

*Obra: "El proyecto supremo de la Inteligencia Humana:
Construir la verdadera Paz, fruto de la Justicia"*



DE LAS ALTAS CAPACIDADES

Declarada de Interés Científico y Profesional

Autores:

- CONSEJO GENERAL DE LOS COLEGIOS OFICIALES DE MÉDICOS DE ESPAÑA.
- ORGANIZACIÓN MÉDICA COLEGIAL.
- CONSEJO SUPERIOR DE EXPERTOS EN ALTAS CAPACIDADES
- FUNDACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE LA OMC.

Con la colaboración de:

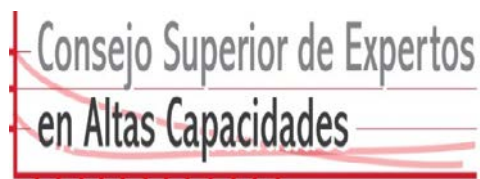
- INSTITUTO INTERNACIONAL DE ALTAS CAPACIDADES.
- CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE ALTAS CAPACIDADES.



AUTORES:



**CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS
OFICIALES DE MÉDICOS DE ESPAÑA**



INSTITUCIÓN CIENTÍFICA SIN ÁNIMO DE LUCRO. COLABORADORA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN



**CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE
ASOCIACIONES DE ALTAS CAPACIDADES**



El Defensor del Estudiante

- Para todos los padres.
- Para los educadores con vocación, que apuestan por la Educación Inclusiva del siglo XXI para todos.
- Para los profesionales clínicos, por la salud de todos los estudiantes.
- Para los juristas, que conocen la jerarquización de nuestro ordenamiento legal.
- Para, en base a las Neurociencias: la Neuroeducación y el Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades, poder transformar la educación en un puntal fundamental de nuestra sociedad.
- Por todos los estudiantes; también los de altas capacidades, para que puedan tener éxito en los estudios y en la vida, y ser felices.

05.02.2014.

ÍNDICE

I.	Presentación	5
II.	Las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades.	17
	• La Inteligencia Humana.	20
	• La Superdotación.	23
	o -El Síndrome de Disincronía.	24
	o -El Diagnóstico Clínico Integrado.	25
	o -Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados.	26
	• -La Precocidad Intelectual.	27
	-EI Talento Simple y el Talento Compuesto.	27
	• -Las Altas Capacidades Intelectuales.	28
	• -El Derecho a la Educación en la Diversidad.	29
	• -El Derecho a la Educación en Libertad.	32
	• -Autores.	34
III.	Las Altas Capacidades y el Sistema Educativo.	37
IV.	Actuaciones correctas del Sistema Educativo: El Ministerio de Educación.	43
V.	Los graves errores del Sistema Educativo: Algunas Consejerías de Educación.	51
	1. Tergiversaciones en el ámbito conceptual: Consejería de Educación de Castilla-La Mancha.	52
	2. Tergiversaciones en el ámbito conceptual: Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña.	54
	3. Tergiversaciones en la Detección y el Diagnóstico: Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña.	55
	4. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.	60
	5. Consejería de Educación de Canarias.	63
	6. Otras tergiversaciones frecuentes.	64
	o Tergiversaciones de algunos colegios de Psicólogos.	64
	o El Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Oriental.	64
	o El Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña.	64
	o Las Asociaciones de padres. La Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades.	67
VI.	El diferente desarrollo cortical y configuración morfológica final del cerebro. Sus distintas pautas diagnósticas.	68

VII.	La educación en nuestras leyes. Jurisprudencia.	
	El Derecho a la Educación en Libertad.	70
	• Leyes Orgánicas de Educación. • Educación Inclusiva. • Las normativas de inferior rango. • El desarrollo legislativo en las Comunidades Autónomas. • La Jurisprudencia. • La Sentencia 12.11.12 del Tribunal Supremo.	73 73 75 75 76 78
VIII.	Los padres ante la Detección y el Diagnóstico de las capacidades y talentos de sus hijos.	80
	• La detección de los talentos y capacidades de todos. • El Diagnóstico Clínico Integrado, completo.	80 82
IX.	La necesaria formación específica de los docentes.	85
X.	El Registro de Centros Educativos.	90
XI.	La auténtica Educación Inclusiva.	92
	• La Educación Inclusiva en la LOE. • La larga lucha de los padres. • El valor judicial de los Dictámenes de los Diagnósticos Clínicos.	93 94 97
XII.	El Defensor del Estudiante.	99
	• Defensa a nivel individual y de forma colectiva. • Ante leyes injustas. • Ante informes no vinculantes. • Ante los Diagnósticos Clínicos, vinculantes. • En síntesis.	101 101 102 103 104
XIII.	El Congreso Mundial Inteligencia Humana, Altas Capacidades y Educación.	105
XIV	Datos de interés.	108
	• Principales instituciones científicas especializadas. • Recursos y documentos científicos.	106 106
XV.	Los derechos de los padres en la educación escolar de sus hijos de Altas Capacidades.	110
	• En cuanto al diagnóstico de las capacidades. • En cuanto a la intervención escolar.	110 112
XVI.	EL principal problema.	114
XVII.	El derecho de todos a que los programas de educación se basen en evaluación multidisciplinar, o diagnóstico	121
XVIII	Definición ONU de Educación Inclusiva	135
XIX.	El Registro de Personas con Superdotación o Altas Capacidades	139
XX.	Comentarios.	142
XXI	El criterio del Ministerio de Educación	167
XXII	El derecho humano fundamental de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva.	173
	• Correspondencia entre conceptos jurídico-educativos.	184
XXIII	Conclusiones, (Índice).	185
	• Esquema general	226

I. PRESENTACIÓN

En las últimas décadas, se ha experimentado un interés creciente entorno a la inteligencia humana, el talento, la Superdotación, la Precocidad Intelectual, las Altas Capacidades, y su educación. Se han hecho progresos significativos en el conocimiento del funcionamiento cerebral, en los procesos de enseñanza-aprendizaje: la Neuroeducación, gracias a **la investigación científica internacional**. Por su parte, los **sistemas educativos han introducido ciertos cambios**, con frecuencia, sin ir de la mano, sino con frecuencia, en líneas divergentes, lo que ha dado lugar al abismo que se refiere la Dra. Usha Goswami, Directora del Centro de Neurociencias de la Educación de la Universidad de Cambridge.

La educación, históricamente había sido dirigida, organizada y gestionada por los mismos titulares de este derecho-deber: los padres. En el inicio de la revolución industrial los estados modernos, con motivo de alcanzar la alfabetización de la población quisieron hacerse cargo. Los estados crearon un modelo de educación, igualitarista, estatalita, burocratizado, un modelo que ha devenido endogámico, susceptible de ideologización partidista. Estos sesgos subsisten en la actualidad a pesar de que los Tratados Internacionales en materia de educación, suscritos por España reconocen y establecen el derecho y deber de los padres en la educación de sus hijos.

Así, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10.12.1948, que en su Artículo 26.3 establece: **«Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos»**, se ha ido concretando por Tratados Internacionales, suscritos por el Estado Español como la Carta de Derechos y Libertades de la Unión Europea, proclamada el 12.12. 2007, en Estrasburgo, el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de 1952, al igual que otros Tratados Internacionales, que reconocen el derecho de los padres a asegurar la educación y la enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.

Dentro de las convicciones filosóficas se entendían incluidas las convicciones **pedagógicas**; no obstante, al no mencionar expresamente el derecho de los padres a la educación de sus hijos de acuerdo con sus **convicciones pedagógicas**, se podía interpretar que las convicciones pedagógicas de los padres no quedaban suficientemente garantizadas, razón por la que en la Carta de Derechos y Libertades de la Unión Europea, -proclamada el 12 de diciembre de 2007 en Estrasburgo, que es la parte dogmática-constitucional del Tratado de Lisboa, se añadió expresamente la garantía de las **convicciones pedagógicas de los padres** en la educación de sus hijos. Así, su Art. 14. 3. “Derecho a la Educación”, reconoce y garantiza: **«...la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas»**.

En España este convenio internacional entró en vigor el 1 de diciembre de 2009, y forma parte de nuestro Ordenamiento Jurídico Superior, al mismo rango y valor jurídico-normativo que la Constitución. Estamos pues ante un derecho legalmente vinculante, de aplicación directa en todos los países firmantes de la UE, que aplican los Tribunales de Justicia.

Cuando este derecho no es adecuadamente respetado este Tratado Internacional permite acceder al Tribunal Internacional de Luxemburgo por vulneración del Derecho Comunitario. Se trata de un proceso de justicia internacional diferente del de vulneración del Convenio de Derechos Humanos, que conduce al Tribunal de Estrasburgo. Se trata de un derecho fundamental de los padres en la educación de los hijos muy desconocido por muchos funcionarios, políticos de la educación y docentes y principalmente por los mismos padres.

En el ámbito de este derecho se halla la Convención Internacional de Naciones Unidas acerca del modelo educativo. Inicialmente fue promovida para las personas con discapacidad. De ahí su denominación: *“Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”*, pero **extendió el reconocimiento del derecho humano fundamental a la Educación Inclusiva o personalizada a todos los estudiantes**

Cuando los padres conozcan estos derechos educativos de sus hijos, sepan que están reconocidos en el Ordenamiento Jurídico Superior de nuestro Estado de Derecho de jerarquía normativa (CE Art. 9.3), y, como sus titulares que son, se dispongan a ejercerlos, se producirá la necesaria transformación de la educación. La educación de calidad para todos podrá constituir un pilar fundamental de nuestra sociedad.

«Hay un abismo entre la ciencia actual y su aplicación directa en el aula», ⁽¹⁾ señala la Dra. Usha Goswami, Directora del Centro de Neurociencias de la Educación de la Universidad de Cambridge. Hay otro abismo: entre la educación que preceptúa el Ordenamiento Jurídico Superior y la que se ofrece muchas de nuestras aulas.

Señala la Dra. **Usha Goswami**: *«Los maestros son receptores de programas de información sobre cómo enseñar basados en conocimientos que se tienen del cerebro. Pero, algunos de estos programas contienen cantidades alarmantes de información errónea y a pesar de ello son utilizados en muchas escuelas».* ⁽¹⁾ Rita Levi-Montalcini, Médico, Neuróloga, Premio Nobel de Medicina había dicho: *«Los métodos educativos tradicionales son absurdos. Urge revisar por completo los sistemas educativos y didácticos».* ⁽²⁾

«El sistema educativo español aún no se ha dado cuenta de que la neurociencia avanza a pasos agigantados y poco se está haciendo por tratar de ajustar las enseñanzas de los niños a los nuevos conocimientos de neuropsicología.

Esto pasa porque, los legisladores apenas conocen esta nueva ciencia y no se ponen al corriente de los apasionantes descubrimientos que en los diez últimos años están teniendo lugar», señala la Dra. Asunción Marrodán, Catedrática de Orientación Educativa ⁽³⁾.

El Ministerio de Educación ha ido ofreciendo criterios y normativas que resultan acordes con la investigación científica internacional. Pero, desde los traspasos de competencias a las **comunidades autónomas**, y, desde determinados sectores educativos, se han llevado a cabo gran cantidad de iniciativas legislativas y actividades diferentes, algunas de ellas en clara contradicción con los postulados científicos de la investigación internacional y los acertados criterios del Ministerio, creando estos abismos.

El Estado Español y sus comunidades están incumpliendo sus compromisos de adaptar sus legislaciones educativas a los tratados internacionales como leyes superiores.

En el año 2002, el Ministerio de Educación, presentó los aspectos clínicos, no patológicos, implicados en la Superdotación y las Altas Capacidades, organizando el Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Alumnos con Altas Capacidades, (Madrid, 9 y 10 de diciembre).

La investigación científica internacional había comenzado a dar a conocer los factores clínicos (no patológicos) inherentes a las diferentes manifestaciones de la inteligencia humana en las altas capacidades, y su intervención en el diagnóstico de las capacidades y en los procesos de aprendizaje, así como el proceso asíncrono de maduración de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica de estas personas, mediante la Ponencia: *“La Superdotación a Examen”*, presentada por el científico designado por el Ministerio de Educación, Dr. Jaime Campos Castelló, Jefe del Área de Neuropediatría Infantil del Hospital Clínico de Madrid y miembro del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.

En su ponencia explicó la manifestación de la Superdotación en la maduración del sistema nervioso central a estímulos adecuados (imprinting), dependiendo de los circuitos neuronales previamente establecidos (genéticos) y otros relativamente determinados (epigenéticos), maduración que se lleva a cabo gracias al perfeccionamiento de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica.

Con este primer *“Examen a la Superdotación”*, el Ministerio de Educación dio a conocer el inicio de la nueva reformulación que la investigación científica estaba descubriendo: Emergía El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades.

El nuevo paradigma emergente se manifestaba en relación con el carácter clínico del diagnóstico, adelantándose en dos años a la inclusión de un capítulo específico en el *“Manual de Psicopatología del Niño”*, que se produjo en su edición de 2004.

Llegados a 2006, Congreso y Senado estaban trabajando la nueva Ley Orgánica de Educación, LOE, que preceptúa en todas las escuelas e institutos la educación inclusiva como principio general y rige en todas las etapas educativas.

El 23 de enero de 2006, en consecuencia, de estos avances científicos y en aplicación de la Ley 44/2003 de Ordenación de la Profesiones Sanitarias, el Ministerio de Educación publicó su norma sobre el diagnóstico: **«En el diagnóstico de alumnos superdotados deberán participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas».**

En mayo de aquel año 2006 se publicó en el BOE la nueva Ley Orgánica. En septiembre de aquel año el Ministerio de Educación publicó una nueva norma sobre el diagnóstico, dentro de su documento fundamental: *“Atención a la Diversidad en la LOE”*:

«La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico».

En 1981 Howard Gardner de la Universidad de Harvard, al publicar su célebre *Teoría de las Inteligencias Múltiples* en su obra *Estructuras de la Mente*, definió la naturaleza de la inteligencia humana como: **“potencial biopsicológico de procesamiento de la información”**. La inteligencia humana en su **multidimensionalidad**, con sus capacidades y talentos se halla en el ámbito científico y **naturaleza biopsicosocial**.

Ello tiene una evidente repercusión en su identificación y diagnóstico, pues requiere el **Modelo Biopsicosocial**.

Los sistemas educativos carecen de profesionales con competencias sanitarias, imprescindibles para poder realizar diagnósticos. También carecen de competencias en este ámbito, como señala la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias. Por otra parte, la Ley de Autonomía del Paciente reconoce el derecho de los padres a elegir libremente al centro de diagnóstico. Ello supone, en definitiva, la pérdida del control y del “poder”, por parte de políticos del sistema, que muestran su temor ante la educación personalizada, adaptativa e inclusiva, que exige mayor esfuerzo, dedicación y formación específica de la que carecen.

El Ministerio de Educación en su norma: **«La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico», sintetiza el unánime criterio científico**. Los funcionarios de las Administraciones educativas autonómicas no deben incurrir en la barbaridad dañina de realizar las fases previas y preparatorias del diagnóstico como son la “detección” y la “evaluación psicopedagógica” y utilizarlas para evitar y burlar el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados, o Evaluación multidisciplinar en la denominación de Naciones Unidas que es el único medio que permite descubrir la Superdotación, las altas capacidades y las verdaderas necesidades educativas.

Inicialmente las altas capacidades se asociaron al rendimiento académico. Después al cociente intelectual. Desde 1998 sabemos que la noción clásica según la cual una persona es superdotada si presenta un cociente intelectual elevado no tiene ningún fundamento desde los actuales conocimientos científicos. El Catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, Cándido Genovard lo indicó con claridad en su libro: *“Psicopedagogía de la Superdotación”*, editado por la Universitat Oberta de Catalunya (1998): **«Cociente intelectual o factor “g” son buenos predictores de la inteligencia académica, del razonamiento lógico, de la inteligencia cultural. Pero, no miden ni toda la inteligencia ni la inteligencia en general. Por tanto, son buenos predictores de un talento (académico) pero no de la Superdotación»**.⁽⁴⁾ No obstante, amplios sectores del sistema educativo han continuado enquistados en el paradigma psicométrico.

Otros continúan vinculando la Superdotación y las Altas Capacidades al rendimiento escolar, lo que impide su reconocimiento, evitan el necesario diagnóstico y, por tanto, la educación diferente a la ordinaria que necesitan.

No ha pasado mucho tiempo desde que, en sintonía con la afirmación de Binet, los psicólogos pensaban que inteligencia era lo que medían los test y en consecuencia se atribuía la calificación de “superdotados” a las personas que obtenían una puntuación tipificada de CI 130 o más. (*Paradigma cuantitativo-psicométrico*)⁽⁵⁾.

No se tenía en cuenta que estas pruebas saturadas bien de factor cultural, espacial, verbal o numérico resultan, por lo mismo, instrumentos inadecuados para describir el potencial intelectual y aspectos cualitativos de la Superdotación, pudiendo además inducir a error tanto al considerar como superdotados a alumnos de sólo talento académico, o no detectar a otros superdotados que pudieran no alcanzar la puntuación corte en el C.I, por la saturación de la prueba de factor cultural⁽⁵⁾.

La teoría cognitiva ha contribuido a explicar trastornos de la personalidad y ha aportado estrategias de afrontamiento terapéutico válidas para determinados problemas con su conocido trípode: Cognición, emoción y conducta, pero resulta insuficiente al explicar los fenómenos de la Superdotación y las Altas Capacidades⁽⁵⁾.

El Ministerio de Educación señala: *“El 70% de los alumnos superdotados tiene bajo rendimiento escolar, y entre un 35 y un 50% se hallan en el fracaso escolar”*.⁽⁶⁾

Es interesante, a este respecto, repasar la doctrina que aporta el Prof. José de Mirandés en su conferencia, en la Universidad de Barcelona sobre la teoría de J. Renzulli (2001), especialmente en el apartado que dedica a analizar la interacción entre cognición y emoción (pág.21-25)⁽⁵⁾ <http://altascapacidadescse.org/lateoriajosephrenzulli.htm>

Los avances en su comprensión como manifestación diferencial de la inteligencia humana son fruto de la intensa investigación en ella durante los últimos 100 años y, especialmente, del progresivo abandono del paradigma tradicional (monolítico y excesivamente centrado en el cociente intelectual y a favor de un paradigma emergente)⁽⁷⁾ interdisciplinar, multidimensional y neuropsicológico, que ha ido cambiando el foco de interés desde quién es la persona con alta capacidad hacia cómo funciona su mente, distinguiendo sus diferentes manifestaciones como Superdotación y talento, e intentando comprender cómo cristaliza a lo largo del desarrollo de la persona⁽⁷⁻¹⁰⁾.

El alto interés hacia el conocimiento real tanto de su sustrato neurobiológico, que, desde sus correlatos estructurales, permite el **funcionamiento diferencial de la mente de estas personas** ⁽¹⁰⁻¹³⁾, bajo la teoría de la *“eficacia neural de funcionamiento”*, como de la dinámica psicosocial que puede impedir o potenciar su manifestación.

Por lo tanto, desde el paradigma emergente ⁽⁷⁾ los diversos perfiles de Superdotación y talento en los que se expresa la alta capacidad se interpretan como el resultado progresivo de la interrelación entre la dotación neurobiológica privilegiada, un entorno adecuado, unos rasgos de personalidad y el esfuerzo necesario que van cristalizando –o no- a lo largo de la vida ⁽⁸⁾, lo cual no se puede explicar ni identificar monolíticamente mediante el cociente intelectual, contra la excesiva confianza en él, hasta ahora.⁽¹³⁾

Según el paradigma emergente, las altas capacidades intelectuales son multidimensionales y resultado de un desarrollo a lo largo de toda la vida. No sólo resultado de su base neurobiológica sino también de la interrelación entre la oportunidad, la personalidad, los factores psicosociales y el esfuerzo individual⁽¹⁸⁾.

Las Neurociencias nos han permitido conocer que tanto el desarrollo morfológico como la configuración final del cerebro en las personas superdotadas y de altas capacidades es muy diferente que en las personas estándar.

Que existe una diferencia de grosor cortical en los primeros años de vida, lo que les permite desarrollar una red de circuitos neuronales de pensamiento de alto nivel; y, por otra parte, se produce una reducción cortical a partir de un punto situado entre los 12 y 13 años, lo que hace que su cerebro sea más flexible que el de los niños de inteligencia estándar, que llegan a su mayor grosor a los 6 años⁽¹⁴⁾.

Hoy sabemos que las conexiones neuronales no usadas se marchitan a medida que el cerebro da prioridad a operaciones de maduración, desarrollando una red de circuitos neuronales de alto nivel. A partir de este punto de inflexión, que en las personas superdotadas y de alta capacidad se produce entre los 12 y los 13 años, el córtex de estas personas presenta un grosor sensiblemente menor que el de las personas estándar, un seccionado de conexiones neurales redundantes diferente, una mayor trayectoria de engrosamiento del lóbulo frontal y de una franja en su zona donde se realizan las tareas mentales complejas⁽¹⁴⁾.

Gracias a la reciente investigación científica, sabemos que las pautas diagnósticas contenidas en el DSM, que son de aplicación general en los diagnósticos de los seres humanos, en general, **no son de aplicación** en los diagnósticos de las personas superdotadas. Se ha creado el compendio de pautas diagnósticas específicas de las personas con Superdotación intelectual, lo que significa que **los diagnósticos que se realizan a personas superdotadas, en base a pautas diagnósticas generales del DSM u otros manuales generales, carecen de validez**, ya que su diagnóstico se rige por sus distintas pautas diagnósticas específicas⁽¹⁵⁾.

La investigación en Neurociencia, de la mano del Dr. J.L. Miranda, ha demostrado que: *“La situación del niño de alta capacidad intelectual, que no recibe la programación y las formas diferentes de aprendizaje que requiere, sino que, por contra, se le imponen otras muy diferentes, (los programas, estilos y ritmos estándar) provoca, además, de la Disincronía Escolar que interacciona con la Disincronía Interna, el Síndrome de Difusión de la Identidad, descrito por el Dr. Otto Kernberg Presidente de la Sociedad Psicoanalítica Internacional, de tal forma que **se establece el principio de causalidad, -con carácter general-**, entre la situación del superdotado no reconocido como tal, en la escuela, y, por otra parte, estas distorsiones cognitivas que, como bien explica el Dr. Heinz Kohut, Ex Presidente de la Sociedad Psicoanalítica Internacional, **constituyen la causa y el mantenimiento de la enfermedad psíquica, incluso de los trastornos de personalidad, pudiendo afirmar, -con carácter general-**, que esta situación impide, en todo caso, el ejercicio del derecho a recibir una educación orientada al pleno y libre desarrollo de su personalidad diferente”*⁽¹⁶⁾.

Así pues, entre la población en general y en buena parte de los profesionales de la educación hay un mal conocimiento sobre la alta capacidad y, con ella, de la Superdotación, y el talento⁽¹⁷⁻¹⁹⁾. Hace falta romper estereotipos y conceptos equivocados herederos de estudios clásicos⁽²¹⁾. En consecuencia, es preciso un cambio de paradigma⁽²¹⁾.

Es un cambio de paradigma; el paradigma en el que, los alumnos con altas capacidades para aprender son un elemento básico del andamio cognitivo del grupo, y punto de referencia. También aquellos que muestran un gran talento por alguna de las habilidades⁽²³⁾. **Las neurociencias nos han enseñado que** los estilos de aprendizaje de los estudiantes superdotados son imprescindibles para ellos, pero siempre resultan muy beneficiosos para el conjunto del aula⁽²⁴⁾.

-Que todos los niños que no son superdotados, en realidad, en un sentido amplio, son talentosos, pues todos tienen una capacidad o talento que es necesario descubrir para poder desarrollar ⁽²⁴⁾.

-Que sólo se aprende aquello que se ama. Que enseñar significa emocionar.

-Que el cerebro sabe o considera que una cosa es, o no, buena, antes de saber exactamente que es.

-Que no hay razón sin emoción. Que la emoción se transmite y que nada que no pase por la emoción nos sirve para el aprendizaje ⁽²⁵⁾.

-Que la emoción y el sentimiento no son unos aspectos más a tener en cuenta. La emoción es un componente integral de la maquinaria de la razón. Determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad ⁽²⁶⁾.

-Que la curiosidad es la única llave que abre la atención, que es la puerta del conocimiento ⁽²⁵⁾.

-Que los niños superdotados, en su diferente emocionalidad, distinta sensibilidad, y diferente motivación, la alta y diferente curiosidad es innata en ellos.

-Que en la construcción del saber pensar, hay que respetar la ingeniería del pensamiento: sorprender-sentir-pensar-enjuiciar ⁽³⁰⁾.

-Que una educación que quiera, por una parte, aprovechar el talento o talentos de todos y cada uno de sus alumnos -que no deje a ninguno atrás (equidad)-, y, por otra parte, aprovechar el potencial de transferencia de los alumnos de altas capacidades para subir el rendimiento general del grupo clase, ha de variar el foco de atención pedagógica y pasar de la atención tradicional en las dificultades de aprendizaje, al enfoque de las potencialidades de aprender al máximo ⁽²³⁾.

-Que el Maestro es el alma de lo que puede ser un pueblo, y hay que infundirle lo que es una realidad hoy: que es un mago con una varita mágica para transformar el cerebro de los niños, porque el Maestro transforma la física, la química, la anatomía, la fisiología del niño. Transforma su cerebro para bien y para mal. Y si no sabe o no es responsable y no está formado no puede emocionarle ⁽²⁵⁾.

-Que con estas nuevas ideas el docente experimenta un cambio, a su vez, en su propio cerebro, que le lleva a ser consciente de que lo que enseña es algo más profundo que los conocimientos que transmite ⁽²⁵⁾.

-Que no hay razón sin emoción, pues la maquinaria neuronal que alberga la corteza cerebral y genera conocimiento a través de lo que se aprende, lo hace con ideas que vienen ya impregnadas de emoción. Y es así como se construye el pensamiento y toda nuestra razón. Hay cosas que el Maestro debe saber porque si las conoce podrá ser flexible y sabrá sacar partida de esos cerebros ⁽²⁵⁾.

-Que el desarrollo neuropsicológico asíncrono, en el proceso de maduración de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, de los niños superdotados, reviste gran complejidad ⁽²⁹⁾.

-Que procesos mentales como el aprendizaje, la memoria y su consolidación, el sueño y los ritmos biológicos y todo ello desde el niño hasta el adulto y el anciano, no son eventos singulares en el cerebro, con un sustrato neuronal único, sino procesos múltiples en los que participan muchos circuitos cerebrales, a tiempos diferentes y localizados en distintas áreas cerebrales, que se ponen en marcha por estímulos diversos del medio ambiente ⁽²⁵⁾.

-Que los cerebros infantiles están creando más de 100.000 millones de contactos sinápticos por minuto ⁽²⁵⁾. Y lo que llamamos atención no es un fenómeno singular y único, sino que refiere a procesos cerebrales diferentes según los estímulos que se reciben y a los que prestamos interés ⁽²⁵⁾.

-Que todos los niños se enfrentan a la exploración de su propia curiosidad, y del ritmo de su cerebro, y verse sometidos a estrictos esquemas externos, les produce un choque con mucho sufrimiento ⁽³⁰⁾.

-Que cada vez son más abundantes los estudios neuropsicológicos que ofrecen resultados sobre la configuración y funcionamiento cerebral de las personas con altas capacidades, y entre ellas, las personas superdotadas, caracterizadas por una mayor eficiencia neural de funcionamiento que comporta la activación selectiva y simultánea de las zonas relacionadas con la resolución de la tarea, menor consumo metabólico cortical, mayor mielinización y riqueza de redes sinápticas” ⁽⁹⁾.

-Que uno de los importantes logros conseguidos ha sido el abandono progresivo del paradigma tradicional de las altas capacidades a favor de un paradigma emergente que permite un abordaje más claro, funcional y multidisciplinar ⁽¹⁸⁾.

Este paradigma emergente debe clarificar a todos los docentes el actual concepto y funcionamiento del aprendizaje, de la alta capacidad intelectual desvinculándola de los mitos todavía existentes sobre ella ⁽²⁷⁾. Superarlos reclama un esfuerzo para profundizar en el conocimiento de la alta capacidad intelectual ⁽¹³⁾.

-Que la alta capacidad intelectual se manifiesta en unos perfiles intelectuales multidimensionales de Superdotación o talento configurados por distintos componentes, con un funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje. Esto significa que estas personas piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos ⁽³⁶⁾.

El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades y la Neurodidáctica (aplicación en el ámbito educativo del conocimiento actual sobre el funcionamiento del cerebro), pueden posibilitar el final de esta grave situación, de infelicidad de estas personas, al considerar relevante el hecho de que las personas superdotadas y con altas capacidades constituyen el mayor capital humano que tiene una sociedad, puesto que poseen el potencial intelectual para conseguir un muy elevado rendimiento, beneficioso para ellos, para el conjunto del aula y para la sociedad, si sus dones y los talentos se educan adecuadamente ⁽²⁸⁾.

«La detección y diagnóstico de todos y cada uno de los alumnos constituye el primer paso en el proceso educativo», acertadamente señala el Ministerio de Educación en su Libro-Informe Alumnos, Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades (MEC-2000).

La detección y la evaluación psicopedagógica no incluyen test de inteligencia, pero, aunque los incluyeran estas fases previas al diagnóstico seguirían siendo insuficientes para identificar la alta capacidad. *«El complejo concepto de altas capacidades hace que no baste con los test estándar de inteligencia. Un alto cociente intelectual suele acompañar a las personas con altas capacidades, pero no es suficiente para identificarlas».* Señala José Antonio Marina ⁽³¹⁾.

En el iceberg de la Superdotación, con la detección y la evaluación psicopedagógica sólo vemos entre un 4 y un 7%. Es pues fundamental el Diagnóstico Clínico completo de “lo sumergido”. Para ello, debemos abrir los ojos, oídos y tener tacto en lo no detectado. El Diagnóstico Clínico Integrado es el arma más poderosa con la que contamos, pues facilita la expresión de lo no percibido ⁽³⁰⁾.

Un problema gravísimo, -que en el pasado reciente afectaba a los niños superdotados y de altas capacidades-, ha sido el tráfico y fuga de estos cerebros. El reciente informe-denuncia ante la Alta Inspección Educativa del Estado de la Fundación Avanza, presentado por la Letrada Belén Ros, en su página 36, señala que: *“Existen organizaciones privadas, dedicadas, casi exclusivamente, a facilitar el ingreso de estos niños en instituciones educativas norteamericanas, indicando algunos datos que pueden haber facilitado la “fuga de cerebros” de unos 12.000 niños españoles de altas capacidades intelectuales a Norteamérica, en los últimos años, fruto todo ello de la inatención educativa de la que hablamos”.*

El Ministerio de Educación, mediante el Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Alumnos con Altas Capacidades, (Madrid, 9 y 10 de diciembre de 2002), en el que el Ministerio presentó los aspectos clínicos, no patológicos, implicados en las Altas Capacidades, afrontó aquella dramática situación.

El Ministerio de Educación sintetiza adecuadamente el criterio científico sobre la identificación y sus diferentes fases: la detección, la evaluación psicopedagógica y el imprescindible diagnóstico clínico, señalando:

«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado; pero no es suficiente.

Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados»

<http://defensoresestudiante.org/Norma%20MEC,redactado%20inicial.html>

http://defensoresestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf

En la actualidad, los problemas más graves de los niños y niñas de altas capacidades son los que se les producen consecuencia de haberles hurtado el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados. En su lugar les ofrecen alguna de las fases preparatorias del diagnóstico: la detección o bien la evaluación psicopedagógica.

De esta manera no se conocen las necesidades educativas del niño; no se conocen sus distintos estilos y vías de aprendizaje, sus ritmos, no se sabe si tienen, o no, tienen disincronía, no se conoce su peculiar funcionamiento cerebral, sus funciones neuronales o procesos mentales. Prácticamente no se conoce nada diferente del rendimiento y de la conducta, por tanto, no se atiende nada. Sólo se les ofrece aumentar los contenidos curriculares, lo que llaman programas de enriquecimiento, que en la realidad quedan en “más de lo mismo”, o la flexibilización: “saltos de curso”.

En ningún caso se les puede aumentar, ampliar o enriquecer los contenidos curriculares sin antes haberles realizado el cambio metodológico, de forma que el niño de alta capacidad, en primer lugar, realice los procesos de aprendizaje en la muy distinta manera en que su cerebro procesa la información y aprende, es decir, en sus propios y muy diferentes estilos y distintas vías de aprendizaje, y atendiendo el desarrollo neuropsicológico asíncrono de sus circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica. Ello, permite al niño de alta capacidad descubrir el placer intelectual que le supone aprender al distinto y con frecuencia opuesto modo de su cerebro diferente, tanto en su funcionamiento como en lo morfológico. Sólo entonces podremos preguntarle por los contenidos curriculares que le gustaría aprender, profundizando, ampliando, enriqueciendo... De lo contrario rompemos a estos niños

Se contrapone la calidad a la equidad. La equidad, es, la ‘*aequitas*’ latina, sinónimo de Justicia, y no de Igualdad. La igualdad no es un fin u objetivo deseable con carácter general y menos aún en materia educativa. La igualdad no responde a la naturaleza de los hombres, que somos, todos distintos entre nosotros, y sí ante la Justicia ⁽³²⁾. A mentes diferentes corresponden aprendizajes diferentes ⁽³³⁾. En materia de educación calidad y equidad no pueden hallarse en contraposición, sino en conjunción ⁽³⁴⁾.

Es necesario dar a conocer el “*imprescindible diagnóstico clínico realizado por profesionales especializados*”, como señala el Ministerio de Educación. Explica la Dra. Carmen Jiménez Fernández ⁽³⁵⁾, que se ha pasado de los diagnósticos tradicionales centrados en valorar resultados, o medir cantidades (resultados de CI, etc.), al diagnóstico en el Nuevo Paradigma de la Superdotación centrado en valorar los procesos mentales, y sin dejar de valorar los resultados.

Queremos ofrecer la información científica precisa para superar los mitos y prejuicios que existen en determinados sectores del sistema educativo y en la sociedad, para que nuestros estudiantes más capaces puedan tener éxito académico, y en la vida ser felices, y dar a conocer la responsabilidad de cada uno, desde el punto de vista científico y jurídico.

La Guía Científica de las Altas Capacidades, a través de la Neuro-educación, los Nuevos Postulados de las Neurociencias y el Nuevo Paradigma de la Superdotación.

Nos sitúa en las puertas de una nueva cultura para la humanidad, basada en el pensamiento científico y el talento de cada persona, en la que los niños y las niñas de altas capacidades tendrán el rol primordial, si entre todos somos capaces de conseguir que ese viejo sistema educativo –en su práctica docente–no les siga cerrando su camino.

-
- (1) Usha Goswami, Directora del Centro de Neurociencias de la Educación de la Universidad de Cambridge.
 - (2) Rita Levi-Montalcini. Médico, Neuróloga, Premio Nobel de Medicina.
 - (3) Asunción Marrodán, Catedrática de Orientación Educativa. Psicóloga. Especialidad de Psicología Pedagógica.
 - (4) Cándido Genovard, Catedrático de Psicología UAB en, “Psicopedagogía de la Superdotación”. UOC 1998.
 - (5) Dr. Jesús Jiménez Jarauta, Psicólogo Especialista en Psicología Clínica. Doctor en Psicología. Curso El Diagnóstico Proactivo de las Altas Capacidades 1ª Edición.
 - (6) Ministerio de Educación. Libro-Informe Alumnos Precoces, Superdotados y de Alta Capacidad (MEC-2.000).
 - (7) Dai DY. Reductionism versus emergentism: a framework for understanding conceptions of giftedness. Roeper Review 2005; 27: 144-51.
 - (8) Steiner HH, Carr M. Cognitive development in gifted children: toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. Educ Psychol Rev 2003; 15: 215-46.
 - (9) Sastre-Riba Catedrática de Psicología. S. Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. Rev Neurol 2011; 52 (Supl 1): S11-8. (5)
 - (10) Mrazik M, Dombrowski SC. The neurological foundations of giftedness. Roeper Review 2010; 32: 224-34.
 - (11) Jašovec N. Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative and average individuals while solving complex problems: an EEG study. Intelligence (Norwood) 2000; 29: 191-4.
 - (12) Jašovec N, Jašovec K. Differences in induced brain activity during the performance of learning and working memory tasks related to intelligence. Brain Cogn 2004; 54: 65-74.
 - (13) Sastre-Riba S. Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. Rev. Neurol 2012; 54 (Supl 1): S21-9.
 - (14) Investigación científica realizada por el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos y la Universidad de Montreal, mediante resonancia magnética a 307 niños, desde 1989 hasta principios de 2006. (Nature, 13 de abril de 2006).
 - (15) Investigación realizada en EEUU. Equipo investigador: Edward R. Amend - Psicólogo Clínico. Nadia E. Webb – Neuropsicóloga. Jean Goerss – Pediatra. Paul Belja– Neuropsicóloga. F.Richard Olenchack - Profesor, Psicólogo.
 - (16) Juan Luis Miranda Romero. Médico Psiquiatra, Neurocientífico, Perito Judicial. Presidente del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.
 - (17) Tannenbaum AJ. Programs for the gifted. Tobeornottobe. Journal for the Education of the Gifted 1998; 22: 3-36.
 - (18) Sastre S, Acereda A. El conocimiento de la Superdotación en el ámbito educativo formal. Faisca 1998; 6: 3-23.

- (19) Miller ER. Studying the meaning of giftedness: inspiration from the field of cognitive psychology.
- (20) Roeper Review 2004; 27: 172-7
- (21) Gallón F. Hereditary genius: an enquiry into its laws and consequences. London: McMillan; 1869.
- (22) Matthews DJ, Foster JF. Mystery to mastery: shifting paradigms in gifted education. Roeper Review 2006; 28: 64-9.
- (23) Enric Roca. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular de Teoría e Historia de la Educación de la UAB y Vice-Decano de Ordenación Académica y Transferencia del Conocimiento. "Talento y Educación" Revista Paradigmes Nº1. Departamento de Universidades Generalitat de Catalunya 2008.
- (24) Joaquín Gairín. Catedrático de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- (25) Francisco Mora. Doctor en Medicina, Doctor en Neurociencias. Catedrático de Fisiología Humana en la Universidad Complutense y de la de Iowa (Estados Unidos) Miembro del Wolfson College de la Universidad de Oxford.
- (26) Antonio Damasio. Profesor de la cátedra David Dornsife de Psicología, Neurociencia y Neurología en la Universidad del Sur de California, donde dirige el *Institute for the Neurological Study of Emotion and Creativity* de los Estados Unidos.
- (27) Treffinger D. Special issue: demythologizing gifted education. Gifted Child Quarterly 2009; 53: 229-87.
- (28) Isaac Garrido. Jefe del Departamento de Psicología Básica. Universidad Complutense de Madrid, en: "¿Cómo afrontar la infelicidad de los superdotados?", La Vanguardia 13 de Marzo de 2006.
- (29) Jaime Campos Castelló. Jefe de Neurología Pediátrica del Hospital 25 de octubre de Madrid, en su ponencia "La Superdotación a Examen" del "Primer Encuentro sobre la Atención Educativa a los Alumnos Superdotados". Ministerio de Educación, Madrid 9 y 10 de diciembre de 2002. Presentación por parte del Ministerio de Educación de los aspectos clínicos no patológicos de la Superdotación.
- (30) Isabel Peguero Álvarez. Médico. Ponencia "Niños superdotados: Cómo descubrirlos", IX Foro de Pediatría, y Congreso Internacional "Ante la Gestión del Talento" UNED, UTAH VALLEY UNIVERSITY.
- (31) José Antonio Marina. Catedrático de Filosofía Instituto La Cabrera, Doctor Honoris Causa por la Universidad Politécnica de Valencia.
- (32) Jorge Buxadé Villalba. Profesor de la Universidad Abad Oliba. Abogado del Estado. Autor del Consultorio Jurídico de Altas Capacidades. <http://altascapacidadescse.org/cse/consultorio/>
- (33) Mel Levine. EEUU. Médico Profesor de Pediatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte y Director del Centro Clínico para el Estudio del Desarrollo y el Aprendizaje. Fundador y copresidente del Instituto Todo Tipo de Mentes.
- (34) Howard Gardner. Universidad de Harvard.
- (35) Carmen Jiménez Fernández Catedrática de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- (36) Sastre-Riba Catedrática de Psicología. Directora Máster Neuropsicología de las Altas Capacidades. Universidad de La Rioja

II. LAS ACTUALES DEFINICIONES CIENTÍFICAS ALTAS CAPACIDADES

Cuando, en el año 2005 la Universidad de Girona quiso incorporar estos conocimientos en su docencia, las definiciones, científicamente avaladas que existían en el ámbito internacional, eran las de Marland, 1972, conocidas como "*definiciones internacionales*" o "*definición oficial*". Habían transcurrido 33 años y habían quedado obsoletas. No recogían, por tanto, los avances producidos en los últimos años en Neurociencia. A aquellas viejas definiciones era necesario incorporar los resultados de la importante investigación científica internacional del último tercio de siglo. Se realizó el esfuerzo mediante la autoría, en primer lugar, de 33 científicos especializados de distintos países. Surgieron unas definiciones científicas actualizadas que inicialmente se conocieron como: "*Definiciones Altas Capacidades Universidad de Girona-2005*". El Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, con la autoría de otros 37 científicos especializados de distintos países del mundo, las estudió detenidamente, las complementó y finalmente las asumió. Finalmente, en marzo de 2013 el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades acordó agregar, a modo de epílogo, el último apartado: "*El Derecho a la Educación en Libertad*", para dar a conocer la importante Sentencia del Tribunal Supremo 11.12.12.

Por primera vez en la historia, la fundamental tarea de definir las Altas Capacidades y sus diferentes manifestaciones se realizó sobre una base teórica de la inteligencia humana. Las actuales Definiciones Científicas, Altas Capacidades constituyeron el fundamento científico básico de los importantes avances que la Ley Orgánica de Educación (LOE) supone en la educación de los alumnos de Altas Capacidades y en la educación inclusiva, que para todos preceptúa.

Cuando se establecieron las definiciones de Marland, en 1972, surgieron rápidamente contrapropuestas, discrepancias y ulteriores modificaciones. Las actuales definiciones Científicas Altas Capacidades han alcanzado la unanimidad científica. Fueron plenamente asumidas por la investigación científica internacional, sin que se haya presentado discrepancia científica alguna. **Ha emergido el Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades.**

Para evitar que, con el paso del tiempo, las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades queden obsoletas ante la dinámica de la investigación científica actual, utilizando las actuales tecnologías de Internet se ha creado el "Congreso Mundial Inteligencia Humana, Altas Capacidades y Educación", de carácter permanente y on-line, que ha sido declarado de Carácter Científico y Profesional". Está abierto a la participación de todos los científicos del mundo, y constituye centro de confluencia de los resultados de la investigación científica internacional.

El Presidente del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades presentó el acontecimiento con motivo de la "Primera Jornada Superdotación y Talento", celebrada en el Aula Magna de la Universidad de Valencia el 25 de enero de 2014. Manifestó que se impone, la necesidad de efectuar una revisión en profundidad de las anteriores investigaciones ya que se realizaron en base a paradigmas hoy en día obsoletos, pues se tomaron como muestras a niños, adolescentes o jóvenes que carecían del imprescindible diagnóstico clínico completo, o Evaluación Multidisciplinar, en la denominación de Naciones Unidas). Acceso directo al Congreso Mundial:

<http://www.congresomundial.altascapacidadescse.org/>



DEFINICIONES CIENTÍFICAS

*Obra: "El proyecto supremo de la Inteligencia Humana:
Construir la verdadera Paz, fruto de la Justicia"*



DE LAS ALTAS CAPACIDADES

DEFINICIONES CIENTÍFICAS ALTAS CAPACIDADES.

ÍNDICE.

- LA INTELIGENCIA HUMANA	20
- LA SUPERDOTACIÓN	23
El Síndrome de Disincronía	24
El Diagnóstico Clínico Integrado	25
Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados	26
- LA PRECOCIDAD INTELECTUAL	27
- EL TALENTO SIMPLE Y EL TALENTO COMPUESTO	27
- LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	28
- EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD	29
- EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LIBERTAD	32
- AUTORES	

LA INTELIGENCIA HUMANA.

Todos los anteriores intentos de definir lo que es la Superdotación, el talento, la precocidad intelectual, etc., se han visto siempre dificultados por la inexistencia de una definición previa de inteligencia humana. En cada cultura hay una idea de inteligencia humana, y de lo que es el ser humano. Como dice el Prof. Marina, la idea que tengamos de lo que es la inteligencia humana va a determinar la idea que tengamos de nosotros mismos, y esta idea determina lo que realmente somos. Una definición de inteligencia humana de amplia aceptación es: *“Inteligencia, es la capacidad de recibir información, elaborarla y producir respuestas eficaces”*. Pero, esta definición no distingue la inteligencia humana de la inteligencia animal, ni de la inteligencia artificial.

Definiciones de inteligencia humana como: *“la capacidad de adaptación al medio”* tampoco resulta “satisfactoria”. A un simio, su nivel de inteligencia animal le puede resultar suficiente para adaptarse perfectamente al grupo de iguales y a su medio. Incluso para sentirse feliz.

Allen Newel, en su libro *“Unified Theories of Cognition”*, considera la inteligencia como *“la capacidad de relacionar dos sistemas independientes: el del conocimiento y el de los fines”*. Significó un importante avance, pero, olvida que la inteligencia humana es capaz de captar y crear nueva información, proponer y promulgar otros fines o metas, inventar nuevas posibilidades, reconocer y juzgar los propios productos intelectuales, crear el propio yo.

La teoría psicométrica de la inteligencia tan siquiera ha sido capaz de definir la inteligencia que pretendía medir. Cuando a Binet, promotor del primer test de inteligencia le preguntaban: ¿Qué es la inteligencia? acostumbraba a responder: “¡Es lo que mide mi test!”. Al final de la experiencia psicométrica nos preguntamos: ¿Por qué hay tanta diferencia entre los resultados de los tests psicométricos y los de la vida?

Después de cien años de investigación científica, la inteligencia humana y sus fenómenos han empezado a ser comprendidos gracias a la representación de los procesos cognitivos. Es un salto cualitativo que permite pasar de la mera medición de lo que ni se sabía definir, a la comprensión de los procesos y los fenómenos implicados y relacionados en la inteligencia humana, y en consecuencia, a la posibilidad de un acercamiento a los métodos de diagnóstico, y a los criterios de educación, orientada a la felicidad. La Ciencia Cognitiva ha evolucionado, pero debe seguir evolucionando mucho más. No puede considerarse que reducirse al ámbito de la inteligencia humana es un empobrecimiento. La Ciencia Cognitiva ha centrado su estudio en *“todos los seres que conocen”, “que computan información”, “que utilizan representaciones”*. (Pylshyn, Z.W.: “Computación y conocimiento).

Es un salto cualitativo que permite pasar de la mera medición de lo que ni se sabía definir, a la comprensión de los procesos y los fenómenos implicados y relacionados en la inteligencia humana, y en consecuencia, a la posibilidad de un acercamiento a los métodos de diagnóstico, y a los criterios de educación, orientada a la felicidad. La Ciencia Cognitiva ha evolucionado, pero debe seguir evolucionando mucho más.

La Ciencia Cognitiva se fundamenta, según D. Michele: *“On Machina Intelligence”*, en la *“teoría sistemática de los procesos intelectuales dondequiera que se les encuentre”*, partiendo del criterio expresado por Newel y Simon en *“Human Problem Solving”* (Englewood Cliffs, Prentice may), según el cual, en un nivel abstracto, el ser humano y el ordenador son dispositivos del mismo tipo.

La inteligencia humana alcanza unos planos que la inteligencia animal o la inteligencia artificial nunca podrán alcanzar. La inteligencia humana es la transfiguración completa de la inteligencia computacional. Puede tomar base en la definición de inteligencia computacional, pero el hombre empieza creándola y acaba organizándola, controlándola, dirigiéndola y transformándola. Porque, el ser humano tiene sentimientos, sensaciones y emociones, en constante interacción con el sistema cognitivo: ilusión y desgana, angustia y placer. También placer intelectual. Capacidad de reconocerse, y gestionar sus propias limitaciones, de plantear nuevos problemas, de intuir o inventar nuevas capacidades y posibilidades. Capacidad de autotransfigurarse en la libertad mediante la voluntad: autodeterminarse. Señala Marina: *“inteligencia humana es la inteligencia computacional que se autodetermina”*.

-**Howard Gardner** en 1981 al publicar su célebre *Teoría de las Inteligencias Múltiples* en su obra *Estructuras de la Mente*, definió la naturaleza de la inteligencia humana en su multidimensionalidad como: **“potencial biopsicológico de procesamiento de la información”**, situándola, -con sus capacidades y talentos- en el ámbito científico de naturaleza bio-psico-social.

-**Robert Sternberg** destaca en la naturaleza de la inteligencia sus tres distintas dimensiones ABC: “La dimensión “A” formada por el potencial innato o **inteligencia neurobiológica**, inteligencia pura o “no contaminada” por ningún factor externo, temperamental, motivacional o cultural, distinguiéndola de la dimensión “B” o inteligencia práctica y de la dimensión “C” o inteligencia psicométrica”.

-**François Gagné** señala: “la investigación ha demostrado que los cuatro componentes causales de la inteligencia y los catalizadores intrapersonales, tienen **bases biológicas significativas**”.

-**David Yun Dai** (Universidad de Albany, Estatal de Nueva York), señala: “La capacidad intelectual se desarrolla en una covariación entre **lo genético**, las influencias contextuales y las características intelectuales individuales, motivación y madurez social que explican su cristalización”. Y, añade: “Los avances en su comprensión como manifestación diferencial de la inteligencia humana son fruto de la intensa investigación en ella durante los últimos 100 años y, especialmente, del progresivo abandono del paradigma tradicional (monolítico y centrado en el cociente intelectual) a favor de un nuevo paradigma emergente **interdisciplinar, multidimensional y neuropsicológico** que ha ido cambiado el foco de interés desde quién es la persona con alta capacidad hacia **cómo funciona su mente**”.

-**Sylvia Sastre**, Catedrática de Psicología Evolutiva y Educación, Universidad de La Rioja, “Es un **proceso de transformación ontogenética, de origen y fundamento biogenético y sustrato neurobiológico, en interacción de lo neurobiológico, lo neuropsicológico y lo epigenético**.”

-**Miguel Ángel Verdugo**, Catedrático de Psicología de la Universidad de Salamanca, a modo de aplicación práctica señala: - “Los resultados de los tests de inteligencia constituyen **tan sólo una parte** de todo el proceso de evaluación de la inteligencia. Si no se observa congruencia debe ponerse en tela de juicio la validez de las medidas obtenidas a través de los tests y utilizar el **juicio clínico** para determinar si una puntuación de CI dada es válida o no. La evaluación de habilidades de adaptación debe enfocarse desde **perspectivas más clínicas que psicométricas, y obtener un juicio clínico** basado en la validez convergente o consistencia de la información obtenida a través de diferentes fuentes y situaciones. Con estos cambios se pretende desarrollar una toma de **decisiones diagnóstica y planificadora del programa de apoyo mucho más certera y eficaz**. De enfoques biológicos se pasó a modelos psicométricos y psicopatológicos. **En la actualidad es mayoritaria la aceptación de un modelo funcional de tipo multidimensional e interdisciplinar**”.

La inteligencia humana es un sistema complejo, constituido por múltiples factores: neurobiológicos, neuropsicológicos y socio-pedagógicos, en compleja y constante interrelación combinada de causalidades multifactoriales y circulares, en la que los distintos factores se influyen mutuamente dando lugar a cada situación concreta, en un permanente proceso de transformación ontogenética, de origen y fundamento biogenético y sustrato neurobiológico.

Su naturaleza es, ontogenética: neurobiológica, neuropsicológica y epigenética o socio-pedagógica, en interacción permanente: multidimensional y bio-psico-social.

Es necesario desarrollar la “*Ciencia de la Inteligencia Humana*”, que trate sólo de lógica formal, y de lógica creativa; de medios, y de fines, de razón, de emociones y de sentimientos, y su interacción permanente. La inteligencia humana necesita, y es capaz, de crear la “*Ciencia de la Inteligencia Humana*”. Si no, no sería inteligencia humana. El desarrollo del cerebro no es lineal, sino que hay momentos claves para desarrollar habilidades mentales específicas⁴. Las interacciones tempranas determinan como se “*cablea*” y se “*interconecta*” el cerebro⁴⁵ atendiendo al sistema emocional y a su interacción permanente con el sistema cognitivo, a las emociones como cruciales para el aprendizaje, para generar patrones y para moldear el cerebro⁴².

La educación adecuada, desde su inicio temprano, constituye la arquitectura del cerebro⁴¹, crea sinapsis nuevas, aumenta el número de conexiones neuronales; su calidad y sus capacidades funcionales, el crecimiento de los axones, el necesario aumento de las ramas dendríticas⁴¹. La inteligencia humana es educable: enseñable, y aprendible⁴¹. Es la gran responsabilidad de la educación⁴⁰.

El desarrollo y la configuración del cerebro en el niño de alta capacidad, -la ciencia ha demostrado- que es muy distinto: su educación, también debe serlo³⁶, pues a mentes diferentes corresponde y requiere aprendizajes diferentes, en el principio de causalidad⁷⁰.

En las consideraciones de los fenómenos de la inteligencia humana en las altas capacidades, que a continuación definimos, no citamos aspectos como la creatividad o la memoria, pues, partiendo de la definición de inteligencia humana como *"la inteligencia computacional que se autodetermina"*, la inteligencia humana es inteligencia creadora en su propia naturaleza, como es memoria creadora. Desde esta perspectiva podemos afirmar que la inteligencia humana es una realidad emergente, capaz de autodesarrollarse, hasta superar los determinismos cotidianos⁴⁰.

Es, la capacidad, no sólo de conocer lo que las cosas son, sino también de intuir y descubrir lo que pueden ser. Es, asimilar estímulos dándoles significado. Es, crear posibilidades perceptivas. Es, saber pensar, pero es también la libertad y el valor de pensar, y la voluntad de continuar pensando. Es, la capacidad de conocer, reconocer y dirigir nuestra actividad mental para ajustarla a la realidad y, si queremos, para desbordarla. Es, la capacidad de dirigir las actividades mentales, y a través de ellas, los comportamientos.

Es, capacidad de crearse a sí misma, de constituir un yo inteligente, de reconocerse, interrogarse y rectificarse en esta creación, de activar la autocorrección de los posibles procesos de maduración heterocrónica⁶. Es capacidad de auto desarrollo de los procesos metacognitivos. Ellos implican, Voluntad, Libertad, y Ética, como ciencia de los fines del hombre. Y, es crear la Dignidad Humana, como su proyecto supremo, que, en la dimensión social del ser humano, es crear la verdadera Paz social, que es el fruto de la Justicia. Porque, la existencia de la inteligencia humana en el cosmos responde a un fin.

Esta base conceptual –que es preciso desarrollar– permitirá comprender, determinar y crear nuestra propia realidad personal y social. Conocer y comprender la Superdotación como expresión máxima de la inteligencia humana. Decía Carl G. Jung en 1947: *"los niños superdotados son el fruto más hermoso del árbol de la humanidad"*, y añadía: *"a la vez son los que corren más grande peligro, pues cuelgan de sus ramas más frágiles y con frecuencia se rompen"*. En su comprensión científica podremos posibilitar su mismo derecho que los demás a ser felices, y a tener una vida digna.

Queda un camino por recorrer, desde aquel concepto inicial de inteligencia monolítica hasta el actual paradigma multidimensional, y alcanzar su pleno desarrollo. Es necesario reconocer y atender a su encarnación suprema en *"el fruto más hermoso del árbol de la humanidad"*, en palabras del discípulo de Freud Carl, Young: las niñas y los niños superdotados, para conseguir que ya no *"se rompan"*, y para que su alta capacidad se pueda desarrollar en orden a su felicidad y en beneficio de la sociedad en su conjunto. En definitiva, para construir la verdadera Paz.

Portada Obra: *"El proyecto supremo de la inteligencia humana: Construir la Verdadera Paz, fruto de la Justicia"*.

A la luz de la inteligencia, de un libro abierto que simboliza una constitución abierta, sostenida por personas, no por una masa, surgen independientes los tres pilares: los poderes Legislativo, Judicial y Ejecutivo. En el amanecer de un nuevo día y en la placidez de un mar que se ilumina, se simboliza la ilusión y la esperanza en el porvenir. Es entonces, cuando del equilibrio de la balanza de la Justicia acude a beber la de verdadera Paz en forma de estilizadas palomas. Pero, en el oscuro ángulo inferior izquierdo, donde no alcanza la luz de la inteligencia, y bajo densas nubes, dos brujas: la ignorancia y la prepotencia continúan interactuando, tejiendo sus redes: la mezquindad y la insidia.

LA SUPERDOTACIÓN.

«La Superdotación y las Altas Capacidades desde la perspectiva no reduccionista y científica constituye un proceso de transformación ontogenética,² de origen y fundamento biogenético y sustrato neurobiológico. Su naturaleza y configuración es de carácter neurobiológico, neuropsicológico, y epigenético; por tanto, se trata de un proceso cuya identificación requiere el diagnóstico biopsicosocial. Su interés principal reside en conocer y desarrollar, en cada persona, las diferencias intelectuales cualitativas, su funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial², que determina el diferente proceso educativo que necesita en la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada.

Estas personas tienen funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje.² Piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos.² Tienen un cerebro diferente, procesan la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recuperan la información de forma diferente⁶⁹.

La Superdotación es el fenómeno multidimensional, cognoscitivo, emocional y motivacional, estable y global de la persona humana¹ que se caracteriza y define por un hecho básico: las diferencias en la alta capacidad intelectual del sujeto, no sólo a nivel cuantitativo, sino sobre todo en su funcionamiento², pues implica una diferencia cualitativa muy importante.⁵ No se trata de un atributo unidimensional, sino que supone la conjunción de diferentes factores cualitativamente iguales³, por lo que se ha de conceptualizar como un perfil complejo, no como un solo índice psicométrico, perfil, en el que todos y cada uno de los recursos intelectuales presentan un elevado nivel, junto con organizaciones ricas y complejas de estructuras y funciones de las capacidades cognoscitivas⁴ en acción combinada y conectividad⁵.

La Superdotación es un constructo formado por un amplio núcleo de variables cuyo funcionamiento conjunto (coalescencia) da como resultado la excepcionalidad³. Estas variables relevantes son: autoconcepto general, situación general dentro del grupo, autoconcepto escolar, estilo de aprendizaje y motivación³⁵.

La superdotación es la expresión máxima de la inteligencia humana, y viene caracterizada por una constelación sintomática. Es, esencialmente el resultado de la interacción de una variabilidad humana con circunstancias ambientales favorecedoras de la aparición precoz en su proceso de maduración neurológica, de las capacidades. Este proceso de maduración neurológica se produce en una época de la vida en la que el aprendizaje, a estímulos adecuados, es especialmente sensible (imprinting), dependiendo de circuitos neurogliales previamente establecidos (genéticos) y de otros relativamente determinados y susceptibles al aprendizaje (epigenéticos). Esta maduración se lleva a cabo gracias al perfeccionamiento de los circuitos neurogliales bajo una sistemogénesis heterocrónica⁶.

Las diferentes capacidades se hallan en combinación⁷. La Superdotación se encuentra en la confluencia de la cognición (inteligencia e imaginación), con los factores emocionales y motivacionales (afecto, sensibilidad empatía y conato: intereses y motivación)⁸, y para lograr niveles de productividad se requiere su interacción⁹. La Superdotación no es rendimiento, es potencialidad¹⁸, que ha de entenderse como capacidad y potencial para poder lograr un mayor rendimiento, si se ponen los medios para un adecuado desarrollo²¹.

El Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades implica el conocimiento de la interrelación permanente de los procesos emocionales y motivacionales con el sistema cognitivo, las pautas diagnósticas específicas de estas personas, en gran medida diferentes de las generales, actualmente del DSM¹⁰, así como el diferente desarrollo y distinta configuración morfológica del cerebro de estas personas³⁶. Las personas superdotadas constituyen el mayor capital humano de la sociedad, si sus dones y talentos se educan adecuadamente³⁷.

El síndrome de Disincronía.

«Las características de la Superdotación se hallan en la Tabla de Robinson-Olszewski-Kubilius, 1996, siendo la primera de ellas: “Proceso de maduración neuropsicológico asincrónico (disarmónico)”⁶.

Disincronía es un concepto que hace referencia al desfase que puede producirse entre diferentes niveles del desarrollo, como el intelectual y el emocional⁵, consecuencia del desarrollo heterogéneo específico de los superdotados¹². La heterocronía no es una simple muestra de diferentes velocidades: es un sistema, una estructura que encuentra su origen en un factor de maduración neurofisiológico de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, determinado genéticamente¹³.

Entre las consecuencias de este fenómeno se hallan problemas de identificación de los superdotados, así como a nivel de aprendizaje¹⁴, pues la experiencia clínica demuestra lo artificial de disociar el estado afectivo y las funciones cognitivas, ya que las perturbaciones en uno de estos campos acaban repercutiendo en el otro¹⁵.

En la niñez y adolescencia el desequilibrio interno, con frecuencia, se potencia con el desequilibrio externo o social, y en especial con la Disincronía Escolar, producida por la imposición de una respuesta educativa única frente a la diversidad de alumnos, causando un desajuste emocional en los superdotados¹⁶, fuente de conflictos incluso de patologías¹⁷.

El desequilibrio interno y el desequilibrio social del superdotado puede ser fuente de problemas. Puede suscitar la aparición de conductas más patológicas¹⁵, tan graves como una esquizofrenia de tipo psicoafectivo⁷.

La Disincronía es un fenómeno habitual en todos los casos de precocidad intelectual. Ahora sí que estamos hablando de posibles patologías que deberán ser tratadas por un especialista⁵. Por el contrario, si la escuela fuera verdaderamente inclusiva o adaptativa, los niños superdotados no tendrían ningún problema escolar¹⁸.

El Diagnóstico Clínico de la Superdotación deberá incluir, en todos los casos, el Diagnóstico Diferencial de la Disincronía¹⁰, así como el Diagnóstico Diferencial de las otras patologías asociadas⁶, como el Síndrome de Difusión de la Identidad³⁸.

La estimulación de vías autocorrectoras constituye el nivel de actuación epigenético que hace posible la armonización de las conductas disincrónicas con las globales⁶. El abordaje correcto de la Disincronía requiere dos acciones combinadas: por una parte el tratamiento ambulatorio en un centro especializado, y por otra, los adecuados planteamientos en la Adaptación Curricular, incorporando los ritmos, y en especial, los estilos de aprendizaje específicos de los superdotados, adaptados a cada caso¹⁹ en la forma que determine el Diagnóstico Clínico⁵⁰

Los casos, en que se observan más los efectos de la Disincronia son, por este orden, alumnos precoces, talentos académicos, talentos lógicos y superdotados.⁵».

El Diagnóstico Clínico Integrado, (o “Evaluación Multidisciplinar” en la denominación ONU).

«La identificación y diagnóstico de todos y cada uno de los alumnos constituye el primer paso en el sistema educativo.¹² La excepcionalidad intelectual no es fácil de identificar, y la Superdotación todavía menos⁵. El Diagnóstico de la Superdotación deberá basarse en el análisis clínico de sus características y con la detección facilitar el Diagnóstico Clínico⁶. La multidimensionalidad de la inteligencia humana requiere diagnóstico biopsicosocial mediante la CIF aprobada por la OMS (Resolución WHA54.21 de 22/5/2001): equipo multidisciplinar de profesionales legalmente titulados y colegiados.

La identificación debe ser diagnóstica por naturaleza, considerando valores y aptitudes, así como problemas, debilidades y necesidades emocionales, motivacionales y cognitivas²⁰. Si las medidas estandarizadas no resultan pertinentes se debe recurrir al juicio clínico²¹.

La “detección” y la “evaluación psicopedagógica” son aproximaciones previas que facilitan el Diagnóstico Clínico, pero, en cualquier caso, sólo el Diagnóstico Clínico, realizado por un equipo de profesionales especializados, con la titulación legal indicada, podrá determinar si un niño se halla en cada momento, o si se podrá hallar, en los ámbitos de la excepcionalidad intelectual²² **Sólo del Diagnóstico Clínico o Evaluación multidisciplinar es posible deducir las medidas educativas necesarias, en el principio de causalidad que existe entre un aprendizaje diferente y el distinto funcionamiento de la mente. Es necesario erradicar el grave y dañino error de aplicar una medida educativa sólo en base a la previa evaluación psicopedagógica.**²²

Los factores cognitivos de la Superdotación se podrían identificar mediante evaluación psicopedagógica, (profesionales de la educación) y al mismo tiempo mediante el juicio clínico, mientras que los factores neurobiológicos, neuropsicológicos, emocionales y motivacionales, y su permanente interacción, se identifican únicamente mediante Diagnóstico Clínico, (Profesionales clínicos Ley 44/2003, de 21 de noviembre) que en todos los casos deberán incluir el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de Disincronía. Ello requiere: equipo multidisciplinar y unidad de acto¹⁰.

El Diagnóstico Clínico (o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades intelectuales y necesidades educativas, en la denominación de la Convención de Naciones Unidas) no es un proceso unilateral. Deben intervenir las tres partes implicadas: la familia, el sistema educativo y el centro especializado externo, cada uno con aportaciones específicas. Las tres actuaciones deben producirse en concordancia. Ninguna de ellas puede considerarse determinante²³. Los padres de los menores tienen el derecho a elegir el centro para realizar el diagnóstico, o las aproximaciones previas (detección, y evaluación psicopedagógica) en sus factores educativos²⁴, o factores clínicos, y Diagnóstico²⁵ ». (Ley 41/2002).

«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado; pero no es suficiente. Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados». (Ministerio de Educación)

http://defensores estudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf

<http://defensores estudiante.org/Norma%20MEC.redactado%20inicial.html>

(El “Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado: <http://altascapacidadescse.org/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegrado.pdf>).

Los estilos de aprendizaje específicos de los alumnos superdotados.

«Los superdotados no sólo son más rápidos que los niños normales sino que son diferentes: piensan y sienten de forma distinta a los demás¹⁴, ven los problemas de otra manera, aprenden de otra manera²⁶, utilizan formas muy distintas de resolución de los problemas y tienen formas muy diferentes de aprendizaje²⁷. De la misma manera que el agua cambia de propiedades al llegar a determinado grado de temperatura, la inteligencia humana cambia de propiedades cuando llega a un nivel crítico²⁸, porque un CI alto no es simplemente más de la habilidad mental básica que todo el mundo tiene, al contrario, es una diferencia en procesos y acercamientos²⁶.

Los superdotados (y talentosos) requieren de programas educativos muy diferentes y servicios especiales no proporcionados por los programas escolares normales para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad²⁹, posibilitando que su alta capacidad produzca rendimiento³⁰.

Requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no son previstos de ordinario en los programas educativos normales⁹, y se concretan en una Adaptación Curricular que nada tiene que ver con una enseñanza individualizada o segregada³⁹, y que en todos los casos se fundamenta en sus estilos de aprendizaje específicos, orientados en la interacción permanente de los procesos emocionales y motivacionales en el sistema cognitivo¹⁹

La necesidad de programas diferentes y estilos de aprendizaje específicos, de los alumnos superdotados, no será tal cuando un sistema educativo, alcance la “Cuarta Fase”: Educación de Calidad para Todos en las condiciones señaladas en el Informe 2003 de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU³².

Los Estilos de Aprendizaje específicos de los superdotados son imprescindibles para estos alumnos, y a la vez resultan muy beneficiosos para todos los demás³³. Constituyen la esencia de la Adaptación Curricular, referenciada en el currículo del grupo⁵. En el desarrollo y aplicación de la Adaptación Curricular participan todos, los alumnos del aula cada uno desde una perspectiva diferente según sus capacidades, talentos y valores específicos, creando una interacción permanente de cada uno con los demás, lo cual potencia la integración y el rendimiento de todos¹⁹. La intervención educativa (La Adaptación Curricular precisa, que en determinados casos puede incluir aceleración) se indica mediante Diagnóstico Clínico¹. La ejecución del diseño, desarrollo y evaluación de la Adaptación Curricular precisa es responsabilidad exclusiva de los profesores y dirección del colegio²².

Cuando un superdotado no recibe los programas escolares diferentes, en la Adaptación Curricular precisa, se crea una situación de riesgo para su salud psíquica que es preciso denunciar en forma inmediata³¹. Esta situación provoca y propicia además del Síndrome de Disincronía, el Síndrome de Difusión de la Identidad, de forma que se establece el principio de causalidad –con carácter general– con las distorsiones cognitivas que constituyen la causa y el mantenimiento de la enfermedad psíquica, incluyendo los trastornos de personalidad, pudiendo afirmar –con carácter general– que esta situación impide, en todo caso, el ejercicio del derecho a recibir una educación orientada al pleno y libre desarrollo de su diferente personalidad¹⁰».

(La Ponencia internacional “**Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados**”:
<http://altascapacidadescse.org/Los%20Estilos%20de%20Aprendizaje%20de%20los%20Alumnos%20SuperdotadosPonenciaUNED.pdf>

LA PRECOCIDAD INTELECTUAL.

«Precocidad Intelectual es el fenómeno multidimensional, evolutivo, cognoscitivo, emocional y motivacional de la inteligencia humana, por el que a lo largo de la etapa de desarrollo y activación de los recursos intelectuales básicos (0 y 14 años) las diferencias de configuración pueden responder al menos a dos causas: Diferencias de ritmo de desarrollo, si la activación de los recursos intelectuales se lleva a término en un espacio de tiempo más breve que el ritmo medio (considerado normal), y diferencias de techo, si finalizado el desarrollo cognitivo presenta más y mejores aptitudes de la media^{5>>».}

Los alumnos con Precocidad Intelectual requieren el mismo tratamiento educativo que los alumnos Superdotados^{12>>».}

EL TALENTO SIMPLE Y EL TALENTO COMPUESTO.

«Talento es el resultado del adecuado desarrollo de una o varias capacidades: fenómeno multidimensional, cognoscitivo, emocional y motivacional, estable de la inteligencia humana que responde, en cierta medida, al concepto opuesto a la Superdotación: Especificidad y diferencias cuantitativas, mientras que en la Superdotación las diferencias intelectuales más importantes son las cualitativas y la generalidad^{5>>».}

Talento Simple: Elevada aptitud en un ámbito o tipo de información (Ej.: verbal o matemático), o en un tipo de procesamiento cognitivo (lógico o creativo). En los demás ámbitos o formas de procesamiento pueden presentar niveles discretos o deficitarios.

Talentos Complejos: Están constituidos por las combinaciones de aptitudes específicas: Talento Académico (Verbal + Lógico + Gestión de Memoria). Talento Artístico (Gestión Perceptual + Aptitud Espacial + Talento Creativo)^{5>>».}

Para que un talento pueda aflorar (desarrollarse) ha de haber un conjunto de catalizadores intrapersonales y ambientales^{34>>».}

Los alumnos con Talento Simple o Talento Compuesto requieren, al igual que los superdotados, programas y servicios educativos diferentes a los que de manera habitual proporciona los programas escolares normales para poder llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad^{29>>».}

ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

«Las Altas Capacidades, desde la perspectiva no reduccionista y científica, constituye un proceso de transformación ontogenética,² de origen y fundamento biogenético y sustrato neurobiológico. Su naturaleza y configuración es de carácter neurobiológico, neuropsicológico, y epigenético; por tanto, se trata de un proceso cuya identificación requiere el diagnóstico biopsicosocial. Su interés principal reside en conocer y desarrollar, en cada persona, las diferencias intelectuales cualitativas, su funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial², que determina el diferente proceso educativo que necesita en la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada.

Estas personas tienen funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje.² Piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos.² Tienen un cerebro diferente, procesan la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recuperan la información de forma diferente.⁶⁹

Altas Capacidades Intelectuales es el conjunto de fenómenos cognoscitivos, emocionales y motivacionales que anteriormente se han definido¹. Requieren una elevada potencialidad intelectual inicial⁶⁸, multidimensionalmente configurada en distintas aptitudes que debe cristalizar a lo largo del desarrollo hacia la excelencia como manifestación en la vida adulta, y cuyo funcionamiento cognitivo le distingue de las personas con capacidad intelectual media. Son funciones resultantes del proceso de desarrollo, a partir de un sustrato neurobiológico, las variables psicosociales incidentes en él y la educación, que condicionan su manifestación más o menos estable y óptima, no garantizada por su configuración neurobiológica².

Todos ellos requieren una atención educativa diferente a la que comúnmente se ofrece en las escuelas²⁹: atención educativa escolar: (Adaptación Curricular, o Ajustes Personalizados en la denominación del Convenio de Naciones Unidas), y atención educativa extraescolar: (Programas Específicos de Altas Capacidades). Ambas actuaciones deben realizarse en forma coordinada.²² Las altas capacidades se manifiestan en unos perfiles intelectuales multidimensionales de Superdotación o Talento, configurados por distintos componentes, con un funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje. Esto significa que estas personas piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos².

El análisis de los factores cognoscitivos de las Altas Capacidades pertenece al ámbito educativo y al mismo tiempo al ámbito competencial de las Ciencias de la Salud, mientras que el análisis y diagnóstico de los factores emocionales y neurológicos inherentes a las Altas Capacidades y de su interacción permanente en el sistema cognitivo, así como el imprescindible diagnóstico diferencial de los procesos de maduración asincrónica de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica y demás diagnósticos diferenciales pertenece, en forma exclusiva, al ámbito clínico, por lo que el diagnóstico de estas especificidades multidimensionales de la inteligencia, que son las altas capacidades, requiere un equipo multidisciplinar de especialistas con amplia experiencia, en el que deberán participar profesionales con competencias sanitarias no sólo educativas.^{10y50} Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana⁴. Muy pocas personas se pueden considerar plenamente representativas de un fenómeno cognoscitivo y emocional concreto. La mayoría se hallan en la confluencia de varios¹».

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS.⁶⁶

1. Proceso de maduración neuropsicológico asincrónico (disarmónico)
2. Adquisición precoz del lenguaje y habilidades de razonamiento.
3. Nivel conversacional y de intereses parecido al de los niños mayores.
4. Curiosidad insaciable y preguntas perspicaces.
5. Comprensión rápida e intuitiva de los conceptos.
6. Memoria a largo plazo impresionante.
7. Capacidad para tener in mente problemas inimaginables.
8. Capacidad para relacionar conceptos.
9. Intereses por los compañeros y por las relaciones sociales.
10. Sentido avanzado del humor para su edad.
11. Planteamiento valiente de nuevas formas de pensar
12. Placer
14. Talento para un área: música, dibujo, lectura, etc.
15. Sensibilidad y perfeccionismo.
16. Intensidad para sentir emociones.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD. (EDUCACIÓN INCLUSIVA).

El Tratado Internacional Derechos del Niño, Convención de 20 de noviembre de 1989, adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas, en su artículo 29.1.a, establece: *"Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades"*.⁶⁵

El nivel máximo de las capacidades potenciales de cada niño es diverso, como diferente es su desarrollo y diversa es la personalidad, las aptitudes, y la capacidad mental y física en cada niño.⁶⁷ En consecuencia, el derecho, de todos los niños a la educación en la diversidad se halla jurídicamente reconocido en cuantos estados han ratificado este Tratado Internacional, y, por tanto, forma parte del propio ordenamiento jurídico.⁶⁵ Es la llamada Educación Inclusiva o personalizada.

Es difícil imaginar el "derecho a la diversidad" en un estado dictatorial. Pero, más difícil es concebir un estado democrático en el que este derecho se traduzca en la práctica sólo en unas tímidas medidas compensadoras de desigualdades que difícilmente pueden alcanzarse.

⁴⁰ El Derecho a la Diversidad, en la escuela, va más allá de la mera integración y sus medidas puntuales compensadoras de desigualdades, ya que la escuela ha de dar respuesta a todos y no atender a unos en detrimento de otros. Es el "Pluralismo compartido"⁶⁴, que permite a todos los alumnos adquirir un patrimonio cultural que sostenga el derecho de todos a llevar una vida digna.⁴⁰

Se trata de entender la diversidad como soporte de una serie de valores de importancia capital para la construcción de una sociedad democrática, plural y tolerante. Educar en la diversidad es reconocer las diferencias existentes entre las personas. Supone una escuela para todos que haga suya la cultura de la diversidad y nos sitúe en un marco de calidad no excluyente para ninguna persona.³³

Reconocer las diferencias existentes entre las personas, para los docentes, implica conocer y respetar la diferente forma en que cada cerebro procesa la información y aprende. Conocer y atender la educación adecuada a cada alumno⁴⁰, que le aumenta el número de sus ramas dendríticas⁴¹, crea sinapsis nuevas y las multiplica⁴², enriquece el número y el tipo de las conexiones neurales, su calidad y sus capacidades funcionales⁴³. Ello, teniendo en cuenta las interacciones más tempranas, a través de las "windows of opportunity" (ventanas de oportunidad, o ventanas de tiempo)⁴⁴, lo que determina como se cablea y como se interconecta el cerebro⁴⁵, pues la inteligencia es enseñable y aprendible, y la educación adecuada a cada uno es, también, la arquitectura de su cerebro⁴¹.

Antes de proponer medidas pedagógicas es imprescindible ponerse al día sobre los recursos innatos que cada cerebro tiene para aprender⁴⁷. Si no sabemos cómo es cada cerebro, como procesa la información, como aprende, no podemos planificar como enseñar eficazmente⁴⁸.

En el Estado Español la Ley Orgánica de Educación (LOE) supuso el reconocimiento legal del derecho a la educación en la diversidad. En el sistema educativo anterior la atención a la diversidad constituía la excepción puntual ante la enseñanza homogénea que constituía la norma fundamental. En la LOE se establece como principio fundamental que debe regir⁵⁰

Este tipo de educación requiere una planificación individualizada para cada uno, pero no se opone a la enseñanza en grupo⁵⁰. La interrelación del alumno de alta capacidad, a través de su adaptación curricular, con todos los demás, cada uno a partir de sus talentos y valores que todos tienen, origina una dinámica pedagógica intensa que eleva el rendimiento de todos, aleja el fracaso escolar y permite al aula avanzar hacia las nuevas formas de aprendizaje autorregulado que conforman el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI, que surge del Convenio de Bolonia¹⁰. La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de todos los alumnos y alumnas, y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico⁵⁰.

Se respeta el derecho a la diversidad cuando a “mentes diferentes” se corresponde “aprendizajes diferentes”⁵¹. Cuando equidad y excelencia no se hallan en conflicto, sino en armonía i conjunción⁵². Cuando la comprensibilidad no se halla en tensión con la cultura del esfuerzo y la satisfacción por sus logros. Y, cuando la igualdad, erróneamente equiparada con la justicia, no se halla en tensión con la educación en libertad.⁴⁰ Es, en definitiva, cuando los conceptos básicos, superando interpretaciones partidistas e ideológicas, se orientan en los postulados científicos de la investigación internacional, y, en consecuencia, hallan su conjunción e interacción permanente⁴⁰.

El derecho a la diversidad halla su marco científico de referencia en el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI y conlleva toda una serie de modificaciones y profundos cambios a nivel organizativo, legal y administrativo⁵³, como resultado de las nuevas exigencias y características de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje.⁵⁴ Se centra en el concepto de aprendizaje permanente (lifelong learning) como proceso generador de nuevas formas de pensamiento, y supone una escuela centrada en el diferente proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, y no en el resultado cuantitativo, dotando a cada uno de los alumnos de las competencias orientadas a “aprender a aprender” a lo largo de su existencia vital⁵⁵. Supone un aprendizaje autónomo, personal, fundamentado en los propios estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno y en la concepción del estudiante como parte activa del proceso.⁵⁵

Desde el punto de vista psicoeducativo el aprendizaje autónomo que nos remite a la capacidad de “aprender a aprender”⁵⁶, requiere metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica⁵⁷, y, en definitiva, capacidad de autorregulación del propio proceso de construcción del conocimiento y el aprendizaje⁵⁸, orientado en la perspectiva personal de futuro que cada alumno se va formando⁵⁹. Esta concepción del aprendizaje, y la necesidad de lograrlo, afecta a todos los niveles educativos⁶⁰. El aprendizaje autorregulado, -para todos los alumnos-, se define como: “Un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje, intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, con la intención de alcanzarlos⁶¹”

En este contexto, los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados se sintetizan en el aprendizaje autorregulado generador de nuevas formas de pensamiento. Requieren la plena autorregulación del propio proceso de construcción del conocimiento, lo que remite al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida, que implica monitorizar, regular y controlar la metacognición; requiere el desarrollo de la capacidad de automotivación intrínseca y permanente y acción estratégica. Es un aprendizaje por el permanente descubrimiento personal, que excluye cualquier forma de aprendizaje repetitivo, memorístico o mecanicista, orientado a la vida real, a través de los objetivos prácticos vivenciales y vocacionales que el educando se está formando, y a la vez orientado al descubrimiento de la verdad y al sentido del destino último de su ser personal. Requiere un entorno escolar emocionalmente intenso y adecuado: comprensión, respeto y aceptación plena de su hecho diferencial, lo que le permitirá el desarrollo de su propia autocomprensión, autoaceptación y autoestima; aprendizaje como reto personal, mediante su intuición y a través de grandes saltos intuitivos, investigación permanente y desarrollo de la creatividad.

Es un aprendizaje por el permanente descubrimiento personal, que excluye cualquier forma de aprendizaje repetitivo, memorístico o mecanicista, orientado a la vida real, a través de los objetivos prácticos vivenciales y vocacionales que el educando se está formando, y a la vez orientado al descubrimiento de la verdad y al sentido del destino último de su ser personal.

Requiere un entorno escolar emocionalmente intenso y adecuado: comprensión, respeto y aceptación plena de su hecho diferencial, lo que le permitirá el desarrollo de su propia autocomprensión, autoaceptación y autoestima; aprendizaje como reto personal, mediante su intuición y a través de grandes saltos intuitivos, investigación permanente y desarrollo de la creatividad.

Necesitan sentirse, no objetos, sino sujetos, protagonistas y creadores de su propio proceso educativo, en un ámbito de trabajo cooperativo y no competitivo. Necesitan sentir a su alrededor un adecuado nivel de “cultura de la diversidad”, para (especialmente las niñas superdotadas) no tener que seguir enmascarando, restringiendo, negando, en definitiva, destruyendo sus capacidades excepcionales. Necesitan poder formarse como personas libres, y tan diferentes como en realidad son, para poder desarrollarse en la nueva sociedad globalizada del conocimiento que ya intuyen, aceptar los retos que les corresponderán, y poder tener una vida digna ⁴

La Educación Inclusiva o personalizada como Derecho legal de todos los estudiantes.

El 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, dentro de la Declaración Universal de Derechos Humanos, por lo que quedó ampliada a todos los estudiantes. Con la autorización de las Cortes Generales el Estado Español la ratificó y publicó en el BOE de 21 de abril de 2008. Desde este día en virtud de lo dispuesto en la Constitución Artículo 96.1 es la ley de superior rango que rige el modelo educativo en todo el Estado <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional.pdf>

- Por su Art 4 el Estado se comprometió a *adaptar todas las leyes, reglamentos costumbre y prácticas* a la nueva ley de rango superior. La adaptación de las leyes educativas sigue pendiente.
- Por el Artículo 24 el Estado se ha comprometido a “*asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles*” y a ofrecer “*ajustes razonables*”, “*apoyos personalizados*”, etc..
- Por el Artículo 26 se reconoce el derecho de los estudiantes a la “*Evaluación Multidisciplinar de sus capacidades y necesidades*” y a “*un programa educativo que se base en sus resultados*”. (Los padres tienen que presentar al colegio el dictamen.

Para facilitar la aplicación y desarrollo de esta ley de rango superior en todas las escuelas, Naciones Unidas publicó su *Observación General (CG4) de 2 de septiembre de 2016*. (Informe Vinculante y Ejecutivo), de 5 Capítulos y 74 Párrafos enumerados. El Párrafo 10 reconoce la Educación Inclusiva: “**derecho humano fundamental de todos los estudiantes**”. <http://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016> .

Síntesis: <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/Definici%C3%B3n-Educaci%C3%B3n-Inclusiva%207.5.2018.pdf>

Algunas comunidades autónomas se retrasaron en su implementación, por lo que España fue denunciada ante Naciones Unidas por la Asociación de Padres SOLCOM. Comprobada la veracidad, La ONU publicó su demoledor Informe Vinculante y Ejecutivo de 4 de junio de 2017. En su Párrafo 84.c concluye: “**Eliminar la excepción de la educación segregada en la legislación educativa, incluyendo la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización**”, que venían realizando orientadores que carecen de titulación legal necesaria <http://public%2540altascapacidades.es@altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/informe-ONU.pdf>

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LIBERTAD.

Este derecho se halla reconocido en todos los Tratados Internacionales. **Como derecho fundamental constituye la fuente de interpretación de todas las normativas estatales y autonómicas en materia de Educación (Constitución Española Artículo 10.2):**

- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 26.3:

«Los padres tienen derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos».

- Protocolo adicional N.º 1 Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (Consejo de Europa, 20 de marzo de 1952. BOE número 11, de 12 de enero de 1991) Art. 2º:

«El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas».

- Carta Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (Proclamada el 12 de diciembre de 2007 en Estrasburgo, antes de la firma del Tratado de Lisboa; una vez ratificado este, hace la Carta legalmente vinculante para todos los países con excepciones para Polonia y el Reino Unido). Artículo 14.3 Derecho a la Educación:

«Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas».

En el Estado Español, el Tribunal Supremo ha proclamado el derecho a la educación en libertad en su Sentencia 12.11.12, estableciendo:

«Como derivación directa de las previsiones del artículo 27 CE, puede proclamarse el derecho a la educación como un derecho a educarse en libertad».

El Tribunal Supremo ha concretado este derecho en cuatro puntos fundamentales:

- 1. Los padres tienen el derecho a asegurar que la educación y la enseñanza de sus hijos menores se haga conforme a sus convicciones, morales y filosóficas, y a elegir lo que consideren mejor para sus hijos.**
- 2. Las distintas opciones educativas que puedan plantearse por la Administración Educativa, quedan necesariamente supeditadas al consentimiento expreso de los padres.**
- 3. Todas las normas de inferior rango deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio.**
- 4. El silencio de la norma inferior sobre dicho principio implica su vulneración.**



**SENTENCIA DEL TRIBUNAL SUPREMO. 12.11.12.
RECURSO CASACION Núm.: 3858/2011
Fundamento de Derecho Tercero:**

«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.

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.

En este mismo sentido se expresa el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, pues los padres "tendrán derecho preferente a escoger" el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. Y lo afirmado tiene traslación normativa en normas internacionales (aparte las ya citadas) y en normas estatales.

La participación de los padres en el sistema educativo deriva de la normativa básica estatal, por lo que, las normas de inferior rango deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio.

Dicho de otra forma, el silencio de la norma inferior sobre dicho principio no garantiza de forma efectiva el mismo e implica su vulneración».

Texto completo de la Sentencia: <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>

AUTORES.

1. Francisco Gaita Homar. Vicepresidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades.
2. Silvia Sastre Riba. Catedrática de Psicología Evolutiva. Universidad de La Rioja.
3. Luz Pérez. Catedrática de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
4. Cándido Genovard Catedrático de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona.
5. Generalitat de Catalunya, Departamento de Educación. "*Alumnado Excepcionalmente Dotado Intellectualmente*". Castelló y Martínez. Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona.
6. Ministerio de Educación (España). Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Alumnos con Altas Capacidades (Madrid, 2002) "*La Superdotación a Examen*". Dr. Jaime Campos Castelló. (Jefe de Neurología Pediátrica; Hospital Clínico San Carlos). Madrid
7. Esteban Sánchez Manzano. Vicedecano de Investigación de la Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
8. Jellen y Verduin. Hans G Jellen, John R Verduin. "*Handbook for differential education of the gifted*", 1986.
9. Joseph Renzulli. Psicólogo, Director del "*Centro Nacional de Investigación de Superdotados y con Talento*". EEUU
10. Juan Luis Miranda Romero. Psiquiatra, Presidente del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. Presidente Consejo Europeo de Peritos Judiciales y Forenses. Director del Instituto Catalán de Altas Capacidades.
11. Departamento de Educación de EEUU, 1993.
12. Ministerio de Educación (España). Libro informe: "*Alumnos Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades*" 2000. Dr. BenitoLópez Andrade.
13. René Zazzo. Psicólogo, Presidente de la *Société Française de Psychologie*, profesor de Psicología genética en la Universidad de Nanterre, Presidentedel «*Groupement Françaisd' Études de Neuro-Psychopathologie Infantile*».
14. Amparo Acereda. Universidad Abad Oliba. Barcelona.
15. Manual de Psicopatología del Niño, edición 2004. Dr. D. Marcelli y Dr. J. de Ajuriaguerra.
16. Jean Charles Terrassier. Presidente de la Asociación Nacional de Alumno s Superdotados (República de Francia).
17. Cándido Genovard. Catedrático de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona.
18. Javier Tourón Catedrático en Ciencias de la Educación y en Ciencias Biológicas. Universidad de Navarra. Ex-Presidente "*European Council for High Ability*".
19. Ponencia Internacional. "Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados". Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Universidad Nacional de Educación a Distancia y 15 universidades europeas y americanas. 2004. <http://altascapacidadescse.org/Los%20Estilos%20de%20Aprendizaje%20de%20los%20Alumnos%20SuperdotadosPonenciaUNED.pdf>
20. Feldhusen, Jarwan y Verdugo. Libro El desarrollo del talento.
21. Benito y Alonso. Centro Huerta del Rey. Valladolid. España.
22. *El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado*", Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. <http://altascapacidadescse.org/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegradol.pdf>
23. Gobierno Vasco "*La Educación del Alumnado con Altas Capacidades*". Javier Apraiz de Elozza.
24. Tratado Internacional Derechos del Niño. En el Estado Español, Tribunal Constitucional, Sentencia: 5/81,II,8
25. En el Estado Español Ley: 41/2002 del 14 de noviembre, Art. 3 y Art. 8.5 y Ley: 44/2003 del 21 de noviembre, Art. 5.1.e.

26. Dra. Yolanda Benito. Centro Huerta del Rey. Valladolid.
27. Sternberg y Dávion. Robert Sternberg: Profesor de Psicología, y Profesor de Educación en Universidad de Penachos. Profesor Honorario de Psicología en el Departamento de Psicología en la Universidad de Heidelberg, Alemania. Ex Profesor de IBM y de Psicología y Educación en el Departamento de "Psychology", Profesor de Dirección en la Escuela de Dirección, y Director del Centro para la Psicología de Altas Capacidades, y Maestría en la universidad de Yale.

Richard J. Davidson. Profesor de Psicología de la Universidad de Harvard Director, Laboratorio de Neurociencia Afectiva (Waisman Laboratory for Brain Imaging & Behaviour).
28. Forester (Teoría Emergente de la Inteligencia Humana).
29. Definición de Marland 1972, Secretaria de Educación EEUU.
30. Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades. Manifiesto 2004.
31. Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil.
32. Se halla incorporado en: "Fracaso y Refundación del Sistema Educativo" Consejo Superior de Expertos en A. C.
33. Joaquín Gairín Catedrático de Pedagogía Universidad Autónoma de Barcelona.
34. Feldhusen y Gagné. Dr. John F. Feldhusen. Profesor Emérito a Universidad de Purdue. Robert Gagné. Doctor en Psicología, Autor de la Teoría Condiciones de Aprendizaje.
35. Franz J. Möns, del Center for the Study of Giftedness, University of Nijmegen (Holanda); Presidente del "European Council for High Ability".
36. Investigación del Instituto Nacional de la Salud Mental de Estados Unidos y el McGill University de Montreal, Canadá. Revista Nature. 13 de abril de 2006.
37. Isaac Garrido. Jefe Dto. Psicología Básica, Universidad Complutense, Madrid.
38. Otto Kemberg y Heinz Kohut. Presidente y Ex Presidente de la Sociedad Psicoanalítica Internacional.
39. Ignacio Puigdemívol. Catedrático de Pedagogía Universidad de Barcelona.
40. Josep de Mirandés en "La Educación Inteligente" Ed. Temas de Hoy. Secretario General del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades. Profesor, universitario, Perito Judicial.
41. Rima Shore. Neurocientífica. Directora del Consorcio de Universidades Laboratory for Design & Redesign of Schools (LDRS) (EEUU). Autora del libro Rethinking the Brain: New Insights into Early Development. y de la síntesis de los Nuevos Postulados de la Neurociencia.
42. William Greenough, Investigador de la Universidad de Illinois. Doctor en Filosofía, profesor de Psiquiatría Celular y Biología Estructural.
43. Feuerstein y Perkins. Dr. Reuven Feuerstein, Doctor en Psicología del Desarrollo y en Filosofía. Psicólogo Clínico. Director del Centro para el Desarrollo del Potencial Humano de Jerusalén. Autor de la Teoría de Modificación Estructural Cognoscitiva (SCM), de la Teoría del Estudio Intervenido de la Experiencia (MLE), y de la Teoría del Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (FIE).

Dr. David Perkins. Doctor en Inteligencia Artificial, en Filosofía y en Matemáticas. Profesor en Harvard Graduate School of Education. Ex Co-director de Proyecto Zero de Harvard Graduate School of Education.
44. Chungani y Carter. Dr. Harry Chungani, Médico Neurólogo y Pediatra. Investigador de la Universidad de Wayne State, en Detroit.

Dra. Rita Carter, Neurocientífica y escritora, especializada en el funcionamiento del cerebro humano. (Reino Unido). Autora de amplia producción científica de entre la que destaca. "El nuevo mapa del cerebro".
45. Hancock. Científico Investigador de la Universidad de California (Irvine).
46. Arthur Costa. Profesor Emérito de Educación de la Universidad del Estado de California, Sacramento. Codirector del "Institute for Intelligent Behavior de Cameron Park". Exdirector de programas educacionales de la NASA, autor de la Teoría del Pensamiento Efectivo.
47. Nuevas directrices del "National Research Council of the National Academies". EEUU

48. Xaro Sánchez. Psiquiatra Neurocientífica Universidad Autónoma de Barcelona.
49. Resolución del Departamento de Educación del Gobierno de Cataluña de 12 de septiembre de 2007.
50. Ministerio Español de Educación y Ciencia, "Atención a la diversidad en la LOE", Revista Trabajadores de la Enseñanza N.º 76, septiembre-octubre de 2006.
51. Me Levine, EEUU. Doctor. en Pediatría. Autor de, "Mentes diferentes, aprendizajes diferentes". Ed. Paidós.
52. Howard Gardner. Prof. de Psicología de la Universidad de Harvard y Prof. Neurología de la Universidad de Boston. Autor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples.
53. Francisco Michavila. Catedrático de Matemática Aplicada del Departamento de Matemática Aplicada y Métodos Informáticos de la Universidad Politécnica de Madrid. Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, de la Universidad Politécnica de Madrid. Académico Numerario de la Real Academia de Doctores. Miembro del Comité Científico para Europa y Norteamérica del Foro de la UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, de París. Patrono de la Fundación Francisco Giner de los Ríos. Institución Libre de enseñanza.
54. Antonio González Fernández. Teoría, Aplicación y Motivación. "Wagenaar. Division Biological Sciences, Neurobiology Section", Universidad de California. San Diego.
55. M. Cochran-Smith. President "American Educational Research Association" (AERA). Member de "Committee on Teacher Education of the National Academy of Education chaired by Linda Darling-Hammond and John Brantford".
56. Martín y Pozo J.I. Teorías Cognitivas del Aprendizaje; Aprendizaje Estratégico.
57. Parrying. Perry. *Promoting self-regulated reading and writing at home and school. The Elementary School Journal*".
58. D.H. Schunk y B.J. Zimmerman. 2001. "Reflection son theories of self-regulated learning and academic Achievement Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Learning theories. An education AL perspective". New York.
59. Julio A. González-Pineda (Universidad de Oviedo), Susana Rodríguez y Antonio Valle (Universidad de A Coruña).
60. José C. Núñez, Julio A. González Pineda, Paula Solano. Universidad de Oviedo y Pedro Rosario. Universidad de Minho.
61. Pedro Rosario. Universidad de Minho, Braga, Portugal.
62. Norma del Ministerio Español de Educación y Ciencia. El Mundo 23 de Enero de 2006, Boletín Oficial del Consejo General de los Colegios Oficiales de Abogados de Catalunya N.º 54 Febrero de 2006.
63. Pronunciamiento del Departamento de Salud del Gobierno de Cataluña, sobre el diagnóstico de las Altas Capacidades, de 29 de Julio de 2006.
64. Lorenzo y Ruedas. Teoría del Pluralismo Compartido, como expresión del derecho a la diversidad en la escuela.
65. José A. Latorre Cirera. Letrado especialista en derecho a la educación.
66. Tabla de Robinson -Olzewski- Kubilius.
67. Elena Kim Tiyan. Médico Especialista en Epidemiología. (Universidad de Tashkent).
68. D.J. Matthews DJ, J.F. Foster. Misterio de dominio: cambiando paradigmas en la educación dotada. Roeper Rev 2006; 28: 64-9.
69. Violeta Miguel Pérez. Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Doctora Cum Laudem en Psicopedagogía "Experto en sujetos excepcionales". Congreso de Superdotación y Altas Capacidades Madrid 14 y 15/10/ 2016, en representación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
70. Mel Levine Médico Profesor de Pediatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte y Director del Centro Clínico para el Estudio del Desarrollo y el Aprendizaje. Fundador y Copresidente del Instituto: "Todo Tipo de Mentes".

ALTAS CAPACIDADES Y EL SISTEMA EDUCATIVO.

¿La Superdotación y las demás manifestaciones de las Altas Capacidades, son temas únicamente educativos, sometidos a las normativas internas de los sistemas educativos?

¿Cuál es la verdadera naturaleza de la inteligencia y la relación entre Superdotación y Sistema Educativo?, ¿Y la responsabilidad de la escuela, y de las Administraciones educativas?

Se ha ido extendiendo una idea de Superdotación y de Altas Capacidades como si se tratara de meras cuestiones escolares. Se habla mucho de **alumnos** superdotados, o de altas capacidades, de normativas de las consejerías de educación, pero apenas de **personas** superdotadas y de sus definiciones científicas.

La naturaleza de la inteligencia humana y por tanto de la Alta Capacidad y de sus diferentes manifestaciones diferenciales, como la Superdotación o el Talento, es, como señala Howard Gardner en 1981, en su obra *Estructuras de la Mente*, en la que publica su célebre *Teoría de las Inteligencias Múltiples, de carácter **biopsicológico y de procesamiento de la información***”, situándola en el **ámbito biopsicosocial**, con evidente repercusión en el en el ámbito socio-pedagógico del aprendizaje. Su identificación y diagnóstico por tanto requiere el **Modelo Biopsicosocial** que se fundamenta en la CIF aprobada por la OMS.

La experiencia de la alta capacidad contribuye a transformarla ⁽¹⁾ mediante la **educación diferente a la ordinaria, que se descubre mediante el Diagnóstico Clínico completo o Evaluación Multidisciplinar, realizado por quienes tienen, titulación que la ley preceptúa, y la experiencia. Desarrollar esta educación diferente es responsabilidad de la escuela, y del sistema educativo.**

La Alta Capacidad intelectual tiene un valor tanto personal como social. ⁽¹⁾ Personal, en tanto es una influencia determinante en la vida de quien la posee; social, dadas sus aportaciones para el progreso científico, tecnológico, del pensamiento, artístico y social a lo largo de la historia. ⁽²⁾ **Su conocimiento real, tanto de su sustrato neurobiológico que, de sus correlatos estructurales, permite un funcionamiento diferencial de la mente de estas personas** ⁽³⁻⁶⁾.

Para precisar su ámbito conceptual y competencial, en base a la investigación científica en Neurociencias, es decir, a las actuales “*Definiciones Científicas, Altas Capacidades*”, la Superdotación, y las demás especificidades que conforman el concepto más amplio: Altas Capacidades intelectuales, no se conciben únicamente en función de una diferencia intelectual cuantitativa, ligada a un Cociente Intelectual, o a la obtención de rendimiento académico (Paradigma Psicométrico), ni como fenómenos únicamente cognoscitivos (Paradigma Cognitivo). **Hoy sabemos que conforman una constelación sintomática y están situadas en la interacción permanente entre la cognición, la emoción y la motivación, que en su multidimensionalidad existen factores clínicos, no patológicos, que en la Superdotación y Altas Capacidades las diferencias intelectuales más importantes no son las de carácter cuantitativo, sino las de carácter cualitativo.**

Estas manifestaciones diferenciales de la inteligencia **no pueden conceptuarse únicamente como temas escolares**, pues su naturaleza multidimensional y multidisciplinar es neuropsicológica y neurobiológica y afecta a las personas no sólo en

su periodo de escolaridad obligatoria (de 6 a 16 años), sino que afectan y se manifiesta a lo largo de todo el ciclo vital: en la familia, en la escuela, en la vida laboral, en la vida social, en la nueva familia que puedan formar, etc.

La escuela es un ámbito y circunstancia temporal, donde por la rigidez en que fuerza a la diversidad a una misma vía, modo, ritmo y estilo de aprendizaje es donde más sufren estas personas, pues tienen unas vías, modos formas y estilos de aprendizaje específicos, muy diferentes y en buena medida opuestos a los estándares a los que se les somete,

El cerebro de estas personas procesa la información y **aprende de forma distinta** o muy diferente de las personas estándar, **a menudo de forma opuesta** ⁽¹²⁾. **El sistema educativo, la escuela, debe tener en cuenta el funcionamiento diferencial de la mente de estas personas, bajo la teoría de la eficacia neural de funcionamiento, como dinámica psicosocial, ya que puede impedir o potenciar su manifestación** ⁽³⁻⁶⁾. Las personas con Altas Capacidades realizan un específico proceso de maduración de los circuitos neurogliales en **sistemogénesis heterocrónica**. ⁽⁷⁾ De ahí, en gran medida, se deriva y se concreta la responsabilidad de la escuela, del sistema educativo, ya que la educación, en base a la diferente dotación neurobiológica de cada uno, es la arquitectura del cerebro.

Nuestro sistema educativo, que por ley es obligatorio, (entre los 6 y los 16 años), también por ley es inclusivo. De no ser inclusivo no podría ser obligatorio para las personas de Altas Capacidades, en función del grave daño que a estas personas les producen las metodologías y ritmos estándar. A veces encontramos normativas educativas autonómicas que no conjugan adecuadamente con la preceptiva educación inclusiva de nuestras leyes superiores.

Las actuales leyes orgánicas consagran la Educación Inclusiva como un principio fundamental que debe regir todas las etapas educativas. **Muy por encima de las actuales y de las futuras leyes orgánicas se hallan los tratados internacionales suscritos por el Estado español.**

La ley de superior rango que rige nuestro modelo educativo es en realidad la Convención de Naciones Unidas aprobada por su Asamblea General el 13 de diciembre de 2006, que rige en España tras su aprobación por las Cortes Generales y su publicación en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008.

<https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional.pdf>

Se creó pensando en primer lugar en los estudiantes con discapacidad, de ahí su denominación: “Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con discapacidad”. Al tratarse de un instrumento de desarrollo de la Declaración Universal de Derechos Humanos, todos los derechos quedaron ampliados a los diferentes colectivos de estudiantes.

En el artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas, el Estado se comprometió a: “asegurar un sistema educativo a todos los niveles”. El 2 de septiembre de 2016 Naciones Unidas publicó un documento de extraordinaria importancia para el desarrollo y aplicación de este artículo 24 de la Convención. Se trata de la Observación General o Comentario General Nº 4. En su párrafo número 10 define la educación inclusiva señalando:

«La inclusión educativa ha de ser entendida como un derecho humano fundamental para todos los estudiantes».

<http://public%2540altascapacidades.es@altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>

Hay quien erróneamente piensa que admitir en clase a niños con discapacidades o a inmigrantes ya es educación inclusiva. A estas personas les convendría actualizarse. Un poco. Podrían comenzar leyendo la ley de superior rango: la Convención de Naciones Unidas y seguidamente alguno de los documentos de Naciones Unidas para la aplicación y desarrollo de sus Artículos 25, 25 y 26 dedicados a la educación como la Observación General o Comentario General N° 4 de 2 de septiembre de 2016. Podrían comenzar con la síntesis de la Educación Inclusiva que ofrece Portal Educación: <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/portalEducacion.html> Su acceso directo es: <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/Definici%C3%B3n-Educaci%C3%B3n-Inclusiva%207.5.2018.pdf>

Ya en el 2002 el presidente del European Council for High Ability, Catedrático de Ciencias de la Educación y de Biología, Dr. Javier Tourón escribía:

«Si la escuela fuera verdaderamente adaptativa (o inclusiva), los alumnos superdotados no tendrían ningún problema».

El rol y la responsabilidad de la escuela es similar a la del farmacéutico, que, ante una especificidad de importancia, no decide el tratamiento, sino que desarrolla con rigor las fórmulas precisas que a cada persona se le indica en su diagnóstico que realizan los facultativos especialistas.

Basándose en ideas antiguas, algunas Consejerías de Educación han tratado de imponer conceptos obsoletos y han restringido derechos reconocidos en el Ordenamiento Jurídico Superior, superponiendo sus disposiciones autonómicas por encima de las leyes de rango superior y con actuaciones en el ámbito del diagnóstico y de la intervención educativa, que son claramente erróneas y muy dañinas para las niñas, niños y adolescentes con Superdotación o Altas Capacidades. Los padres han tenido que acudir a los Tribunales de Justicia, que han impuesto la realidad científica, las leyes básicas del Estado, y el Ordenamiento Jurídico Superior, y se ha creado una clara Jurisprudencia unívoca.

¿Cuál es la hoja de ruta hacia la preceptiva Educación Inclusiva?

La Comisión de Derechos Humanos de la ONU, en su “Informe 2003”, sobre el derecho a la educación, declara que los sistemas educativos se desarrollan siguiendo un itinerario hacia la calidad que se compone de cuatro Fases sucesivas, que son:

1ª Fase: Reconocimiento de la educación como derecho de todos.

2ª Fase: Educación segregada.

3ª Fase: Asimilación o Integración al modelo único.

4ª Fase: Adaptación a la diversidad, como riqueza para todos.

La 1ª Fase se agota con la extensión de la enseñanza obligatoria y en la creación de puestos escolares. (En el Estado Español la LOGSE asumió esta primera fase con la escolarización de todos los alumnos hasta los 16 años).

En la 2ª Fase los colectivos que más se diferencian del modelo de “*alumno medio*”: los discapacitados, los alumnos inmigrantes y los alumnos de altas capacidades son atendidos en escuelas o aulas especiales, segregadas (cuando no ignorados).

La 3ª Fase de “*Asimilación*”, es cuando en una escuela única, con currículo y estilo de aprendizaje único, se asimilan a todos los niños, forzándolos y fundiéndolos en ese modelo único diseñado por el Estado y orientado al inexistente “*alumno estándar*”.

Como especial concesión el Estado se arroga la potestad, de conceder medidas puntuales, pretendidamente correctoras de diferencias, que, con frecuencia, sólo aplica cuando ya no tienen otra alternativa, a menudo forzado por las sentencias judiciales que los padres se ven obligados a instar. Mientras, el Estado pone en funcionamiento “equipos de zona” para controlar las diferencias que con frecuencia actúan como celosos guardianes del igualitarismo educativo.

La 4ª Fase requiere el reconocimiento por parte del sistema educativo, de la diversidad. Es, cuando ni el Estado gestor del sistema educativo, ni los intereses económicos actúan como propietarios de los niños, sino como servidores de su interés superior, en el principio de subsidiaridad. Es, cuando la educación se entiende como un servicio al ser humano para que se humanice, y la humanización no es posible si no se respeta el pleno y libre desarrollo de la personalidad diferente de cada uno. Es, cuando no se confunde el principio de igualdad de oportunidades con la igualación de resultados; ni la sociabilización del niño con la igualación en la mediocridad.

Es, cuando la educación no se utiliza como un proceso de mera transmisión de conocimientos, sino también de inserción social plena y de transformación de la sociedad, en el desarrollo pleno de las capacidades de cada uno, en la formación de ciudadanos. Es, cuando el niño no es forzado a adaptarse al sistema educativo, a su currículo único y a un estilo de aprendizaje estándar, sino que “*el sistema educativo, entendido como servicio subsidiario, se adapta a la personalidad de cada alumno*” y sitúa su meta en el “*pleno y libre desarrollo de la diferente personalidad de cada uno, hasta el máximo de sus posibilidades*”

Estas son las afirmaciones que emanan la Convención de Derechos del Niño y que definen la educación de calidad. Y, en consecuencia, la 4ª Fase, es cuando ni el discapacitado ni el inmigrante se siente marginado, ni el de alta capacidad no se ve, además, obligado a restringir su potencial, -lo que le produce la Disincronía Escolar y el Síndrome de Difusión de la Identidad-, sino que su desarrollo máximo constituye el elemento dinamizador del rendimiento del aula en la interacción permanente de cada uno con los demás, en el pluralismo compartido que beneficia a todos. Es, cuando el profesor sabe y tiene en cuenta que el desarrollo del cerebro no es lineal, sino que hay momentos claves para desarrollar habilidades mentales específicas “*windows of opportunity*” (ventanas de tiempo) y que las interacciones tempranas determinan como se cablea y se interconecta el cerebro, atendiendo a las emociones como cruciales para el aprendizaje, para generar patrones y para moldear el cerebro.

Es, cuando el aprendizaje está orientado a la creación de sinapsis nuevas entre las células del cerebro, y desarrolla la inteligencia que es enseñable y aprendible, (Se puede aprender a desarrollar la inteligencia), en una educación adecuada que enriquece el número de conexiones neurales, su calidad y sus capacidades funcionales.

Es, cuando los docentes adquieren el conocimiento y la responsabilidad de que la educación, más allá de un proceso de aprendizaje, de formación integral, y de sociabilización, es también la arquitectura del cerebro.

Es, cuando a “*mentes diferentes*” se corresponde “*aprendizajes diferentes*” ⁽⁹⁾ Es, cuando equidad y excelencia no se hallan en conflicto, sino en armonía y conjunción. ⁽¹⁰⁾

Es, cuando ni la compresibilidad se halla en tensión con la cultura del esfuerzo, ni la igualdad, erróneamente equiparada a la justicia, se halla en contraposición con la educación en libertad, sino que los conceptos, superando interpretaciones ideológicas, se orientan en los postulados científicos de la investigación internacional y en consecuencia, hallan su conjunción, armonía e interacción permanente.

Educación Inclusiva, es cuando se desarrolla la verdadera Educación en Libertad.

¿En qué fase nos hallamos? Legalmente ya estamos en la Fase 4. En el año 2006, la LOE, con la universalización de la Educación Inclusiva nos situó en ella, La LOMCE, en 2013, nos la confirmó. Pero en la práctica docente todavía hay muchas escuelas que se hallan ancladas en la Fase 3. La Dra. Elena Kim, Secretaria General del Instituto Internacional de Altas Capacidades, señala:

«Los diagnósticos de las capacidades de los estudiantes, obviamente los realizamos desde la perspectiva de la Fase 4, que es la preceptuada Educación Inclusiva. El problema surge cuando los padres introducen el Dictamen del Diagnóstico Clínico completo de su hijo en una escuela que todavía se halla anclada en la Fase 3».

Cuando un centro educativo presenta problemas a la hora de desarrollar la adaptación curricular diagnosticada a un alumno de alta capacidad, seguramente es que no está llevando a la práctica la educación inclusiva que preceptúa la Ley Orgánica desde 2006.

Para conocer si un colegio está cumpliendo su obligación de ofrecer una Educación Inclusiva o Personalizada a sus alumnos de altas capacidades y a todos los alumnos, lo más recomendable es solicitar al colegio su “**Proyecto Educativo de Centro**” que todos los centros tienen la obligación de tener, como preceptúa el Artículo 121 de la Ley Orgánica de Educación. Seguidamente se debe observar si este documento contiene la “**Forma de Atención a la Diversidad**” como ordena el citado artículo de la misma Ley Orgánica de Educación y **observar si está orientada en la Educación Inclusiva o personalizada**, como preceptúa el mismo artículo.

Ningún colegio puede negar este documento, pues el mismo artículo 121 de la Ley Orgánica de Educación LOE-LOMCE en su apartado 3 establece su **carácter público**.

Complementariamente podemos también preguntar, u observar, cuantas adaptaciones curriculares el centro está desarrollando a sus alumnos Superdotados o de Altas Capacidades, después de haber presentado el proyecto a los padres y de haber obtenido su autorización. Finalmente podemos preguntar u observar si estas si se acercan al 2’2% (alumnos superdotados) o al 5% (alumnos de altas capacidades), del total de alumnos de este colegio.

Conocer las necesidades educativas de un niño y no atenderlas de inmediato sería una traición educativa, señala el Ministerio de Educación en su Libro-informe: “Alumnos Precoces, Superdotados y de altas Capacidades”. Conocer la diferente forma de procesar la información y de aprender del cerebro de un niño superdotado, y seguir aplicándole las metodologías estándar que en gran medida son las opuestas, y causa de muchas patologías, podría ser constitutivo de maltrato infantil.

En cuanto a las definiciones de los diferentes conceptos científicos implicados, derivamos al Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva:

<http://altascapacidadescse.org/diccionario.pdf>

-
- (1) Besjes-de Bock KM, Ruyter DJ. Fivevalues of giftedness. RoeperReview 2011; 33: 198-207.
 - (2) Sastre-Riba S. Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. Rev. Neurol 2012; 54 (Supl 1): S21-9.
 - (3) Mrazik M, Dombrowski SC. Theneurologicalfoundations of giftedness. Roeper Review 2010; 32: 224-34.
 - (4) Jašovec N. Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative and average individuals while solving complex problems: an EEG study. Intelligence (Norwood) 2000; 293: 191-4.
 - (5) Jašovec N, Jašovec K. Differences in induced brain activity during the performance of learning and working memory tasks related to intelligence. Brain Cogn 2004; 54: 65-74.
 - (6) Jin SH, Kwon YJ, Jeong J. Gifted and normal children durings cientifichy pothesis generation. Brain Cogn 2006; 62: 191-7.
 - (7) Jaime Campos Castelló. Jefe Neurología Pediátrica Hospital Clínico Madrid. Ponencia La Superdotación a Examen” Congreso Ministerio de Educación 9 y 10 de diciembre de 2002.
 - (8) Salvador Cardús i Ros, Sociólogo. Profesor de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.
 - (9) Mel Levine, Médico, Doctor en Pediatría, (EEUU) autor de “Mentes Diferentes Aprendizajes Diferentes”. (Ed Paidós).
 - (10) Howard Gardner, Doctor en Psiquiatría, Doctor en Psicología. Autor de la teoría de la Teoría de las Inteligencias Múltiples.
 - (11) Javier Tourón, Doctor en Ciencias de la Educación y en Biología. Catedrático Universidad de Navarra, Ex Presidente del European Council for High Hability.
 - (12) Eduard Punset. Redes.

III. ACTUACIONES CORRECTAS DEL SISTEMA EDUCATIVO: EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

1. La primera actuación importante del Ministerio de Educación fue la publicación del Libro-Informe: **“Alumnos Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades”**, en el año 2.000.

De este importante documento cabe, en primer lugar, señalar el abierto **reconocimiento** que realiza, de los errores y omisiones anteriores, base de la necesaria rectificación para poder avanzar. Destacamos los siguientes textos:

«Durante décadas la Administración Educativa, al no afrontar de una manera clara y sin subterfugios la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas asociadas a la sobredotación intelectual ha descuidado la formación específica de los profesionales de la educación: profesores, inspectores y equipos de orientación educativa».

«Algunos profesionales de la educación se oponen a que se establezcan procedimientos de identificación y niegan la necesidad de una atención educativa especial».

El documento del Ministerio ofrece unos datos generales de gran interés:

«Según las estimaciones de los expertos, a nivel psicométrico -indicador no suficiente para medir la Superdotación-, y desde el punto de vista educativo, uno de cada 25 alumnos puede ser considerado como superdotado (conclusiones de la IX Conferencia Mundial de Niños Superdotados, 1991), equivalente a la consideración de un alumno superdotado por aula».

«En España pueden existir más de 300.000 alumnos superdotados. De estos alumnos sólo unos 2.000 alumnos han sido diagnosticados como tales».

Haber alcanzado un nivel de diagnóstico de sólo dos mil alumnos superdotados de entre los trescientos mil, supone que únicamente se conoce el 0'6%, de los alumnos superdotados, y que, por tanto, se **desconocen y se desatienden cuanto menos al 94'6 % de ellos**.

En la actualidad, si aplicamos el índice de la Superdotación en nuestro contexto sociocultural: el 2'2 %, sobre el número de alumnos escolarizados en cada Comunidad Autónoma, y en cada centro educativo, y observamos cuántos alumnos están recibiendo la educación adaptada, diferente a la ordinaria, que la Ley preceptúa. Constataremos que la situación general no ha mejorado sustancialmente y que muchos centros educativos siguen sin ningún alumno superdotado con diagnóstico completo.

De la ínfima minoría de superdotados diagnosticados, (el 0'6% de ellos), el Ministerio de Educación señala su situación escolar general, en estos términos:

«El 70% de los alumnos superdotados tiene bajo rendimiento escolar y entre un 35 y un 50% de ellos se hallan en el fracaso escolar».

En el año 2.000, el Ministerio de Educación ya no se refería únicamente a las características **cognitivas** de estos alumnos, sino que ya se refería a las características **cognitivas, emocionales y sociales, situándose en los albores de El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades**.

También se refería a las diferentes características personales, con estas palabras:

*«Un niño con altas capacidades tiene unas características especiales. Pero estas características varían en cada individuo. Por consiguiente, cada niño presenta, según sus características **cognitivas, emocionales y sociales** unas necesidades únicas que requieren una respuesta individualizada en los ámbitos donde éste se desarrolla».*

El Ministerio diferencia la detección previa del posterior diagnóstico.

Este hecho resulta de gran interés a la hora de examinar las estrategias de determinadas Consejerías de Educación, que, aún en la actualidad, se orientan a evitar o burlar el necesario diagnóstico, promoviendo que de la simple detección se pase directamente al tratamiento educativo, lo que probablemente constituye el más grave problema de las altas capacidades en España. El Ministerio de Educación ya señalaba:

«El proceso integral educativo tiene un punto de partida, la detección y evaluación del alumno».

«Se deberá complementar la detección de los alumnos potenciales superdotados dentro del proceso de identificación con una evaluación o diagnóstico».

«Es evidente que la identificación del alumno superdotado es un tema muy complejo».

El Ministerio señala la necesidad de ofrecer la respuesta educativa una vez se conoce las necesidades específicas:

*«Sería como una **"traición educativa"** saber cómo es un alumno y abandonarlo luego, sin ofrecerle una atención educativa adecuada a sus específicas necesidades y características».*

*«Un niño inteligente no lo es siempre y, si no recibe apoyo adecuado, **sus dotes pueden acabar por desaparecer**» Ésta es una de las conclusiones de la "IX Conferencia Mundial de niños superdotados. La Haya, 30 de julio al 2 de agosto de 1.991».*

También el Ministerio señala que la identificación debe partir del 100% de los alumnos, En la actualidad se denomina diagnóstico proactivo, y siempre debe tener carácter evolutivo. Sin duda es la medida más eficaz para superar el desastroso porcentaje del diagnóstico. Señala el Ministerio de Educación:

«Cualquier intervención que se haga desde el contexto educativo, público o privado, en relación con el rastreo, campaña o búsqueda de alumnos potencialmente superdotados y talentosos debe contemplar al cien por cien de la población escolar a tratar dentro de la atención a la diversidad».

El Ministerio destaca la importancia de los padres y de los especialistas, en estos términos:

«Los padres son los primeros educadores y responsables de la educación de sus hijos y no deben esperar que todos los problemas relacionados con ellos se los den resueltos, ni por parte de la escuela ni por parte de la sociedad en general». «Los padres necesitan especialistas que les ayuden a afrontar la situación creada con un hijo de altas capacidades».

2. Otra actuación enormemente positiva del Ministerio de Educación ha sido la presentación de los factores clínicos de la Superdotación y de las Altas Capacidades, mediante la organización del Primer Congreso Nacional: “Atención Educativa de los Alumnos Superdotados”, en el año 2002, poco después de la publicación en el BOE de la Ley de Autonomía del Paciente, que reconoce el derecho a la libertad de elección de centro de diagnóstico.

Mediante este evento que tuvo lugar los días 9 y 10 diciembre de 2002 en el IFEMA (Parque Ferial Juan Carlos I) de Madrid, el Ministerio de Educación presentó las bases clínicas y neurobiológicas de la Superdotación y de las Altas Capacidades, mediante la Ponencia: “La Superdotación a Examen”.

El científico designado por el Ministerio de Educación, **Dr. Jaime Campos Castelló**, Jefe del Área de Neuropediatría Infantil del Hospital Clínico de Madrid y miembro del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, dio a conocer los **factores clínicos** no patológicos implicados en la Superdotación y en las altas capacidades.

Explicó la manifestación de la Superdotación en la maduración del sistema nervioso central a estímulos adecuados (imprinting), dependiendo de los circuitos neuronales previamente establecidos (genéticos) y otros relativamente determinados (epigenéticos), maduración que se lleva a cabo gracias al perfeccionamiento de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica.

Estructuró esta Ponencia, de singular importancia, mediante los siguientes capítulos:

- 1. “Epidemiología de la Superdotación y de las Altas Capacidades”,**
- 2. “Bases Neurobiológicas de la Superdotación”**
- 3. “Pronóstico y orientación general terapéutica”,**
- 4. “Diagnóstico Clínico de la Superdotación y las Altas Capacidades”.**

Síntesis en: http://altascapacidadescse.org/Ministerio_Educacion.pdf

De esta manera el Ministerio de Educación dio a conocer la nueva reformulación de la Superdotación y de las Altas Capacidades, de la mano del Dr. Jaime Campos Castelló, que la **investigación científica, hasta aquella fecha había descubierto, y que contiene fundamentales aspectos clínicos, no patológicos, de diagnóstico imprescindible, pues de ello depende que el diagnóstico pueda realizar la deducción correcta, o no, de las verdaderas necesidades educativas.**

El nuevo paradigma emergente comenzaba su divulgación a impulsos del Ministerio de Educación, en relación con el **carácter clínico del diagnóstico**, adelantándose en dos años a la inclusión de un capítulo específico en el Manual de Psicopatología del Niño, que se produjo en la edición de 2.004



El Subsecretario del Ministerio de Educación, D. Julio Iglesias Usel, en el acto de inauguración del Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los alumnos con altas capacidades, (Madrid, 9 y 10 de diciembre de 2002), en el que el Ministerio presentó los aspectos clínicos inherentes en estas manifestaciones multidimensionales de la inteligencia humana.

Su conocimiento ha pasado a ser la piedra de toque del diagnóstico y de la intervención educativa de los estudiantes superdotados y de altas capacidades: El conocimiento de los recursos de su cerebro: la diferente forma de procesar la información y aprender de los estudiantes superdotados y de altas capacidades.

3. La tercera actuación importante del Ministerio de Educación: La Ley Orgánica de Educación LOE, por cuanto produce un giro copernicano a la atención a la diversidad, preceptuando a todos los centros la educación inclusiva, y los importantes avances para todos los alumnos de altas capacidades.

Estos avances fueron propuestos en el Parlamento por el Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades, Prof. Josep de Mirandés, e íntegramente incorporados en la LOE, con Carácter Básico, y respetados íntegramente en la LOMCE.
<http://altascapacidadescse.org/LasAltas.pdf>

Los principales avances de la LOE en la atención a la diversidad fueron expuestos por el Ministerio de Educación en su documento: *“La atención a la diversidad en la LOE”*, del que

destacamos tres criterios fundamentales. El primero de ellos es la constatación con la que el Ministerio inicia su documento:

*«Los diferentes informes de la OCDE, en relación con las características de los países cuyos sistemas educativos obtienen mejores resultados escolares, coinciden en sostener que el factor común a todos ellos **es la aplicación de políticas inclusivas**, que conllevan un **diagnóstico** temprano de las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos con problemas de aprendizaje y una **atención personalizada** de los mismos».*

El Ministerio de Educación, más allá de la detección inicial, nuevamente insiste en el diagnóstico de todos los alumnos y alumnas (diagnóstico proactivo), y en que las soluciones educativas a aplicar a cada caso son las que se hallan en función del diagnóstico:

*«La atención a la diversidad exige **diagnóstico** previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso **en función de dicho diagnóstico**».*

Finalmente, el Ministerio de Educación explica que la atención a la diversidad en el paradigma inclusivo de la LOE, no sólo reconoce este derecho respecto de los alumnos de algún colectivo, mediante la educación adaptada, sino de todos los alumnos:

*«En la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica proporcionando **a todo el alumnado** una educación adecuada a sus características y necesidades; adoptando las medidas organizativas y curriculares pertinentes; poniendo énfasis en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, tan pronto como se detecten estas dificultades; potenciando la autonomía de los centros para adoptar las medidas organizativas y curriculares que permitan una organización flexible adaptada a las medidas de atención a la diversidad y a las características de su alumnado».*

El documento completo puede verse en:

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencion_a_la_diversidad_loe/atencion_a_la_diversidad_loe.htm

5. La norma del Ministerio de Educación de 23 de enero de 2006.

Esta norma es consecuencia, por una parte, del reconocimiento del carácter multidimensional de estas manifestaciones diferenciales de la inteligencia humana y de los aspectos clínicos (no patológicos), implicados. Por otra parte, del acatamiento de la ley. La Ley 44/2003 de 21 de noviembre de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, ley básica del Estado que preceptúa la intervención de profesionales con competencias sanitarias de grado superior en los diagnósticos de todas las especificidades clínicas y parcialmente clínicas. Ello, tanto en relación con los centros públicos como en los de iniciativa social, como señala el art 1 de esta Ley estatal.

Esta es la norma del Ministerio de Educación:

«En el diagnóstico de alumnos de altas capacidades deberán participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas».

Los medios de comunicación dieron cuenta de la publicación de esta norma del Ministerio de Educación, como el diario El Mundo en su edición de 23 de enero de 2006: <http://confederacionceas.altascapacidades.es/elmundo.pdf> o la Revista de formación del profesorado, “Compartím”, de la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana http://instisuper.altascapacidades.es/a3_c4.pdf

Los medios de comunicación al mismo tiempo también dieron cuenta de esta otra noticia:

«El Ministerio de Educación ha explicado su compromiso con la CEAS (Confederación Española de Asociaciones de Superdotación) para que los expertos de la Confederación redacten el borrador del Real Decreto que regulará las altas capacidades».

Para conocer si el Ministerio de Educación cumplió este compromiso hemos acudido al Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades, Prof. José de Mirandés, que ha indicado:

«El Ministerio de Educación, efectivamente quiso dar fiel cumplimiento a su compromiso con la Confederación, si bien evidenciamos un impedimento técnico-jurídico de carácter competencial. En efecto, la Superdotación y demás manifestaciones de la alta capacidad en su carácter multidimensional contienen factores inherentes de carácter clínico, no patológico, como ha reconocido el Ministerio, por lo que su diagnóstico se halla en el ámbito de la salud, en el que tanto el Ministerio de Educación como las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas carecen de competencia».

Como es sabido, los diagnósticos de las especificidades clínicas, o parcialmente clínicas, se rigen por las leyes sanitarias, que preceptúan la intervención de los profesionales cualificados con competencias sanitarias de grado superior. Ley 44/2003, de 21 de noviembre, Art 6.2.a».



5. La puesta en marcha del “Plan de Formación para Docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva”, del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, con cinco cursos on line, que el Ministerio de Educación aprobó. Estos cursos recientemente han sido aprobados por la Universidad Autónoma de Barcelona y por la Universidad de Zaragoza.

Información en Capítulo IX: “La necesaria formación específica de los docentes”, pág. 85) y en <http://altascapacidadescse.org/webcursos/>

6.-El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha creado la GUÍA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/index.html

En su apartado “Para saber más”,

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html el Ministerio realiza esta adecuada síntesis de la investigación científica acerca de la detección, la evaluación psicopedagógica y el imprescindible diagnóstico clínico, señalando:

«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado; pero no es suficiente. Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados».

Redacción del Ministerio de Educación: <http://defensorestudiante.org/Norma%20MEC,redactado%20inicial.html>

Testimonio notarial: http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf

Con este texto inicial se producían con frecuencia interpretaciones erróneas acerca del concepto: “*Diagnóstico clínico*”, (Confusión reduccionista del ámbito y concepto de lo clínico, que es mucho más amplio y diverso que el ámbito y concepto mucho más reducido de lo patológico). En la actualidad el Ministerio de Educación explica su criterio mediante un texto más amplio y matizado. En su primer párrafo señala:

«Cuando una familia descubre que su hijo o hija tiene un lenguaje muy fluido para sus años, es muy sensible, aprende a leer a una edad muy temprana, es enérgico e intelectualmente muy activo; debe acudir a los especialistas, tanto educativos como sanitarios». «La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica del proceso inicial de identificación de la necesidad específica de apoyo educativo del alumno con altas capacidades intelectuales. En este sentido, debe diferenciarse del diagnóstico clínico de Altas capacidades llevado a cabo por especialistas del ámbito sanitario».

El programa de Televisión Española Para todos la 2 dedicó una de sus emisiones a analizar este tema. Dos expertos en altas capacidades intelectuales analizaron la respuesta que el sistema educativo da a este tipo de alumnos y proponen una serie de líneas en las que sería preciso trabajar».

Seguidamente el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrece este vídeo del programa de Televisión Española **Para todos la 2**, de 26 de octubre de 2012 como respuesta a la pregunta: “¿Qué hacer y cómo actuar?”:



<http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-superdotados/1562493/>

Este programa **Para todos la 2** de Televisión Española de 26 de octubre de 2012 ha sido actualizado y complementado por el mismo programa **Para todos la 2** de TVE de 11 de marzo de 2014. Este es el vídeo:



<http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-entrev-jmirandes-20140311-1227/2440503/>

En el Capítulo XXII “El Criterio del Ministerio de Educación” se analiza el tema con detalle.

IV. LOS GRAVES ERRORES DEL SISTEMA EDUCATIVO: ALGUNAS CONSEJERÍAS.

Mientras se ha ido descubriendo el carácter multidimensional de la inteligencia humana, de sus especificidades y constructos, las diferentes manifestaciones de las altas capacidades, **sus factores clínicos, el funcionamiento diferencial de la mente de estas personas, que exigen diagnóstico clínico, su dinámica psicosocial y su educación, no sólo ampliada, sino principalmente muy diferente a la ordinaria, en su metodología y planteamientos básicos**, algunos docentes, ante la presencia de un alumno de alta capacidad en su aula, han descubierto lo que señala el Prof. Enric Roca de la UAB: *“Estos alumnos son un elemento básico del andamio cognitivo del grupo, y pasan a ser punto de referencia”*, por lo que es necesario: *“aprovechar el potencial de transferencia de los alumnos de altas capacidades para subir el rendimiento general del grupo clase”*.

Otros docentes, funcionarios de la educación, de algunas Consejerías de Educación no han visto con agrado su necesidad de adquirir la formación específica, que necesitan para poder ofrecerles la educación diferente a la ordinaria, la dedicación y esfuerzo, mayor que supone, respecto de la enseñanza estandarizada de transmisión grupal que vienen realizando. Tratan de evitarse estos esfuerzos. Para ello, ponen en marcha toda una serie de estrategias tendentes a ignorar o tergiversar los avances científicos y legislativos alcanzados.

El objetivo de algunos políticos se centra en tener el control de estas diferencias naturales, pues si llevaran a cabo la educación diferente a la ordinaria que necesitan los alumnos de altas capacidades y preceptúa el Ordenamiento Jurídico Superior, les obligaría a superar el actual sistema desfasado de transmisión uniforme al grupo-clase, anclado en la revolución industrial, y a personalizar la educación en el actual paradigma inclusivo. Se encierran en conceptos antiguos e imponen, a través de los Boletines Oficiales de las Comunidades Autónomas, estereotipos y conceptos equivocados herederos de estudios clásicos, hoy en día obsoletos. Impiden que los padres pasen a ser los primeros responsables de la educación de sus hijos, pues perderían su capacidad de utilizar la educación para sus objetivos políticos e ideológicos, partidistas.

Extienden sus estrategias en tres ámbitos principales:

1. **EN EL ÁMBITO CONCEPTUAL.** Ignorar los avances científicos en Neurociencias y Neurodidáctica. Ignorar, por tanto, las actuales definiciones científicas para seguir aferrados a definiciones obsoletas, con independencia de que resulten dañinas a los niños.
2. **EN EL ÁMBITO DEL DIAGNÓSTICO o EVALUACIÓN MULTIDISCIPLINAR.** Burlan el imprescindible diagnóstico, sustituyéndolo por sus fases previas: la detección y/o la evaluación, que no requiere titulación, y no descubre las verdaderas necesidades educativas.
3. **EN LA RESPUESTA EDUCATIVA.** Evitar las adaptaciones curriculares precisas o los ajustes metodológicos que se basen en la Evaluación Multidisciplinar (Artículo 26 Convención ONU BOE 21/04/2008, basadas en la diferente metodología que estos estudiantes necesitan. En su lugar ofrecen lo que no les requieran mayor dedicación, esfuerzo, ni su reciclaje: una aceleración o salto de curso, o una fácil ampliación (más de lo mismo).

1. Tergiversaciones en el ámbito conceptual. Consejería de Educación de Castilla-La Mancha.

Año 2.003. El Gobierno de España, había promovido y promulgado la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, publicada en el BOE el 24 de diciembre de 2.002. Esta nueva Ley Orgánica dedicaba su sección 3 a los alumnos superdotados. El Artículo 43.1 reconocía el derecho de todos ellos a una educación específica:

«Artículo 43. Principios.1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas».

Suponía una mayor dedicación de los docentes y su necesario reciclaje.

Las Comunidades Autónomas, podían realizar legislación de aplicación y desarrollo de la Ley Orgánica, pero la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, con tal motivo, creó una ley, la Orden 15/12/03, publicada en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 180 pp. 20109-20116, que, sin tener capacidad legal para realizar definiciones científicas, incluyó una diametralmente opuesta a la investigación científica internacional, que **impedía que ningún niño o niña pudiera ser considerado superdotado en aquella Comunidad Autónoma.**

Así dice la esperpéntica definición de esta Consejería de Educación:

«El alumnado que tenga un rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social se considera superdotado intelectualmente».

Esta falsa definición gravemente lesiva, exime de responsabilidad dónde se requiere esfuerzo. Bendice al que no incordie. De nada sirvió que el Presidente del European Council for High Ability, Dr. Javier Tourón, Catedrático de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Navarra, saliera inmediatamente al paso mediante un primer artículo, en el que señalaba:

«La Orden de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (15/12/03, DOCM, 180 pp.20109-20116) es un buen ejemplo de lo que no se debe legislar. Es difícil entender la naturaleza de la concepción que se tiene de la Superdotación en ese texto legal, probablemente ninguna. Por lo menos ninguna correcta. Un somero análisis basta para darse cuenta de que se confunde potencial con rendimiento».

«Este enfoque ignora que la Superdotación es capacidad, potencial, competencia, aptitud, destreza, todo ello en fase de desarrollo más o menos evolucionado, pero en modo alguno se puede identificar la capacidad con los resultados.

Precisamente los resultados suelen llegar cuando el potencial está adecuadamente estimulado desde la escuela».

Dos años más tarde, en su artículo *«El rendimiento de los superdotados»*, (La Vanguardia, 16-02-2006), el Dr. Tourón nuevamente insistía:

«La Superdotación no es rendimiento. La Superdotación es un proyecto, una potencialidad, que sólo se actualizará si se dan las condiciones adecuadas para ello.

Confundir potencial con rendimiento es como no distinguir entre la potencia y el acto. Por ello, es tan grave como erróneo establecer legislativamente el rendimiento como condición para determinar que un alumno es o no es de alta capacidad. Todas las disposiciones que señalan tal cosa dan la espalda a la investigación científica sobre este particular». <http://altascapacidadescse.org/1.pdf>

La Consejería continuó imponiendo su disparatada y dañina definición. Su Asesor de Atención a la Diversidad de la Delegación en Ciudad Real, Gregorio Fernández, insistía imponiendo el dañino error. Diario La Tribuna de Ciudad Real (20-02-2006):

«Por superdotado intelectualmente la ley entiende todo aquel alumno que presenta un rendimiento excepcional en todas las áreas del currículum, asociado a un desarrollo equilibrado a nivel personal y social. Si no se cumplen estos requisitos no se entenderá superdotado. Si un niño saca matrícula de honor en todas las asignaturas excepto en una, sea por ejemplo Educación Física, entonces no se le considera superdotado. Además, debe ser un niño con habilidades sociales y seguro de sí mismo».

No hay ningún niño superdotado que pueda presentar las características de aquella absurda Orden. Si algún niño las cumpliera no sería superdotado, acaso sería un talento académico y no necesitaría tratamiento escolar alguno. Parece muy claro que los políticos y funcionarios que dictan estas falsas definiciones lo único que les interesa es que los alumnos más capaces no les den problemas”

En el 2006 al aprobarse la LOE, la Consejería de Educación de Castilla La Mancha editó el documento: *“Plan de Trabajo Individualizado”* y lo distribuyó ampliamente a través de todos los centros educativos de Castilla-La Mancha, supuestamente para dar a conocer los avances alcanzados en la LOE. En este documento **falseó el texto** del fundamental del Art. 72.3 de la LOE. Tergiversó, el mandato a todos los centros educativos de España de la Ley Orgánica: **“realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas”**, que son unas medidas muy concretas-, y lo sustituyó por la ambigua expresión: **“adoptarán las medidas curriculares precisas”**, que por su falta de concreción en la práctica queda en nada, y continuó aplicado su absurda y dañina definición.

El Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades, Prof. José de Mirandés, lo explicó en entrevista concedida al diario El Día de Castilla-La Mancha de 25.12. <http://confederacionceas.altascapacidades.es/ElDiaNoticia.pdf>
Versión imprimible en <http://altascapacidadescse.org/Diario%20EI%20Dia%20de%20Castilla-La%20Mancha.pdf>

2. Tergiversaciones en el ámbito conceptual. Consejería de Educación (d'Ensenyament) de la Generalitat de Cataluña.

16 de octubre de 2.003. El “Ámbito María Corral”, (Institución cultural barcelonesa), celebraba uno de sus coloquios. En esta ocasión sobre la educación de los estudiantes superdotados, en torno al Director General de Innovación Educativa del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, el inspector Pere Solà i Montserrat y el Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, el Dr. Ingasi Puigdemívol.

En su intervención el Director General de Innovación Educativa del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, departamento al que se habían adjudicado las competencias de la educación de los alumnos superdotados, explico su concepto de Superdotación con estas palabras:

«Sea cual sea el criterio que se utilice para calificar a un alumno o alumna como superdotado o superdotada, al final otorgar este calificativo a un chico o chica será el resultado de una serie de pruebas o test o análisis que, cuantificados y combinados de determinada manera, darán un número final, situado en una franja alta de una distribución estadística; franja que adoptaremos como definición del término Superdotación».

«Esencialmente, pues, el término no es nada más que un concepto estadístico; ser superdotado quiere decir haber dado unos resultados situados en la franja alta de la escala de resultados posibles».

«Las personas superdotadas pueden ir sobradas.» «El alumno superdotado tiene, pues, en general, más probabilidad de éxito en el tipo de actividades que se proponen en la escuela que el alumno o alumna no cualificado como tal».

Afortunadamente el Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, pudo corregir los graves errores del Director General de la Generalitat de Cataluña, señalando:

«Es muy importante que se diagnostique a los niños y niñas con altas capacidades, a fin de poder activar acciones educativas, porque, si no, muchas de estas personas pueden llegar a sufrir problemas de conducta; o bien pueden llegar al fracaso escolar, cosa desgraciadamente frecuente; pero, lo que es más grave, pueden sufrir graves problemas personales de orden psiquiátrico, con la gravedad y el sufrimiento que esto conlleva, tal y como desgraciadamente he podido constatar en no pocos casos y tal y como nos muestran, también, serios estudios sobre el riesgo de trastornos psiquiátricos entre las personas con altas capacidades. En este caso me puedo basar en el conocimiento empírico y les adelanto que nada hace descartar que muchos de estos trastornos tengan buena parte de su origen en la mala respuesta educativa y escolar que reciben».

3. Tergiversaciones en la Detección previa y el Diagnóstico. Actitud ejemplar de la Consejería de Educación (d'Ensenyament) de la Generalitat de Cataluña.

En los últimos años se ha ido extendiendo la práctica de realizar los diagnósticos por parte de los mismos funcionarios, *de los equipos de orientación educativa de las escuelas e institutos* de las Consejerías de Educación, a pesar de que **estos funcionarios carecen de la titulación legalmente necesaria y de formación específica. A pesar de ello, muchas veces sin autorización de los padres, han establecido si un niño es, o no, superdotado y han deducido su tratamiento educativo.**

A nivel popular se les denomina “el psicólogo o psicóloga orientadora”. En la realidad, pueden ser maestros, filólogos, filósofos o graduados sociales. (Real Decreto 334/2004 y Real Decreto 1834/2008). Hay normativas de comunidades autónomas que permiten que sean asistentes sociales. En muy rara ocasión alguno de ellos es psicólogo colegiado, como la ley preceptúa para realizar actos propios de la psicología Y en la mayoría de los casos, carecen de formación específica.

*En la especialidad de Magisterio de Necesidades Educativas Especiales, tampoco se forma a estos profesionales en el diagnóstico o la diferente forma diferente de realizar los procesos del aprendizaje del cerebro de estos niños. Es más, **el sistema educativo carece de competencias para poder llevar a cabo diagnósticos de los procesos mentales o funcionamiento de la mente**, de donde se deducen las metodologías que el diferente aprendizaje de cada niño necesita acordes a sus necesidades. Frecuentemente, estos funcionarios “orientadores”, niegan a los padres el informe de la intervención que han realizado a su hijo, arguyendo que se trata de una información interna del sistema educativo, cuando en realidad en ningún caso puede existir algo de un menor secreto para sus padres-. Vulneran la Ley 41/2002 de 14 de noviembre que además reconoce a los padres el derecho a obtener copia de todo lo actuado (Art. 18).*

Algunos padres se han visto obligados a denunciar a estos funcionarios ante la Agencia Española de Protección de Datos. Si los padres desean después obtener el diagnóstico clínico competente de las capacidades y talentos de sus hijos en un centro especializado con un equipo multidisciplinar, no podrán realizarlo ante el desconocimiento de las pruebas que le efectuaron, ya que en un período de dos años el niño no las puede volver a realizar. Deben denunciarlo. En http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/derecho_escolar.pdf tienen la vía rápida y gratuita.

El Defensor del Estudiante ha tenido que crear una alerta a todos los padres ante los crecientes casos de funcionarios que realizan diagnósticos sin tener la titulación legal para ello ni la preceptiva autorización de los padres, “diagnosticando” múltiples patologías inexistentes http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/ALERTA_A_TODOLOS_PADRES.pdf

La Psicóloga Coks Feenstra en su libro “El Niño Superdotado” (Ed. Médici) editado en el 2003, en el capítulo “El Diagnóstico”, Explica:

«También hay que tener en cuenta que el gabinete psicopedagógico de una escuela es parte implicada en el asunto, y por tanto posiblemente no del todo objetivo. Alguna que otra familia me contó que su escuela intentó

demostrar la no Superdotación de su hijo. Esto ocurre porque el alumno superdotado requiere esfuerzos extra por parte del profesorado y no siempre se agradece”.

Estas prácticas ilegales permiten comprender los datos numéricos del Ministerio de Educación: “En España pueden existir más de 300.000 alumnos superdotados. De estos alumnos sólo unos 2.000 alumnos han sido diagnosticados como tales”. Supone el 0’6%, y que se desconocen al 94’6 % de ellos. Y también la afirmación en el Libro-Informe: “Alumnos Superdotados, Precoces y de Altas Capacidades” del Ministerio de Educación:

«Algunos profesionales de la educación se oponen a que se establezcan procedimientos de identificación y niegan la necesidad de una atención educativa especial».

La Vanguardia, en su edición de 8 de enero de 2006, publicaba el famoso artículo “**¿Quién puede diagnosticar?**” del Letrado experto en Derecho a la Educación D. José Antonio Latorre Cirera, informa del derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico, de la necesidad de que estos se realicen por expertos con formación específica, experiencia y con las titulaciones que requiere la ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias. También advertía de la responsabilidad penal en que incurren los funcionarios que realizan los diagnósticos sin poseer las titulaciones que señala la Ley: el delito de intrusismo tipificado en el Art 403 del Código Penal. <http://altascapacidadescse.org/QUIENPUDE.pdf>

A partir de ese momento **la estrategia de algunas Consejerías de Educación pasó a ser la de evitar el diagnóstico y en su lugar realizar una simple detección previa**, y a lo sumo una evaluación psicopedagógica, aproximaciones previas al diagnóstico que no requieren titulación. Así, burlando el diagnóstico, intentan aplicar una supuesta respuesta escolar. De esta manera se desconocen las verdaderas necesidades educativas: la diferente manera de procesar la información y de aprender, los estilos de aprendizaje, la personalidad, la existencia o no de Disincronía (proceso de maduración de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica). etc.

Muy interesante el artículo de la Abogada Belén Ros: “Los Orientadores Escolares LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA” <http://www.infantojuvenil.eu/sepji/archivos/pdfs/Bel%C3%A9n%20Ros.pdf>

Con la simple detección, o la evaluación psicopedagógica en ningún caso es posible afirmar si realmente nos hallamos ante la Superdotación, o no, pues no incluyen test de inteligencia, pero, aunque los incluyeran estas fases previas al diagnóstico seguirían siendo insuficientes para identificar la alta capacidad. José Antonio Marina señala:

“El complejo concepto de altas capacidades hace que no baste con los test estándar de inteligencia. Un alto cociente intelectual suele acompañar a las personas con altas capacidades, pero no es suficiente para identificarlas”.

Evitan que los niños realicen el diagnóstico clínico completo o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades en los centros especializados e independientes para evitar que se conozcan sus verdaderas necesidades educativas, capacidades y talentos.

Con esta estrategia, evitan ofrecer el cambio metodológico que estos niños requieren. Sólo amplían los contenidos curriculares, “a base de dar más de lo mismo”, cuando lo que necesitan es aprender de la manera diferente en que su cerebro procesa la información y aprende.

Conviene observar la definición de: “*Adaptación Curricular Precisa de los alumnos superdotados*” y también la de: “*Adaptación Curricular Precisa de alumnos talentosos*”, y después observar las diferencias con el concepto: “*Ampliación*” o: “*PI-Plan individualizado-*”, que algunas Comunidades ofrecen en lugar de la Adaptación Curricular precisa que preceptúa la LOE, en el Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva, del Plan de Formación para Docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva aprobado por el Ministerio.
http://altascapacidadescse.org/DICCIONARIO_7_IO_15.pdf

Durante el curso 1.999-2-000 el Prof. Esteban Sánchez Manzano de la Universidad Complutense de Madrid, llevó a cabo una campaña de diagnóstico de las capacidades de los alumnos de la Comunidad de Madrid. Participaron 65 colegios, con 33.000 alumnos. Antes de proceder al diagnóstico se pidió la predicción de los padres y de los maestros y profesores, asesorados por los equipos oficiales de asesoramiento psicopedagógico de las escuelas e institutos.

Culminados los procesos de diagnóstico se pasó a comprobar el grado de acierto/error de las detecciones previas. Los maestros y profesores, **conjuntamente con los equipos de asesoramiento psicopedagógico de las escuelas e institutos arrojaron un índice de error del 94%**. Las predicciones de los padres arrojaron un acierto del 70%.

El Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, Pedro Núñez Morgades, no comprendía el elevado error de los docentes, por lo que encargó otro estudio. El grado de error de los docentes fue del 97 %. El Catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona Cándido Genovard, señala:

“Sin una identificación correcta (Detección + Diagnóstico), pretender intervenir psicopedagógicamente resulta iluso”.

Las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades señalan al respecto:

«La “detección” y la “evaluación psicopedagógica” son aproximaciones previas que facilitan el Diagnóstico Clínico, pero, en cualquier caso, sólo el Diagnóstico Clínico, realizado por un equipo de profesionales especializados, con la titulación legal indicada, podrá determinar si un niño se halla en cada momento, o si se podrá hallar, en los ámbitos de la excepcionalidad intelectual. Sólo del Diagnóstico Clínico es posible deducir las medidas educativas necesarias. Con frecuencia se pone en evidencia el grave error de la medida educativa que inicialmente se había tomado sólo en base a la previa evaluación psicopedagógica».

El Ministerio de Educación sintetiza con claridad el criterio científico en sus normas sobre el Diagnóstico de las Altas Capacidades:

«La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico».

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencion_a_la_diversidad_loe/Doc_1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

En aplicación de la Ley Básica del Estado 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, el Ministerio publicó la norma:

«En el diagnóstico de los alumnos con Altas Capacidades deben participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas».

<http://confederacionceas.altascapacidades.es/elmundo.pdf>

«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado; pero no es suficiente. Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados».

Redacción del Ministerio de Educación:
<http://defensoresestudiante.org/Norma%20MEC,redactado%20inicial.html>

Testimonio notarial: http://defensoresestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf

La Consejería de Educación (Departament d'Ensenyament) de la Generalitat de Cataluña ha publicado la *“Guía para maestros y profesores Las altas capacidades: detección y evaluación en el ámbito educativo”*.

La Generalitat de Cataluña reconoce la existencia de los factores clínicos (no patológicos) como son los factores emocionales inherentes, como parte intrínseca de las Altas Capacidades. Reconoce que sus competencias diagnósticas no pueden ir más allá de su propio ámbito competencial que es el académico o educativo, al carecer de profesionales con titulación académica necesaria para poder diagnosticar especificidades clínicas o parcialmente clínicas, y al carecer de competencia en el ámbito clínico.

En consecuencia la Consejería de Educación de Cataluña acata la Ley Básica del Estado de Autonomía del Paciente 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, que reconoce el derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico y de Profesionales del diagnóstico y la Ley 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias que establece la titulación académica que deben poseer los profesionales para poder realizar diagnósticos.

En consecuencia, la Consejería de Educación acepta y acata las evaluaciones realizadas por profesionales con las titulaciones académicas legalmente necesarias que presentan los padres.

La GUÍA de la Generalitat: *“Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu”* (Las altas capacidades: detección y actuación en el ámbito educativo),

en su capítulo 5.2, titulado: “*Procediment per sol·licitar l’avaluació psicopedagògica*”, (“procedimiento para solicitar la evaluación psicopedagógica”), en su página 39, se limitan a **ofrecer** la evaluación psicopedagógica por si las familias la desean, pero **muy lejos de cualquier imposición**, por lo que ante todo señala:

“s’ha de respectar la decisió de la família”. (“se ha de respetar la decisión de la familia”).

Y añade seguidamente:

“Tanmateix, si la família ja té una avaluació externa, no cal repetir-la”. (“Pero si la familia tiene una evaluación externa, no es necesario repetirla”). <http://altscapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Gu%C3%ADa%20generalitat.pdf>

La clara actitud de la Consejería de Educación de Cataluña de respeto al derecho de los padres, -primeros responsables de la educación y la salud de sus hijos-, de respeto a su voluntad, a la libertad de educación y de respeto a las leyes superiores, es digna de todo elogio, pues constituye una evidente garantía para la salud y el bienestar de los niños y niñas de Cataluña, que debería ser imitada en todas las Comunidades autónomas, pues la Constitución preceptúa la igualdad de derechos en todo el territorio del Estado.

(Más información en el Capítulo VII: “*La educación en nuestras leyes y en nuestra Jurisprudencia. El Derecho a la Educación en Libertad*”, pág. 68, y en el Capítulo XI, “*El Defensor del Estudiante*”, pág. 99 – 105 y el Conclusiones).



La Consejera de Educación (d’Ensenyament) de la Generalitat de Catalunya Irene Rigau, en el acto de presentación de la “Guía para maestros y profesores Las altas capacidades: detección y evaluación en el ámbito educativo” a los medios de comunicación

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, para el desarrollo y aplicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), creó la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

En su Artículo 16: “*Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales*”, indica en su apartado primero:

*«1. Las adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales están destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de los objetivos generales de las etapas educativas, contemplando medidas extraordinarias **orientadas a ampliar y enriquecer** los contenidos del currículo ordinario y medidas excepcionales de **flexibilización** del período de escolarización».*

Observemos que la Consejería de Educación de Andalucía no cita expresamente a las adaptaciones curriculares precisas, orientadas a la diferente forma de aprender, que necesitan los estudiantes superdotados y de altas capacidades. ¿Restringe su educación a los aspectos menos importantes, los cuantitativos: “*ampliar y enriquecer los contenidos del currículo ordinario*” y medidas excepcionales de “flexibilización” del período de escolarización”, es decir, saltar cursos? En todo caso, medidas de menor necesidad para los superdotados, ¿pero que no requieren a los docentes ningún esfuerzo?

La ley andaluza en esta Orden no incurre en restricción alguna, respecto de la Ley Orgánica, ya que las diferencias sustanciales de los estudiantes superdotados o de altas capacidades, por las que su cerebro procesa la información y aprende de otra forma diferente a la estándar, requieren adaptaciones curriculares **que inicialmente serán de cambio metodológico**, que tienen cabida en la LOE, Art 71, que reconoce su derecho a una educación diferente a la ordinaria y en su adaptación curricular precisa del Art, 72.3. Y, dentro de la adecuada organización escolar, que debe orientarse a la participación e interacción de todos, situación fundamental que la ley de la Consejería de Educación de Andalucía no menciona, **al hallarse dentro de la educación inclusiva preceptuada a todos los centros y de la autonomía pedagógica de los centros**, por lo que no son objeto de una regulación específica más allá de lo ordenado por la Ley Orgánica.

Esta Orden no restringe derechos reconocidos en la legislación básica del Estado, o en el Ordenamiento Jurídico Superior. En otras ocasiones fue causa y el fundamento de derecho por el que los Tribunales de Justicia han ilegalizado normas de inferior rango. Sólo regula las adaptaciones curriculares que suponen modificación de los elementos prescriptivos del currículo, ya que es cuando el Estado, a través de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, debe intervenir y controlar. El Art. 16.2, señala:

«2. Dichas adaptaciones curriculares requieren una evaluación psicopedagógica previa, realizada por los equipos o departamentos de orientación, en la que se determine la conveniencia o no de la aplicación las mismas.

De dicha evaluación se emitirá un informe que contendrá, al menos, los siguientes apartados:

- a) Datos personales y escolares del alumnado.*
- b) **Diagnóstico de la alta capacidad intelectual**».*

Recordemos que los padres tienen el derecho a la libre elección de centro de diagnóstico para sus hijos (Ley 41/2002 de 14 de noviembre). Quieren, y tienen el derecho a realizarlo en centros que cuentan con profesionales especializados, experimentados e independientes.

Por otra parte, el sistema educativo no sólo carece de profesionales con la titulación legal necesaria para poder realizar diagnósticos, también carece de competencias para realizar diagnósticos de especificidades clínicas o parcialmente clínicas. (Ley 44/2003 de 21 de noviembre).

«El que ejerciere actos propios de una profesión sin poseer el correspondiente título académico expedido o reconocido en España de acuerdo con la legislación vigente, incurrirá en la pena de multa de seis a doce meses. Si la actividad profesional desarrollada exigiere un título oficial que acredite la capacitación necesaria y habilite legalmente para su ejercicio, y no se estuviere en posesión de dicho título, se impondrá la pena de multa de tres a cinco meses. Si el culpable, además, se atribuyese públicamente la cualidad de profesional amparada por el título referido, se le impondrá la pena de prisión de seis meses a dos años».

El texto que antecede es el Art. 403 del Código Penal.

La Consejería de Educación creó y publicó el “Plan de Actuación para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales en Andalucía 2011– 2.013”, en el que señala (pág. 10):

*«A la hora de determinar las necesidades específicas de apoyo educativo que pudiese presentar este alumnado, los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación Educativa, **utilizarán como fuente de información los diagnósticos y/o informes psicopedagógicos externos que, en su caso, pudiesen aportar las familias**».*

Sería muy conveniente que esta acertada indicación que realiza la Consejería de Educación en su “guía” la hiciera constar también con el mismo rango de Orden.

Es necesario distinguir entre los informes psicopedagógicos, **no vinculantes**, y los diagnósticos clínicos completos que aportan los padres **que cuando reúnen las condiciones necesarias son vinculantes**. Los primeros podrán ser considerados **como un informe más**, mientras que los diagnósticos clínicos vinculantes, deben ser la **fuente única. No podría ser de otra manera**.

Es importante tener en cuenta, **que la capacidad jurídica para establecer un diagnóstico es independiente de si los profesionales que lo emiten lo hacen desde un centro público o de iniciativa social**. La Ley Básica del Estado 44/2003 de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, en su Art. 1, párrafo segundo los equipara expresamente, y no establece otra distinción que en razón a la titulación legal de los profesionales. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía no ha sido la única que en su desarrollo normativo ha incurrido en los gravísimos y dañinos errores señalados.

Otras Consejerías de Educación no han rectificado ciertos errores. *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, excepcionalmente algunos alumnos de altas capacidades, especialmente talentos académicos, nacido en parte gracias a la Jurisprudencia, establece que no existe límite alguno para el número de flexibilizaciones posibles, si el estudiante ha superado los conocimientos propios del curso a saltar. No limita el derecho a los estudiantes a recibir estas medidas, ni a los profesionales su deber de diagnosticar los tratamientos educativos que las contengan, en los casos que proceda.*

Pero, a la hora de realizar desarrollo normativo de la legislación básica del Estado, las normativas autonómicas pueden restringir este derecho. Este es el texto del Art 7. 1 del R. D.:

«1. 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 post-obligatorias. 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».

«2. La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres».

Aunque este tipo de medidas se diagnostiquen infrecuentemente, no da derecho a las Consejerías de Educación a restringir este derecho a los niños que las necesiten, ni a los profesionales que la tengan que diagnosticar.

Pero este tipo de medidas, que pueden llegar a ser muy dañinas para alumnos superdotados, sólo pueden aplicarse cuando se deduzcan de un Diagnóstico Clínico completo y siempre que otras medidas, -como una adaptación curricular- demuestren que son insuficientes. El Artículo 5 del Real Decreto 943/2003 de 18 de julio establece en "Requisitos":

«La decisión de flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente se tomará cuando las medidas que el centro puede adoptar, dentro del proceso ordinario de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente a las necesidades y al desarrollo integral de estos alumnos».

Con cierta frecuencia, ante un estudiante superdotado, el centro educativo propugna una aceleración o salto de curso, sin que se haya diagnosticado tal medida, sin que se haya demostrado que otras medidas resulten insuficientes, puesto que ni siquiera se han intentado y sin que «esta flexibilización incorpore medidas y programas de atención específica», como preceptúa el señalado Art 7. 1 del Real Decreto 943/2003 de 18 de julio. Esta medida, la más fácil de aplicar pero la más peligrosa, suele proponerse para evitar el desarrollo de la adaptación curricular, que requiere de los docentes: dedicación y formación específica.

Los errores en la intervención educativa suelen provenir de los errores en el diagnóstico, o de la falta de verdadero diagnóstico, o bien de realizar el diagnóstico por parte de funcionarios sin la necesaria titulación clínica. En el "Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales-2", de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el apartado: "Evaluación e informe psicopedagógico" se dice: "El orientador u orientadora realizará la evaluación psicopedagógica". En el apartado: "Pruebas Estandarizadas para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales", se dice: "diagnóstico clínico de la inteligencia".

Realizar el diagnóstico clínico de la inteligencia por parte de funcionarios que carecen de la necesaria titulación clínica, además de vulnerar las leyes sanitarias, constituye un delito de intrusismo tipificado en el Código Penal, Artículo. 403.

Los padres deben denunciar inmediatamente estas prácticas ilegales que resultan altamente dañinas para los niños. (Ver Capítulo El Defensor del Estudiante Página 99 a 105).

Cuando estos funcionarios, además, se niegan a entregar a los padres el informe, o las copias de las pruebas que han realizado al niño, los padres hallarán la vía de reclamación gratuita en "Defienda los derechos educativos de sus hijos", de la web <http://defensorestudiante.org/>

4. Consejería de Educación de Canarias.

A la Consejería de Educación de Canarias se le ha tenido que ilegalizar, en dos ocasiones consecutivas, sus leyes que pretendían regular la educación de los alumnos superdotados y de altas capacidades.

Restringían sus derechos educativos, y los padres su participación y aportación de informes y diagnósticos clínicos de profesionales especializados e independientes, libremente elegidos.

El tema se inició desde el movimiento asociativo de padres de alumnos de altas capacidades, que instó un proceso judicial para declarar la ilegalidad de la Orden de 7 de abril de 1997, de la Consejería de Educación de Canarias, que regulaba la educación diferente a la ordinaria que estos alumnos necesitan, de forma restrictiva, respecto a los derechos reconocidos en la Ley Orgánica, la Constitución y en los Tratados Internacionales.

El Tribunal Superior de Justicia de Canarias, mediante sentencia 363/04 de 16 de julio de 2004, dio la razón a los padres y declaró la ilegalidad parcial de aquella Orden.

La Consejería de Educación dictó entonces otra Orden, la del 22 de julio de 2005, publicada en el Boletín Oficial de Canarias (BOC) el 1 de agosto del mismo año.

De nuevo la nueva Orden de la Consejería de Educación restringía los derechos de los padres y no reconocía suficientemente el valor legal de los informes y especialmente los **diagnósticos vinculantes que los padres aportan**. Nuevamente, los padres instaron la correspondiente Demanda de Ilegalidad de Ley.

En el 2011 el Tribunal Superior de Justicia de Canarias, Sala Primera de lo Contencioso Administrativo volvió a dar la razón a los padres, e ilegalizó la nueva Orden canaria, en esta ocasión en su integridad. (Sentencia de 9 de junio de 2011, Autos 392/2011).

La sentencia, aun reconociendo que la Orden contenía aspectos positivos, señala que al no reconocer suficientemente los derechos de los padres, en relación a los derechos reconocidos en la ley orgánica, y en el ordenamiento jurídico superior, contamina la norma legal en su integridad, por lo que sentenció la ilegalidad íntegra de la nueva Orden, señalando: *“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, por lo que procede su anulación”*.

El Gobierno Canario, en esta ocasión, no rectificó, sino que interpuso recurso de casación ante el Tribunal Supremo. La Sentencia del Tribunal Supremo, 12.11.12, (Recurso 3858), condena en costas a la Administración educativa canaria, reconoce el derecho de todos los alumnos, -de altas capacidades, o no-, a la educación en libertad, <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>

Esta Sentencia del Tribunal Supremo sitúa a cada uno en su lugar: a los padres, a las administraciones educativas y a las leyes inferiores. La Sentencia del Tribunal Supremo establece las pautas para que las normativas inferiores de las demás Comunidades Autónomas sean constitucionales. Las ilegalizadas leyes de esta Consejería de Educación no eran peores que las de otras Consejerías de Educación.

El movimiento asociativo de padres seguidamente procederá a la revisión de las demás a través de El Defensor del Estudiante. En el siguiente capítulo VII. *“La educación en nuestras leyes y en nuestra Jurisprudencia. El Derecho a la Educación en Libertad”*, tratamos las importantes repercusiones de esta fundamental Sentencia del Tribunal Supremo.

5. Otras tergiversaciones frecuentes.

Las tergiversaciones de algunos colegios de Psicólogos.

Los colegios profesionales son entidades de promoción de la profesión y de defensa de derechos profesionales de sus asociados. No son entidades científicas, ni de expertos, razón por la que se pueden contemplar con cierta indulgencia los múltiples errores en que incurren en temas científicos multidimensionales tan específicos como la Superdotación o las Altas Capacidades.

El Consejo de Ministros de 2 de agosto de 2013, ha dado luz verde a la nueva ley de colegios profesionales. Se controla su funcionamiento y se reduce el número de profesiones con colegiación obligatoria: Una larga exigencia desde Bruselas.

El Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Oriental.

En su revista “*Encuentros de Psicología*” N.º 30, septiembre de 2012 publica el artículo: “*El/la Psicólogo/a Especialista en Sobredotación en el ámbito privado*”.

Por una parte, no existen Psicólogos Especialistas en Superdotación. En España no existe tal especialidad en la Psicología, que únicamente podría ser creada por acuerdo del Consejo de Ministros, que es quien tiene la competencia. Por otra parte, quizá lo más grave sea que el artículo, tras señalar acertadamente algunos aspectos, divulga la obsoleta definición de Superdotación en función del CI 130.

El Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña.

Los errores muy graves de la “*Guía*” del Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña, producen gran desorientación a las familias y docentes.

El mismo título: “*Guía para la **detección e intervención educativa**...*” pone en evidencia que orientan hacia el dañino disparate de realizar la detección y directamente la intervención educativa, evitando el necesario diagnóstico clínico, estrategia que se confirma en todo el contenido.

Esta “guía” orienta el tema en el modelo de Sobredotación intelectual de los tres anillos de Renzulli. En la identificación es un grave error. “*EL modelo de Sobredotación intelectual de Renzulli, más conocido como el modelo de los tres anillos, es un modelo esencialmente de intervención, y no de identificación*”, como indica López Garzón en su artículo: “*¿Se debe identificar a un alumno bien dotado con el Modelo de los tres anillos?*”, que comienza contestando: “*La respuesta es clara y rotunda: NO*”. Y, entre otras conclusiones señala:

«*Es un grave error, que lleva consigo una tasa muy baja de identificación: el 2 por diez mil de la población escolar. Utilizar este modelo como base para la identificación, sólo permite seleccionar a los superdotados más excepcionales, pero no a todos los posibles superdotados, y por supuesto, tampoco se selecciona a otros tipos de talentos (incluidos los académicos o creativos)*».

Artículo completo: http://altascapacidadescse.org/pdf/SE_DEBE_IDENTIFICAR.pdf

(Sobre este tema resulta de interés la conferencia del Prof. José de Mirandés en la Universidad de Barcelona 23-4-2001: *“La teoría de Joseph Renzulli, en el fundamento del Nuevo Paradigma de la Superdotación”*, en especial su apartado: *“La teoría inicial de Joseph Renzulli, y su tergiversación sistemática”*: <http://altascapacidadescse.org/lateoriajosephrenzulli.htm>
 RENZULLI, J. y REIS, S. (1997): *“The Schoolwide Enrichment Model: A HowTo Guide for Educational Excellence”*. Creative Learning Press. Connecticut. TOURÓN, J., PERALTA, F., REPÁRAZ, Ch. (1998): *“La Superdotación Intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas”*. Eunsa. Pamplona).

Esta “guía”, está orientada a un cierto modo de intervención educativa de los estudiantes superdotados, es decir, únicamente en las medidas que atienden las diferencias intelectuales de menor importancia: las cuantitativas, olvidando las más importantes: las cualitativas, que son las que deben atenderse en primer lugar mediante el cambio metodológico. Así, cita y explica en un capítulo, en primer lugar, la aceleración o salto de curso y en los demás capítulos: “El agrupamiento”, y “El enriquecimiento”.

El colegio profesional de psicólogos de Cataluña se alinea con el posicionamiento más negativo y anti-científico de algunas Consejerías de Educación de comunidades autónomas.

Cuando la Generalitat de Cataluña creó un decreto que permitía la realización de diagnósticos en medicina natural a profesionales sin competencias sanitarias, burlando la normativa básica del Estado, y poniendo en riesgo la salud de los ciudadanos de Cataluña, el Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos del Estado Español tuvo que intervenir llevando este Decreto de los Tribunales de Justicia.

El Tribunal Superior de Justicia de Cataluña dio la razón al Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos, que ilegalizó el decreto de la Generalitat en su integridad. Condenó a la Generalitat de Cataluña y al Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña que se había alineado con la Generalitat en esta pretensión de que se pudieran realizar diagnósticos, sin la cualificación de profesionales con competencias sanitarias, conforme indica la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias.

No parece que al Colegio de Psicólogos de Cataluña le interese el diagnóstico de estos estudiantes orientado en los actuales postulados científicos, ni la innovación, ni que estén al día. Creó el Grupo de Trabajo de Superdotación y Altas Capacidades, que según publican en la actualidad (octubre de 2013) en su web, sus objetivos se limitan sólo a: *“Contactar con el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, las facultades de pedagogía para que se hagan cursos...” y “Enviar una representación del Grupo de Trabajo al 17th Biennial World Conference del WCGTC (World Council for Gifted and Talented Children), que se hará en Warwick, RegneUnit, del 5 al 10 de agosto de 2007”*

Los Colegios Oficiales de Psicólogos tienen una responsabilidad específica. La Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades solicitó al Departamento de Salud de la Generalitat de Cataluña un Pronunciamiento sobre los diagnósticos clínicos de la Superdotación y las Altas Capacidades. Este Pronunciamiento vinculante establece, por una parte:

«En relación con la psicología, y de acuerdo con lo que señala la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, sólo la Especialidad de Psicología Clínica es considerada profesión sanitaria».

Para que los padres y los ciudadanos en general puedan tener constancia de la titulación legal de los profesionales del diagnóstico el pronunciamiento de la Administración Sanitaria remite a la ley de aplicación, en estos términos

*«La Ley 44/2003 de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, establece en su artículo 5.1 e), como uno de los principios generales de la relación entre los profesionales sanitarios y las personas que son atendidas por ellos, que “los profesionales y los responsables de los centros sanitarios facilitarán a sus pacientes, el ejercicio del derecho a conocer **el nombre, la titulación, y la especialidad de los profesionales sanitarios que los atienden**, así como la categoría y función de estos, si así estuviese definido en su centro o institución».*

Continúa el Pronunciamiento de la Administración Sanitaria:

*«Para garantizar el ejercicio de este derecho y del resto establecidos en el artículo 5.2, se prevé que **los colegios profesionales establezcan registros públicos accesibles a la población que deberán de permitir conocer el nombre, titulación, especialidad**, lugar de ejercicio y otros datos que la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias determinen como públicos».*

Cuando un Psicólogo privado o funcionario público quiera realizar un diagnóstico a un niño, los **padres deben asegurarse de la titularidad**. En primer lugar, deben comprobar que haya realizado la Licenciatura en Psicología, y, en segundo, lugar que **esté en posesión del Título de Especialista en Psicología Clínica**.

Muchos colegiados no tienen la Licenciatura en Psicología, sino en Filosofía y Letras.

Cursar uno o varios Másteres en materias clínicas **no es** el Título de Especialista en Psicología Clínica. Los Psicólogos funcionarios en centros públicos tienen la misma obligación de estar colegiados, como ha establecido el Tribunal Constitucional.

Es importante que los padres acudan a los colegios oficiales de Psicólogos a comprobar la titulación en los registros públicos que deben tener y que la Ley determina su accesibilidad a toda la población. Pero, pueden tener como primera sorpresa que el Colegio de Psicólogos carece del prescriptivo registro público, o bien que no les permitan el preceptivo acceso al mismo.

El anterior decano, junto con el actual presidente de la sección de psicología de la educación, remitió a todos los centros educativos de Cataluña, una carta con el siguiente texto:

*“Cualquier información respecto de los centros o profesionales que aborden el tratamiento de los niños superdotados desde el punto de vista psicológico, se ha de dirigir al COPC que como Colegio Profesional puede facilitar el listado de psicólogos **especialistas** en este tema. Esta información también se puede obtener a través de la página web del COPC y acceder al directorio profesional donde está seleccionada la **especialidad en superdotados**”*

No existe en España tal especialidad en superdotados, ni en altas capacidades, que únicamente podría ser creada por el Consejo de Ministros. En psicología sólo existe como especialidad el Título de Especialista en Psicología Clínica. Desde diferentes entidades se aparenta que lo poseen muchos, pero, en realidad, muy pocos psicólogos lo poseen. La Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias obliga a los Colegios de Psicólogos a disponer de un registro público con la especialidad de todos los psicólogos, para que todos los ciudadanos comprueben si se hallan en posesión del Título de Especialista en Psicología Clínica, o no.

LAS ASOCIACIONES DE PADRES. LA CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE ALTAS CAPACIDADES.



A finales del siglo XX surgieron en España asociaciones de padres de niños supuestamente de altas capacidades. Impulsaron el conocimiento de su existencia, la investigación científica, y urgieron una educación diferente. El sistema educativo accedió a una educación diferente a la ordinaria, pero sólo en lo cuantitativo, pasando a ofrecer una mayor cantidad de contenidos curriculares: enriquecimientos o aceleración, flexibilización o salto de curso, por ser lo fácil y cómodo para los docentes, pues no requiere ni siquiera su imprescindible reciclaje profesional.

Pero, al mismo tiempo la investigación científica ha demostrado que **las principales necesidades educativas de estos niños y niñas son las cualitativas**, pues su cerebro procesa la información **y realizan los procesos del aprendizaje de una forma completamente diferente a los niños estándar.**

En los años transcurridos se han producido unos hechos relevantes:

1º. En el año 2002 el Catedrático de Ciencias de la Educación Prof. Javier Tourón señaló: **“Si la escuela fuera verdaderamente inclusiva (o personalizada) los niños de Altas Capacidades no tendrían ningún problema educativo”**. Este criterio impulsó la resolución conjunta de las necesidades educativas de los niños de los diferentes colectivos.

2º. En el 2006 se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE) que **aportó la Educación Inclusiva como principio fundamental que debe regir en todas las etapas educativas**. Su artículo 121 preceptúa a todos los centros educativos **tener y desarrollar la “Forma de Atención a la Diversidad”, que debe estar orientada en esta Educación Inclusiva o personal.**

3º. En el 2008, tras la aprobación por las Cortes Generales de España del Tratado Internacional de Naciones Unidas sobre los derechos a la Educación Inclusiva, se publicó en el BOE de 21.04.2008. La Educación Inclusiva o personalizada de ser un principio general **pasó a ser un derecho humano fundamental de todos los estudiantes.**

4º en el 2013, **para que no haya en España ningún niño con Alta Capacidad diagnosticada al que en la escuela no le desarrolle su respuesta educativa se crea El Defensor del Estudiante, única institución legitimada** para la representación y la defensa -ante los poderes públicos y ante los tribunales de justicia- de los derechos a la educación inclusiva o personalizada de todos los estudiantes que tengan sus necesidades educativas legalmente acreditada, especialmente los de Altas Capacidades.

5º. En el 2017 Naciones Unidas en su informe preceptivo sobre la educación inclusiva en España establece **la eliminación de la educación segregada, incluyendo la evaluación psicopedagógica** que venían realizando **funcionarios orientadores sin la preceptiva titulación académica**, así como la eliminación del dictamen de escolarización.

6º El Instituto Internacional de Altas Capacidades promueve en España la creación de una amplia red de **centros homologados** para el diagnóstico de las capacidades intelectuales y emocionales de los estudiantes. **En la actualidad, sólo tienen razón de ser las asociaciones de padres adaptadas al actual paradigma científico y legal, y a la nueva situación de estos niños y niñas.** Estas obtienen el reconocimiento de la CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE ALTAS CAPACIDADES. <http://confederacionceas.altascapacidades.es/>

V. EL DIFERENTE DESARROLLO CORTICAL. LA DISTINTA CONFIGURACIÓN CEREBRAL. LAS DIFERENTES PAUTAS DIAGNÓSTICAS.

La investigación científica realizada por el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos y la Universidad de Montreal, mediante resonancia magnética a 307 niños, durante diecisiete años, desde 1989 hasta principios de 2006, ha demostrado que **el diferente desarrollo cognitivo y emocional de las personas superdotadas y de altas capacidades se manifiesta con un diferente desarrollo morfológico del cerebro y una distinta configuración morfológica final.**

Existe una importante diferencia en el grosor cortical de las personas superdotadas que se concreta, por una parte, en un superior engrosamiento inicial en los niños superdotados, más extendido durante sus primeros años de vida, lo cual les permite desarrollar una red de circuitos neuronales de pensamiento de alto nivel. Por otra parte, se produce una rápida reducción cortical a partir de un punto situado entre los 12 y los 13 años, lo que hace que su cerebro sea más flexible que el de los niños de inteligencia estándar, que llegan a su mayor grosor cortical a los seis años.

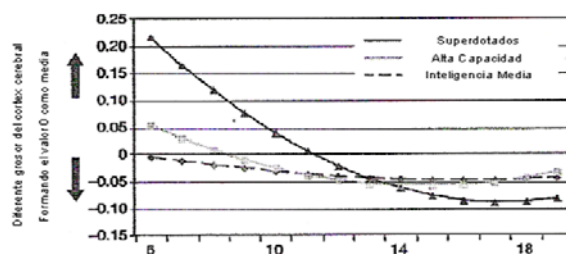
Tras este momento evolutivo el córtex cerebral de las personas superdotadas decrece hasta presentar un grosor sensiblemente menor que el de las personas estándar. Durante la reducción del grosor cortical, las conexiones neurales no usadas se marchitan (apoptosis cerebral) a medida que el cerebro da prioridad a operaciones de maduración, desarrollando una red de circuitos cerebrales de pensamiento de alto nivel.

Otras diferencias morfológicas significativas del cerebro de los superdotados son: un seccionado de conexiones neurales redundantes muy diferente; una muy superior trayectoria de engrosamiento del lóbulo frontal y de una franja en su zona más alta, donde se realizan las tareas mentales complejas. (Revista Nature, 13 de abril, 2006).

Las diferencias intelectuales más importantes de las personas superdotadas, las cualitativas, conocidas con anterioridad hallaron en los resultados de esta investigación científica su confirmación y referencia morfológica

El neurocirujano Dr. Luciano Basauri, del Centro de Exploración del Cerebro, en Chile, concluye:

«El estímulo precoz en la interacción educativa es fundamental en el desarrollo del cerebro. La prueba está en los países que tienen un buen sistema de educación en la diversidad y entrenamiento, fundamentado en el diferente desarrollo cerebral, es donde los términos medios de CI son superiores a los que se dan en los sistemas de educación igualitaria».



No es menor la importancia de los resultados de Estados Unidos que han demostrado que las pautas de aplicación general para los diagnósticos de las personas en general, no son de aplicación a las personas superdotadas, cuyos diagnósticos se rigen por sus pautas específicas.

Tras este descubrimiento se procedió a la creación del compendio de pautas diagnósticas específicas de las personas con Superdotación intelectual.

Los profesionales con competencias sanitarias, que deban intervenir en el Diagnóstico Clínico de la Superdotación y de las Altas Capacidades, han de tener un profundo conocimiento de las diferentes pautas diagnósticas específicas, de las personas superdotadas, consecuencia de los resultados de estas investigaciones científicas, y aplicarlas tanto en el Diagnóstico Clínico de la Superdotación, como en cualquier diagnóstico posterior que se deba realizar a estas personas.

Ello evitará los constantes errores diagnósticos de que son víctimas estas personas.

Es importante señalar que, aun en la actualidad, la mayor parte de los profesionales, con titulación legal que les acredita como profesionales con competencias sanitarias, desconocen la existencia de las pautas diagnósticas de las personas superdotadas, que son muy diferentes de las generales de los manuales internacionales generales.

Cuando se realiza el diagnóstico clínico completo de la Superdotación con resultado positivo, se observa la existencia, o no, de otros posibles diagnósticos anteriores. De haberse realizado diagnósticos anteriores con desconocimiento de la Superdotación, no pudieron realizarse con las pautas diagnósticas específicas, en consecuencia, estos diagnósticos **quedan anulados**.

Con mucha frecuencia las familias reciben con gran satisfacción el diagnóstico de Superdotación, no sólo por lo que el mismo en sí supone, sino también porque anula los diagnósticos anteriores de patologías. Los más frecuentes son:

Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad, o sin Hiperactividad. Trastorno Obsesivo Compulsivo. Trastornos de Angustia. Trastornos de Ansiedad. Trastornos del Humor. Trastorno Bipolar. Trastorno Ciclotímico. Trastorno Depresivo. Trastorno Distímico. Depresión Existencial. Discapacidad en la Lectura. Dislexia y otros Trastornos del Aprendizaje del Lenguaje. Trastornos de la Lectura. Trastorno de la Escritura. Trastorno de la Producción Oral. Trastorno de Producción del Lenguaje. Problemas de Aprendizaje y Memoria. Trastornos en el Aprendizaje de las Matemáticas. Discapacidad para el Aprendizaje no Verbal. Trastorno de la Integración Sensoriomotora. Trastorno del Procesamiento de la Audición. Trastornos del Sueño. Insomnio. Sueños Cortos/Sueños Largos. Hipersomnia. Disrupciones del Sueño. Enuresis. Nightmares. Terrors Nocturnos. Otras Disrupciones del Sueño. Alergias. Asma. Hipoglucemia. Hipoglucemia Reactiva.

La sintomatología confundida normalmente corresponde a los procesos asíncronos de maduración de los circuitos neurogiales en sistemogénesis heterocrónica.

Igualmente queda invalidado cualquier otro anterior de Superdotación, por cuanto **todos los diagnósticos que se realizan a personas superdotadas, en base a las pautas diagnósticas generales, carecen de validez.**

En cuanto a las definiciones de los diferentes conceptos científicos implicados, derivamos al Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva:

http://altascapacidadescse.org/DICCIONARIO_7_10_15.pdf



VI. LA EDUCACIÓN EN NUESTRAS LEYES. JURISPRUDENCIA. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LIBERTAD.

Seguramente, cuando se habla de la educación en nuestras leyes, lo primero que aparece en nuestra mente es la ley de educación de la propia Comunidad Autónoma, o cualquiera de sus normativas.

Para abordar este tema complejo lo primero que hay que tener claro es el Principio de Jerarquía Normativa, que rige el ordenamiento jurídico en nuestro Estado de Derecho. Este principio fundamental que garantiza la Constitución Española en su Artículo 9.3, significa, que una ley para que sea válida **no puede contradecir, limitar o restringir los derechos reconocidos en otra de rango superior**.

El Código Civil en su artículo 1, apartado, 2 preceptúa: ***“Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de superior rango”***.

Hay una categorización absoluta en el ordenamiento jurídico, en la que cada ley tiene su rango, y, las leyes inferiores se deben a las superiores. Existe un gran desconocimiento de las leyes importantes que conforman el Ordenamiento Jurídico Superior.

En cambio, las normativas inferiores, mucho más conocidas, tienen una importancia inferior y una **validez nula** si limitan o restringen derechos reconocidos en el Ordenamiento Jurídico Superior. En tal caso, son nulas de pleno derecho, como señala reiteradamente la Jurisprudencia.

Ante una normativa inferior, lo primero que debemos observar, a efectos de su validez, es si permite observar íntegramente el Ordenamiento Jurídico Superior: La Constitución y los Tratados Internacionales firmados por el Estado Español, y también se pueden incluir las Leyes Orgánicas.

En cuanto a la Constitución, lo primero que hay que decir es que su alcance no tiene sólo un valor programático, sino normativo. Este es un tema importante, que las Administraciones educativas no parece que tengan muy claro. En este sentido, podemos citar la sentencia 247 del Juzgado Contencioso Administrativo Nº 8 de Barcelona, de 10 -9-08, sobre un caso de un niño que los padres querían que fuera a un colegio concertado y el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña les obligaba a que le escolarizaran en uno público. La Sentencia, además de dar la razón a los padres señala en su Fundamento de Derecho Primero:

«La clave de la cuestión que se debate en este recurso, radica en el inexcusable y sorprendente desconocimiento de la Administración demandada, de cuál es el alcance de nuestra Norma Fundamental.

Lee esta Juez, con estupor la siguiente afirmación contenida en el escrito de contestación a la demanda: “Entendemos que las alegaciones de la adversa (de los padres) no tienen ninguna base al citar una serie de normas, entre las que se encuentra el artículo 10 y 27 de la Constitución de 1978”. Nada más lejos de la realidad, porque cualquier estudiante de segundo de Derecho aprende, que la Constitución tiene valor normativo, no programático, y de tal magnitud que ocupa el primer lugar en la jerarquía de las fuentes del Derecho.

Esto es así, precisamente en garantía de los derechos fundamentales, que lejos de constituir meras declaraciones de intenciones, deben hacerse efectivos sobre cualesquiera normas o actuaciones, públicas o privadas, que los obstaculicen.

Téngase en cuenta que, si la norma (El Decreto de escolarización de alumnos) con cuya aplicación se ha vulnerado un derecho fundamental es de rango reglamentario -como es el caso-, y no puede ser interpretada y aplicada de modo que esa vulneración no se produzca –cosa que no puede afirmarse del Decreto de auto -, puede y debe ser anulado por la jurisdicción ordinaria.

Es importante que los padres, y también los profesores y maestros, emprendan una labor pedagógica con los funcionarios y políticos de las administraciones educativas autonómicas. Que tengan en cuenta estos aspectos, y que defenderlos ha permitido resolver muchos problemas escolares y ha evitado mucho sufrimiento a niños y familias.

En cuanto a los Tratados internacionales firmados por el Estado Español lo primero que también hay que decir es que tampoco son programáticos, sino que, al igual que la Constitución, **tienen valor normativo**; y, es conforme a los Tratados Internacionales que hay que interpretar todas las normas relativas a los derechos y libertades que la Constitución reconoce, y, por tanto, los derechos y libertades educativas. Así lo establece la misma Constitución en el Artículo 10.2:

«Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España».

Lo segundo es que los Tratados Internacionales firmados por el Estado Español tienen el mismo rango o nivel que la Constitución. Forman parte de nuestro ordenamiento jurídico interno. Así lo establece la misma constitución en su Artículo 96.1:

«Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno. Sus disposiciones sólo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas generales del Derecho internacional».

Se podría afirmar que el rango de los Tratados Internacionales suscritos por el Estado Español es incluso superior al de la Constitución, por cuanto a que si un Tratado internacional contiene estipulaciones contrarias a la Carta Magna es la Constitución la que habrá que reformar. Así lo establece el Artículo 95.1 del texto constitucional:

«La celebración de un tratado internacional que contenga estipulaciones contrarias a la Constitución exigirá la revisión constitucional».

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su Artículo 26.3 establece:

«Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos».

Lo que establecen los Tratados Internacionales, en relación con la educación, suscritos por el Estado Español es muy claro y fundamental. Y muy desconocido.

El Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (Consejo de Europa, 20 de marzo de 1952. BOE número 11, de 12 de enero de 1991) Protocolo Adicional N.º 1, en su Artículo Art. 2º, establece:

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

El Tratado Internacional suscrito por el Estado Español, más reciente, es la Carta de Derechos y Libertades de la Unión Europea, proclamada el 12 de diciembre de 2007 en Estrasburgo. Es la parte dogmática-constitucional del Tratado de Lisboa y ha entrado en vigor el 1 de diciembre de 2009. La Carta Europea es legalmente vinculante para todos los países firmantes de la UE.

El Tratado puede invocarse directamente ante los tribunales españoles. Además, esta norma permite acceder al Tribunal de Luxemburgo por vulneración del Derecho Comunitario, que es un proceso diferente al que conduce al Tribunal de Estrasburgo por vulneración del Convenio de Derechos Humanos.

El Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de 1952 también reconocía el derecho de los padres a asegurar esta educación y la enseñanza conforme a las convicciones religiosas y filosóficas de los padres.

Dentro de las convicciones filosóficas se entendían incluidas las convicciones pedagógicas, no obstante, al no mencionar expresamente las convicciones pedagógicas de los padres, se podía hacer la interpretación de que las convicciones pedagógicas de los padres no quedaban garantizadas, razón por la cual en la Carta de Derechos y Libertades de la Unión Europea, se añadió expresamente la garantía de las convicciones pedagógicas de los padres en la educación de sus hijos, como derecho reconocido en España. El Art. 14. 3. “Derecho a la Educación”, garantiza:

«...la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas».

La Convención Internacional Derechos del Niño, adoptada y ratificada por la Asamblea General de Naciones Unidas, en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, que entró en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49, establece en su Artículo 29.1:

«Los Estados Parte convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades».

Y en su Artículo 3.1, establece: “

«En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño».

Finalmente, la Constitución Española en su Artículo 9. 2, establece:

«Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que tales derechos y libertades sean reales y efectivos: remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud».

Como se puede observar, el Ordenamiento Jurídico Superior parte del hecho de que los titulares del Derecho a la Educación son los padres, que históricamente han ejercido este derecho, desde siempre.

Ni la históricamente tardía creación de los estados, ni el hecho de optar por la intervención y reglamentación pública para que garantice la igualdad de oportunidades y la libertad de educación, supone un cambio de titularidad del Derecho fundamental a la Educación, ni de su deber inalienable.

En consecuencia, la educación no puede configurarse como un servicio público, concepto este, que, en la tradición jurídico-administrativa española, por influencia francesa, implicaría titularidad pública, sino servicio de interés general, o bien, servicio de interés público.

Es muy importante conocer el Convenio Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, firmado por el Estado Español en abril de 2008. BOE de 21 de abril de 2008. Los derechos de todos los estudiantes -reconocidos en este Tratado Internacional-, a un sistema de educación inclusivo, y a que los programas de educación se basen en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar o Diagnóstico Clínico y a que los programas educativos se basen en sus resultados. (Ver Capítulo XVII: “EL DERECHO A QUE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SE BASEN EN EL DIAGNÓSTICO CLÍNICO”).

Las leyes Orgánicas de Educación.

Las Leyes Orgánicas de Educación también pueden considerarse que forman parte del Ordenamiento Jurídico Superior, si bien en inferior rango, respecto de los Tratados Internacionales y de la Carta Magna.

En España ha sido la Ley Orgánica de la Educación (LOE) la que ha producido el necesario giro copernicano en el derecho a la educación en la diversidad, preceptuando la educación inclusiva, y el reconocimiento de la educación diferente a la ordinaria que requieren, entre otros, los alumnos de las diferentes manifestaciones multidimensionales que constituyen las altas capacidades.

La Educación inclusiva.

La LOE reconoce el derecho a la educación inclusiva a todos los alumnos, estableciendo la inclusión educativa como principio general. (Artículo 1, “Principios”).

También como principio y valor fundamental de todos los Proyectos Educativos de Centro (Artículo 121.2). A la vez preceptúa que el PEC de todos los centros debe contener su forma de atención a la diversidad. Y, que este debe hacerse público, (Art. 121. 3).

Expresamente insiste de nuevo en la atención integral del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. (Art. 71.3)

Reconoce el derecho a **una educación diferente a la ordinaria o todos los alumnos de altas capacidades**, (Art 71.2). Anteriores leyes orgánicas únicamente se referían a los superdotados.

Reconoce el derecho de todos los alumnos de altas capacidades a recibir la educación diferente a la ordinaria **mediante la adaptación curricular precisa**. (Art. 72.3). Y, a recibirla de forma **inmediata**. (Art. 71.3). **Con la debida organización escolar** (Art. 72.3) (ya que debe orientarse en la participación e interacción permanente con el grupo-clase)

Traslada la responsabilidad de esta respuesta educativa, anteriormente confiada a las administraciones educativas (equipos de asesoramiento u orientación), **a los mismos centros** en los que se hallen escolarizados. (La anterior Ley Orgánica de Calidad en la Educación en su Art. 43.1 establecía: “*Los alumnos superdotados serán objeto de una atención educativa por parte de las administraciones educativas*”). La LOE trasladó esta responsabilidad a los mismos centros (Art. 72.3). La LOMCE lo ratifica

Para ello, aumenta la autonomía pedagógica de los centros. (Capítulo II)

Dentro de las responsabilidades del centro educativo, establece que el **primer responsable de desarrollar la adaptación curricular precisa** que se haya diagnosticado es **el Director**, ya que en sus responsabilidades y competencias está: «*Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa. Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar. Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro. Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro*». (LOE, Art. 132.)

La LOE establece la **formación permanente** del profesorado como un derecho y una **obligación** (Art. 102.1), y preceptúa **la atención educativa a la diversidad** en los programas de formación permanente de los docentes. (Art.102.2).

La LOMCE no sólo respeta estos avances de la LOE, sino que además potencia la educación inclusiva, señalando en su preámbulo:

«Debemos pues considerar como un logro de las últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva».

«Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación», “La calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación».

La LOE, al preceptuar la educación inclusiva para todos, ha supuesto un giro copernicano en atención a la diversidad, que en las leyes anteriores eran excepciones puntuales que, como a tales, requerían autorización administrativa. Giro copernicano que tras más de 7 años aún no ha llegado a las aulas, ancladas en la homogeneidad pedagógica del sistema tradicional transmisor grupal.

Con la LOE la excepción ha pasado a principio general que debe regir en todas las etapas educativas. Rige pues la educación inclusiva, a todos los efectos, con todas las aplicaciones organizativas y pedagógicas que ello supone. Por ejemplo, el Dr. Enric Roca de la UAC, en la Revista “Paradigmes” de la Generalitat de Cataluña, oportunamente recuerda:

«La tendencia cada vez más frecuente en nuestros centros escolares -sobre todo en los institutos de secundaria- de optar por fórmulas organizativas de tipo homogéneo (muy a menudo contradiciendo explícitamente las disposiciones legales) nos aleja del modelo inclusivo de enseñanza, el cual se define por poder hacer de la escuela un lugar dónde quepa todo el mundo, sean las que sean las características y las potencialidades, y que comporta “un proceso social que tiene como finalidad que los miembros de un centro escolar aprendan a vivir con las

diferencias y, de hecho, aprendan de las diferencias” (AINSCOW, 2002, p. 73). Hace falta tener en cuenta que una cultura inclusiva y una apuesta por la equidad son perfectamente compatibles con la calidad y la excelencia, desde el punto de vista tanto de la escuela (ROCA, 2007, p. 41) como del sistema educativo».

Las normativas de inferior rango.

En relación a una Ley Orgánica de Educación, en primer lugar, la Administración Educativa del Estado elabora la normativa básica del Estado, para el desarrollo de aspectos específicos, mediante leyes de diferente rango: Reales Decretos, Decretos, Ordenes...Este desarrollo legislativo debe ajustarse estrictamente a la Ley Orgánica que pretende desarrollar, (además de ajustarse a los Tratados Internacionales y a la Constitución), sin que pueda restringir ninguno de los derechos reconocidos, y con especial atención a aquellos artículos que se les haya dado Carácter Básico

En relación a los artículos de la LOE, de interés especial para los estudiantes superdotados y de altas capacidades, anteriormente referidos, a todos ellos se les dio Carácter Básico. Así lo pidió el Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades, Prof. José de Mirandés, en su comparecencia en el Senado el 14 de febrero de 2006, en la elaboración de la LOE, que además presentó y argumentó los fundamentales cambios que para los alumnos de altas capacidades debía suponer esta Ley Orgánica.

También las leyes estatales de desarrollo de los preceptos orgánicos, si no se adecuan al Ordenamiento Jurídico Superior, pueden y deben ser anuladas o ilegalizadas, como señala en su sentencia S⁵ª la Jueza del Juzgado Contencioso Administrativo N^o 8 de Barcelona. Así tuvo que hacerse con la Orden del Ministerio de Educación de 24 de abril de 1996, (Cuestión de Ilegalidad de Ley 03.02.02 de la Audiencia Nacional), pues regulaba de forma restrictiva el tratamiento educativo de los alumnos superdotados.

El desarrollo legislativo en las Comunidades Autónomas.

Con frecuencia se oyen desde determinadas Consejerías de Educación expresiones como: “Nosotros tenemos competencias plenas en educación”. ¿Puede una comunidad autónoma tener competencias plenas en materia de educación? La realidad es que no es posible. Administrativamente en la educación las competencias son compartidas entre el Estado y cada Comunidad.

El Estado tiene competencias exclusivas que no puede delegar o traspasar; y las comunidades tienen aquellas que el Estado le ha traspasado.

Cuando se dice: “Nosotros tenemos competencias plenas en educación”, en realidad sólo se puede entender que el Estado les ha traspasado todas las competencias administrativas de posible traspaso en la materia.

Pero, el Estado siempre conserva todas sus competencias exclusivas, entre otras las de establecer las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución Española (CE), a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en la materia. (CE Art 149.30). o *la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes constitucionales (CE, Art 149.1).* Estas competencias, no son traspasables.

Hablamos de competencias administrativas, pero los padres son y seguirán siendo los titulares del derecho-deber.

En base a estas competencias administrativas exclusivas, el Estado crea las máximas leyes educativas como son las orgánicas y las leyes educativas básicas. Y es a partir de la legislación estatal, que las comunidades autónomas pueden crear legislación para su desarrollo y aplicación.

El Estado mantiene para el cumplimiento de sus competencias exclusivas la Alta Inspección Educativa del Estado, con sede en todas las Comunidades Autónomas. (LOE Art. 103). La ilegalización de leyes educativas de las Consejerías de Educación, que restringen los derechos reconocidos en el Ordenamiento Jurídico se ha comenzado por las leyes educativas de la Consejería de Educación de Canarias. Además, ha producido importante jurisprudencia.

Culminado este proceso de ilegalización de ley, las leyes y normativas de las demás comunidades, que son similares a las ilegalizadas de la Comunidad canaria, se hallan en estudio, por parte de El Defensor del Estudiante, para la interposición de proceso de ilegalización.

Para el conocimiento y la correcta interpretación de las leyes educativas y sanitarias y su correcta aplicación a los estudiantes con altas capacidades es importante visitar el **“Consultorio Jurídico de Altas Capacidades”**. Responde el Letrado experto en Derecho a La Educación y Abogado del Estado D. Jorge Buxadé: <http://altascapacidadescse.org/cse/consultorio/>

La Jurisprudencia.

Los procesos judiciales que los padres se han visto obligados a interponer ante la inacción de centros educativos, también han producido importante Jurisprudencia.

La Psicóloga Coks Feenstra en su libro *“El Niño Superdotado”* (Ed. Médici) en su capítulo *“¿Qué dice la ley al respecto?”*, sobre los casos en que la escuela se negaba o se retrasaba en desarrollar las adaptaciones curriculares indicadas en los dictámenes de los centros de diagnóstico especializados, después de indicar que la ley reconoce el derecho básico a la educación diferente que estos alumnos necesitan, señala:

«Esto es lo que establece la ley. No obstante, la realidad del alumno superdotado puede ser bien distinta. Fue tan inmensa la frustración de algunos padres al ver que no se respetaba el derecho de sus hijos a un pleno desarrollo de sus posibilidades, que recurrieron a la justicia.

Sólo en la comunidad autónoma de Canarias se presentaron más de veinte casos. Estos padres habían presentado a los centros escolares de sus hijos los informes de un centro de identificación especializado y esperaban que se tomaran las medidas aconsejadas en éstos.

Al ver que no hacían caso a los informes, recurrieron a la justicia. Los tribunales superiores de justicia han dado la razón a los padres, y condenado la mala aplicación del derecho fundamental del niño por parte de la Administración educativa.

Estos casos han creado una jurisprudencia clara y unívoca».

(Este libro fue editado en el 2003. En la actualidad superan los cuarenta los casos que han llegado al Tribunal Superior de Justicia de Canarias). Termina esta síntesis con esta frase:

«En todos los casos las escuelas y sus equipos psicopedagógicos se han visto obligados a aplicar las recomendaciones estipuladas por los centros de identificación en sus diagnósticos».

La reciente Sentencia del Tribunal Supremo 12.11.12, cuyo expediente judicial defendió la Letrada D^a Rosa Inés Ramos Hernández, Miembro del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, culminó el proceso de ilegalización de la ley de atención educativa a los estudiantes de altas capacidades, de la Consejería de Educación de Canarias, -por segunda vez consecutiva-. Condena a la Consejería de Educación de Canarias a pagar las costas judiciales, proclama el Derecho a la Educación en Libertad, y establece cuatro principios básicos.

Los dos principales **criterios que establece el Tribunal Supremo en su Sentencia 12.11.12, que se refieren a los derechos de los padres de los niños de altas capacidades, en relación al centro educativo, son:**

- **Los padres tienen el derecho a asegurar que la educación y la enseñanza de sus hijos menores se haga conforme a sus convicciones, morales y filosóficas, y a elegir lo que consideren mejor para sus hijos.**
- **Las distintas opciones educativas que puedan plantearse por la administración educativa, quedan necesariamente supeditadas al consentimiento de los padres.**

(Los criterios que establece el Tribunal Supremo para la constitucionalidad y validez de las leyes educativas, se comentan en el Capítulo XII. “El Defensor del Estudiante”. Pág. 99 - 105).

La necesaria mejora de nuestra maltrecha educación no depende sólo de las leyes educativas, que deben mejorar, evitando cambios cada vez que sube un partido político, sino fundamentalmente depende de que los padres, y también los educadores con vocación, conozcan sus derechos, reconocidos en el Ordenamiento Jurídico Superior y en la Jurisprudencia, y los hagan valer ante burócratas, funcionarios y políticos de anquilosadas administraciones, que utilizan la educación para sus fines partidistas.

(Ver Capítulo XV, pág. 110, Capítulo XVI, pág. 114 y Capítulo XVII, página 118, así como el capítulo XII: El defensor del Estudiante, pág. 99).



La Sentencia 12.11.12 del Tribunal Supremo.

Fundamento de Derecho Tercero:

«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.

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. En este mismo sentido se expresa el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, pues los padres "tendrán derecho preferente a escoger" el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. Y lo afirmado tiene traslación normativa en normas internacionales (aparte las ya citadas) y en normas estatales.

La participación de los padres en el sistema educativo deriva de la normativa básica estatal, por lo que, entendemos, las normas de inferior rango deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio.

Dicho de otra forma, el silencio de la norma inferior sobre dicho principio no garantiza de forma efectiva el mismo e implica su vulneración».

<https://altscapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>

Los padres pueden aportar al colegio informes psicopedagógicos o psicológicos, que **no son vinculantes**. O, pueden aportar **diagnósticos clínicos, vinculantes**. Son situaciones muy diferentes que es preciso distinguir:

Pueden haber dado su necesario consentimiento para que un funcionario del equipo de orientación o asesoramiento de la escuela o un profesor de orientación del instituto realice una evaluación psicopedagógica a su hijo. Y, quieran contrastarla con otra detección o evaluación psicopedagógica complementaria de un psicopedagogo o psicólogo independiente. Ambos informes de evaluaciones psicopedagógicas o psicológicas **no son vinculantes** para las partes. Tampoco los informes determinan si el niño es o no superdotado.



Cuestión diferente es que los padres, quieran tomar conocimiento científico de si su hijo es superdotado o de alta capacidad, o de sus capacidades o talentos específicos y del tratamiento educativo diferencial que pudiera necesitar, para alcanzar el pleno y libre desarrollo de su personalidad diferente. Eso es cosa diferente. Encargan entonces un diagnóstico clínico completo a un centro especializado con equipo multidisciplinar, con profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas, que reúnen todas las titulaciones legalmente requeridas.

Cuando queda diagnosticada la Superdotación o la alta capacidad mediante Certificado Médico Oficial del Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos, y dictamen que lo desarrolla, constituye el diagnóstico de superior rango legal que existe en el Estado. Los centros de la red del Instituto Internacional de Altas Capacidades diagnostican la adaptación curricular precisa que el niño necesita para el pleno y libre desarrollo de su personalidad diferente, haciéndola constar, especificando su objetivo, en el Certificado Médico Oficial o en el Dictamen que lo desarrolla.

Los padres estudian entonces, con los expertos, el tratamiento educativo diagnosticado, en forma de adaptación curricular precisa. Conforman su convicción sobre la educación diferente que su hijo necesita para el pleno y libre desarrollo de su personalidad diferente.

Esta es una circunstancia importante para constituir el **carácter vinculante para todos los centros educativos**. Así lo han establecido los tribunales de Justicia en todos los casos que se han presentado, fundamentando las sentencias en el Ordenamiento Jurídico Superior. Todos sabemos que, si los padres aportan al colegio el Certificado Médico Oficial de un equipo de facultativos especializados, por ejemplo, en sistema digestivo, que diagnostica la celiaquía de un niño, y establece un menú, diferente del ordinario, que se sirve en la escuela, que no contiene gluten. El centro que le diera el menú ordinario un día más debería ser inmediatamente denunciado por delito contra la salud del menor, maltrato institucional y coacciones.

Si una tutora observa que un niño se acerca mucho al libro para leer, lo comenta con sus padres que le llevan al especialista. Si el especialista además de gafas de determinada graduación indica en el Certificado Médico Oficial que en clase no puede estar a más de 3 metros del encerado, la escuela siempre debe acatar lo diagnosticado.

En el hipotético caso que un centro educativo, propusiera otro tratamiento educativo diferente al diagnosticado, más cómodo para los docentes y que no les requiera la formación específica que el Ministerio de Educación les ofrece, por ejemplo un PI (Programa Individualizado), una aceleración, o cualquier forma de concentrar contenidos curriculares que no contemple las fundamentales diferencias cualitativas de la inteligencia del niño y su diferente forma de realizar los procesos de aprendizaje, los padres no pueden ceder a ningún tipo de presión, pues el Tribunal Supremo ha sentenciado, Sentencia 12.11.12:

“Las distintas opciones educativas que puedan plantearse por la administración educativa, quedan necesariamente supeditadas al consentimiento de los padres”(1)

Y también que:

“Los padres tienen el derecho a asegurar que la educación y la enseñanza de sus hijos menores se haga conforme a sus convicciones, morales y filosóficas, y a elegir lo que consideren mejor para sus hijos”. (2)

El criterio de los padres, al estar científicamente fundamentado en el diagnóstico clínico, en ningún caso puede interpretarse como capricho, sino que constituye la necesidad educativa del niño, para el desarrollo de su personalidad y para su salud psíquica. **Defender la adaptación curricular precisa, diagnosticada, pasa a ser la primera responsabilidad de los padres. Ver Capítulo XII. “El Defensor del Estudiante”, pág. 99 - 104.**

(1) Este principio del Tribunal Supremo debe imponerse siempre, a menos que se demuestre que una opción de los padres de no aceptar ninguna propuesta del sistema educativo suponga un declive en el desarrollo del niño con repercusión en su salud.

(2) Este principio del Tribunal Supremo debe imponerse siempre, a menos que se demuestre que en un caso concreto no respetara el Principio de no Maleficencia.

VIII. LOS PADRES, ANTE LA DETECCIÓN Y EL DIAGNÓSTICO DE LAS CAPACIDADES Y TALENTOS DE SUS HIJOS.

¿Por qué las niñas y niños superdotados y de altas capacidades, con diferencia, son el colectivo con más víctimas de errores diagnósticos?

La detección, -seguida del imprescindible Diagnóstico Clínico-, de las capacidades de todos, es el primer paso en el proceso educativo.

En todos los casos es necesario descubrir las capacidades que todos los niños y niñas tienen.

Muchos talentos no se manifiestan. Hay que descubrirlos para poder desarrollarlos.

Las capacidades potenciales que no se desarrollan se pierden.

La detección de las capacidades y talentos de todos.

Todos los padres deben conocer las capacidades y talentos de sus hijos, con la colaboración de docentes y Pediatras. Interpretar los resultados es cuestión delicada y diferente, pues sólo pueden realizar la interpretación con garantía, un equipo de profesionales especializados, con experiencia, preferentemente los que seguidamente los padres vayan a solicitar el imprescindible Diagnóstico Clínico completo.

En la actualidad, el problema de la falta de medios para obtener la detección está resuelto en España. En http://altscapacidades.es/insti-internacional/insti-internacional/pagina/La_Deteccion.html padres, Pediatras y docentes hallan los cuestionarios necesarios para realizarla, las explicaciones precisas para su utilización, y sobre todo, las señas de la amplia red de centros especializados, que remiten los cuestionarios, para su correcta interpretación. Gratuitamente reciben, en pocos días, la corrección, la interpretación y una primera orientación.

Los maestros y profesores tienen recursos para realizar en clase la detección de todos sus alumnos, en http://altscapacidades.es/insti-internacional/insti-internacional/pagina/La_Deteccion/Grupal.html y los cursos del “Plan de Formación para Docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva”, donde adquieren los conocimientos específicos y las habilidades necesarias para realizar la detección de sus alumnos. <http://altscapacidadescse.org/webcursos/>

El principal riesgo en la detección es cuando por parte de funcionarios de la educación utilizan la orientación que de forma inicial ofrece esta primera aproximación, que únicamente facilita el posterior diagnóstico clínico completo, para intentar deducir y pasar a aplicar una respuesta escolar, evitando así el necesario diagnóstico, que todos los alumnos necesitan, y que es el que descubre las verdaderas necesidades educativas.

Los padres deben estar muy atentos ante estas prácticas, que evitan el conocimiento científico, y por tanto, el desarrollo de los talentos, y, en consecuencia, evitan también la educación orientada al libre y pleno desarrollo de la diferente personalidad de cada uno.

Oportunamente el Ministerio de Educación en aplicación de los avances de la investigación científica publicó su norma de septiembre de 2006:

«La atención a la diversidad exige **diagnóstico** previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso **en función de dicho diagnóstico**».

Y, la de 23-1-2006 en aplicación de la Ley 44/2003 de 21 de noviembre:

«En el diagnóstico de alumnos superdotados deberán participar profesionales **con competencias sanitarias, no sólo educativas**».

El Ministerio de Educación tomó fundamento científico en las recientes investigaciones cuyos resultados se reflejaron en las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades, que sobre el particular señalan:

«La “detección” y la “evaluación psicopedagógica” son aproximaciones previas que facilitan el Diagnóstico Clínico, pero, en cualquier caso, sólo el Diagnóstico Clínico, realizado por un equipo de profesionales especializados, con la titulación legal indicada, podrá determinar si un niño se halla en cada momento, o si se podrá hallar, en los ámbitos de la excepcionalidad intelectual».

Y añaden:

«**Sólo del Diagnóstico Clínico es posible deducir las medidas educativas necesarias. Con frecuencia se pone en evidencia el grave error de la medida educativa que inicialmente se había tomado sólo en base a la previa evaluación psicopedagógica**».

La participación en la detección de los Médicos Pediatras, Médicos de Atención Primaria y Psiquiatras de Infantojuvenil es muy importante. La feliz iniciativa del Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos, de ofrecer a estos facultativos un curso de formación específica en la detección de las capacidades, garantizará su necesaria participación científica.

La alta preparación de estos profesionales, junto con su independencia del posterior desarrollo de la respuesta educativa que se deducirá del diagnóstico está siendo muy valorada por los padres.

El Pediatra es el profesional que posee la más completa información del niño, prácticamente desde su nacimiento. Conoce, por tanto, su desarrollo en las primeras etapas de la vida, lo que resulta fundamental para una detección con fundamento científico.



El Diagnóstico Clínico Integrado, completo. (O Evaluación Multidisciplinar en la denominación de la Convención de Naciones Unidas).

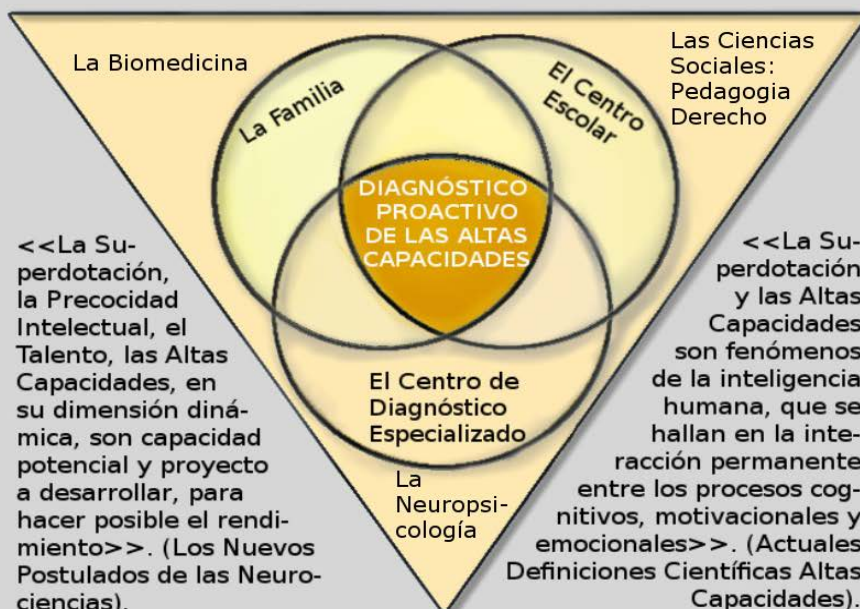
Se realiza en el Modelo General Bio-psico-social mediante la CIF aprobada por la Organización Mundial de la Salud. (Resolución WHA54.21 de 22/5/2001).

El modelo específico es “El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado”, del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.

<https://altascapacidadescse.org/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegradol.pdf>

Esquema del Diagnóstico Clínico en el Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades

<<La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de todos los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico>>. (Ministerio de Educación). <<Crea sinapsis nuevas, enriquece el número de conexiones neuronales, su calidad y capacidades funcionales, desde las interacciones tempranas que determinan como se cablea e interconecta el cerebro: la arquitectura del cerebro>>. (Los Nuevos Postulados de la Neurodidáctica).



<<Sólo del Diagnóstico Clínico es posible deducir las medidas educativas necesarias. Con frecuencia se pone en evidencia el grave error de una medida educativa que inicialmente se había tomado únicamente en base a la previa evaluación psicopedagógica>>. (Actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades).

Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades

El esquema general señala las partes necesarias que deben intervenir, las diferentes ciencias que integra, el Modelo general Biopsicosocial al que pertenece y en el que se fundamenta.

La Institución, sin ánimo de lucro, homologada por el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades para el diagnóstico, **Instituto Internacional de Altas Capacidades**, en base al Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado, ha afrontado el problema del diagnóstico de las capacidades y talentos de los estudiantes.

España cuenta con una amplia red de centros especializados, que cubre toda la geografía española, con atención especial a la insularidad de las familias de Canarias y Baleares, -uno en cada isla-, y a la situación geográfica de Ceuta y Melilla. Incluso Andorra en atención a la identidad cultural con Cataluña y pertenencia de muchos de sus centros educativos al sistema educativo del Estado Español.

La detección de las capacidades y talentos, como fase previa del diagnóstico permite obtener una aproximación y los primeros resultados provisionales y las orientaciones iniciales, sin costo alguno

Tras la detección inicial es necesario acudir al centro de diagnóstico más próximo a su domicilio, o al que libremente los padres elijan, y mediante el Diagnóstico Clínico completo conocer, con precisión y rigor científico las capacidades y talentos de sus hijos, sus verdaderas necesidades educativas, la educación, extraescolar y familiar, y la educación escolar que necesita para el desarrollar sus talentos y capacidades, para el libre y pleno desarrollo de la diferente personalidad. <http://altscapacidades.es/insti-internacional/insti-internacional/Mapa/Centros.html>

Cada centro especializado en el diagnóstico está dirigido por un equipo multidisciplinar de expertos que reúne todas las titulaciones legalmente necesarias.

Todos sus profesionales han realizado la formación específica: el Curso “*El Diagnostico Proactivo de las Altas Capacidades*” del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, fundamentado en la Neurociencia y la Neurodidáctica: las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades: el actual paradigma científico.

Están sometidos a la formación permanente del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, y cuentan con el espacio web a ellos reservado: “*Sesión Clínica Permanente Altas Capacidades*”.

Ello, les permite la interacción científica constante, para descubrir con rigor y precisión las verdaderas necesidades educativas de todos los estudiantes, y deducir y diagnosticar la adaptación curricular precisa, vinculada al pleno y libre desarrollo de la personalidad de cada uno.

El diagnóstico de las altas capacidades requiere la participación activa, e integrada en el equipo pluridisciplinar, de profesionales clínicos -como ha indicado el Ministerio.

Conocen las pautas diagnósticas específicas de estos alumnos, diferentes de las generales del DSM-IV-TR u otros manuales internacionales, el diferente desarrollo morfológico y la distinta configuración final del cerebro de estas personas, (Nature 13-4-2006). Evitan así los constantes errores diagnósticos, de que estos estudiantes son víctimas.

Realizan e incorporan el necesario diagnóstico diferencial de la Disincronía, evalúan el proceso de maduración de los circuitos neurogliales bajo una sistemogénesis heterocrónica, de estos niños y jóvenes, lo que permite deducir y diagnosticar las verdaderas necesidades educativas, la distinta forma de procesar la información y de aprender del cerebro de cada niño.

La aplicación del protocolo: *“El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado”*, del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades y la acreditación de la Alta Capacidad, mediante Certificado Médico Oficial, expresa el carácter de diagnóstico vinculante para todos los centros educativos.

Cada vez que se diagnostica la Superdotación o alta capacidad de un estudiante, en un centro de la amplia red, inmediatamente se cursa reserva de plaza, para sus profesores, en el *“Plan de Formación para Docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva”*, compuesto por cinco cursos homologados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pues estos docentes necesitarán poder ofrecer la respuesta escolar diagnosticada, en el paradigma inclusivo, con garantía de calidad.

“El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado”, fundamento científico de la amplia red de centros de diagnóstico, contempla el Diagnóstico Proactivo, es decir, el diagnóstico de las capacidades y talentos de todos los estudiantes en general. El Catedrático de Pedagogía de la UAB, Dr. Joaquín Gairín, señala:

«En realidad, todos los niños que no son superdotados, en sentido amplio son talentosos, pues todos poseen capacidades y talentos que es necesario descubrir para poder desarrollar».

Es oportuno recordar que la detección ni la evaluación psicopedagógica no incluyen test de inteligencia, pero aunque los incluyeran estas fases previas al diagnóstico seguirían siendo insuficientes para identificar la alta capacidad. José Antonio Marina señala:

«El complejo concepto de altas capacidades hace que no baste con los test estándar de inteligencia. Un alto cociente intelectual suele acompañar a las personas con altas capacidades, pero no es suficiente para identificarlas».

La Doctora Isabel Peguero Álvarez explicó en su ponencia: *“Niños superdotados: Cómo descubrirlos”*, del Congreso Anual de Pediatría 2012:

«En el iceberg de la Superdotación, con la Detección y la Evaluación Psicopedagógica sólo vemos un 4 - 7%. Es pues fundamental el Diagnóstico Clínico completo de “lo sumergido”. Para ello, debemos abrir los ojos, oídos y tener tacto en lo no detectado. El Diagnóstico Clínico Integrado es el arma más poderosa con la que contamos, pues facilita la expresión de lo no percibido».

La ilusionada entrega vocacional de todos y cada uno de los profesionales del Diagnóstico Clínico Integrado, de la red, permite obtener el conocimiento científico de las capacidades y talentos de los estudiantes, y la educación que necesitan, con unos honorarios máximamente ajustados, en el convencimiento compartido de que en su desarrollo se halla la felicidad del niño, y el futuro de nuestra sociedad.

Las administraciones deberían abonar a los padres los costes del diagnóstico de sus hijos cuando se hallan en el periodo de educación obligatoria, como explica *“El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado”*, Premisa IV,

<http://altascapacidadescse.org/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegrado.pdf>

Algunos ayuntamientos, conscientes de que la sociedad que da la espalda al talento de los niños niega su futuro, y de que el desarrollo de los más capaces es responsabilidad del conjunto de la sociedad, ya lo están haciendo.

http://altascapacidades.es/instisuper/links_indice_general/Ajuntaments_Castellano%20.html

IX. LA NECESARIA FORMACIÓN ESPECÍFICA DE LOS DOCENTES.

EL “PLAN DE FORMACIÓN PARA LOS DOCENTES ALTAS CAPACIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA”. Y EL MÁSTER EN "FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES"

Muchos maestros y profesores no ofrecían la educación diferente a la ordinaria que necesitan los alumnos superdotados y de altas capacidades, no por desidia y menos por no dedicar mayor esfuerzo, simplemente por desconocimiento, porque han estado formados para una enseñanza tradicional fruto del modelo industrial y desconocen la educación inclusiva, el aprendizaje autorregulado, el trabajo cooperativo, desconocen la diferente forma de aprender de estos alumnos y su interrelación con el aprendizaje del grupo aula.

Ante un estudiante de altas capacidades, lo primero que los docentes, y el sistema educativo en su conjunto, deben saber y tener en muy cuenta es el funcionamiento diferencial de la mente de estas personas, pues procesan la información de manera diferente, aprenden de otra forma, tienen diferente emocionalidad, distinta motivación...

Nuestro sistema educativo y muchos docentes, orientadores, funcionarios y políticos de la educación piensan que si son más inteligentes se les suministran mayor cantidad de contenidos curriculares, o se empieza por estas medidas cuantitativas. Bajo esta premisa errónea y muy dañina intentan hacer ajustes curriculares, por materias o asignaturas. Antes que nada, el niño tiene que sentirse aceptado en su hecho intelectual diferencial, comprendido y estimulado en su manera diferente de aprender, respetado en su distinta forma de ver la vida y de querer vivirla.

Sólo desde esta perspectiva de aceptación plena de su hecho diferencial, y cuando el niño compruebe el placer intelectual que le produce aprender con sus propios estilos de aprendizaje, y contexto emocional adecuado, podremos plantearnos qué ajustes de contenidos curriculares podremos hacer. Es entonces cuando el niño va a pedir más contenidos.

En el 2011 Howard Gardner fue galardonado con el Premio Príncipe de Asturias. Con tal motivo se trasladó a España. En el programa Redes fue entrevistado por Eduard Punset. Transcribimos de esta interesantísima entrevista:

Eduard Punset:

«Lo que encuentro fascinante es que, veinte años más tarde, desde el momento en que hablaste por primera vez de este tema, puedes hacer algo que hace veinte años parecía imposible.

Se trata de la formación personalizada. Puesto que todos somos distintos, hay que dar una formación distinta a cada uno. Y, ahora, gracias a la revolución digital esto es posible.

La cuestión es descubrir cómo aprende cada persona, descubrir sus pasiones, que son muy importantes, y utilizar todos los recursos humanos y tecnológicos que nos sirven de ayuda».

Howard Gardner:

*«Es verdad. Estamos sólo al principio, pero el software y el hardware son cada vez más versátiles y, si quieres aprender algo, ya sea a esquiar, a vender, cálculo, o genómica, **ya no hay ningún motivo por el que todos tengan que aprender de la misma manera.***

*Sería una estupidez. Cuanto más versátil sea el software y cuanto mejor guía sea el maestro para decir: “¿Por qué no aprendes de esta manera, o mejor: “Dime **cómo te gusta aprender**”. Y, después: “**Cuéntame qué has aprendido de una manera que te resultaba cómoda**”. Y, cuanto más se repita lo mismo, más personas recibirán formación».*

Observemos que la pregunta clave que inicialmente el maestro o profesor debe hacer al niño es **¿Cómo te gusta aprender?**

«De no hacerlo así truncamos irremisiblemente el desarrollo y evolución del niño. Que no haya lugar a no aprender “lo que se quiere”», indica la Dra. Isabel Peguero. El Dr. en Neurociencias. Francisco Mora, añade: **“Sólo se puede aprender aquello que se ama».**

Sólo cuando el niño pueda responder positivamente a las preguntas clave de Howard Gardner, y se haya producido el necesario cambio metodológico que le permita y le estimule aprender de la diferente forma de su cerebro, se puede entrar en ajustes de contenidos.

De no hacerlo así es mejor no hacer nada.

¿Un cambio metodológico sólo por un niño superdotado en una clase? El Catedrático de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona Dr. Joaquín Gairín, señala:

«Los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados son imprescindibles para estos alumnos, pero siembre son muy beneficiosos para todos los demás».

Por esto, la Ley Orgánica de la Educación, cuando preceptúa a todos los centros educativos, para estos alumnos: *“Realizarán la adaptación curricular precisa”,* -en su artículo 72.3-, antepone el precepto: *“Los centros contarán con la debida organización escolar”: La participación activa del aula, que beneficia a todos.*

Pero las dos preguntas claves de Howard Gardner no sólo son las que orientan la educación diferente a la ordinaria que necesitan los estudiantes de altas capacidades, sino que son las que deben orientar la nueva educación del siglo XXI de todos los estudiantes. Vídeo de la entrevista a Howard Gardner: <http://www.youtube.com/watch?v=DUJLIV0ki38&feature=related>
<http://altscapacidadescse.org/vidl.mp4>
<https://altscapacidades.es/portalEducacion/html/videos/VidI%20-%20Sintesis.mp4>

El diseño y el desarrollo de toda adaptación curricular de un estudiante de altas capacidades se inicia y se fundamenta en estas dos preguntas claves de Howard Gardner.(En realidad, doce años antes, el Instituto Catalán de Altas Capacidades había creado *“El Modelo de Adaptación Curricular para alumnos de Altas Capacidades”,* que se inicia y fundamenta en estas dos preguntas: http://instisuper.altscapacidades.es/a3_cl.html

Pero, para poder formular estas preguntas a un estudiante de altas capacidades, con garantía de obtener respuestas adecuadas, saber orientar adecuadamente las respuestas del estudiante de altas capacidades, comprender su necesario protagonismo, saber realizar el diseño y el desarrollo de su adaptación curricular precisa, es imprescindible que el docente adquiera la necesaria formación específica.

De no ser así es mejor no intentar nada. Las formas de aprendizaje estándar son muy dañinas para los estudiantes superdotados, pero las adaptaciones curriculares realizadas por docentes sin la formación específica lo pueden ser más.

El Dr. Enric Roca de la Universidad Autónoma de Barcelona, señala:

*«Es un nuevo paradigma educativo lo que proponemos. Hemos de avanzar hacia un paradigma en el que los alumnos de altas **capacidades son un elemento básico del andamio cognitivo del grupo, y pasan a ser punto de referencia.***

*Una educación que quiera, por una parte, aprovechar el talento o talentos de todos y cada uno de sus alumnos -que no deje a ninguno atrás (equidad)-, y, por otra parte, **aprovechar el potencial de transferencia de los alumnos de altas capacidades para subir el rendimiento general del grupo clase**, ha de variar el foco de atención pedagógica y pasar de la atención tradicional en las dificultades de aprendizaje, al enfoque sobre las potencialidades de aprender al máximo».*

Sabemos que, como señala la Neuróloga, Premio Nobel de Medicina, Rita Levi-Montalcini:

“Los métodos educativos tradicionales son absurdos”. Urge revisar por completo los sistemas educativos y didácticos.”

La Neurodidáctica ha abierto un nuevo paradigma de la educación del siglo XXI, en el que la Pedagogía ha elaborado respuestas claras para la educación diferente de los más capaces. El reducido espacio de la presente GUÍA CIENTÍFICA DE LAS ALTAS CAPACIDADES nos impide desarrollarlas, a la vez que **no resultaría prudente ofrecer unas pautas generales, pues podría producir la errónea sensación de que son suficientes para el necesario cambio metodológico.**

Existen ofertas educativas para todos los docentes que están atentos a los nuevos retos educativos de nuestro tiempo, con las nuevas soluciones formativas que les capacitan plenamente. También se pueden indicar materiales adecuados para avanzar en la correcta dirección.

“El maestro es el profesional de la esperanza, el incansable, humilde y magnífico cuidador del futuro.”, señala José Antonio Marina. Era necesario ofrecerles los medios necesarios. El Informe Transforma Talento de la Fundación Éveris señala: *“En la necesaria transformación del Talento, los docentes son la clave, pero no tienen la llave”*. Se trata de ofrecerles la llave que necesitan.

La formación específica de los docentes que se puede indicar es, por una parte, el “Plan de Formación para los Docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva”, y, por otra, el Máster en “Formación del Profesorado para Alumnos de Altas Capacidades” de la Universidad de Castilla-La Mancha.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, mediante convenio de Colaboración con el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades ofrece el ambicioso **“Plan de Formación para los Docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva”**. Está dirigido a todos los docentes, de modo especial a los maestros y profesores que tienen a un alumno con diagnóstico clínico de alta capacidad en su aula, con el objeto de que puedan ofrecer la respuesta educativa dictaminada y que estos niños necesitan. Está formado por un Curso de Iniciación y cuatro Cursos o Módulos. Todos estos cursos son bonificables al 100 %, a través de la Fundación Tripartita, para todos los docentes que se hallan en el Régimen General de la Seguridad Social. **Se están estableciendo convenios de colaboración con diferentes universidades para, en base a estos cursos, constituir Diplomaturas Universitarias de Postgrado Másteres y Doctorados, para la formación permanente de los docentes.**

El Ministerio concede a los docentes que los cursan estos Cursos/Módulos, Créditos de Formación para su promoción profesional, que aumentan de su retribución económica.

Como Diplomatura Universitaria de Postgrado, las universidades concederán además Créditos ECTS, por Curso o Módulo.

En el Curso I es: “FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DE EL NUEVO PARADIGMA DE LA SUPERDOTACIÓN Y DE LAS ALTAS CAPACIDADES”, los docentes descubren la nueva conceptualización de los fenómenos cognitivos, emocionales y motivacionales de la inteligencia humana, que las neurociencias han puesto de manifiesto, y que constituyen el concepto Alta Capacidad Intelectual.

En el Curso II: “EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI”, los Maestros y Profesores descubren la riqueza del actual paradigma educativo en el ámbito de la Educación Inclusiva, que preceptúa la LOE y de la Libertad de Enseñanza que proclama la Sentencia del Tribunal Supremo 12.11.12, y que recoge la LOMCE, y constituye el contexto de la educación de los más capaces, y de todos., con especial atención a la Superdotación no diagnosticada.

El Curso III: “EL TRABAJO COOPERATIVO EN EL AULA Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO”, permite a los docentes descubrir y adquirir las habilidades en las actuales metodologías que requieren estos alumnos, en su necesaria interacción permanente con el resto del aula, transformada en comunidad de aprendizaje.

En el Curso IV: “LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL PARADIGMA INCLUSIVO”, descubren la educación creativa, en la permanente innovación inclusiva y educación en libertad, que estos alumnos, y todos, necesitan para poderse desarrollar en la sociedad del futuro a la que pertenecerán.

Posteriormente, aquellos docentes que deseen una superior formación, cursando unos módulos complementarios podrán alcanzar el segundo nivel: el Máster en Altas Capacidades y Educación Inclusiva, con el que con posterioridad podrán acceder al Doctorado.

Todo el Plan de Formación se imparte bajo la dirección del Dr. Joaquín Gairín, Catedrático de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Los Maestros y Profesores que se hallan en el Régimen General de la Seguridad Social, obtienen la bonificación completa de estos cursos a través de la Fundación Tripartita y de las entidades colaboradoras que la gestionan.



Las Administraciones educativas deben conceder las dotaciones económicas que preceptúa la LOE en su Art 72.2, a todos los centros educativos que escolarizan alumnos con altas capacidades. La Ley señala:

“Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados”.

No se trata de una formación genérica sobre altas capacidades, sino de la específica y necesaria para poder ofrecer al niño de alta capacidad la educación diferente a la ordinaria que necesita (LOE Art. 71.2), mediante la adaptación curricular precisa que se le ha diagnosticado, con la debida organización escolar (LOE art. 72.3), y que permite la necesaria interacción con los demás y sociabilización con todos, en el paradigma inclusivo (LOE Art.1.b y 121.2,) y la enseñanza en libertad (CE Art 27.1). Y, orientarla al libre y pleno desarrollo de su personalidad diferente. (CE Art. 10.1 y 27.2), lo que constituye la arquitectura de su cerebro

Tanto es así que **los padres deben oponerse al desarrollo de la adaptación curricular si los docentes no adquieren previamente estos conocimientos específicos, lo que es un derecho y una obligación de todo el profesorado** (LOE Art 102.1 y 2).

Los docentes en estos cursos disfrutan descubriendo un mundo educativo lleno de nuevas posibilidades que desconocen. Re-descubren ilusionadamente su vocación docente.

Con frecuencia manifiestan: “¡Nunca había disfrutado tanto, aprendiendo tanto! ¿Por qué en nuestra formación inicial nadie nos mostró esta maravillosa perspectiva educativa?”

Amplia información: <http://altascapacidadescse.org/webcursos/>

Para los primeros decretos con los que se comenzarán a desplegar de la LOMCE, sobre los currículos de Primaria ESO y Bachillerato, y sobre la Formación Profesional básica, el Consejo Escolar del Estado en su dictamen exige que se incluya formación para los docentes: para garantizar que: “los docentes, direcciones de centros e inspectores” encargados de llevar la Ley Orgánica a la práctica reciban previamente la formación necesaria para saber “orientar sus actuaciones”.



X. EL REGISTRO DE CENTROS EDUCATIVOS.

Sin transparencia no hay democracia, ni educación. Con urgencia, el sistema educativo y la escuela necesitan transparencia, lo que supone compromiso y la capacidad de afrontar el reto.

El derecho a la educación se inicia en el ejercicio del derecho de elección de la oferta educativa que los padres consideran mejor para sus hijos. Pero ¿Cómo los primeros responsables de la educación podrían ejercer su derecho si no disponen de la necesaria información objetiva, completa y contrastada de todas las distintas opciones que se ofrecen en cada población, ciudad y distrito?

El Registro de Centros Educativos, es un Proyecto de El Defensor del Estudiante, al servicio de todos los padres, para que dispongan de toda la información, rigurosamente veraz, detallada y contrastada de la oferta educativa de cada uno de los centros que hay en el Estado Español, para que, en base al conocimiento, puedan ejercer su derecho a escoger la que consideren mejor para sus hijos.

El Registro de Centros Educativos ofrece y facilita a los Directores de los centros, Maestros y Profesores, su obligación de tener y de hacer público su Proyecto Educativo de Centro, que en todos los casos debe contener su Forma de Atención a la Diversidad, (LOE, Art 121), y también el carácter propio... etc., todo lo que deseen expresar.

Es, en definitiva, una exposición ordenada, de las diferentes ofertas educativas de todos los centros de educación obligatoria, que los Directores de los centros podrán actualizar permanentemente. **(Primera parte: Espacio reservado a cada centro).**

La oferta educativa de cada centro podrá ser participada, incluso contrastada por los padres que tienen, o hayan tenido, a sus hijos en cada centro, pues los padres también tienen su propio espacio, en el que libremente expresarán su criterio, sin limitación de tiempo ni de espacio. **(Segunda parte: Espacio reservado a los padres de ese centro educativo).**

Los centros necesitan autonomía, pero, *“Para que una mayor autonomía de los centros contribuya decisivamente a la mejora de los resultados de los alumnos es imprescindible acompañarla de mecanismos apropiados de evaluación externa”*, indica el Prof. Francesc Pedró, Analista Superior de Políticas Educativas en el Centro de la OCDE para la Investigación Educativa e Innovación (CERI) en París.

Por esto, el Registro de Centros Educativos incluye los mecanismos apropiados de la necesaria evaluación externa y permanente de cada centro: La evaluación, como proceso de mejora de los sistemas educativos **(Tercera parte).**

Para ello, el Registro realiza una evaluación científica, dinámica, rigurosa, permanente y homologable a Europa de la calidad educativa, que se expresa otorgando a cada centro un número de estrellas. Hasta un máximo de cinco estrellas, para distinguir a aquellos centros que, según las circunstancias de cada uno, hayan alcanzado superior calidad educativa.

La evaluación de la calidad de los centros debe tener en cuenta las circunstancias sociales, los esfuerzos de innovación educativa en el paradigma inclusivo, y en forma especial la formación específica de todos los docentes, para la necesaria capacitación que requieren Todos los alumnos, también los de alta capacidad. Este aspecto de la educación inclusiva hoy en día es la piedra de toque de los sistemas educativos, para alcanzar la educación de calidad para todos.

No se trata de un retorno a la calidad del modelo preindustrial, que se asociaba al refinamiento exclusivo y excluyente. Durante dos siglos hemos vivido dentro de una lógica económica y social cada vez más dominada por la cantidad y la estatalización más o menos endogámica: era la lógica de la sociedad industrial. En la ampliación cuantitativa del servicio, se agregaron los nuevos contingentes diferentes. Para el logro de la equidad ya no es suficiente el acceso. El desafío también es que los “nuevos” sectores y los diferentes talentos que ingresan a las aulas, igualmente logren aprender. Este es el desafío actual de la calidad.

La calidad que hoy buscamos es la calidad para todos, que no descansa ya en la idea de exclusividad sino en la educación inclusiva y en el Derecho a la Educación en Libertad para todos, en la interacción permanente entre la equidad y la excelencia, teniendo en cuenta la diversidad social como punto de partida, también como demanda y como mandato para la educación, que se ha visto posibilitada y potenciada por nuestra sociedad y economía “de la información”.

La diversidad también emerge al interior del hecho educativo, en las metodologías adecuadas a las diferentes formas de aprender, en el desarrollo de los talentos, en los contenidos, en los valores.

La educación adaptada a la diferente forma de procesar la información y aprender de cada uno aumenta el número de ramas dendríticas, crea sinapsis nuevas y las multiplica, enriquece el número y la calidad de las conexiones neurales, y sus capacidades funcionales, desarrolla nuevas conexiones, nuevas capacidades funcionales, y permite establecer nuevos aprendizajes. No sólo crea contextos, sino que afecta directamente a la manera como se cablea y se interconecta el cerebro, estimulando el desarrollo de la inteligencia, que se puede enseñar y aprender y constituye la arquitectura del cerebro,

Existen en España experiencias educativas extraordinarias, avaladas por la vocación educadora y constante esfuerzo innovador del equipo directivo, que es necesario conocer, reconocer valorar y distinguir, pues deben constituir un referente importante para los demás centros.

También podrá haber centros que no presenten su oferta educativa, por carecer incluso del preceptivo proyecto educativo, o la forma de atención a la diversidad, o porque lo hayan improvisado a base de “copiar y pegar”.

Sin duda, los padres, en todos los casos, sabrán valorarlo adecuadamente, y la opción de cambio de colegio, incluso en pleno curso, se producirá con frecuencia.

El Registro de Centros Educativos es una apuesta seria, desde la sociedad civil, y desde los postulados científicos de la investigación internacional por el necesario cambio de modelo educativo, para hacer de la educación, un puntal fundamental de nuestra sociedad, por la educación de calidad para todos, que pasa por el Derecho a la Educación en Libertad, proclamado por el Tribunal Supremo en su Sentencia 12.11.12, que sitúa a toda la sociedad ante el necesario cambio educativo que España necesita.

El Registro de Centros Educativos quiere ser instrumento eficaz del necesario cambio.

<http://confederacionceas.altascapacidades.es/registrocentros.html>

XI. AUTÉNTICA EDUCACIÓN INCLUSIVA

No hay educación inclusiva, si se comienza por excluir o no reconocer adecuadamente la participación de los padres, en la educación escolar de sus hijos, ya que son los primeros responsables de la educación y titulares del derecho-deber de educar. Por esta razón el Tribunal Supremo en su Sentencia 12.11.12 ilegalizó íntegramente la ley de la Consejería de Educación de Canarias, y estableció el criterio para la validez de las demás leyes educativas.

Tampoco hay Educación Inclusiva, ni estado de derecho, cuando el estado se atribuye el monopolio del diagnóstico de las diferentes necesidades clínico-educativas, o ponen dificultades de aceptación a los padres cuando aportan al colegio diagnósticos de sus hijos, o cuando el centro educativo no reconoce todo su valor legal. No hay Educación Inclusiva ni educación de calidad sin Educación en Libertad. No hay educación cuando se infringe la legalidad.

La LOMCE es en realidad la Ley Orgánica que introduce la auténtica educación inclusiva. No tanto gracias a la voluntad de los legisladores, sino fundamentalmente gracias a la lucha de los padres, y específicamente de las madres y los padres de los estudiantes superdotados y de altas capacidades, que a través de los Tribunales de Justicia han conseguido el reconocimiento judicial del Derecho fundamental a la Educación en Libertad, que ha creado Jurisprudencia.

Consecuencia de la Sentencia del Tribunal Supremo 12.11.12, los legisladores en el segundo borrador de la LOMCE **tuvieron que introducir la Educación en Libertad, tal y como ha quedado aprobada, como indica el Tribunal Supremo. Crearon el nuevo apartado “q” del Art 1 “Principios”, y también en el “Artículo 2. bis. 4. “Sistema Educativo Español”, y reformaron varios otros artículos, pues no tenía sentido crear una nueva ley que hubiera nacido nula de pleno derecho.**

Cabría decir que según la correlación de fuerzas políticas, de un futuro Parlamento la LOMCE podrá ser sustituida o modificada, por la voluntad política de las nuevas mayorías que se formen, pero cualquier mayoría parlamentaria deberá respetar tanto las Sentencias del Tribunal Supremo como los Tratados Internacionales suscritos por el Estado Español.

En la LOMCE, la educación inclusiva y el desarrollo de los talentos quedan reforzados, pues no sólo respeta íntegramente los avances y preceptos orgánicos de la LOE, sino que con la Enseñanza en Libertad como principio fundamental, va mucho más allá. Además, en su preámbulo la LOMCE señala:

«Debemos pues considerar como un logro de las últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva».

Lo inicia indicando:

«El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. 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.

Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento».

La Educación Inclusiva en la LOE.

Los Fines y Principios establecidos en la Ley Orgánica LOE los encontramos en los Artículos. 1 y 2: La educación inclusiva en el Art. 1.b, y el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, en el Art 2. 1.a.

La educación inclusiva vuelve a indicarse en el Art 121.2 a la hora de preceptuar el Proyecto Educativo de Centro, que debe contener la forma de atención a la diversidad, y recuerda nuevamente este precepto en el Art. 71.3, al referirse a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Veamos el alcance de la educación inclusiva preceptuada en la LOE. Es el propio Ministerio de Educación que con la promulgación de la LOE publicó en escrito “Atención a la Diversidad en la LOE” que entre otras cosas señala:

«En la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, proporcionando a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades; adoptando las medidas organizativas y curriculares pertinentes; poniendo énfasis en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, tan pronto como se detecten estas dificultades; potenciando la autonomía de los centros para adoptar las medidas organizativas y curriculares que permitan una organización flexible adaptada a las medidas de atención a la diversidad y a las características de su alumnado, con los desdoblamientos que sean precisos; atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos para aprender por sí mismos; promoviendo las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituyan un elemento fundamental al servicio del aprendizaje de los alumnos, recogiendo en el Proyecto Educativo del Centro las características del entorno social y cultural, la forma de atención a la diversidad del alumnado y a la acción tutorial, así como el plan de convivencia, desde los principios de no discriminación y de inclusión educativa; estableciendo programas de refuerzo y apoyo educativo, de diversificación curricular o de cualificación profesional, según corresponda en cada caso».

Este mismo escrito del Ministerio de Educación también señala respecto del diagnóstico:

«La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico».

El Ministerio de Educación concreta el diagnóstico de los alumnos de altas capacidades con su norma 23.1.2006, en aplicación de la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias Ley 44/2003, de 21 de noviembre, y para el cumplimiento de su Art. 6.2.a.

«En el diagnóstico de los alumnos de altas capacidades deberán intervenir profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas».

Es la consecuencia directa de los avances de las Neurociencias que pusieron de manifiesto los aspectos clínicos no patológicos inherente a la Superdotación y las altas capacidades, y que el Ministerio de Educación proclamó mediante la organización del Primer Encuentro Nacional “Atención Educativa de los Alumnos Superdotados”, en el año 2002, días 9 y 10 de diciembre, con la ponencia “La Superdotación a Examen”. (Capítulo IV. “Actuaciones correctas del sistema educativo”, pág. 43 a 49, concretamente en pág. 45):

La LOE, trasladó las competencias educativas sobre la atención que necesitan personas superdotadas y de altas capacidades, que anteriormente estaba atribuida a las administraciones educativas, refiriéndose a sus funcionarios de los equipos de asesoramiento psicopedagógico o de orientación educativa, a los propios centros educativos.

Así, la LOMCE en su Art 43.1 señalaba:

«Los alumnos superdotados serán objeto de una atención educativa por parte de las administraciones educativas».

Derogada íntegramente aquella Ley Orgánica, **la actual (LOE-LOMCE), en su Art 72.3, trasladó las competencias y responsabilidades de realizar las adaptaciones curriculares a los mismos centros educativos** en los que los estudiantes de altas capacidades se hallan escolarizados:

«Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecido».

La larga lucha de los padres.

Se inició en Canarias, donde el movimiento asociativo de padres de alumnos de altas capacidades, instó, mediante escrito presentado el 30 de septiembre de 2002, un proceso judicial para declarar la ilegalidad de la Orden de 7 de julio de 1997, de la Consejería de Educación de Canarias, que regulaba la educación diferente a la ordinaria que estos alumnos necesitan, pues trataba de forma restrictiva los derechos de los padres en la educación escolar de sus hijos y su derecho a aportar los dictámenes de los diagnósticos que encargaban a centros especializados de su elección, respecto a la Ley Orgánica, la Constitución y los Tratados Internacionales.

El Tribunal Superior de Justicia de Canarias, mediante sentencia de 16 de julio de 2004 dio la razón a los padres y declaró la ilegalidad parcial de aquella Orden. La Consejería de Educación dictó entonces otra Orden, la del 22 de julio de 2005, publicada en el Boletín Oficial de Canarias (BOC) el 1 de agosto del mismo año, en la que de nuevo restringía los derechos de los padres y no reconocía suficientemente el valor legal de los diagnósticos que los padres aportan a las escuelas e institutos.

De nuevo el movimiento asociativo de padres instó la correspondiente demanda de ilegalidad de ley. En el 2011 el Tribunal Superior de Justicia de Canarias dio la razón nuevamente a los padres e ilegalizó la nueva Orden canaria.

La sentencia, aun reconociendo que la Orden contenía aspectos positivos, señaló que, al no reconocer suficientemente los derechos de los padres, en relación con los derechos reconocidos en la ley orgánica, y el ordenamiento jurídico superior, **contaminaba la norma legal en su integridad, por lo que sentenció la ilegalidad íntegra de la nueva ley.**

El Gobierno Canario, no rectificó su ley, sino que interpuso recurso de casación ante el Tribunal Supremo. Este recurso de casación número 3858/2011 ha dado como resultado la Sentencia del Tribunal Supremo, 12.11.12, que reconoce el derecho de todos los alumnos, - de altas capacidades, o no-, a la Educación en Libertad, condena en costas a la Administración educativa canaria, y sitúa a cada uno en su sitio: a los padres, a las administraciones educativas y a las leyes y normas educativas inferiores de las Comunidades Autónomas. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>

Los efectos jurisprudenciales de esta Sentencia del Tribunal Supremo para las demás Consejerías de Educación, permite su aplicación sobre sus normativas, que en realidad son muy similares a la ilegalizada ley de la Consejería de Educación de Canarias.

La Sentencia del Tribunal Supremo, proclama, para todas las normativas del Estado Español, la educación en libertad, derivada de la Constitución y de los Tratados Internacionales firmados por el Estado Español, en estos términos:

«Los padres tienen el derecho a asegurar que la educación y la enseñanza de sus hijos menores se haga conforme a sus convicciones, morales y filosóficas, y a elegir lo que consideren mejor para sus hijos».

Recordemos que la Carta Europea de Derechos Sociales, en su Art. 14, incluye los criterios pedagógicos de los padres dentro de sus criterios filosóficos.

Los padres no tienen que soportar iniciativas educativas impuestas por la Administración. Así lo establece el Tribunal Supremo:

«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».

El Tribunal Supremo en esta Sentencia, en relación a las leyes educativas de las demás Comunidades Autónomas, establece:

«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». (de Educación en Libertad).

«Dicho de otra forma, el silencio de la norma inferior sobre dicho principio, no garantiza de forma efectiva el mismo, e implica su vulneración».

Veamos ahora si los cambios metodológicos o didácticos que necesitan los estudiantes superdotados y de altas capacidades si tienen cabida en la escuela regular y si pueden ser debidamente atendidos dentro de la autonomía pedagógica de los centros, o si por el contrario si los centros necesitan alguna intervención, participación o autorización exterior al centro

Eduard Punset explica los cambios metodológicos que necesitan las personas de altas capacidades de la siguiente manera:

«Los niños superdotados tienen formas diferentes de resolver los problemas, y aprenden de otra manera. Los estilos de aprendizaje, que en general tienen los superdotados son no sólo diferentes del estándar que ofrece la escuela, sino frecuentemente son los opuestos.

Las formas de aprendizaje repetitivas, memorísticas estandarizadas, el aprender “empollando” y los múltiples ejercicios idénticos, pueden ser útiles para el aprendizaje de los alumnos estándar, o para parte de ellos, pero resulta muy perjudicial para el superdotado, que aprende descubriendo por sí mismo, investigando a grandes saltos intuitivos, sintiéndose en el dominio de su proceso de aprendizaje auto-regulado, en un amplio ámbito de libertad.

Ante un alumno superdotado el profesor no es el transmisor de conocimientos, ni el intermediario, sino el tutor que le facilita los medios de investigación, para que pueda realizar sus descubrimientos permanentes, y el que vela por su estímulo emocional constante, que le permite la motivación intrínseca».

En una reciente entrevista a un medio de comunicación preguntaron al Prof. José de Mirandés cómo sintetizaría los estilos de aprendizaje de las personas de altas capacidades. Lo resumió así:

«En las personas con Superdotación intelectual es necesario diagnosticar, por una parte, su estilo de aprendizaje en función de los factores de personalidad, predominando el estilo activo-pragmático, sobre el teórico-reflexivo

El estilo personal interactúa sobre el general de estas personas, que tienen en función de su hecho diferencial intelectual, y se puede sintetizar en un estilo centrado en el aprendizaje auto-regulado, descubridor, autónomo, personal, generador de nuevas formas de pensamiento y transformador de su mente, constituyendo sobre el sustrato neurobiológico privilegiado la arquitectura de su cerebro diferente.

Requiere e implica: autorregulación del propio proceso autónomo de construcción del aprendizaje; motivación intrínseca y permanente; aprendizaje por descubrimiento personal continuo, directamente orientado en la vida práctica y en los objetivos personales que ante su proyecto vital se van formando. Su desarrollo necesita un entorno emocional adecuado: comprensión, aceptación, y respeto ante el funcionamiento diferencial de su mente, y estimación personal que le permita adecuar la autoestima, lo que le posibilitará su diferente desarrollo cognitivo y el desarrollo metacognitivo que facilita los procesos que incrementan el autoconocimiento y conecta el pensamiento y la acción. Necesitan auto-monitorizar su proceso de aprendizaje, concibiéndolo como un reto personal en libertad para realizar sus grandes saltos intuitivos mediante su propia investigación permanente.

Estas personas no necesitan la figura del docente-enseñante, que les resulta muy lesiva, sino al educador que, desde la complicidad emocional, garantiza el desarrollo de su propio estilo de aprendizaje, velando por su auto-motivación permanente, evitando el perfeccionismo disfuncional, consecuencia de un excesivo nivel de auto-exigencia.

Necesitan que el maestro o profesor diga lo que Einstein educador afirmaba: “Nunca enseñé a mis alumnos, sólo intento darles herramientas útiles para que puedan aprender”, para que estos estudiantes puedan después decir lo que Einstein manifestaba de su vida de estudiante: “Nada he aprendido que no haya sido jugando”, para que puedan desarrollar su excepcional mente de forma lúdica, mediante el “juego” de su aprendizaje auto-regulado, que les proporciona un enorme y desconocido placer intelectual, que ni ellos mismos pueden llegar a imaginar desde el sufrimiento en que se hallan, sumidos ante los aprendizajes estándar que tanto daño psíquico les producen.

Necesitan desarrollar sus estilos de aprendizaje en interrelación con sus compañeros del aula en el aprendizaje cooperativo. Joaquín Gairín Catedrático de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona, señala: “Los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados son imprescindibles para estos estudiantes, pero siempre resultan muy beneficiosos para toda la clase”.

Resulta evidente que los cambios metodológicos o didácticos que necesitan las personas superdotadas y de altas capacidades, que vienen especificados en el pre-diseño de la adaptación curricular del Dictamen de Diagnóstico Clínico completo, tienen cabida en la escuela regular. Pueden y deben ser debidamente atendidos dentro de la autonomía pedagógica de los centros, por lo que no se necesita intervención, o autorización exterior al centro. Eso sí, los docentes necesitan la formación permanente específica que se les facilita. (LOE Art 102). Decía el Director del Colegio Santa María la Real (Hermanos Maristas, Pamplona D. Andrés Larrambébere, en su ponencia de las Primeras Jornadas de Estudio para Padres celebradas en la Universidad de Navarra el 22 y 23 de Abril de 2005:

«Para realizar una aceleración o salto de curso se necesita autorización de la administración educativa, pero para realizar las adaptaciones curriculares a los alumnos superdotados sólo se necesita la voluntad del colegio».

Y, añadía

«Nosotros las hacemos, y si nosotros las hacemos otros también las pueden hacer”.
http://altascapacidades.es/instisuper/links_indice_general/al_cl0.pdf

Pero la voluntad del colegio debe comenzar por la voluntad en adquirir la formación específica que se necesita para poder desarrollarlas.

El valor judicial de los Dictámenes de los Diagnósticos Clínicos.

Los Tribunales de Justicia en reiteradas Sentencias han establecido respecto de los dictámenes de los diagnósticos clínicos completos de altas capacidades, realizados por los equipos multidisciplinares que reúnen todas las titulaciones legales, cosas interesantes de las que destacamos tres. La primera es el reconocimiento que hacen los Tribunales de Justicia de:

«Dar al informe pericial aportado una consideración similar a la que tendría el dictamen emitido por perito designado judicialmente».

La segunda es la declaración de que el dictamen;

«Presenta las máximas consideraciones a efectos probatorio».

La tercera es en el supuesto de que el Dictamen aportado al colegio no les gustara al centro educativo, por considerar que contiene algún error; los Tribunales de Justicia ya han establecido lo que deben hacer el centro educativo, en este supuesto, con estas palabras:

«Este dictamen ha de ser valorado de acuerdo a los dictados de la sana crítica (art. 348) ».

El Art. 348 de la Ley de Enjuiciamiento Civil, establece:

«Artículo 348 Valoración del dictamen pericial.

El tribunal valorará los dictámenes periciales según las reglas de la sana crítica».

Lo que significa que estos Dictámenes que presentan los padres a los colegios, deben cumplirse, aplicarse o desarrollarse, a menos de que con posterioridad presenten otro que demuestre hallarse mejor fundamentado en Ciencia o en Derecho. Cualquier otro dictamen deberá ser realizado por profesionales de igual o superior cualificación para que se puedan establecer los dictados de la sana crítica, y al tratarse de un menor sólo podrá realizarse por encargo de los padres a un nuevo centro especializado que elijan.

Esta Jurisprudencia tuvo su origen en la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha, Nº 96 Recurso 715 de 2001, que condenó al centro educativo y al equipo oficial de asesoramiento psicopedagógico a aplicar a una niña de alta capacidad de 6 años, el tratamiento educativo indicado por centro especializado en el Dictamen de su Diagnóstico. Desde entonces, las otras Sentencias **ofrecen el mismo fallo en todos los casos**, como explica la Psicóloga Coks Feenstra en su libro “El Niño Superdotado” (Ediciones Médici) y repiten la misma literalidad, lo que ha permitido alcanzar la Jurisprudencia clara y unívoca de la que gozamos, para la seguridad jurídica a de todos los ciudadanos.

Con frecuencia, funcionarios del asesoramiento psicopedagógico de las escuelas o de orientación de los institutos de secundaria, siguen realizando el diagnóstico, le llaman “evaluación psicopedagógica” y niegan a los padres el informe con los resultados aduciendo que se trata de “información confidencial e interna”. Los padres, en el desconocimiento de las pruebas que han efectuado a su hijo, y de sus derechos básicos, no pueden, por tanto, encargar un diagnóstico en un centro especializado hasta haber transcurridos dos años, ya que para la validez de las pruebas un niño no puede realizar una misma prueba hasta que no hayan transcurrido dos años. El Defensor del Estudiante en su web <http://www.defensorestudiante.org/> ha tenido que habilitar el espacio: http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/derecho_escolar.pdf para ayudar a los padres en la defensa de sus elementales derechos, con la colaboración de la Agencia Española de Protección de Datos, y crear una alerta para todos los padres. http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/ALERTA_A TODOS LOS PADRES.pdf



Organizada por el Instituto Valenciano de Altas Capacidades. Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, 25 de enero de 2014

XII. EL DEFENSOR DEL ESTUDIANTE.

**SU RAZÓN DE SER Y COMPROMISO CON LA SOCIEDAD:
¡Que ni un solo estudiante con Diagnóstico Clínico o
Evaluación Multidisciplinar de sus capacidades quede sin
su respuesta educativa diagnosticada!**

Hay mucho sufrimiento en nuestras aulas. Gran desconocimiento de la Superdotación, las altas capacidades en el actual paradigma científico. Ignorancia y desidia a la hora de ofrecerles la educación diferente a la ordinaria que necesitan y que la ley preceptúa, conforme los nuevos postulados de la Neurociencia, la Neurodidáctica y en su aplicación: El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades, que ofrece la orientación científica segura.

En las adecuadas leyes que conforman el Ordenamiento Jurídico Superior, en la Jurisprudencia, y en último recurso en los Tribunales, tenemos los resortes jurídicos necesarios, pues la ciencia ha establecido el principio de causalidad o relación causa-efecto entre, por una parte, la situación del alumno Superdotado o de Alta Capacidad que en clase no se le facilita el aprendizaje en su **diferente forma, ritmo y estilo**, sino los estilos de aprendizaje, modos y ritmos estándar; y, por otra parte, el riesgo que esta situación supone para su salud psíquica. La Administración Educativa lo ha reconocido. El Dr. Cándido Genovard Catedrático de Psicología de la UAB, refiriéndose a los estudiantes con diagnóstico de Alta capacidad, señala:

*«Lo que resulta adecuado para la población normal (programas, niveles de dificultad, ritmos) **no lo es para estas personas**. Es necesario mencionar una de las fuentes principales de conflictos -incluso de patologías- en los alumnos de altas capacidades: la Disincronía escolar». «Es iluso ofrecer una respuesta educativa diferenciada sin que previamente haya una detección y un diagnóstico».*

Dr. Juan Luis Miranda Romero Médico, Psiquiatra Perito Judicial, estableció **el principio de causalidad -con carácter general-** entre la situación del superdotado no reconocido como tal en la escuela, y por otra parte, estas distorsiones cognitivas constituyen la causa y el mantenimiento de la enfermedad psíquica, incluyendo los trastornos de personalidad.

Por su parte, el Dr. Ignacio Puigdemívol Catedrático de Didáctica. U B, indica:

«Es importante que se diagnostiquen los niños y niñas con las altas capacidades, a fin de poder activar acciones educativas, porque si no muchas de estas personas pueden llegar a sufrir problemas de conducta, o bien pueden llegar al fracaso escolar-lo desgraciadamente frecuente-, pero lo que es más grave, pueden sufrir graves problemas personales de orden psiquiátrico, con la gravedad y el sufrimiento que ello conlleva, como desgraciadamente he podido constatar en no pocos casos y tal como nos muestran, también, serios estudios sobre el riesgo de trastornos psiquiátricos».

La Administración educativa, Resolución de 3.5.2007 de la Consejería de Educación de Madrid, de un joven superdotado, reconoce el principio de causalidad: la relación causa-efecto que existe entre la no aplicación de la educación diferente que necesitaba y los problemas psíquicos que le generó, y le imposibilitó seguir los estudios:

«Considerando el diagnóstico de Superdotación emitido por diferentes gabinetes psicológicos debidamente autorizados, a favor del alumno xxx».

«Considerando, la trayectoria académica del mencionado alumno, en el desarrollo de la cual no se ha aplicado ninguna de las posibles medidas establecidas legalmente para la atención escolar, ni de enriquecimiento educativo ni de flexibilización de la escolaridad».

Y, seguidamente reconoce:

*«Las dificultades psicosociales **que esta actuación le ha generado** e imposibilitado para cursar con regularidad y finalizar el bachillerato».*

Muchas familias se han visto obligadas a acudir a los Tribunales de Justicia para que los centros educativos aplicaran el tratamiento educativo diagnosticado en los dictámenes de los centros especializados e independientes. En todos los casos los centros educativos (y los equipos oficiales de la Administración, antes de la LOE cuando tenían competencias en la respuesta educativa) se han visto obligados a aplicar las adaptaciones curriculares precisas, estipuladas en sus diagnósticos

Las madres y padres coraje, que con su persistente esfuerzo personal y económico han conseguido que se desarrollara la educación escolar diferente a la ordinaria que necesitan sus hijos de altas capacidades, acudiendo a los Tribunales de Justicia, merecen un homenaje de gratitud, pues su valiente lucha ha producido una unívoca jurisprudencia que orienta las nuevas iniciativas legislativas y ha abierto el camino a que otros niños y niñas de altas capacidades puedan también desarrollar sus capacidades, sus talentos y su personalidad diferente.

Pero, pocos padres de niñas y niños de altas capacidades han accedido a los Tribunales de Justicia, si bien las provisiones de fondos que inicialmente piden los abogados, los procuradores, y los peritos judiciales, las tasas judiciales, y un largo etcétera, lo impiden a la mayoría. A través de El Defensor del Estudiante todas las familias pueden ver defendidos los derechos educativos de sus hijos de altas capacidades, sin ningún costo. Es una traición diagnosticarlos y abandonarlos, señala el Ministerio de Educación en su Libro-Informe Alumnos precoces, Superdotados y de Altas Capacidades. El Defensor del Estudiante vela por sus derechos educativos.

Es cierto que los maestros y profesores en su formación inicial no han recibido la formación para poder ofrecer la educación diferente a la ordinaria que los estudiantes superdotados y de altas capacidades necesitan, orientada a su diferente forma de procesar la información y realizar los procesos de aprendizaje, pero, desde que el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, ha creado y ofrece el *“Plan de Formación para Docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva*, **no existe razón alguna por la que a un solo alumno con diagnóstico o de Alta Capacidad, la escuela siga siendo causa o situación de riesgo para de enfermedad psíquica** con los obsoletos estilos de aprendizaje estándar, propios de la época industrial, que le producen el Síndrome de Disincronía y el Síndrome de Difusión de la Identidad, impidiéndole desarrollar los estilos de aprendizaje propios, tan diferentes, la propia personalidad.

Hacía falta una institución, que desde la independencia y la gratuidad defendiera los derechos educativos de nuestros estudiantes, pues nuestra escuela y nuestra sociedad, no puede seguir destruyendo el talento de nuestros niños y jóvenes más capaces.

El Defensor del Estudiante, es una entidad de interés público que nace con el compromiso de defender el derecho humano fundamental de los estudiantes a la Educación Inclusiva o personalizada, especialmente a los que se hallan en las etapas educativas obligatorias y pertenecen a los colectivos situados en los extremos de la Campana de Gauss, (Estudiantes con discapacidad o con alta capacidad), pues sin duda son los más ignorados y desatendidos.

La razón de ser y compromiso con la sociedad de El Defensor del Estudiante es que ni un solo estudiante con Diagnóstico Clínico o Evaluación Multidisciplinar de sus capacidades quede sin la respuesta educativa que se le haya diagnosticado. Ello con frecuencia supone la necesidad de representar y defender los derechos educativos de los estudiantes y en particular ejercer la defensa del derecho humano fundamental de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva o personalizada, bien a nivel personal, bien a nivel colectivo.

La defensa de este derecho humano constituye a la vez la razón de ser y el compromiso con la sociedad de El Defensor del Estudiante.

Defensa a nivel individual y de forma colectiva.

A nivel individual, caso por caso. Los Estatutos como fines y obligaciones señalan:

*«a) **Diagnóstico.** La defensa del derecho de los padres al diagnóstico de las capacidades cognitivas y emocionales de sus hijos, y a la libre elección de centro de diagnóstico clínico completo, que en todos los casos debe contener el diagnóstico diferencial de la Disincronía y de otras posibles patologías o disfunciones (Ley 41/2002 de 14 de noviembre), que debe estar realizado por equipos multidisciplinares de expertos con la experiencia necesaria, como señala la Jurisprudencia, y con las titulaciones legalmente establecidas y la participación de profesionales con competencias sanitarias de grado superior. (Ley 44/2003 de 21 de noviembre).*

Denunciar a los funcionarios de la educación, que sin tener la titulación necesaria ni haber recibido encargo de los padres, realizan las fases previas del diagnóstico: la "detección" o la "evaluación psicopedagógica", y sobre la base de los resultados que obtienen deducen y aplican medidas educativas erróneas y rechazadas por los padres. Es necesario tener en cuenta, por un lado, las actuales Definiciones científicas Altas Capacidades, que señalan: "La 'detección' y la 'evaluación psicopedagógica' son aproximaciones previas que facilitan el Diagnóstico Clínico, pero, en cualquier caso, sólo el Diagnóstico Clínico, realizado por un equipo de profesionales especializados, con la titulación legal indicada, podrá determinar si un niño se encuentra en cada momento, o si se podrá encontrar, en los ámbitos de la excepcionalidad intelectual.

Sólo del Diagnóstico Clínico es posible deducir las medidas educativas necesarias. Con frecuencia se pone en evidencia el grave error de la medida educativa que inicialmente se había tomado sólo en base a la previa evaluación psicopedagógica", y, por otro lado, la norma del Ministerio de Educación, en el mismo sentido: "La atención a la diversidad exige diagnóstico de las capacidades de todos los alumnos y soluciones adecuadas a cada caso en función del diagnóstico».

El apartado "d" de los Estatutos señala:

*«d. **Adaptación o diversificación curricular precisa.** Defender el derecho de los padres que el centro educativo acepte y tenga en cuenta los dictámenes de los diagnósticos clínicos completos que aportan, y que apliquen el contenido de estos dictámenes en todo lo que se refiera a aspectos escolares, especialmente cuando estos diagnósticos se presentan mediante Certificado Médico Oficial, y por tanto, constituyen los diagnósticos de superior rango legal. La defensa del derecho de los alumnos con alta capacidad a recibir la educación diferente a la ordinaria (LOE, artículo 71.2), desde el momento en que la necesidad sea identificada (LOE, artículo 71.3), dentro del principio de inclusión (LOE, artículo 71.3, 1.b y 121.2), en forma de adaptación o diversificación curricular precisa (LOE, artículo 72.3) y dentro de la debida organización escolar (LOE artículo 72.3), y la defensa de su derecho a que ésta sea de calidad, lo que equivale a decir que los docentes deben adquirir la formación específica necesaria».*

Desde la entrada en vigor de la LOE -que traslada la responsabilidad de realizar las adaptaciones curriculares precisas a los mismos centros educativos-, es contra estos: director y tutor que se dirigen estas actuaciones. *En todo caso es necesaria la colaboración entre padres, escuelas, centros de diagnóstico, médicos de familia, pediatras. Y, desde la detección, evaluación, diagnóstico, tratamiento educativo y su evaluación, y el seguimiento en todo el proceso de su formación*

Ante leyes injustas.

En relación con las normativas injustas, restrictivas de sus derechos y por tanto dañinas. Dice así el apartado “g” del Capítulo 4, “Fines”.

«g) Instar procesos judiciales de ilegalización de leyes y normativas que vulneren o restrinjan derechos educativos de los estudiantes o de sus padres reconocidos en el ordenamiento jurídico superior o en los postulados científicos de la investigación internacional».

*En la actualidad, tras la ilegalización alcanzada de las leyes de la Consejería de Educación de Canarias, que regulaban erróneamente la atención educativa a los estudiantes de altas capacidades, mediante Sentencia 12-11.12 del Tribunal Supremo, en proceso judicial interpuesto y defendido por la Letrada D^a Rosa Inés Ramos Hernández, Miembro del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, El Defensor del Estudiante procede a estudiar las normativas similares de las demás Comunidades Autónomas, en función de los **criterios establecidos por el Tribunal Supremo**.*

Para la validez y constitucionalidad de las leyes educativas, el Tribunal Supremo establece:

- **Todas las normas de inferior rango deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio de educación en libertad.**
- **El silencio de la norma inferior sobre dicho principio, implica su vulneración.**

Resultan fundamentales estos criterios jurisprudenciales establecidos por el Tribunal Supremo. Las leyes y normativas educativas que expresamente no recojan, no desarrollen o silencien el Derecho a la Educación en Libertad, vulneran la Constitución. Son por tanto leyes inconstitucionales y por tanto nulas de pleno derecho.

Con anterioridad hemos visto el criterio del Juzgado Contencioso Administrativo 8 de Barcelona, Sentencia 247 de 10 de septiembre de 2008, respecto de estas leyes y normativas: **“Pueden y deben ser anuladas por la jurisdicción ordinaria”. Pero mientras se procede a los trámites judiciales de ilegalización de ley, estas normativas inconstitucionales son nulas de pleno derecho.** La LOMCE, en el segundo redactado de su Proyecto se ha tenido que crear un nuevo apartado, el “q” en el Art. 1º Principios”, para incluir la Libertad de Enseñanza. También se ha añadido la Libertad de Enseñanza el apartado 4 del Artículo 2 bis, y, en consecuencia, se han introducido diversas modificaciones en el articulado.

En cuanto a las leyes y normativas de las Comunidades Autónomas, similares a la ilegalizada ley de la Consejería de Educación de Canarias, a menos que no sean enmendadas o retiradas por la misma Administración, o se anuncie públicamente su carácter de nulidad radical, El Defensor del Estudiante, en cumplimiento de sus fines estatutarios, se verá en la obligación de instar los correspondientes procesos de ilegalización de Ley ante la jurisdicción ordinaria. Las ilegalizadas leyes educativas de la Consejería de Educación de Canarias no eran peores, sino similares a las de las demás Comunidades Autónomas. Mientras, es importante que, conociendo los criterios del Tribunal Supremo, los padres los docentes y los ciudadanos en general, distingan el carácter de nulidad radical de estas normativas y leyes educativas de los alumnos superdotados y de altas capacidades, evitando así sus efectos dañinos para estos estudiantes.

Ante informes no vinculantes.

El derecho de los padres a elegir lo que consideren mejor en la educación de sus hijos, lógicamente no puede entenderse como un derecho ilimitado que convertiría la enseñanza en un servicio a la carta de sus posibles caprichos.

En este sentido, la Sentencia del Tribunal Supremo de 1.6.93 denegó, en un caso concreto, una solicitud de aceleración, o salto de curso, pues no se aportó diagnóstico clínico completo, **(vinculante)**, sino tan sólo un informe psicológico **(no vinculante)**. No se aportaba, por tanto, ningún indicio de que tal deseo fuera más allá de *“una simple recapitulación de conocimientos”*, que *“en principio no afecta al desarrollo de la personalidad”*. Así lo estableció el Tribunal Supremo, con toda razón.

Las detecciones y evaluaciones psicopedagógicas, que puede realizar la escuela, son únicamente aproximaciones o fases previas o preparatorias del diagnóstico clínico completo. Estas fases preparatorias no permiten establecer con rigor si el niño es o no de alta capacidad. Las medidas educativas que se pretenden deducir sólo pueden ser de carácter cuantitativo, pues **estas fases previas no permiten descubrir el funcionamiento de la mente, y por tanto no permiten conocer las verdaderas necesidades educativas** por tanto *“no evidencian que se afecte el núcleo esencial del derecho a la educación: el libre y pleno desarrollo de la diferente personalidad”*. No son, por tanto, vinculantes para la escuela, como tampoco son vinculantes para los padres las medidas educativas que pretenden deducir de las evaluaciones psicopedagógicas de los funcionarios orientadores o asesores escolares.

También son importantes los informes de Atención Primaria, cuando se requiere una valoración psicopedagógica, o cuando el Pediatra sospecha la existencia de Alta Capacidad, entonces deriva al niño a un centro homologado para el diagnóstico biopsicosocial que dirige un equipo multidisciplinar que cuenta con la totalidad de las titulaciones académicas que la ley indica.

Ante los Diagnósticos Clínicos, vinculantes.

El diagnóstico únicamente puede ser elaborado por un equipo multidisciplinar en el que *“deben participar de profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas”*. (Norma del Ministerio de Educación de 32.1.2006, en aplicación de la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias Art. 6.2.a). Los profesionales de estos equipos deben reunir la totalidad de los títulos legalmente requeridos, la formación específica y la experiencia necesaria.

Los padres, piden a los centros especializados en el diagnóstico que cuentan con un equipo pluridisciplinar de expertos con la totalidad de las titulaciones legalmente requeridas, la formación específica y la experiencia necesaria, que se diagnostiquen las diferentes capacidades y talentos de sus hijos, y que se diagnostique el tratamiento educativo escolar que necesiten para el pleno y libre desarrollo de su personalidad.

El tratamiento educativo diagnosticado mediante Certificado Médico Oficial del Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos y el dictamen que lo desarrolla, conforma las convicciones filosóficas y pedagógicas de los padres, fundamentadas en el diagnóstico científico. Si los padres, en consecuencia, lo presentan al colegio, **estos diagnósticos realizados en desarrollo del Modelo Biopsicosocial y la CIF aprobada por la OMS son, vinculantes para todos los centros educativos.**

Si el centro educativo no desarrolla con prontitud la respuesta educativa diagnosticada para el pleno y libre desarrollo de la personalidad del niño, El Defensor del Estudiante lo

defiende ante los Tribunales de Justicia. En todos los casos los Tribunales han obligado al centro educativo a desarrollar de inmediato la adaptación curricular diagnosticada.

El Defensor del Estudiante **en todos los casos, ante un Diagnóstico Clínico, vinculante interviene gratuitamente ante todas las instancias judiciales**, siempre a petición de los padres, porque vulnerando el Ordenamiento Jurídico Superior no hay educación posible. España no puede seguir despreciando y perdiendo la principal garantía de futuro: El talento. Las niñas y los niños de altas capacidades tienen el mismo derecho a ser felices, y a una vida digna.

En síntesis.

Los miembros de los equipos oficiales de asesoramiento psicopedagógico de las escuelas o de los equipos orientación educativa, u orientadores de escuelas o institutos, pueden realizar las fases previas o preparatorias del diagnóstico, como son la detección y la evaluación psicopedagógica, si obtienen para ello la formación específica y la necesaria autorización por escrito de los padres, pero en ningún caso pueden realizar diagnósticos, aunque los padres por desconocimiento lo pidieran. El sistema educativo carece de profesionales con equipos multidisciplinares con las titulaciones legales necesarias, -con competencias sanitarias- (Norma del Ministerio de Educación de 23 de enero de 2006. Y, el sistema educativo carece de estas competencias legales para poder realizar diagnósticos.

Las fases previas del diagnóstico: la detección y la evaluación psicopedagógica en ningún caso permiten diagnosticar la Superdotación o la Alta Capacidad, ni conocer las verdaderas necesidades educativas del estudiante, que requiere diagnóstico clínico completo.

La detección y la evaluación psicopedagógica no pueden incluir tests de inteligencia, que son instrumentos clínicos, pero aunque los incluyeran, estas fases previas al diagnóstico seguirían siendo insuficientes para diagnosticar la alta capacidad. José Antonio Marina, señala: *«El complejo concepto de altas capacidades hace que no baste con los test estándar de inteligencia. Un alto cociente intelectual suele acompañar a las personas con altas capacidades, pero **no es suficiente para identificarlas**».*

Recordemos que el Ministerio de Educación en su norma de septiembre de 2006, señala: *«La atención a la diversidad **exige diagnóstico** de las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso **en función de dicho diagnóstico**».* Y su norma de 23 de enero de 2006, consecuencia del conocimiento científico de los factores clínicos no patológicos implicados, y en aplicación de la Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, (Art 6.2.a), que señala: *«En el diagnóstico de las altas capacidades **deben participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas**».* Por su parte, la Dra. Isabel Peguero, puntualiza: *«En el iceberg de la Superdotación, **con la detección y la evaluación psicopedagógica sólo vemos entre un 4 y un 7%.** Es pues fundamental el Diagnóstico Clínico completo de “lo sumergido”. Para ello, debemos abrir los ojos, oídos y tener tacto en lo no detectado. **El Diagnóstico Clínico Integrado es el arma más poderosa con la que contamos, pues facilita la expresión de lo no percibido**».*

Realizar Diagnósticos Clínicos sin estar en posesión de los correspondientes títulos, y específicamente el título oficial acreditativo de ser profesional con competencias sanitarias específicamente para poder realizar diagnósticos, como señala el Ministerio de Educación en su norma de 23 de enero de 2006, de aplicación de la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, (Art. 6.2.a), es constitutivo de delito tipificado en el Art. 403 del Código Penal. Si el culpable, además, se atribuyese públicamente la cualidad profesional amparada por el título referido, incurriría en el agravante de dicho artículo del Código Penal.

<http://altascapacidadescse.org/QUIENPUEDE.pdf>

Realizar diagnósticos de especificidades clínicas, y deducir un supuesto tratamiento educativo, amparándose en una norma (ley de cobertura), como es la normativa para realizar la detección o la evaluación psicopedagógica, con la finalidad de alcanzar ciertos objetivos, que, no siendo los propios de esa norma, son además contrarios a la ley defraudada (Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, Art 6.2.a) o al ordenamiento jurídico, es además, constitutivo de Fraude de Ley. (CC, art. 6.4; LOPJ, art. 11.2).

El Defensor del Estudiante es una entidad de interés público, sin ánimo de lucro, cuyo principal objetivo: la defensa de los derechos educativos, lo que implica erradicar el intrusismo profesional que existe en el sistema educativo. Por tanto, defiende judicialmente, y siempre de forma gratuita, los Diagnósticos Clínicos completos, que los padres presentan a los centros educativos, y **que son vinculantes** para todos los centros. No los informes psicopedagógicos o psicológicos, **que no son vinculantes** <http://defensorestudiante.org/> (Ver Cap. VI, pág. 70, Cap. XV, pág. 110, Cap. XVI, pág. 114 y Cap. XVII, pág. 121).

XIII. EL CONGRESO MUNDIAL INTELIGENCIA HUMANA, ALTAS CAPACIDADES Y EDUCACIÓN.

FUNDAMENTADO LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.

En los últimos años se habla mucho de inteligencia, de altas capacidades, de educación inclusiva y personalizada, de efectuar cambios en la educación. Se sigue hablando de antiguas y diferentes teorías, de múltiples modelos teóricos, basados en paradigmas obsoletos, que en su conjunto evidencian graves contradicciones.

Muchas de estas iniciativas, privadas y públicas, se fundamentan en investigaciones realizadas con muy buena voluntad y esfuerzo, pero, en algunas de ellas, podemos descubrir que fueron realizadas sobre muestras de niños que se les consideraba superdotados o de alta capacidad, pero en realidad únicamente habían realizado la detección, o sólo se les había realizado una evaluación psicopedagógica, o, en el mejor de los casos, pruebas de CI, es decir, en base a muestras de niños que carecían del necesario Diagnóstico, con rigor científico.

Resulta oportuno recordar criterios como el de José Antonio Marina: **«El complejo concepto de altas capacidades hace que no baste con los test estándar de inteligencia. Un alto cociente intelectual suele acompañar a las personas con altas capacidades, pero no es suficiente para identificarlas».**

O de la Dra. Isabel Peguero: **«En el iceberg de la Superdotación, con la detección y la evaluación psicopedagógica sólo vemos entre un 4 y un 7%. Es pues fundamental el Diagnóstico Clínico completo de “lo sumergido”. Para ello, debemos abrir los ojos, oídos y tener tacto en lo no detectado. El Diagnóstico Clínico Integrado es el arma más poderosa con la que contamos, pues facilita la expresión de lo no percibido».**

Este parcial y minúsculo 4 - 7% que sólo descubre la detección y la evaluación psicopedagógica, nos permite comprender el sistemático error que arrojaron las detecciones y las evaluaciones psicopedagógicas que realizan los colegios, como el error del 97% que arrojaron las detecciones previas al diagnóstico realizado por el equipo Dr. Esteban Sánchez Manzano de la Universidad Complutense de Madrid en 65 colegios de la

Comunidad Autónoma de Madrid, o el error del 94% en las detecciones de docentes y orientadores escolares de los equipos oficiales que arrojó el estudio de El Defensor del Menor, de la Comunidad Autónoma.

Es pues necesario distinguir entre, por una parte, aquellas investigaciones, estudios, tesis doctorales, teorías, constructos o modelos, obsoletos, contruidos desde la ambigüedad, al servicio de intereses de grupos o personas, y basados en muestras de niños sólo detectados o con una simple evaluación psicopedagógica; y, por otra parte, aquellos otros trabajos científicamente fundamentados en base a muestras de niños con Diagnóstico Clínico Integrado, que es el procedimiento que permite conocer la existencia, o no, de la Superdotación, de las Altas Capacidades y sus verdaderas necesidades educativas. A la vez resulta necesario observar bajo que paradigma, concepto o definición concreta se fundamentaron.

En 1972, bajo los auspicios de la Secretaría de Educación del Gobierno Norteamericano, expertos internacionales consensuaron la definición de Marland sobre Superdotación y Talento, que en Estados Unidos fue conocida como la “*definición oficial*”. Otros países sucesivamente la adoptaron como “*definición internacional*”.

Los avances de la investigación científica internacional muy pronto dejaron obsoleta aquella definición inicial, que no distinguía entre Superdotación y talento, y se acordó su modificación. Los descubrimientos en Neurociencias pusieron de manifiesto la necesidad de un nuevo paradigma científico.

El paradigma emergente ha comenzado a cristalizar con el comienzo del siglo. En el 2005, con motivo de que la Universidad de Girona incorporó la materia en una primera asignatura, se incorporaron a la Definición del Informe Marland los principales avances científicos del último tercio de siglo, con la autoría de 35 científicos internacionales. Se alcanzaron las “*Definiciones Científicas Altas Capacidades- Universidad de Girona 2005*”.

Más tarde, con la co-autoría de otros científicos internacionales, alcanzando un total de 67, el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades las perfeccionó, y completó; finalmente las asumió y publicó. Por primera vez se habían alcanzado unas definiciones científicas sobre un fundamento teórico de la inteligencia humana. Habían nacido las actuales “*DEFINICIONES CIENTÍFICAS ALTAS CAPACIDADES*”.

Desde las definiciones de Marland, que tan siquiera distinguían entre niños superdotados y niños talentosos, las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades supusieron, en los primeros años de este siglo, un avance extraordinario, que es preciso proyectar al futuro de nuestro mundo, ante los grandes cambios acelerados en las Neurociencias y en las comunicaciones que requiere que, en el futuro, las actuales definiciones científicas se hallen permanentemente actualizadas.

En la Universidad de Valencia, Aula Magna de la Faculta de Filosofía y Ciencias de la Educación, el 25 de enero de 2013, tuvo lugar la «*Jornada Superdotación y Talento. Nuevos retos para el siglo XXI*». En su Ponencia: «*El Diagnóstico Clínico Integrado como paso necesario y previo a la Intervención Educativa*». <http://altscapacidadescse.org/PonenciaDPIE.pdf> el Presidente del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, Dr. Juan Luis Miranda Romero, Médico Psiquiatra, Neurocientífico, Perito Judicial, proclamó:

«*Deseo dar a conocer un importante y reciente acuerdo del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, en relación con las actuales “Definiciones Científicas Altas Capacidades”. Sabemos que se inició su creación en el Año 2005, con motivo de que la Universidad de Girona quiso incorporar esta docencia. Las definiciones de Marland-1972 habían quedado obsoletas tras 33 años de rica investigación científica. Con el paso del tiempo, las actuales “Definiciones Científicas Altas Capacidades” podrían correr idéntico riesgo.*»

El acuerdo tiene dos aspectos, el primero es la declaración de las actuales “Definiciones Científicas Altas Capacidades”: “documento abierto”, con un llamamiento a la comunidad científica internacional, a todos los científicos, en orden a su permanente actualización cara al futuro. El segundo, consecuencia del primero, es la convocatoria del “Congreso Mundial Inteligencia Humana, Altas Capacidades y Educación”, de carácter permanente y online, poniendo las actuales tecnologías de las comunicaciones al servicio del progreso científico y de la educación».

Sólo la certeza de unas definiciones científicas, permanentemente actualizadas, nos garantiza la investigación científica internacional, el camino que nos conduce al bien superior del niño y a la educación de calidad para todos.

De entre las diez diferentes Ponencias en que el «Congreso Mundial Inteligencia Humana, Altas Capacidades y Educación» está organizado, unas profundizan en temas necesariamente teóricos y básicos como la inteligencia humana, la Superdotación, el talento o la precocidad intelectual, la alta capacidad, mientras que otras en aspectos más prácticos y específicos como el diagnóstico, el tratamiento educativo, la educación inclusiva o la educación en libertad, sin olvidar el denominado Síndrome de la Disincronía (proceso asíncrono de maduración de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica).

Revisar la anterior investigación es tan necesario como fundamentar científicamente los nuevos esfuerzos de la investigación específica internacional. En la actualidad, la existencia en España de un centenar de centros especializados en el Diagnóstico Clínico Integrado, cada uno de ellos dirigido por un equipo multidisciplinar de expertos, lo hace posible. Sin duda, la oportunidad del slogan del Congreso Mundial: **«Fundamentando la Investigación Científica»**, se halla plenamente justificada.

Todos los científicos expertos en **investigación científica básica** de los diferentes países están invitados a inscribirse, sin costo alguno, en el Congreso Mundial y en la ponencia que deseen, a participar activamente en los debates, y a presentar comunicaciones.

Garantizar la permanente actualización de las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades, cara al futuro, es el objetivo compartido para poder ofrecer en todo momento a la investigación específica internacional, y también a los docentes y orientadores educativos, legisladores y jueces, políticos y periodistas, y al conjunto de la sociedad, los fundamentos científicos actualizados al compás de los nuevos avances científicos que se produzcan.

El Congreso Mundial Inteligencia Humana, Altas Capacidades y Educación ha sido declarado de Interés Científico y Profesional, y está organizado por: el Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España, el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, la Fundación para la Formación de la Organización Médica Colegial, con la colaboración del Instituto Internacional de Altas Capacidades y la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades. <http://altascapacidadescse.org/Congreso-Mundial.php?id=2>



XIV: DATOS DE INTERÉS.

PRINCIPALES INSTITUCIONES CIENTÍFICAS, ESPECIALIZADAS.

Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades: <http://altascapacidadescse.org/>

Instituto Internacional de Altas Capacidades: <http://www.altascapacidades.es/>

Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades:
<http://confederacionceas.altascapacidades.es/>

Congreso Mundial Inteligencia Humana, Altas Capacidades y Educación (online y permanente) <http://altascapacidadescse.org/Congreso-Mundial.php?id=2>

El Defensor del Estudiante: <http://defensorestudiante.org/>

Recursos y documentos científicos.

Definiciones Científicas Altas Capacidades:

-Castellano: http://altascapacidadescse.org/Definiciones_Castellano.pdf

-Catalán.- Valenciano: http://altascapacidadescse.org/Definiciones_Catalan.pdf

-Inglés: http://altascapacidadescse.org/Definiciones_Ingles.pdf

El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado: <http://altascapacidadescse.org/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegrado.pdf>

Web para realizar la Detección Individual de las capacidades y talentos de un niño:

-Castellano: http://altascapacidades.es/insti-internacional/insti-internacional/pagina/La_Deteccion/Individual.html

-Catalán-Valenciano: http://altascapacidades.es/insti-internacional/insti-internacional/pagina/La_Deteccion.html

Web para realizar la Detección Grupal de las capacidades y talentos de toda la clase:
http://altascapacidades.es/insti-internacional/insti-internacional/pagina/La_Deteccion/Grupal.html

Red de centros especializados en el Diagnóstico Clínico Integrado de las Altas Capacidades:
<http://altascapacidades.es/insti-internacional/insti-internacional/Mapa/Centros.html>

Guía Científica de las Altas Capacidades: <http://altascapacidadescse.org/shop/index.php>

Plan de Formación para los Docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva:
<http://altascapacidadescse.org/webcursos/>

Registro de Centros Educativos: <http://confederacionceas.altascapacidades.es/registrocentros.html>

Portal Educación. Selección de los mejores trabajos educación de calidad del siglo XXI
<https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/portalEducacion.html>

Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva:
http://altascapacidadescse.org/DICCIONARIO_7_10_15.pdf

Consultorio Jurídico de Altas Capacidades: <http://altascapacidadescse.org/cse/consultorio/>

Ponencia Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados:
<http://altascapacidadescse.org/Los%20Estilos%20de%20Aprendizaje%20de%20los%20Alumnos%20SuperdotadosPonenciaUNED.pdf>

Fracaso y Refundación del Sistema Educativo: http://altascapacidadescse.org/f_y_f.pdf

Algunas Ideas Básicas: http://altascapacidadescse.org/algunas_ideas_basicas_castellano.pdf

El Modelo de Adaptación Curricular Precisa (ACP) para alumnos de Altas Capacidades.
<http://altascapacidadescse.org/> (en Área V, Capítulo 2º)



XV. LOS DERECHOS DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE SUS HIJOS DE ALTA CAPACIDAD.

LOS PADRES DE UN HIJO SUPERDOTADO, O DE ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL, EN TODO EL ÁMBITO DEL ESTADO ESPAÑOL, TIENEN LEGALMENTE RECONOCIDOS UNOS DERECHOS CONCRETOS.

En cuanto al diagnóstico de las capacidades, los padres tienen derecho:



1. A elegir libremente el centro de diagnóstico de las capacidades y talentos de sus hijos. (Ley 41/2002 de 14 de noviembre Reguladora de la Autonomía del Paciente. Sentencia del Tribunal Constitucional 5/81 II,8).

2. No sólo tienen derecho a la tradicional evaluación psicopedagógica (De carácter **unidimensional**) que vienen realizando los Orientadores escolares que son Psicólogos, sino también tienen derecho a la **evaluación multidisciplinar** de las necesidades y capacidades de la persona, que incluye el diagnóstico clínico de los factores neurológicos inherentes, de carácter no

patológico -o de carácter patológico, si fuere el caso-. (Artículo 26.1.a de la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobado por Naciones Unidas el 13.12.2006, firmado por el Estado Español y publicado en el BOE, de 21.04-2008) cuyos derechos en virtud de lo señalado en el mismo Tratado Internacional, Preámbulo, apartado A y B y Artículo 14 de la Constitución, son extensibles a los alumnos de otros colectivos).**

(La evaluación multidisciplinar también denominada por el Ministerio de Educación: “el *imprescindible diagnóstico clínico realizado por profesionales especializados*”, se halla en un ámbito competencial superior al de los sistemas educativos y lo realizan una amplia red de centros especializados que elaboran el diagnóstico completo de la alta capacidad, que incluye el estudio de la personalidad, el estudio de sus estilos de aprendizaje y del estilo que necesita desarrollar, el diagnóstico diferencial de la Disincronía, especificando el desarrollo y maduración de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica y diagnostica la educación diferente a la ordinaria, que en cada caso se necesita, diagnosticando con precisión la adaptación curricular precisa que el niño necesita, para que la escuela le desarrolle, en cumplimiento a lo preceptuado por la LOE Art 71.2 y 72.3).

3. A obtener el dictamen escrito del diagnóstico, y, si lo desean, copia de todos los tests y demás pruebas que se hayan realizado (Ley 41/2002 de 14 de noviembre Reguladora de la Autonomía del Paciente. Sentencia del Tribunal Constitucional 5/81 II,8).

4. A que en el equipo multidisciplinar que realiza el diagnóstico intervenga un profesional con competencias sanitarias, con capacidad para poder realizar diagnósticos, conforme preceptúa la Ley 44. 2003 de 21 de noviembre de Ordenación de las Profesiones Sanitarias Artículo 6.2-a

5. A no ser engañados por cierto sector del sistema educativo que sólo ofrece las fases previas del diagnóstico, como son la “detección” o la “evaluación psicopedagógica”, ya que, por sí solas estas fases previas no permiten descubrir la alta capacidad ni las verdaderas necesidades educativas.

Estos sectores procuran, de este modo, que se evite el necesario diagnóstico, que es el que permite descubrir las capacidades y talentos, descubrir la Superdotación, la Precocidad Intelectual, la Alta Capacidad y deducir, en cada caso, las verdaderas soluciones educativas que el niño necesita. (Ministerio de Educación “*Atención a la diversidad en la LOE*”. septiembre 2006)

6. A que los diagnósticos de los hijos superdotados se realicen en base a las pautas diagnósticas específicas de estas personas, y por equipo multidisciplinar que las conozca, ya que los diagnósticos realizados a las personas superdotadas en base a las pautas diagnósticas del DSM u otros manuales generales, carecen de validez.

7. A que el sistema educativo (profesores, dirección, funcionarios de los equipos de asesoramiento u orientación, inspectores, etc.), en ningún caso les deriven a una opción determinada para hacer el diagnóstico, de las capacidades de sus hijos, en detrimento y discriminación de las otras opciones o de centros de diagnósticos especializados e independientes, que los padres desean. (Ley 15/2007, de 3 de julio, de Defensa de la Competencia).

8. A que el diagnóstico integre las fases previas que se hayan realizado: la detección o la evaluación psicopedagógica y que tras su revisión se complemente con las pruebas que sean necesarias hasta alcanza y constituir un diagnóstico completo, de forma que el tratamiento educativo que se diagnostique se oriente al pleno y libre desarrollo de la personalidad del niño y sea vinculante para cualquier centro educativo.

9. A que el dictamen del diagnóstico indique con precisión la formación específica que sus docentes necesiten para poder desarrollarlo.

10. A recibir el dictamen del diagnóstico con el correspondiente Certificado Médico Oficial, constituyendo el diagnóstico de superior rango legal de cuantos pueden existir en el Estado Español

11. A recibir, sin coste económico, el apoyo legal necesario en el caso de que el tratamiento educativo escolar diagnosticado no fuera debidamente atendido o correctamente desarrollado.

En cuanto a la intervención escolar, los padres tienen derecho:

12. A que los programas de educación se basen en los resultados de la evaluación multidisciplinar (Tratado Internacional suscrito por el Estado Español, Artículo 26.1.a) incluyendo las medidas de apoyo personalizadas y efectivas orientadas al objetivo de la plena inclusión (Artículo 24.2.e) y a que se le hagan los ajustes en función de las necesidades individuales (Artículo 24.2.c). (Evaluación multidisciplinar o el imprescindible diagnóstico clínico).

13. A que sea *un sistema educativo inclusivo a todos los niveles*, como garantiza el Tratado Internacional suscrito por el Estado Español, y a que los padres conozcan previamente el Proyecto Educativo de los Centros educativos, como único medio de poder ejercer el derecho de elección de centro educativo para sus hijos, y que en estos contengan expresamente la forma de atención a la diversidad, ya que el Proyecto Educativo de Centro tiene carácter público (LOE, Art 121. 2 y 3).

14. A que en el colegio (sea público, privado, o concertado) ofrezca a su hijo de alta capacidad, no la respuesta educativa que el colegio le parezca bien o esté dispuesto desarrollar, sino la adaptación o diversificación curricular precisa que se le haya diagnosticado para el pleno y libre desarrollo de la diferente personalidad del niño. (LOE-LOMCE, Art. 72. 3 y Constitución Española Art 27.2 y 10.1).

15. A que la adaptación curricular precisa diagnosticada a su hijo se inicie en el momento en que los padres trasladan al colegio el dictamen y a que se desarrolle dentro de los principios de normalización e inclusión educativa. (LOE-LOMCE, Art. 1. b, 71. 3 y 121.2).

16. A que en todo lo relativo al diseño, desarrollo y evaluación de la Adaptación Curricular precisa, su interlocutor sea únicamente el centro educativo elegido por los padres, ya que la responsabilidad de desarrollar la adaptación curricular precisa que se ha diagnosticado ha sido trasladada al propio centro educativo por la actual Ley Orgánica del Educación

Por tanto, los padres tienen el derecho a que la adaptación curricular precisa, diagnosticada a su hijo, no se vea alterada, condicionada ni restringida por funcionarios a las órdenes de los políticos de la educación, externos al centro educativo por ellos elegido. (LOE-LOMCE, Art. 72.3).

17. A que el dictamen del diagnóstico de las capacidades de sus hijos, una vez entregado a la dirección del centro sea tratado con rigurosa confidencialidad y que cualquier de sus datos sean únicamente conocidos por los docentes que se hallan bajo la responsabilidad directa del director o directora. (Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal).

18. A relacionarse con el centro educativo desde su posición reconocida por la ley, de primeros responsables de la educación de sus hijos. (Ley Orgánica 8/1985, Art 4.2 en su nueva redacción por la LOE y LOMCE).

19. A que en la educación de sus hijos respete en todo momento no sólo a los criterios morales, religiosos y filosóficos de los padres, sino también sus criterios pedagógicos. (Carta Europea de Derechos Sociales Art.14).

20. A que los docentes de su hijo de alta capacidad adquieran la formación específica que necesitan para poder desarrollar la adaptación curricular precisa, diagnosticada, con alta calidad educativa. Para ello, el Ministerio de Educación, mediante convenio de colaboración con el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, ofrece a los docentes que tienen en su aula a un alumno de alta capacidad el Plan de Formación para docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva, concediendo, a todos los maestros y profesores que realizan estos cursos importantes beneficios profesionales y económicos, pues la obligación del centro educativo de realizar la adaptación curricular precisa, (LOE. Art 72. 3), lleva implícita la obligación de saber realizarla con garantías de calidad educativa. Esta formación específica constituye un derecho y una obligación de todos los profesores (LOE – LOMCE, Art 102.1 y 2).

21. A que la educación de su hijo se oriente al pleno y libre desarrollo de su personalidad diferente. (Constitución Española Art 10) y a que cuantas actuaciones realicen los centros y las instituciones públicas o privadas en torno a su hijo se mantenga de forma primordial el interés superior del niño (Tratado Internacional "Derechos del Niño" Convención de 20 de Noviembre de 1989 Art. 3.1.)

22. A que la educación de su hijo esté encaminada a desarrollar su diferente personalidad, sus distintas aptitudes, su diferente capacidad mental y física, hasta el máximo de sus posibilidades (Tratado Internacional "Derechos del Niño", Art. 29.1.a).

23. A que el centro educativo ofrezca a su hijo los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la diferente forma de procesar la información y de aprender de su cerebro, como eje central de su adaptación curricular precisa, en el modelo de escuela inclusiva que preceptúa la actual Ley Orgánica de Educación- (LOE-LOMCE, Art. 1.b, 71.3, Art.121.2. y otros).

24. *“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”* (Tribunal Supremo, Sentencia 11.12.12).

25. A escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Declaración Universal de los Derechos del Hombre, Artículo 26).

26. A que no se les impongan normas o leyes de inferior rango que no recojan ni desarrollen el principio de educación en libertad, (sintetizado en los anteriores puntos 15 y 16), ya que: *“el silencio de la norma inferior sobre dicho principio no garantiza de forma efectiva el mismo e implica su vulneración”*. (Tribunal Supremo, Sentencia 11.12.12).

«Hay un abismo entre la ciencia actual y su aplicación directa en el aula, señala la Dra. Usha Goswami, Directora del Centro de Neurociencias de la Educación de la Universidad de Cambridge. En paralelo se ha creado otro abismo: entre la educación que preceptúa nuestro Ordenamiento Jurídico Superior y la que ofrecen muchas escuelas e institutos. Para superarlo y alcanzar la educación de calidad para todos los estudiantes es preciso que los padres, como titulares del derecho-deber de la educación, conozcan los derechos educativos de sus hijos y los hagan valer». El Defensor del Estudiante».

XVI. EL PRINCIPAL PROBLEMA.

Afirmamos ya en la Presentación que, **en la actualidad, los problemas más graves de los niños y niñas de altas capacidades, son consecuencia de haberles hurtado el *imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados***. En su lugar les ofrecen alguna de las fases preparatorias del diagnóstico: la detección o bien la evaluación psicopedagógica.

De esta manera no se conocen las necesidades educativas del niño; no se conocen sus distintos estilos y vías de aprendizaje, sus ritmos, no se sabe si tienen, o no, tienen Disincronía, (Proceso de maduración de los circuitos neurogliales en sistomogénesis heterocrónica), no se conoce su peculiar funcionamiento cerebral, sus funciones neuronales o procesos mentales. Prácticamente no se conoce nada diferente del rendimiento y de la conducta, por tanto, no se atiende nada. Sólo se les ofrece aumentar los contenidos curriculares, lo que llaman programas de enriquecimiento, que en la realidad quedan en “más de lo mismo”, o la flexibilización: “saltos de curso”.

Algunas veces la misma escuela realiza evaluaciones psicopedagógicas sin la necesaria autorización de los padres, incluso niegan a los padres copia del informe y copia de las pruebas realizadas. Tanto es así que para atender las innumerables quejas de los padres El Defensor del Estudiante ha tenido que crear un espacio en su web a través del cual facilitan a los padres los impresos por los que pueden reclamar estos documentos con la protección de la Agencia Española de Protección de Datos http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/derecho_escolar.pdf. Además, han abierto una alerta a todos los padres http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/ALERTA_A_TODOLOS_PADRES.pdf.

Otras veces las escuelas obtienen el consentimiento de los padres, encandilados ante lunas pruebas que, si bien en principio son gratuitas, los padres ignoran el posterior coste y el sufrimiento que en ocasiones se deriva, no sólo cuando niegan una alta capacidad evidente, o de más difícil diagnóstico, o niegan la existencia de dificultades de aprendizaje, o también cuando “diagnostican” patologías psíquicas inexistentes.

Algunas Consejerías de Educación imponen la evaluación psicopedagógica, realizada por funcionarios, en lugar del imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados. Realizan una recogida, análisis y valoración de la información del niño. De esta manera diagnostican si un niño tiene, o no tiene, cualquiera de las especificidades clínicas o parcialmente clínicas que conllevan lo que suelen llamar “necesidades educativas especiales” “o específicas”, y determinan las supuestas necesidades que suponen y determinan un tratamiento educativo inherente a la especificidad clínica diagnosticada. Todo ello sin intervención de ningún profesional con la titulación clínica que la Ley preceptúa como necesaria para poder diagnosticar.

Es el diagnóstico clínico de profesionales especializados, y con la titulación que la Ley determina, *el proceso que determina la existencia, o no, de la de la especificidad clínica o parcialmente clínica, o causa de la necesidad de educación especial, por la que podrá requerir, o no, una educación especial o específica, diferenciada o tratamiento educativo*. La evaluación psicopedagógica tan sólo puede evaluar algunos datos escolares o datos de la repercusión o efecto de la causa clínica en el aprendizaje, que a su vez pueden constituir, o no, síntomas, pero nunca puede determinar la existencia o no de la causa por la que un niño necesita una adaptación significativa de su currículo.

La Superdotación, la Alta Capacidad, los Talentos, la Precocidad Intelectual, son especificidades clínicas o parcialmente clínicas de la inteligencia humana como lo son el TDAH, el Síndrome de Asperger, el TOC y tantos otros trastornos, patologías, disfunciones conocidas o por estudiar. La inteligencia humana no es sólo capacidad de aprendizaje, es multidimensional multidisciplinar y neurológica.

Los científicos de más reconocido prestigio mundial como Dai DY. Reductionism versus emergentism: a framework for understanding conceptions of giftedness. Ziegler A, Stoeger H, Vialle W. Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change, señalan:

«El “Nuevo Paradigma de la Alta Capacidad se configura multidimensionalmente. Introduce ideas importantes que redefinen la Alta Capacidad y su educación. Los avances en su comprensión son fruto de la intensa investigación de los últimos 100 años y especialmente del progresivo abandono del paradigma tradicional -monolítico y centrado en el cociente intelectual- a favor del paradigma emergente interdisciplinar, multidimensional y neuropsicológico que ha cambiado el foco de interés hacia el funcionamiento de la mente».

La Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja Dra. Directora del Máster en Neuropsicología de las Altas Capacidades Dra. Silvia Sastre:

«Las Altas Capacidades se manifiestan en unos perfiles intelectuales multidimensionales de Superdotación o Talento, configurados por distintos componentes, con un funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje. Esto significa que estas personas piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos».

Esta diferente forma de pensar, comprender y conocer de las personas con Superdotación o Alta Capacidad, consecuencia de la configuración multidimensional de la inteligencia, y dentro de ella de los factores neurológicos inherentes, es decir, de naturaleza clínica, es conocida, reconocida y divulgada por el Ministerio de Educación y por Consejerías de Educación.

El Nuevo Paradigma aporta el componente clínico (no patológico) de las Altas Capacidades que se halla tanto en los factores Neuropsicológicos como en los Biomédicos (incluyendo los factores genéticos, el diferente desarrollo morfológico del cerebro y distinta configuración final. (Ver Capítulo VI: “El diferente desarrollo cortical y la distinta configuración morfológica final del cerebro. Sus distintas pautas diagnósticas”). Es el “Sustrato neurobiológico que provee una base estructural y funcional deferencial del cerebro” que señala como el primer condicionante de la expresión en niños con diagnóstico de Alta Capacidad, la Catedrática de Psicología Evolutiva Sylvia Sastre de la Universidad de La Rioja, en sus artículos como: “Funciones ejecutivas y alta capacidad” <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/articulosdrasilvia.html> citando a Geake JG., Mrazik M. y Dombrowski Sc. en *The neurobiological foundations of giftedness*. Roep Rev 2010; 32: 224-34. La base estructural y funcional del cerebro de estas personas viene caracterizada por su eficacia neural que permite un rendimiento óptimo de competencias de alto nivel (cita a Jausovec N. en Differences in cognitive process between gifted, creative and average individuals while solving complex problems: an EEG study. Intelligence 2000; 28: 213-37).

Seguidamente dedica un capítulo titulado “Bases neurobiológicas y de funcionamiento cognitivo en el desarrollo de la Alta Capacidad” donde señala:

«Ello implica diferencias en su citoarquitectura, interconectividad, densidad y distribución del tejido neural, eficacia y funcionamiento de la corteza prefrontal en conexión con otras áreas, como la orbitofrontal, la parietal, el cuerpo calloso o el cerebelo, que permiten una inusual sensibilidad, especialmente a lo largo de la infancia, en amplios dominios generales y específicos de funcionamiento cognitivo (complejidad representacional y conocimiento interrelacionado), que dan lugar a una estructura cognitiva más compleja, integrada y diferencial».

Cualquier pretendida identificación de la Alta Capacidad que ignore los factores neurobiológicos y neuropsicológicos, es decir los factores clínicos no patológicos inherentes debe rechazarse, por ser contraria a la investigación científica, e ignora las necesidades educativas más importantes: La diferente forma de aprender de su cerebro. El Ministerio de

Educación lo explica con claridad: La Dra. Violeta Miguel Pérez, Doctora en Educación y Creatividad. Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, representante del Ministerio de Educación en el IV Congreso de Superdotación y Altas Capacidades celebrado en Madrid los días 14 y 15 de Octubre del 2016. En su intervención señaló:

«El alumnado de alta capacidad tiene un cerebro diferente, procesa la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recupera la información de forma diferente».

<http://www.altscapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-l.mp4>

En relación con la multidimensionalidad y el carácter multidisciplinar de la Superdotación, de las Altas Capacidades y en definitiva de la inteligencia humana, existen personas que presentan dificultades a la hora de reconocer y tomar conciencia de sus factores neurológicos inherentes y por tanto clínicos (no patológicos) y, en consecuencia, presentan dificultades a la hora de modificar sus actuaciones y su discurso. Les resulta más fácil la comprensión de su existencia observando algunos signos externos de estos factores neurológicos, por ejemplo, la existencia de múltiples Masters Universitarios en diferentes universidades para la divulgación científica de estos factores neurológicos: el Master en Neuropsicología de las Altas Capacidades de la Universidad de La Rioja (Universidad Pública), que dirige la Catedrática de Psicología Evolutiva Dra. Silvia Sastre, y el Dr. Antonio Castelló de la Universidad Autónoma de Barcelona, el Master oficial en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de La Rioja, que se halla en su 19 edición, el Máster en Neuropsicología, Inteligencias Múltiples y Mindfulness de la Universidad Camilo José Cela, el Máster en Neurodidáctica de la Universidad Rey Juan Carlos y muchos otros que desde su título relacionan directamente la Neuropsicología como disciplina clínica y la educación en general o la educación de las Altas Capacidades en concreto, orientando así su contenido, objetivos y competencias.

Otros Másteres universitarios no relacionan en su mismo título o denominación la educación con la Neurología, si bien sus contenidos resultan en este sentido clarificador, por ejemplo, la Universidad de Valencia al presentar su **Máster Propio en Detección. Diagnóstico e Intervención Educativa en Estudiantes de Altas Capacidades**, distingue la Detección y la Evaluación Psicopedagógica del posterior **Diagnóstico multidisciplinar de las altas capacidades, señalando:**

«Aprenderás también a diagnosticar los casos en los que es necesaria la intervención clínica y exista la necesidad de derivar a los alumnos a los servicios competentes».

La Universidad Camilo José Cela al presentar su Curso: “Especialista Universitario en Detección e Intervención Psicopedagógica en Altas Capacidades”, como objetivo del curso señala:

«Descubrir las bases neuropsicológicas que rigen la capacidad superior».

La Universidad de Castilla-La Mancha, además de descubrir las bases neuropsicológicas de las Altas Capacidades y de señalar las competencias clínicas que se requieren para poder realizar el diagnóstico clínico de las Altas Capacidades, en sus contenidos se halla el estudio no sólo de los

«Aspectos Clínicos del Diagnóstico de las Altas Capacidades»,
<http://altscapacidadescse.org/Ponencia2.pdf>

También el Master enseña los:

«Marcadores Neurobiológicos de las Altas Capacidades»

http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/Marcadores_Neurobiol%C3%B3gicos_Altas_Capacidades.pdf

que forman parte del ámbito Biomédico que junto con lo Neuropsicológico constituye el área clínica (no patológica) y se reflejan mediante la aplicación del Modelo de Diagnóstico Biopsicosocial de la CIF aprobado por la OMS.

La Universidad de Zaragoza inició su docencia en Altas Capacidades mediante su curso de Verano: “*Alumnos de Altas Capacidades, Identificación y respuesta Educativa*”. Estos cursos se iniciaron con la ponencia de la Catedrática de Psicología Dra. Sylvia Sastre: “*El Nuevo Paradigma de la Alta Capacidad Intelectual*”. Como es sabido **las Altas Capacidades en El Nuevo Paradigma se enfatiza su configuración multidimensional, multidisciplinar y neuropsicológica.** <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/articulosdrasilvia.html>

Las fases iniciales del diagnóstico también se hallan en el ámbito clínico. El test más utilizado sin duda es el Wisc-IV. **Su manual, en su página 13 especifica la naturaleza clínica del test,** por lo que en cumplimiento de la Ley básica 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias sólo puede ser utilizado por profesionales con competencias sanitarias y capacidad legal para poder realizar diagnósticos, que la ley determina que son los Médicos. (Art 6.2.a).

En la práctica la identificación de las altas capacidades no tiene otro objeto que conocer las verdaderas necesidades educativas de un niño o niña, y poder desarrollar las capacidades talentos y la personalidad, pero nada de esto es posible conocer sin entrar en el ámbito clínico. En efecto, aun suponiendo que el Wisc-IV haya sido corregido e interpretado por un profesional con titulación clínica y con competencias para poder realizar diagnósticos, será necesario descubrir los factores emocionales, que son parte intrínseca de las altas capacidades, teniendo en cuenta que el diagnóstico de los factores emocionales se halla en el ámbito competencial de lo clínico.

El Gobierno Vasco en su libro: “*Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*”, señala:

«Las altas capacidades tienen tanto un componente cognitivo como emocional... Hoy en día, sin embargo, existe unanimidad entre los/as investigadores y teóricos de las altas capacidades en considerar el aspecto emocional como parte intrínseca de las altas capacidades. “

En el diagnóstico de las altas capacidades resulta imprescindible conocer la existencia y grado de evolución del denominado Síndrome de Disincronía. El Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña en su libro: “*Alumnado Excepcionalmente dotado intelectualmente*”, que editó y difundió repetidamente a todos los centros educativos de aquella comunidad autónoma, escrito por el Dr. Antoni Castelló Tarrida de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Dra. Merçè Martínez de la Universidad de Barcelona señalan en dicho libro-informe:

«La disincronía es un fenómeno habitual en todos los casos de precocidad” «Los casos en que se observan más los efectos de la disincronía son, por este orden, alumnos precoces, talentos académicos, talentos lógicos y superdotados”. «Ahora sí que estamos hablando de posibles patologías que deberán ser tratadas por especialistas».

Dos niños, aunque en ambos se haya podido diagnosticar la Superdotación y aún en el supuesto de que presenten idénticos datos psicométricos, su tratamiento educativo será muy diferente según el tipo de Superdotación convergente o divergente que cada uno presente y su evolución y pronóstico clínico. Ello se conoce mediante el Diagnóstico Diferencial del Proceso de Maduración de los Circuitos Neurogliales en Sistemogénesis

Heterocrónica que determina el grado de evolución, el, pronóstico y el tratamiento educativo que requiere.

Ante el caso de una niña con Superdotación de 6 años de la Provincia de Ciudad Real, sus padres deseaban una aceleración o salto de dos cursos, a lo que la Consejería de Educación daba la llamada por respuesta, y la ley no preveía. Los padres acudieron a los Tribunales de Justicia. La Sala de lo Contencioso administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha en su Sentencia 96 de 13 de febrero de 2002, Recurso 715 /2001, señaló:

«La niña XXXX pertenece al tipo de niño superdotado de tipo “convergente”. Es decir, su edad mental converge con su madurez socioafectiva, a diferencia de los niños sobredotados “divergentes” en los que la edad intelectual diverge de su madurez afectiva y social. En este último caso (niños sobredotados divergentes) la adecuación de un curso a la estricta edad mental no resulta conveniente por los desequilibrios que se podrían producir en el aspecto de madurez socioafectiva. Sin embargo, en los casos de los niños sobredotados convergentes es posible una aceleración educativa...».

Los padres habían obtenido y presentado un diagnóstico diferencial del Síndrome de la Disincronía que contenía la evolución del desarrollo asincrónico de los circuitos neurogliales en Sistemogénesis Heterocrónica. En la actualidad este diagnóstico diferencial se realiza junto con el diagnóstico de las Altas Capacidades en todos los centros especializados y su resultado se presenta mediante Certificado Médico Oficial del Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos.

Las personas en general, y los niños en particular, en cada edad tienen un diferente desarrollo de su inteligencia, así como diferente ritmo de madurez neurológica, y, en consecuencia, diferente capacidad de aprender, que en términos psicométricos se ha venido expresando en el diferente C.I. de cada uno.

Cuando este C.I., se aparta significativamente de la media, que es 100, estas diferencias están indicando que ya no se trata de las diferencias naturales que existen entre los seres humanos, sino que en todos estos casos existe una especificidad clínica transparente a la evaluación psicopedagógica y a las evaluaciones del sistema educativo. Nos hallamos ante lo que se viene llamando necesidades educativas especiales, o específicas.

Cuando existe la diferencia significativa no sólo de C.I., sino fundamentalmente en los procesos mentales, se manifiesta por debajo, es porque existe una patología, un trastorno, una disfunción psíquica o una disfunción neurológica.

Cuando la diferencia significativa de CI, y principalmente en los procesos mentales, se produce por encima, nos hallamos ante una especificidad dentro de las Altas Capacidades intelectuales. Estas, diferencias, son transparentes a la evaluación psicopedagógica; únicamente son apreciables e identificables mediante el diagnóstico clínico que realizan los equipos multidisciplinares de expertos.

Evidentemente sólo resultan adecuados y efectivos aquellos tratamientos educativos diagnosticados mediante diagnóstico clínico, y no en la evaluación psicopedagógica, ya que esta desconoce la especificidad clínica que en cada caso existe. Por esto, el Ministerio de Educación ya en el 2006 señalaba:

«La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico».

http://altscapacidadescse.org/documentos/3_atencio_a_la_diversida_loe/Doc._1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

En la actualidad el Ministerio de Educación en su Guía de Atención a la Diversidad realiza una adecuada síntesis de la posición científica unánime, que diferencia la evaluación psicopedagógica como integrante del proceso inicial, del diagnóstico clínico, que es lo determinante, señalando:

«Cuando una familia descubre que su hijo o hija tiene un lenguaje muy fluido para sus años, es muy sensible, aprende a leer a una edad muy temprana, es enérgico e intelectualmente muy activo; debe acudir a los especialistas, tanto educativos como sanitarios.

La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica del proceso inicial de identificación de la necesidad específica de apoyo educativo del alumno con altas capacidades intelectuales. En este sentido, debe diferenciarse del diagnóstico clínico de Altas capacidades llevado a cabo por especialistas del ámbito sanitario.

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/index.html concretamente, en “Para saber más”
http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html

Dicho de otra forma: **Siempre que existen diferencias significativas en el C.I. (respecto de la media, 100) y principalmente en los procesos mentales, es consecuencia determinante de la existencia de una especificidad clínica, que puede ser de muy diferente índole. A su vez, todos estos casos son los que comportan las llamadas necesidades educativas especiales o específicas, y requieren una respuesta educativa diferenciada o tratamiento educativo, que sólo será científicamente adecuado y efectivo si se ha deducido del conocimiento científico de la especificidad clínica subyacente y causal, mediante el correspondiente diagnóstico clínico. De no ser así debe contraindicarse cualquier respuesta educativa diferenciada.**

Con estas estrategias, algunas Consejerías de Educación, por una parte, pretenden la mayor facilidad del docente que le supone aquel igualitarismo educativo de cuando se desconocía que cada cerebro tiene su diferente perfil intelectual multidimensional configurado por distintos componentes, con un distinto funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje.

Esto significa que todos los niños piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente, y algunos de ellos como los diagnosticados con Superdotación o Alta Capacidad de forma radicalmente diferente a la de los aprendices típicos y en gran manera opuesta. Por otra parte, no se puede olvidar que controlar las diferencias entre los niños es manera eficaz de ejercer poder.

Algunos políticos de ciertas Consejerías de Educación suelen difuminar la responsabilidad del daño que causa su disparate de promover la evaluación psicopedagógica en lugar del diagnóstico clínico, señalando que ellos no son los que encargan el diagnóstico de los niños a los mismos maestros, sino que buscan la falsa excusa, señalando que fue la ley Orgánica de Educación LOE quien determina que el mismo sistema educativo diagnostique o identifique a los niños.

Estas afirmaciones son inciertas. El artículo 71.3 de la LOE señala que: “Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas precisas...” y, el Art 76, señala: “Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades...”.

Es correcto que las administraciones educativas establezcan procedimientos, aporten los recursos y adopten medidas facilitadoras para la identificación de necesidades, pero la LOE no señala en estos, ni en ninguno de sus artículos, que los mismos maestros o servicio educativo alguno de la Administración educativa realice diagnósticos clínicos.

Por el contrario, el Artículo 74.2 señala que: *“La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará lo más tempranamente posible por personal con la debida cualificación...”*

Personal cualificado para realizar diagnósticos clínicos de patologías, disfunciones o trastornos psíquicos o neurológicos no son los maestros, aunque realicen un cursito, ya que carecen de la formación clínica básica. Además, el sistema educativo carece de competencias para ello. Una ley educativa no puede precisar mayor detalle acerca de cuál es la debida cualificación que se requiere para poder realizar diagnósticos, pues para ello ya está la Ley 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias que determina las correspondientes cualificaciones profesionales y equipara los centros públicos y privados.

Por otra parte, la Ley [41/2002, de 14 de noviembre](#) reconoce el derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico y de profesionales del diagnóstico.

La educación en democracia no es enseñar igual a todos, sino ofrecer el diferente estímulo que cada cerebro necesita.

Es la educación inclusiva, adaptativa, personalizada, la educación en libertad.

Es caminar hacia un sistema educativo que se oriente en los científicos del aprendizaje del cerebro, por los profesionales de la educación debidamente formados y por los primeros responsables de la educación: los padres, en lugar de estar orientado por los políticos de los partidos en orden a sus fines ideológicos.

Para alcanzarla es preciso atender la recomendación del National Research Council of The National Academies (EE UU):

«Antes de proponer medidas pedagógicas concretas es imprescindible ‘ponerse al día’ sobre los diferentes recursos innatos que tiene el cerebro de cada uno para aprender».



XVII. EL DERECHO DE TODOS A QUE LOS “PROGRAMAS GENERALES” “DE EDUCACIÓN” “SE BASEN” EN LA “EVALUACIÓN MULTIDISCIPLINAR”, O DIAGNÓSTICO CLÍNICO.

En la medida en que se respeten los derechos de los niños, alcanzaremos la educación de calidad para todos.

El Tratado Internacional de Naciones Unidas de 13 de diciembre de 2006, suscrito por el Estado Español, fue publicado en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008. Desde entonces forma parte de nuestro ordenamiento jurídico, al más alto rango legal, por lo que abre una esperanza para la educación.

Compromete al Estado Español a asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles (Artículo 24.1). Reconoce los derechos de todos los estudiantes a la Evaluación o Diagnóstico Multidisciplinar de las necesidades y capacidades y que los programas de educación, salud y servicios sociales se basen en el resultado de esa Evaluación Multidisciplinar o Diagnóstico multidisciplinar, (Artículo 26.1.a).

Reconoce el derecho, dentro de la educación inclusiva, a que se hagan ajustes metodológicos y de contenidos personalizados en función de las necesidades individuales (Artículo 24. 2.c). Y, a que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (Artículo 24.2.e).

Estos derechos, reconocidos inicialmente a los alumnos con discapacidad, en virtud de lo que dispone artículo 14 de la Constitución Española, de lo que recuerda el mismo Tratado Internacional en su Preámbulo, apartados a y b, y de lo que dispone su artículo 5.1, que establece:

«Los Estados Partes reconocen que todas las personas son iguales ante la ley en virtud de ella y que tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida, sin discriminación alguna».

Son derechos extensibles a los alumnos de los demás colectivos, pues se trata de derechos de todos los estudiantes.

La Convención de Naciones Unidas obliga al Estado Español a adaptar las leyes. El Estado Español todavía no ha adaptado sus leyes educativas, estatales y autonómicas, a esta norma de rango superior. Las nuevas leyes no lo han tenido en cuenta.

El Código Civil en su artículo 1 señala: “Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior”. Y, limitar o restringir un derecho reconocido en norma legal de superior rango es una forma de contradecir.

El Defensor del Estudiante exigirá al Estado Español la revisión y la acomodación de todas las leyes educativas.

La máxima ley que en España reconoce el derecho a un sistema de educación inclusivo para todos, que ofrezca la educación diferente a la ordinaria que necesitan todos los estudiantes, especialmente los que tienen alguna discapacidad y los de Altas Capacidades, es esta Convención Internacional de Naciones Unidas.

Se trata de un Tratado Internacional suscrito por España y publicado en el BOE, por lo que forma parte de nuestro ordenamiento jurídico al más alto rango legal.

La educación, al ser un derecho fundamental reconocido como a tal en la Constitución (Artículo 27), que se halla en el Capítulo Segundo, Sección 1ª, (Derechos fundamentales), es de aplicación el artículo 10.2 y el artículo 14 de la misma Carta Magna, por lo que todo lo relativo a la educación debe interpretarse de conformidad con los Tratados Internacionales suscritos por el Estado Español, -por este Tratado-, y sin poder efectuar discriminación alguna.

«Artículo 10.2: Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Tratados y Acuerdos Internacionales sobre las mismas materias ratificados por España».

Cuando el Estado Español suscribe un Tratado Internacional, todas las leyes del Estado deben adaptarse o modificarse a lo establecido en la nueva Ley que ha entrado a formar parte del Ordenamiento Jurídico Superior, en nuestro Estado de Derecho, de legislación jerarquizada, (Constitución Artículo 9.3); incluso en el caso de que el Tratado Internacional suscrito por España dijera algo contrario a la Carta Magna, sería la Carta Magna la que habría que reformar.

Así lo establece la misma Constitución, que en su artículo 95.1, que señala:

«Artículo 95. 1. La celebración de un tratado internacional que contenga estipulaciones contrarias a la Constitución exigirá la previa revisión constitucional».

En cualquier caso La Convención Internacional de los derechos de los estudiantes con discapacidades al haber sido suscrita por el Estado Español y publicada en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008, desde aquel día forma parte de nuestro Ordenamiento jurídico, como señala la Constitución en su Artículo 96.1:

«Artículo 96. 1. Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno. Sus disposiciones sólo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas generales del Derecho internacional».

Lo que preceptúa este Tratado Internacional.

Preceptúa varias cosas muy importantes, vincula al Estado Español y reconoce una serie de derechos a todos los estudiantes. Derechos muy importantes y desconocidos por los estudiantes, por los docentes y por el conjunto de la sociedad

En primer lugar, el Tratado Internacional obliga a que los estados firmantes **aseguren que el sistema de educación sea inclusivo, a todos los niveles**, en su Artículo 24.1:

«Artículo 24. Educación. 1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida...».

España, como Estado Parte asumió la obligación internacional ante la ONU, ante los demás Estados y ante todos los ciudadanos de **asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles**.

El artículo 24, por una parte, se apoya en el derecho a la educación, que como sabemos es un derecho de todos los niños. Seguidamente dice: *“Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades...”*. Sigue refiriéndose a la educación, derecho de todos los niños. A continuación, se expresa el reconocimiento concreto: *“los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”*, también es un derecho de todos los niños, pues de lo contrario se incurriría en discriminación que vulneraría la Convención de Derechos Humanos.

El compromiso del Estado es de *“asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”*. Por tanto, la obligación del Estado Español no es sólo de asegurar una educación inclusiva para los alumnos discapacitados, lo que se podría cumplir creando para estos alumnos unas aulas inclusivas o unos colegios determinados, supuestamente inclusivos; el compromiso que adoptó el Estado Español es de **“asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”**. Es, por tanto, el mismo sistema de educación en su conjunto el que debe ser inclusivo y no sólo unas aulas de educación inclusiva que podría entenderse en ámbitos limitados, reducidos, o incluso marginales. Significa garantizar la educación inclusiva, adaptativa o personalizada tanto para los alumnos discapacitados, los Talentosos, los de Precocidad Intelectual, los Superdotados, sin poder excluir a ningún colectivo ni estudiante en particular, pues, en tal supuesto, ya no sería **un sistema de educación inclusivo**.

Se trata de una obligación del Estado y un derecho de los ciudadanos. La educación inclusiva de ser un principio general que rige en todas las etapas (LOE mayo de 2006) ha pasado a ser también un derecho de todos los niños gracias a este Tratado Internacional y a su firma por el Estado Español (21 de abril de 2008). Un derecho fundamental que es el mismo derecho a la educación del artículo 27, Art 10,2 y Art. 14 de la Constitución.

No existe un derecho a la educación, en abstracto, y otro derecho a la educación inclusiva, pues ambos se funden en un mismo derecho, por lo que si existiera algún núcleo de resistencia educativa no inclusivo se trataría de un reducto claramente ilegal, que debería ser denunciado y erradicado inmediatamente.

A veces las escuelas se retrasan en ofrecer el tratamiento educativo que se le ha diagnosticado a un niño, es decir, la adaptación curricular o ajustes razonables y apoyos personalizados del Artículo 24.2 del Tratado Internacional de Naciones Unidas. (BOE de 21 de abril de 2008), o el programa de habilitación o rehabilitación del Artículo 26 del mismo Tratado Internacional de Naciones Unidas.

Ello produce en el niño un agravamiento del Trastorno del Neurodesarrollo que sufre, y que es reversible con un adecuado tratamiento educativo como: Dislexia, Hiperactividad, Déficit de Atención, discalculia, disgrafía etc.

En los niños con Altas Capacidades esta negligencia de la escuela les produce o potencia el síndrome Disincronía Escolar, como explica el Catedrático de Psicología Cándido Genovart, pues les provoca un desarrollo asíncrono de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, con aparición de factores de psico-somatización, tales como: cefaleas, dolores abdominales recidivantes, dermatitis o problemas de conducta. La mayor gravedad se da en los casos de niños con altas capacidades que desarrollan problemas de conducta, especialmente en la escuela, como consecuencia directa de la no aplicación de la metodología diferente que se les diagnosticó. Ya que el sometimiento a la metodología estándar diferente y en gran medida opuesta a la propia, pues a la gravedad intrínseca de la actitud negligente de la escuela suele acompañarse la culpabilización de los docentes al propio niño de alta capacidad. Es decir, **la escuela hace culpable al niño, que es la víctima de la negligencia de sus docentes, y le impone abundantes castigos. lo que además le produce una fuerte distorsión cognitiva, que a su vez potencia estas conductas anómalas que han sido provocadas en el principio de causalidad con la negligencia de los docentes.**

Para mejor comprensión de este daño que algunas escuelas producen a los niños de Altas Capacidades es oportuno tener presente las palabras de la Dra. Violeta Miguel Pérez, Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación e Inspectora Educativa, en su parlamento en representación del Ministerio de Educación en el Congreso de Superdotación y Altas Capacidades Madrid los días 14 y 15 de Octubre del 2016:

“El alumnado de alta capacidad tiene un cerebro diferente, procesa la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recupera la información de forma diferente”.

<http://www.altascapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-1.mp4>

“Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte vamos a estar ahí, vamos a estar luchando y trabajando por dar respuesta educativa. Tengo que decir que para mí no hay nada más injusto que dar la misma respuesta educativa a personas diferentes. Tenemos que luchar por ello, porque cuando hacemos un traje a medida los alumnos son mucho más felices y se soluciona todos los problemas”.

<http://www.altascapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-2.mp4>

En todos los casos, cuando el colegio comienza a ofrecer al niño de alta capacidad los ajustes metodológicos que se le diagnosticaron, que comienzan por el cambio metodológico, todos los síntomas del proceso de picosomatización desaparecen.

El segundo derecho importante que reconoce el Tratado Internacional es el derecho a la **Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona**. Es decir, más allá de la tradicional evaluación psicopedagógica, que en su carácter unidimensional pueden realizar los Orientadores escolares que sean Psicólogos, el Tratado Internacional reconoce el derecho a la **Evaluación Multidisciplinar**, que, incluye el diagnóstico de los factores neurológicos intrínsecos. (El Ministerio de Educación, como seguidamente veremos, a la Evaluación Multidisciplinar la denomina: “*el imprescindible Diagnóstico Clínico realizado por profesionales especializados*”).

La *Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona*, cuyo derecho reconoce el Tratado Internacional, no supone sólo un derecho que se agota con su realización, sino que se trata de un derecho que halla su sentido y eficacia en otro derecho inherente que es el derecho **a que los programas de educación se basen en los resultados de la evaluación multidisciplinar.**

En efecto, el Artículo 26, titulado: “*Habilitación y rehabilitación*”, en su punto 1, señala:

*«Los Estados Partes organizarán, intensificarán y ampliarán servicios y **programas generales** de habilitación y rehabilitación, en particular **en los ámbitos de la salud, y la educación** y los servicios sociales, **de forma que esos servicios y programas:***

Y en el apartado a) se preceptúa:

- a) *Comiencen en la etapa más temprana posible y **se basen en una evaluación multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona**».*

Especial importancia tiene este derecho, -que se halla en el ámbito de la habilitación y rehabilitación, que es el título de este artículo 26-, en función de los muy importantes efectos habilitadores y rehabilitadores (clínicos) que se obtienen, siempre que los programas educativos se basan en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar o Diagnóstico Clínico, conforme se haya diagnosticado.

Ello, tanto en los niños con discapacidades como en los de Superdotación o Alta Capacidad; estos últimos en relación con la llamada Disincronía o Proceso de Maduración de los Circuitos Neurogliales en Sistomogénesis Heterocrónica.

Resulta fundamental conocer el alcance de **la Evaluación Multidisciplinar** y no confundirla con las conocidas evaluaciones psicopedagógicas que pueden realizar aquellos orientadores educativos que sean psicólogos.

Las evaluaciones psicopedagógicas son de carácter **unidimensional**, pues se aplican a diferentes colectivos, pero se hallan en la disciplina específica de la psicopedagogía, y, como señala la Dra. Isabel Peguero, permiten conocer las verdaderas necesidades educativas del niño entre un 3% y un 7%.

Toda patología psíquica o disfunción neuronal en los procesos de aprendizaje comporta lo que viene llamándose: necesidades educativas especiales, que exceden el ámbito psicopedagógico y educativo, que para conocerlas y poder deducir el tratamiento educativo necesario, habilitador, rehabilitador, o preventivo de nuevas discapacidades se requiere el Diagnóstico Clínico de la patología o disfunción neuronal subyacente, estableciéndose el principio de causalidad entre patología psíquica o disfunción neuronal y el tratamiento educativo que en cada caso se necesita.

De igual modo, si nos hallamos ante un niño con Superdotación o Altas Capacidades. La Dra. Silvia Sastre, Catedrática de Psicología Evolutiva. Directora del Máster Neuropsicología de las Altas Capacidades. Universidad de La Rioja, señala:

«La alta capacidad intelectual se manifiesta en unos perfiles intelectuales multidimensionales de Superdotación o Talento, configurados por distintos componentes, con un funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje»,

El Dr. Jaime Campos Castelló, Neurólogo Pediatra: Jefe del Servicio de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico San Carlos de Madrid señala:

«Estos niños son diferentes también desde el punto de vista pedagógico. La alta capacidad intelectual implica que hay que hacerles un acomodo pedagógico para que no se deterioren cognitivamente»,

La Superdotación no es una patología, si bien, el Neuropediatra Dr. Adrián García Ron del Hospital Clínico y Universitario San Carlos de Madrid, señala:

«Los niños con alta capacidad intelectual deben considerarse como un grupo de riesgo neuropsicológico, pues su identificación y establecimiento de las medidas psicoeducativas apropiadas de manera temprana es clave para anticiparse y evitar posibles problemas en el ámbito personal, social y académico».

Existen factores emocionales, motivacionales, neurológicos en la Superdotación y las Altas Capacidades, por los que cono señala la Dra. Silvia Sastre:

«piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos».

De su cerebro diferente, incluso de su distinta y peculiar morfología, desarrollo y configuración fisiológica final, (Ver Capítulo VI. *"El diferente desarrollo cortical y la distinta configuración morfológica final del cerebro"*), derivan las necesidades educativas de estos niños que su cerebro aprende de forma diferente.

Un niño con Superdotación o Alta Capacidad podrá tener necesidad de avanzar uno o varios cursos (aceleración o flexibilización) o podrá necesitar determinada forma de enriquecimiento o de ampliación curricular. Pero, **antes que nada, necesitará una adaptación curricular de carácter metodológico** *"para que no se deteriore cognitivamente"*, como señala el Neuropediatra Dr. Campos Castelló, y deje de pertenecer al grupo de riesgo neuropsicológico que señala el Neuropediatra Dr. García Ron y pueda realizar los procesos de aprendizaje en la muy diferente forma de procesar la información y de aprender de su cerebro diferente.

Las administraciones educativas podrán denominarlas necesidades educativas especiales o específicas, pero lo que científicamente se conoce es que los ritmos, formas, vías o estilos de aprendizaje estándar pueden resultar inapropiados e incluso dañinos a estos niños que requieren un cambio metodológico para que puedan realizar el aprendizaje al modo diferente de su cerebro.

Al igual que con los niños con discapacidad, la **evaluación unidimensional** o evaluación psicopedagógica tradicional que pueden realizar los Orientadores escolares que son Psicólogos, sólo podrá descubrir, en el mejor de los casos, una parte ínfima de las verdaderas necesidades educativas del niño, y siempre con un elevado riesgo de error.

En todos los casos se necesita la **Evaluación Multidisciplinar que preceptúa el Tratado Internacional**, que incluye las diferentes disciplinas en que se halla la inteligencia humana, lo que permite conocer y diagnosticar los diferentes componentes que configuran la Superdotación o Alta Capacidad. Incluye la disciplina clínica, no patológica, por lo que la **evaluación pluridisciplinar** también se puede llamar: **diagnóstico pluridisciplinar, o simplemente, como seguidamente veremos, lo denomina el Ministerio de Educación "El imprescindible diagnóstico clínico realizado por profesionales especializados"**.

La Dra. Isabel Peguero, en su Ponencia **"Niños superdotados: Cómo descubrirlos"** Congreso Internacional **"Ante la Gestión del Talento"** UNED, UTAH VALLEY UNIVERSITY, señala:

«En el iceberg de la Superdotación, con la detección y la evaluación psicopedagógica sólo vemos entre un 4 y un 7%. Es pues fundamental el Diagnóstico Clínico completo de "lo sumergido". Para ello, debemos abrir los ojos, oídos y tener tacto en lo no detectado. El Diagnóstico Clínico Integrado (evaluación multidisciplinar) es el arma más poderosa con la que contamos, pues facilita la expresión de lo no percibido».

En el Estado Español, las normas del Ministerio de Educación, se han adaptado a los mandatos del Tratado Internacional, como no podía ser de otra manera, concretamente en lo referente a la “**evaluación multidisciplinar**” o “**diagnóstico multidisciplinar**” o “**diagnóstico clínico**”, el Ministerio de Educación en su **GUÍA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/index.html concretamente, en su capítulo: “Para saber más” señala:

«Cuando una familia descubre que su hijo o hija tiene un lenguaje muy fluido para sus años, es muy sensible, aprende a leer a una edad muy temprana, es enérgico e intelectualmente muy activo; debe acudir a los especialistas, tanto educativos como sanitarios.

La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica del proceso inicial de identificación de la necesidad específica de apoyo educativo del alumno con altas capacidades intelectuales. En este sentido, debe diferenciarse del diagnóstico clínico de Altas capacidades llevado a cabo por especialistas del ámbito sanitario.

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html ,

Ya en el año 2006, al aprobar la ONU el Tratado Internacional, el Ministerio de Educación sobre el diagnóstico de la Superdotación señaló:

«En el diagnóstico de alumnos superdotados deben participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas».

http://confederacionceas.altascapacidades.es/el_mundo.pdf

http://instisuper.altascapacidades.es/a3_c4.pdf

En realidad, el Ministerio de Educación de España, ya en el 2.002, divulgaba los aspectos clínicos no patológicos constitutivos de la Superdotación y las Altas Capacidades, organizando PRIMER ENCUESTO NACIONAL SOBRE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES, en el IFEMA (Parque Ferial Juan Carlos I), los días 9 y 10 de diciembre.

El Ministerio de Educación encargó la ponencia: “La Superdotación a examen” al Dr. Jaime Campos Castelló Jefe de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico y Universitario de Madrid que señala el desarrollo asincrónico de los procesos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica y demás factores clínicos no patológicos inherentes a la Superdotación y Altas Capacidades, conocidos por la investigación científica hasta aquel momento

Síntesis de la ponencia “La Superdotación a examen” en: http://altascapacidadescse.org/Ministerio_Educacion.pdf

El tercer derecho importante que el Tratado Internacional reconoce se halla en el Artículo 26, titulado: “*Habilitación y rehabilitación*”, en su punto 1, y el Artículo 24. 2, principalmente en el punto c y en el punto e.

Si sólo se reconociera el derecho de los niños a la evaluación multidisciplinar o diagnóstico multidisciplinar, pero si su resultado no fuera vinculante para la escuela y para los programas de la educación, tal derecho crecería de sentido, y las necesidades educativas carecerían de su necesario tratamiento educativo.

Los niños y niñas dentro del derecho, reconocido al máximo rango legal a que los servicios y programas de la educación se basen en el resultado de la evaluación multidisciplinar o diagnóstico multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona, **además tienen el derecho a que se les hagan los ajustes razonables en función de las necesidades individuales, y a que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas** en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de **la plena inclusión**».

En efecto, el Artículo 26, titulado: “*Habilitación y rehabilitación*”, en su punto 1, señala:

*«Los Estados Partes organizarán, intensificarán y ampliarán servicios y **programas generales** de habilitación y rehabilitación, en particular **en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación** y los servicios sociales, **de forma que esos servicios y programas:***

Y en el apartado a) se preceptúa:

*a). Comiencen en la etapa más temprana posible y **se basen en una evaluación multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona**».*

El Artículo 24.2 señala:

«Los Estados Partes asegurarán que:

*c). Se hagan **ajustes razonables** en función de las necesidades individuales;*

*e). Se faciliten **medidas de apoyo personalizadas y efectivas** en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de **la plena inclusión**».*

También en relación con este derecho de los estudiantes de que la respuesta educativa se base en los resultados de la evaluación multidisciplinar o diagnóstico multidisciplinar, el Ministerio de Educación ya en el año 2006, en que la ONU aprobó este Tratado Internacional, publicó su norma señalando que la respuesta educativa o solución a cada caso es la que se halla **en función del diagnóstico**:

«La Atención a la diversidad exige diagnóstico de las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas a cada caso en función de dicho diagnóstico».

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencion_a_la_diversidad_loe/Doc.1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

No sólo los niños tienen derecho a realizar la evaluación multidisciplinar, sino también tienen el derecho a que sus “**programas generales**” “**de educación**” “**se basen**” en los resultados de la “**evaluación o diagnóstico multidisciplinar**”. Tienen derecho a que en sus programas educativos se le hagan **ajustes razonables** en función de las necesidades individuales y se le faciliten **medidas de apoyo personalizadas y efectivas** de conformidad con el objetivo de **la plena inclusión**». Los padres de los menores encarnan estos derechos, por lo que deben estar atentos a su cumplimiento.

¿Se están reconociendo estos derechos de todos los estudiantes, en las escuelas?

El Tratado Internacional se refiere a los discapacitados y no cita a los estudiantes de otros colectivos. Es cierto. Pero, no es menos cierto que, por una parte, la Constitución en su Artículo 14 establece:

«Artículo 14. Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».

Por otra parte, el mismo Tratado Internacional comienza señalando en su preámbulo:

«Los Estados Partes en la presente Convención,

- a) Recordando los principios de la Carta de las Naciones Unidas que proclaman que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,**
- b) Reconociendo que las Naciones Unidas, en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, han reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole».**

Y, su artículo 5.1, establece:

“Los Estados Parte reconocen que todas las personas son iguales ante la ley en virtud de ella y que tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida, sin discriminación alguna”

La pregunta que muchas familias se hacen es: ¿Y si no se respetan estos derechos qué podemos hacer? La Educación es un derecho, pero no es un derecho cualquiera, es un derecho fundamental que se halla reconocido y recogido en el artículo 27 de la Constitución, artículo que pertenece al Capítulo Segundo del Título Primero, por lo que su interpretación, debe hacerse de la forma que indica el Artículo 10.2 y 14 de la misma Constitución que, por una parte nos señala que estos derechos “se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España. Y, por otra, que no puede producirse discriminación por cualquier condición.

En España estos derechos están reconocidos al más alto nivel legal. Cualquier ley inferior que contradiga, restrinja o limite estos derechos reconocidos sería nula de pleno derecho, ya que restringir o limitar un derecho reconocido de forma más amplia es una manera de contradecirla y el Código Civil, desde su Artículo 1 establece: “Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior”.

Por tanto, todos los niños tienen estos mismos derechos.

Ello sin olvidar que estamos ante un derecho fundamental susceptible de amparo constitucional, del Artículo 35, lo que permite acudir directamente al Tribunal Constitucional. Para eso está El Defensor del Estudiante, porque las leyes están hechas para ser cumplidas, y los derechos para ser respetados, empezando por los derechos fundamentales.

Entonces la pregunta es: ¿Y si no se respetan estos derechos qué podemos hacer?

Además de los órganos competentes de nuestro Estado de Derecho está el Defensor del Estudiante

Muchos padres se preguntan acerca de quién está legitimado para cada cosa ¿Quién puede realizar lo que el Ministerio de Educación señala como el proceso inicial de identificación, es decir, la detección y la evaluación psicopedagógica (evaluación unidimensional) ¿Puede realizar estas fases el Orientador escolar? Lo primero que hay que tener claro es que absolutamente nadie puede hacer nada con un niño si no es previa autorización, por escrito, de los padres.

Lo segundo que los padres deben tener siempre presente es que ellos tienen el derecho a la libre elección de centro de diagnóstico y de elección de profesionales del diagnóstico, y, por tanto, tienen el derecho de elegir libremente qué centro quieren que realice a su hijo estas fases preparatorias del diagnóstico. Este derecho está reconocido en la Ley básica del Estado 41/2002.

Nadie, por tanto, está legitimado para imponer un diagnóstico o una fase preparatoria del diagnóstico, y menos un profesional predeterminado, ni que sea invocando una normativa, si no pasa por el respeto al derecho a la libre elección de los padres, pues en tal supuesto sería una normativa inferior respecto de la Ley Básica del Estado que reconoce el derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico y de profesionales del diagnóstico y como hemos visto el Código Civil en su artículo 1 declara que *“Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior”*

Un psicólogo Orientador escolar, si los padres le autorizan por escrito, en principio puede realizar las fases preparatorias o iniciales: la detección y la evaluación psicopedagógica (evaluación unidisciplinar). Decimos “en principio” pues es necesario que previamente los padres consideren tres cosas:

Primeramente, deben asegurarse de que el Orientador u Orientadora es Psicólogo o Psicóloga, y que además está debidamente colegiado. Muchos Orientadores escolares son maestros, educadores sociales, asistentes sociales o profesores de matemáticas o de gimnasia o sociólogos, (la ley así lo permite), que han hecho un examen sobre un tema de una relación y les han dado el nombramiento de funcionario, de Orientador escolar. No se trata de un título académico, sino de un nombramiento de funcionario que no requiere pasar ni un cursillo, por esto muchos funcionarios orientadores escolares nunca han pasado un test.

Para que los padres puedan conocer si el Orientador escolar es o no es Psicólogo la Ley 44/2003 de 21 de noviembre, que es una Ley Básica del Estado, en su artículo 5.2 obliga a todos los Colegios Profesionales a tener un fichero de todos sus colegiados en el que deberá constar el título y la especialidad y que este fichero sea público.

Así mismo la ley obliga a todos los psicólogos, tanto si trabajan en un centro privado como público, a estar colegiados. Es por tanto fundamental que previamente los padres bien por teléfono, bien personándose en el Colegio Oficial de Psicólogos comprueben si el Orientador escolar es o no es Psicólogo colegiado.

En segundo lugar, los padres deben asegurarse de que los resultados de la evaluación psicopedagógica (**unidimensional**) no se utilizarán como si se tratara de un diagnóstico clínico (evaluación **multidisciplinar**), es decir, que de sus resultados no intentarán deducir medidas educativas, pues se trata de una fase preparatoria del diagnóstico clínico; una fase inicial de la identificación, como señala el Ministerio de Educación.

Recordemos que la evaluación psicopedagógica sólo permite conocer las necesidades educativas de un niño entre un 4% y un 7%, Ningún profesional de la medicina se atrevería a diagnosticar absolutamente nada con un nivel tan ínfimo de conocimiento, máxime pudiendo alcanzar el conocimiento cercano al 100% que ofrece la **evaluación o diagnóstico**

multidisciplinar, al que todos los estudiantes tienen derecho legal, y está ofreciendo una amplia red de centros especializados en España. Es importante recordar lo que, sobre el particular, señalan las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades

«Sólo del Diagnóstico Clínico es posible deducir las medidas educativas necesarias. Con frecuencia se pone en evidencia el grave error de la medida educativa que inicialmente se había tomado sólo en base a la previa evaluación psicopedagógica».

Con gran frecuencia se producen estos graves errores. A modo de ejemplo veamos la siguiente situación: La Orientadora de una escuela hace la **evaluación psicopedagógica** a dos niños de altas capacidades, y a los que les sale el mismo cociente intelectual y similares datos psicométricos.

La orientadora deduce, directamente, necesidades educativas y traslada a la maestra de ambos niños el mismo tratamiento educativo para los dos. Los padres de ambos, al tener conocimiento, ordenan al colegio que paralicen ambos tratamientos y encargan la **evaluación multidisciplinar o diagnóstico clínico** a un centro especializado. El Diagnóstico Diferencial de la Disincronía que en todos los casos forma parte del diagnóstico clínico de las capacidades y talentos, pone de manifiesto que la Superdotación de un niño es de tipo convergente y la del otro es de tipo divergente, y están realizado el proceso de maduración de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, el uno en Fase 4 mientras que el segundo se hallaba en Fase 1.

El tratamiento educativo que facultativamente se diagnosticó a uno de estos dos niños tuvo que ser radicalmente opuesto al del otro. En cambio, **la respuesta educativa que apuntaba la evaluación psicopedagógica en ambos casos era la misma y hubiera sido gravemente perjudicial.**

Es fundamental para evitar estos errores que los padres estén vigilantes a que no se aplique medida educativa alguna que no haya sido deducida del diagnóstico clínico o evaluación multidisciplinar del equipo de profesionales especializado, que ellos libremente hayan elegido.

La tercera cuestión que deben tener en cuenta los padres es que un Orientador educativo, ni absolutamente nadie, puede realizar una detección o una evaluación psicopedagógica a su hijo sin la previa autorización de los padres. **La evaluación multidisciplinar (o diagnóstico clínico) únicamente lo pueden realizar un equipo multidisciplinar en el que interviene un profesional de la Psicología, de la Pedagogía y un profesional con competencias sanitarias o Médico que examina los aspectos neurológicos que son de competencia clínica no patológica, como preceptúa la Ley Básica del Estado 44/2003 de 21 de noviembre en su artículo 6.2.a.**

Ya en el año 2006 el Letrado del Ilustre Colegio de Abogados de Barcelona publicó en La vanguardia el Artículo: “¿Quién puede Diagnosticar”? <http://altascapacidadescse.org/QUIENPUDE.pdf> El Abogado del Estado D. Jorge Buxadé lo amplía en el Consultorio Jurídico de Altas Capacidades, fundamentado en la Constitución, las orgánicas leyes básicas del estado y jurisprudencia <http://altascapacidadescse.org/cse/consultorio/> Más concretamente contestando a esta pregunta concreta, en <http://altascapacidadescse.org/cse/consultorio/consultorio3.html>

Es muy importante resaltar que el Estado Español al suscribir la Convención Internacional, en abril de 2.008, asumió la obligación de adaptar a esta ley superior todas las demás leyes educativas estatales y autonómicas.

La Convención Internacional pasó a ser nuestra ley de superior rango en el tema-. Además, en virtud de lo dispuesto en el Artículo 10.2 de nuestra Carta Magna la Convención Internacional constituye la fuente de interpretación de las demás leyes, que debe realizarse en su conformidad para que tal interpretación sea correcta.

EL Modelo Biopsicosocial de la Convención Internacional.

La Convención Internacional **aporta la evaluación multidisciplinar**. En España el Ministerio de Educación, como hemos visto, lo denomina: ***“El imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados”***

La evaluación multidisciplinar de la Convención Internacional parte del **Modelo Biomédico** de evaluación que se orienta en la salud, tanto en su recuperación cuando se ha perdido o deteriorado, como en su mantenimiento, conservación y potenciamiento, promoción, prevención de las enfermedades, diagnóstico de las situaciones patológicas o no patológicas, enjuiciamiento y pronóstico de los procesos objeto de atención, tratamiento, terapéutica, habilitación y rehabilitación.

El mismo Artículo 26 se titula precisamente con estos conceptos médicos: ***“Habilitación y rehabilitación”***, y es el artículo que establece que los programas generales de salud y de educación deben basarse en los resultados de la evaluación multidisciplinar.

Pero, la Convención Internacional **no se queda en el Modelo Biomédico** como en sus inicios se entendió, ya que en su perspectiva evolutiva ha alcanzado la **consideración holística de la salud**, que no es la mera ausencia de enfermedad, sino que la salud y la enfermedad se hallan determinadas por múltiples factores etiológicos-genéticos, bioquímicos, de comportamiento/psicodinámicos y socio-ambientales, que pueden interactuar de modos complejos, por lo que su comprensión requiere un entendimiento sofisticado y no solamente especializado de las relaciones entre dichos factores.

El **modelo biomédico** de los años 80 del pasado siglo, en su perspectiva evolutiva, es en definitiva el actual **Modelo Biopsicosocial**, aprobado por la OMS

En cuanto a las discapacidades, la OMS ha sido consciente de todas las deficiencias y limitaciones del modelo biomédico inicial, y, tras un largo proceso de revisión, con la participación de 191 países, la 54 Asamblea Mundial de la Salud aprobó la décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-10). La CIF integra el modelo biomédico y el modelo social; **asumió el Modelo Biopsicosocial, que a su vez recoge los factores personales y los sociales, configurando la discapacidad como fenómeno dinámico de interacción entre los estados de salud y los factores contextuales, como marco conceptual.**

Muy lejos queda la mera y **tradicional evaluación psicopedagógica unidisciplinar**, que sólo puede constituir una aproximación inicial, ante el actual **Modelo Biopsicosocial** que considera la **multidimensionalidad de la mente humana**, que exige la **evaluación multidisciplinar** de la Convención Internacional, que es el **imprescindible diagnóstico clínico** que realizan los profesionales de los centros de diagnóstico.

El conocimiento científico que ofrece la **evaluación multidisciplinar, -o diagnóstico clínico-**, da sentido al derecho de los estudiantes a que todos los programas educativos se basen en sus resultados.

A su vez la **evaluación multidisciplinar, -o diagnóstico clínico-**, de la **Convención Internacional constituye el fundamento de la educación inclusiva, y del derecho de los estudiantes -y obligación del Estado- de asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles**. Este derecho carecería de sentido sin el conocimiento científico acerca de cómo los estudiantes piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente. El conocimiento científico de las diferentes capacidades de cada uno de los estudiantes, de su diferente forma de procesar la información y de aprender y de las verdaderas necesidades educativas que se deducen de este conocimiento científico, constituye la base de la educación inclusiva.

El Defensor del Estudiante vela por el acatamiento de estos derechos. En la misma cabecera se su web <http://defensorestudiente.org/> se lee:

“El Defensor del Estudiante

Institución que defiende gratuitamente, -incluso ante los Tribunales de Justicia-, el derecho de los estudiantes a que sus programas educativos se basen en los resultados del diagnóstico clínico, o evaluación multidisciplinar, de sus capacidades y necesidades”.

El Defensor del Estudiante ha dirigido una carta a los líderes de todos los partidos políticos, y a los 17 Consejeros de Educación, pidiendo su pronunciamiento ante la obligación que tienen de adaptar todas las leyes estatales y autonómicas al Tratado Internacional. Seguidamente, El Defensor del Estudiante exigirá de forma precisa el cumplimiento de esta obligación del Estado de adaptar a la Convención Internacional todas las leyes educativas, estatales y autonómicas.

El cumplimiento del Tratado Internacional suscrito por el Estado Español y publicado en el BOE de 21.04.2008, nos conduce directamente, a la educación inclusiva, adaptativa o personalizada para todos.

El Prof. Javier Tourón, de la Universidad de Navarra, en el 2002 señalaba: ***«Si la escuela fuera verdaderamente adaptativa (o inclusiva) los alumnos superdotados no tendrían ningún problema escolar».***

Y, el Prof. José de Mirandés, Coordinador del Módulo La Detección y el Diagnóstico del Máster en Formación del Profesorado en Alumnos de Altas Capacidades de la Universidad de Castilla-La Mancha, añade: ***«Si la escuela fuera verdaderamente adaptativo o inclusiva tampoco tendrían problema escolar los alumnos de otros colectivos».***

Resulta pues fundamental el respeto al derecho de todos los niños a la educación inclusiva, adaptativa o personalizada.

¿Son estos conceptos equivalentes? Aunque algún experto podría teorizar acerca de matices diferenciales, de escaso interés práctico, resulta más constructivo observar la identidad conceptual básica, como pone de manifiesto el mismo Tratado Internacional en su artículo 24, titulado: “Educación”, en 2.e, cuando reconoce el derecho a que

«e). Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión»



He aquí la identificación entre las necesarias medidas de apoyo, personalizadas y el objetivo de la plena inclusión. En esta identificación básica entre los conceptos de educación inclusiva, educación adaptativa y educación personalizada concluimos el capítulo con la definición conjunta del Prof. De Mirandés:

«La educación de calidad para todos, en el siglo XXI, es la educación inclusiva, adaptativa o personalizada. Es la educación en libertad que proclama el Tribunal Supremo en su Sentencia 12-11.12.

Es la educación en democracia, que no es enseñar a todos igual, sino ofrecer a cada uno la motivación y el estímulo diferente que necesita para que, como decía Ramón y Cajal, pueda ser el escultor de su propio cerebro.

No es realizar a cada uno de los estudiantes un plan de enseñanza individualizado. No es ofrecer una educación especial sólo a los alumnos de un colectivo determinado, sino ofrecer una educación especial a todos y cada uno, porque no es atender a los de un colectivo en detrimento de otros.

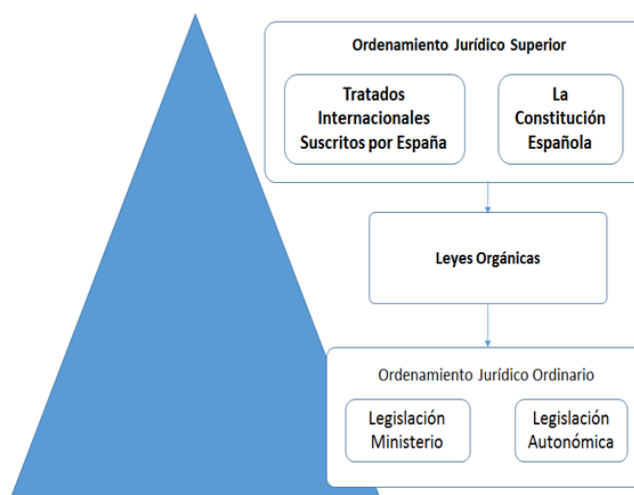
No es hacer seguidismo a las consignas políticas o ideológicas de algún funcionario o político de la educación, en detrimento del necesario respeto a los criterios de los primeros responsables y titulares del derecho-deber de educar en el principio de subsidiaridad del Estado.

No es enseñar a todos como grupo, ni es atender al grupo en la misma aula de forma individualizada, es educar a cada uno como persona, mediante una metodología activa, orientada a que cada uno desarrolle sus propias vías, ritmos, estilos de aprendizaje, y en su funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial, autorregule su diferente proceso de aprendizaje, en cooperación con su grupo heterogéneo, valorando todas las diferencias -propias y de los demás- como fuentes de riqueza, hasta alcanzar los conocimientos que necesitará en la sociedad del conocimiento, al tiempo que activa todos sus procesos mentales, adquiriendo las habilidades del pensamiento que desarrollan la arquitectura de su cerebro diferente, hasta que alcance el máximo de sus posibilidades, descubra el sentido de su existencia y pueda ser felices.

El Artículo 9.3 de la Constitución establece el principio de **jerarquía normativa**.

El Artículo 1 del Código Civil establece que: **«Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de superior rango».**

LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO ESPAÑOL



XVIII. DEFINICIÓN ONU DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

A la luz del Convenio de Naciones Unidas, BOE 21 de abril de 2008 (1) y del “Comentario General N.º 4”, ONU, de 2 de septiembre de 2016 (CG4) (2), la Educación Inclusiva es:

- 1. Un derecho humano fundamental de todos los estudiantes.
- 2. Ofrecer ajustes razonables y modos flexibles de aprender.
- 3. Educación personalizada.
- 4. Situar el foco en el desarrollo de las capacidades personales.
- 5. Evitar la educación inclusiva simulada o falsificada.
- 6. En definitiva, educación en democracia: educación en libertad.

• 1. UN DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL DE TODOS LOS ESTUDIANTES.

«La inclusión educativa ha de ser entendida como un derecho humano fundamental para todos los estudiantes» (Comentario General de Naciones Unidas N° 4. “CG4” Párrafo 10.a) (2). **«Un principio que valora el bienestar de todos los estudiantes»** (CG4 P10.b). **«Un medio de realización de otros derechos humanos»** (CG4 P10.c). **«La educación inclusiva es capital para lograr educación de alta calidad para todos los estudiantes»** (CG4 P2).

Por tanto, hay educación inclusiva cuando se: **«ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje, de manera que todos los estudiantes sin distinción puedan alcanzar su potencial»** (CG4, P. 12.c), porque es cuando **«se da el reconocimiento a la capacidad de aprender de todas las personas»**. (CG4, P. 12.c).

• 2. OFRECER AJUSTES RAZONABLES Y MODOS FLEXIBLES DE APRENDER.

Hay Educación Inclusiva cuando: **«no existe una fórmula de ‘talla única’, para los ajustes razonables, y diferentes estudiantes con la misma condición pueden requerir diferentes ajustes»** (CG4, P.29), **«cuando la negación de los ajustes razonables constituye un acto de discriminación y la obligación de proporcionarlos es de aplicación inmediata y no está sujeta a la implementación progresiva** (CG4 P. 30), y se acepta que: **«cada estudiante aprende de una manera única e implica desarrollar modos flexibles de aprender»** (CG4 P. 25). Y, la escuela no utiliza la excusa de una supuesta falta de recursos, o la excusa de la crisis financiera como una justificación para no cumplir con la obligación que tienen los docentes de adquirir la formación específica en su necesario reciclaje permanente, porque: **“Escudarse en la falta de recursos y en la crisis financiera como una justificación para el fracaso del progreso hacia la educación inclusiva viola el artículo 24”**. (CG4 P. 27).

• 3. EDUCACIÓN PERSONALIZADA.

Hay Educación Inclusiva cuando se **«hacen los ajustes metodológicos y de contenidos en función de las necesidades individuales»** (Convención ONU, BOE 21/4/2008 Art. 24.2.c) **(1)**, y **“se facilitan las medidas de apoyo personalizadas y efectivas de conformidad con el objetivo de la plena inclusión»** (Convención ONU, BOE 21/4/2008 Art. 24.2.e). **«Ajustes razonables personalizados a los estudiantes»**. (CG4, P. 27).

Por tanto, hay educación inclusiva cuando **«El sistema educativo proporciona una respuesta educativa personalizada»** (CG4, P. 12.c).

● 4. SITUAR EL FOCO EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES PERSONALES.

Hay Educación Inclusiva cuando el Sistema Educativo está orientado a **«desarrollar al máximo la personalidad, los talentos, la creatividad, y las aptitudes mentales y físicas»** (Convención ONU, BOE 21/4/2008. Art. 24.1.b y CG4, P. 16) y el **«foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes»** (CG4, P. 12.c).

● 5. EVITAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SIMULADA O FALSIFICADA.

Existen diferentes maneras de simular o falsificar la educación inclusiva. Una de ellas es respetar sólo el derecho de accesibilidad de la diversidad natural de los estudiantes, pero no ofrecerles los ajustes necesarios según sus capacidades y talentos, (Artículo 24.2.c), o no ofrecerles las medidas de apoyo personalizadas y efectivas de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (Artículo 24.2.e). **«El Comité de Naciones Unidas reitera la distinción entre el deber de accesibilidad general y la obligación de proporcionar los ajustes necesarios»** (CG4, P. 28) Por tanto **«Una persona puede demandar legítimamente medidas de ajuste razonable incluso si el estado parte ha cumplido su obligación de accesibilidad»** (CG4, P. 28), y se tiene en cuenta que: **«el deber de proporcionar un ajuste razonable es ejecutable desde el momento en que es demandado»**. (CG4, P. 27),

Otra forma frecuente de simular o falsificar la educación inclusiva consiste en esconder la necesidad de la Evaluación Multidisciplinar del Artículo 26 de la Convención, (denominada en palabras del Ministerio de Educación **(3)**: **“el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados”**), ignorando así el derecho de todos los estudiantes a que **“los programas generales, en particular en los ámbitos de la salud la educación y los servicios sociales se basen en la Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona”**. (Art. 26.1.a), **en el Modelo Biopsicosocial** (OMS, WHO, 2001) **(9)**. (Ver definición de Evaluación Multidisciplinar, Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva <http://altascapacidadescse.org/diccionario.pdf>). En su lugar, en determinados sectores les ofrecen una fase inicial suelta, la detección o la mera evaluación psicopedagógica por parte de funcionarios carentes de la necesaria titulación ni formación específica para poder realizar la **Evaluación Multidisciplinar** (Artículo 26.1.a).

Sólo con la evaluación psicopedagógica, como fase inicial, no resulta posible descubrir si existe, o no, la Superdotación o las Altas Capacidades intelectuales, (como señala el Ministerio de Educación) **(3)**, ni es posible descubrir las causas clínicas subyacentes de las discapacidades intelectuales; ni conocer las necesidades educativas. En consecuencia, los niños con Superdotación o Altas Capacidades se quedan sin conocer la existencia, ni el nivel de evolución de la llamada Disincronía, se quedan sin los **ajustes** metodológicos **en función de las necesidades individuales** (Artículo 24.2.c), y sin **las medidas de apoyo personalizadas** (Artículo 24.2.e) que necesitan para que no se deterioren cognitivamente. En su lugar les saltan de curso, o -con la denominación eufemística de programa de enriquecimiento- les ofrecen un aumento cuantitativo de tareas, que acaba siendo un muy dañino “más de lo mismo” **(4)**.

Y, los niños con discapacidades psíquicas o dificultades neurológicas se ven privados de los programas de **habilitación o rehabilitación** que necesitan (Artículo 26), y se quedan sin **“los**

servicios de salud destinados a prevenir y reducir al máximo la aparición de nuevas discapacidades” (Artículo 25.b), a que tienen derecho.

La Educación Inclusiva es cuando el Estado acepta y cumple su compromiso de **“asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles”** (Convención ONU, BOE 21/4/2008 Art. 24.1).

● 6. EN DEFINITIVA, EDUCACIÓN EN DEMOCRACIA: EDUCACIÓN EN LIBERTAD.

Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, al publicar su célebre *Teoría de las Inteligencias Múltiples* en su obra *Estructuras de la Mente*, en 1981, como conclusión a sus investigaciones definió la inteligencia humana como: **“potencial biopsicológico de procesamiento de la información”**, situando la naturaleza de la inteligencia, -sus capacidades y talentos- en el ámbito científico de naturaleza biopsicosocial, y otros neurocientíficos han seguido profundizado. De la inteligencia monolítica se alcanzó la multidimensionalidad. En la actualidad considerar la inteligencia humana solo como una mera y obsoleta tipología psicoeducativa es un dañino reduccionismo anticientífico.

La inteligencia humana es un sistema complejo en funcionamiento, constituido por múltiples factores neurobiológicos, neuropsicológicos y socio-pedagógicos, en compleja y constante interrelación combinada de causalidades multifactoriales y circulares, en la que los factores se influyen mutuamente dando lugar a cada situación concreta, en un permanente proceso de transformación ontogenética, de origen y fundamento biogenético y sustrato neurobiológico. Su naturaleza y configuración es de carácter neurobiológico, neuropsicológico, y epigenético.

En consecuencia, para obtener el conocimiento científico del funcionamiento de la inteligencia humana, de sus capacidades y talentos, y poder deducir sus verdaderas necesidades de desarrollo, es necesario evitar los frecuentes reduccionismos anticientíficos, y conocer, reconocer, y fundamentarse en la multidimensionalidad de la inteligencia humana, y por tanto en su interdisciplinaridad, conforme ha descubierto la investigación científica en Neurociencias. Así, mediante la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada las capacidades intelectuales descubiertas se podrán desarrollar y transformar en talentos

Desde la perspectiva científica el diagnóstico de la inteligencia y de sus capacidades y talentos en constitución requiere diagnóstico clínico completo o Evaluación Multidisciplinar mediante el Modelo General Biopsicosocial, El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado como modelo específico, y la CIF aprobada por la OMS.

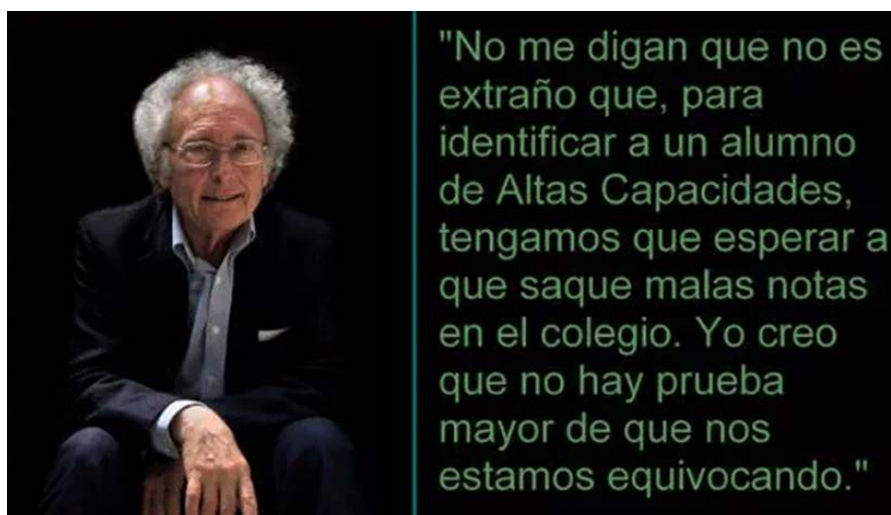
La Evaluación Multidisciplinar se halla prevista en el Tratado Internacional Convención de Naciones Unidas sobre el derecho humano fundamental de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva, BOE de 21 de abril de 2006; su artículo 24 recoge el derecho de los estudiantes a recibir la educación razonables y apoyos personalizados y el artículo 26 recoge el derecho de los estudiantes a recibir un programa educativo que se base en los resultados de la devaluación multidisciplinar de sus capacidades y necesidades educativas.

La CIF, aprobada por la OMS (Resolución WHA54.21 de 22 de mayo de 2001) en su Capítulo 2.1 titulado: *“Aplicaciones de la CIF”*, señala: **Como herramienta clínica - en la valoración de necesidades, para homogeneizar tratamientos... Como herramienta educativa - para diseño del “currículum”**.

La Educación Inclusiva es la educación en democracia, que es cuando lejos de enseñar a todos de igual modo y lejos de imponer a toda la diversidad de estudiantes un único método, ritmo, forma, y estilo de aprendizaje, se ofrece a cada uno la motivación y el estímulo diferente que necesita para que realice los procesos de aprendizaje en la diferente forma de ver la vida, querer vivirla, pensar, conocer, comprender y realizar los procesos cognitivos

y metacognitivos de su cerebro diferente, para que como decía Ramón y Cajal, cada estudiante pueda ser el escultor de su propio cerebro.

Educación Inclusiva es la Educación en Libertad, que lejos de los juegos y las pretensiones ideológicas de gobernantes: políticos y funcionarios que desean modelar la mente de los menores conforme a su ideología, supera los totalitarismos del siglo XX y cualquier nuevo totalitarismo incompatible con el régimen de libertades que nos hemos dado de los tratados internacionales suscritos por el España y de la Unión Europea, conforme señala el Tribunal Supremo, en su Sentencia 12.11.2012. (Sentencia sobre el Derecho a la Educación en Libertad, Recurso de Casación 3858/2011) **(5)**.



-
- (1) Texto íntegro Convención ONU de 13 de diciembre de 2006, BOE de 21 de abril de 2008:
<https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional.pdf>
 Texto Convención con subrayado de aquellos puntos que se han considerado de mayor interés.
<https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacionall.pdf>
- (2) Texto íntegro del *Comentario General N° 4* de Naciones Unidas, de 2 de septiembre de 2016:
<http://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU2016.pdf>
- Texto íntegro del *Comentario General N° 4* con subrayado de frases que de mayor interés:
<http://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>
- (3) Guía de Atención A la Diversidad Ministerio de Educación.
http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/index.html
 Enlace específico: http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html
- (4) Guía Científica de las Altas Capacidades. <http://altascapacidadescse.org/shop/index.php>
- (5) Sentencia del Tribunal Supremo sobre el Derecho a la Educación en Libertad 12.11.2012. Recurso de Casación 3858/2011. <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>

XIX. EL REGISTRO DE PERSONAS CON SUPERDOTACIÓN O ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

Se trata de un Registro cuyo titular es el Instituto Internacional de Altas Capacidades, inscrito en la Agencia Española de Protección de Datos, para la necesaria seguridad y garantía social de las personas que se hallan en estas potencialidades intelectuales y manifestaciones multidimensionales, interdisciplinares, neuropsicológicas y diferenciales del desarrollo cognitivo y metacognitivo; con el apoyo del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades y El Defensor del Estudiante.

Tener Superdotación o Altas Capacidades Intelectuales no es sólo una consideración personal subjetiva que uno puede tener de sí mismo. Tampoco es únicamente una creencia o presentimiento que los padres o abuelos pueden tener del niño o niña, en el estricto ámbito privado. Ser Superdotado o de Altas Capacidades supone poseer **unas determinadas potencialidades intelectuales y manifestaciones multidimensionales, plurifactoriales, neuropsicológicas y diferenciales del desarrollo cognitivo y metacognitivo, que supone un sustrato neurobiológico que provee una base estructural y un funcionamiento diferencial del cerebro**, lo que en su ontogenia o morfogénesis lleva implícito unos reconocimientos sociales, ventajas educativas, y alguna ayuda económica, -dinero público-, que seguramente deberían producirse en mayor cuantía, pero que legalmente vienen concediéndose y publicándose todos los años en el Boletín Oficial del Estado. Ello orientado al bienestar biopsicosocial de estos niños acorde con el actual concepto de salud. (Organización Mundial de la Salud. Informe sobre la salud en el mundo <http://www.who.int/whr/es/index.html>.)

En nuestro estado de derecho lo que trascendemos de nuestro ámbito estrictamente privado y manifestamos públicamente “tener” o “ser”, requiere inmediatamente su pública justificación y acreditación fehaciente por parte de quien realiza la manifestación, pues siempre la carga de la prueba recae sobre quien realiza la afirmación.

El unánime criterio científico acerca de cómo en la actualidad y en función de la investigación en Neurociencias se acredita la Superdotación y Altas Capacidades Intelectuales ha sido sintetizado por el Ministerio de Educación y divulgado en su “*Guía de Atención a la Diversidad*” http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/index.html concretamente, en “*Para saber más*” http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html donde el Ministerio de Educación, señala:

«Cuando una familia descubre que su hijo o hija tiene un lenguaje muy fluido para sus años, es muy sensible, aprende a leer a una edad muy temprana, es enérgico e intelectualmente muy activo; debe acudir a los especialistas, tanto educativos como sanitarios.

La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica del proceso inicial de identificación de la necesidad específica de apoyo educativo del alumno

con altas capacidades intelectuales. En este sentido, debe diferenciarse del diagnóstico clínico de Altas capacidades llevado a cabo por especialistas del ámbito sanitario».

Al estar las palabras: “*niño superdotado*” en forma de enlace, al clicar encima se abre otra página en la que se puede leer:

«Identificar al niño superdotado. Sólo el diagnóstico clínico realizado por profesionales especializados determina la excepcionalidad intelectual».

Más abajo con el título: “*Como se debe diagnosticar*” aparece muy destacada la frase:

«Para una buena actuación educativa, es imprescindible un diagnóstico clínico».

La referencia de la señalada página web del Ministerio de Educación puede no resultar permanente en un espacio de tiempo dilatado, aunque se trate de una web oficial, como es el caso, especialmente si tenemos en cuenta la existencia de ciertos grupúsculos con fuertes intereses creados que les molesta, les inquieta y les perturba que se diagnostique y se acredite la Superdotación y Altas Capacidades, pues ello les dificulta seguir simulando o falsificando estas especificidades de la inteligencia humana. Por ello, los Juristas de El Defensor del Estudiante, han requerido el testimonio notarial de esta referencia en la señalada web del Ministerio de Educación: http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf

Con el “*Imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados*”, que señala el Ministerio de Educación, o la equivalente “*Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona, en la que se deben basar los programas de educación, salud y servicios sociales*”, en el Modelo Biopsicosocial, (en la terminología del Convenio de Naciones Unidas, BOE de 21 de abril de 2008), los niños y las niñas con Superdotación o Alta Capacidad obtienen el dictamen acreditativo de su especificidad Intelectual, que en su amplitud y profundidad puede tener 80 o cerca de 100 folios.

Este formato, profundidad de datos y de rigor científico resulta muy útil para los mismos interesados, para los padres y especialmente para los docentes, pues las “*adaptaciones curriculares precisas*” que se les diagnostican (en la terminología de la ley orgánica española) o los “*ajustes razonables en función de las necesidades individuales*” o las “*medidas de apoyo personalizadas y efectivas*” (en la terminología de la Convención de Naciones Unidas BOR de 21 de abril de 2006) vienen ampliamente explicadas o incluso pre-diseñadas, pero no resulta de la misma utilidad a efectos de acreditación del hecho diferencial.

La existencia del unánime criterio científico para identificar y acreditar la Superdotación o Altas Capacidades Intelectuales y la forma concreta y rotunda con que el Ministerio de Educación lo sintetiza hace posible y necesaria la existencia una forma de control y de garantía social, que, por una parte, constituya una seguridad jurídica para las personas que verdaderamente se hallan en estas manifestaciones diferenciales de la inteligencia humana.

Por otra parte, para que la sociedad pueda distinguir con nitidez la autenticidad de la Superdotación o Altas Capacidades de sus formas de simulación o de falsificar las Altas Capacidades y, en definitiva, se puedan detectar las diferentes formas de simular o falsificar la preceptiva Educación Inclusiva.

Las personas que tengan acreditada su condición intelectual diferencial **y se hallan en estas potencialidades intelectuales y manifestaciones multidimensionales, interdisciplinarias, neuropsicológicas y diferenciales del desarrollo cognitivo y metacognitivo**, pueden registrarse en el REGISTRO DE PERSONAS CON SUPERDOTACIÓN Y ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES. De esta forma en cualquier momento que deseen pueden solicitar y obtener los correspondientes certificados acreditativos, de su hecho diferencial intelectual, que contendrán aquellos datos que consten en el Registro y que el interesado (o sus padres o legales representantes, cuando se trata de menores), deseen.

En el pasado, al no existir un medio social de tal acreditación, los investigadores científicos con frecuencia se han visto sorprendidos en su buena fe, a la hora de obtener las imprescindibles muestras de niños con supuesta o pretendida Superdotación o Altas Capacidades, que les sirvieran de base para poder realizar sus estudios e investigaciones, pues acudieron a determinadas asociaciones que utilizan una denominación con la que intencionadamente simulan que los niños que asocian son Superdotados o de Alta Capacidad, con denominaciones por ejemplo: *“Asociación de Superdotados de xxxx”* o bien *“Asociación de niños y jóvenes de Altas Capacidades de xxx”*. Se trata de determinadas y conocidas asociaciones que rechazan de plano el *“imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados”* (en palabras del Ministerio de Educación), y lo califican de absurdo, o, lo que es equivalente: la *“Evaluación Multidisciplinar”* en el Modelo Biopsicosocial (en palabras del Convenio de Naciones Unidas).

Todas estas investigaciones realizadas en base a muestras de superdotación o alta capacidad simulada o falseada deben ser dejadas de lado, a pesar del buen hacer de los investigadores que las realizaron, pues se les facilitó muestras de niños carentes del *“imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados”*, pues con pagar una cuota mensual de socio de estas asociaciones simuladoras, y por tener un carnet no convierte a los niños que asocian en superdotados, por lo que los resultados de estos estudios o investigaciones carecen de toda validez y fundamento.

Lo mismo se puede decir de los reportajes periodísticos, entrevistas en medios de comunicación etc., que los periodistas en su buena fe confiaron en estas asociaciones por su denominación simuladora.

El Defensor del Estudiante ha interpuesto la correspondiente querrela criminal por simulación y falsedad como forma de estafa. A la vez es importante que los ciudadanos tengamos presente en todo momento el Principio General del Derecho que dice: ***“Las cosas no son lo que signifique la denominación que se quiso poner, sino que las cosas son lo que se demuestra que son”***.

En la actualidad la sociedad tiene en el Registro de Personas con Superdotación y Alta Capacidad el necesario control y garantía social.

XX. COMENTARIOS.



● **«Los métodos educativos tradicionales son absurdos. Urge revisar por completo los sistemas educativos y didácticos».** Rita Levi-Montalcini. Médico, Neuróloga, Premio Nobel de Medicina.

● **«Hay un abismo entre la ciencia actual y su aplicación directa en el aula».** Usha Goswami, Directora del Centro de Neurociencias de la Educación de la Universidad de Cambridge.

● **«Antes de proponer medidas pedagógicas concretas es imprescindible ‘ponerse al día’ sobre los recursos del cerebro humano de cada uno para aprender».** “Comité para el Aprendizaje de la Ciencia del “National Research Council of The National Academies”. (EEUU).

● **«Los maestros son receptores de programas de información sobre cómo enseñar basados en los conocimientos que se tienen del cerebro. Pero, algunos de estos programas contienen cantidades alarmantes de información errónea y a pesar de ello son utilizados en muchas escuelas».** Usha Goswami, Directora del Centro de Neurociencias de la Educación de la Universidad de Cambridge.

● **«Es importante que se diagnostiquen los niños y niñas con las altas capacidades, a fin de poder activar acciones educativas, porque si no muchas de estas personas pueden llegar a sufrir problemas de conducta, o bien pueden llegar al fracaso escolar-lo desgraciadamente frecuente-, pero lo que es más grave, pueden sufrir graves problemas personales de orden psiquiátrico, con la gravedad y el sufrimiento que ello conlleva, como desgraciadamente he podido constatar en no pocos casos y tal como nos muestran, también, serios estudios sobre el riesgo de trastornos psiquiátricos».** Dr. Ignacio Puigdemívol Catedrático de Didáctica. Universidad de Barcelona:

● **«La necesaria transformación de nuestra maltrecha educación no depende sólo de las leyes educativas, que deben mejorar, evitando cambios cada vez que sube un partido político, sino fundamentalmente depende de que los padres, y también los educadores con vocación, conozcan sus derechos, reconocidos en el Ordenamiento Jurídico Superior y en la Jurisprudencia, y los hagan valer ante burócratas, funcionarios y políticos de anquilosadas administraciones educativas, que utilizan la educación para sus fines ideológicos, partidistas o personales».** Juan Luis Miranda

● El Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos del Estado Español dedicó el editorial de su Revista Oficial INFOCOP N.º 51, enero-febrero de 2011 a la educación de los estudiantes de altas capacidades. Analiza los resultados generales de la educación en los diferentes países de la OCDE y el hecho de que Corea del Sur haya logrado superar los resultados de Finlandia, y cómo ha conseguido superar tal alto listón:

«El Informe PISA de la OCDE dedica un capítulo completo al análisis del sistema educativo coreano, que ha obtenido los resultados más altos en lectura (con 543 puntos) y matemáticas (con 546 puntos) entre un total de 65 países repartidos por todo el mundo, -y desbancando a Finlandia en esta primera posición, considerado el país modelo hasta la fecha-. Tal y como señalan los expertos en dicho informe, Corea del Sur ha conseguido duplicar, en menos de una década, la cantidad de alumnos que muestran niveles de excelencia, gracias a su compromiso y preocupación política hacia la atención a las altas capacidades». INFOCOP N.º 51.

● **«Sin una buena identificación (Detección + Diagnóstico) pretender intervenir psicopedagógicamente resulta iluso»** Cándido Genovard. Catedrático de Psicología UAB.

● La detección ni la evaluación psicopedagógica no incluyen test de inteligencia, pero aunque los incluyeran estas fases previas al diagnóstico seguirían siendo insuficientes para identificar la alta capacidad. **«El complejo concepto de altas capacidades hace que no baste con los test estándar de inteligencia. Un alto cociente intelectual suele acompañar a las personas con altas capacidades, pero no es suficiente para identificarlas».** José Antonio Marina.

● **«En el iceberg de la Superdotación, con la detección y la evaluación psicopedagógica sólo vemos entre un 4 y un 7%. Es pues fundamental el Diagnóstico Clínico completo de “lo sumergido”. Para ello, debemos abrir los ojos, oídos y tener tacto en lo no detectado. El Diagnóstico Clínico Integrado es el arma más poderosa con la que contamos, pues facilita la expresión de lo no percibido».** Isabel Peguero.

● **«La Neurociencia ha revolucionado la forma de entender el funcionamiento del aprendizaje en las Altas Capacidades. El necesario Diagnóstico proactivo vincula la medicina a una respuesta educativa individualizada, enmarcada en un cambio contextual de la sociedad en general».** Elisa Morales. Psicóloga. Instituto Andaluz de Altas Capacidades, Directora de la Delegación en Almería.

● **«Un problema gravísimo, -que en el pasado reciente afectaba a los niños superdotados y de altas capacidades-, ha sido el tráfico y fuga de estos cerebros.**

El reciente informe-denuncia ante la Alta Inspección Educativa del Estado de la Fundación Avanza, presentado por la Letrada Belén Ros, en su página 36, señala que: «Existen organizaciones privadas, dedicadas, casi exclusivamente, a facilitar el ingreso de estos niños en instituciones educativas norteamericanas, indicando algunos datos que pueden haber facilitado la “fuga de cerebros” de unos 12.000 niños españoles de altas capacidades intelectuales a Norteamérica, en los últimos años, fruto todo ello de la inatención educativa de la que hablamos.

En la actualidad el problema más grave que se encuentran los niños y niñas de altas capacidades, sin duda es la desinformación, la presión, incluso la indicación organizada que sufren sus padres para realizar a sus hijos sólo las fases previas al diagnóstico, como son la “detección” y la “evaluación psicopedagógica”, cuando la Detección se realiza para evitar el Diagnóstico Clínico, que, como oportunamente señala el Ministerio de Educación “es imprescindible para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de excepcionalidad intelectual”, pues es el medio que permite descubrir sus talentos y sus verdaderas necesidades educativas.

De esta manera, suplantando el necesario diagnóstico, que incluye el diagnóstico diferencial de la Disincronía y, en consecuencia, lo único que se les puede ofrecer a estos niños es lo que se llama “enriquecimiento” o ampliación del currículo que, en la práctica, sólo consiste en un aumento cuantitativo de los contenidos y de las tareas escolares, o bien la llamada “flexibilización” o “aceleración” que en la práctica sólo es pasar al niño a un curso superior.

Así evitan y burlan las adaptaciones curriculares precisas que necesitan, que estimulan la diferente manera de procesar la información y de aprender del cerebro de estos niños, que atienden su diferente motivación, emocionalidad y estilo de aprendizaje, que responden y atienden el desarrollo neuropsicológico asíncrono de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, y que preceptúan la Ley Orgánica, (Art 72.3).

Estas Adaptaciones Curriculares Precisas que preceptúa el mismo texto legal requieren la necesaria organización escolar, permiten y facilitan la participación e interacción en el conjunto del aula. A su vez potencian el rendimiento del conjunto y evitan el fracaso escolar de todos. Pero, también requieren de los docentes su formación específica y permanente, (Art. 102), y la mayor dedicación que exige la educación inclusiva.

Ofrecer al niño superdotado o de alta capacidad intelectual sólo un enriquecimiento curricular, o cualquier otra forma que no le motive a desarrollar la manera diferente de procesar la información y de aprender de su cerebro, produce estrés y tensión en el aprendizaje, en grado clínicamente significativo. Esta no utilización del potencial humano, explica la Doctora en Educación Bárbara Clark (Presidenta del World Council for Gifted and Talented Children, 1997-2001, Profesora de la California State University en Los Ángeles) provoca un deficiente flujo en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbica que causa daño neuronal con desaparición de neuronas cerebrales. El crecimiento no progresa y el desarrollo regresa, de forma que resultan pérdidas de resultados poderosos. Estas pérdidas son físicas y mensurables». Dr. Juan Luis Miranda Romero. Médico Psiquiatra, Neurocientífico.

● **«En las personas con Superdotación intelectual siempre es necesario diagnosticar, por una parte, su estilo de aprendizaje en función de los factores de personalidad, predominando el estilo activo-pragmático, sobre el teórico-reflexivo. El estilo personal interactúa sobre el general de estas personas, que tienen en función de su hecho diferencial intelectual, y se puede sintetizar en un estilo centrado en el aprendizaje auto-regulado, descubridor, autónomo, personal, generador de nuevas formas de pensamiento y transformador de su mente, constituyendo sobre el sustrato neurológico privilegiado la arquitectura de su cerebro diferente.**

Requiere e implica: autorregulación del propio proceso autónomo de construcción del aprendizaje; motivación intrínseca y permanente; aprendizaje por descubrimiento personal continuo, directamente orientado en la vida práctica y en los objetivos personales que ante su proyecto vital se van formando. Su desarrollo necesita un entorno emocional adecuado: comprensión, aceptación, y respeto ante el funcionamiento diferencial de su mente, y estimación personal que le

permita adecuar la autoestima, lo que le posibilitará su diferente desarrollo cognitivo y el desarrollo metacognitivo que facilita los procesos que incrementan el autoconocimiento y conecta el pensamiento y la acción. Necesitan auto-monitorizar su proceso de aprendizaje, concibiéndolo como un reto personal en libertad para realizar sus grandes saltos intuitivos mediante su propia investigación permanente.

Estas personas no necesitan la figura del docente-enseñante, que les resulta muy lesiva, sino al educador que, desde la complicidad emocional, garantiza el desarrollo de su propio estilo de aprendizaje, velando por su auto-motivación permanente, evitando el perfeccionismo disfuncional, consecuencia de un excesivo nivel de auto-exigencia.

Necesitan que el maestro o profesor diga lo que Einstein educador afirmaba: “Nunca enseñé a mis alumnos, sólo intento darles herramientas útiles para que puedan aprender”, para que estos estudiantes puedan después decir lo que Einstein manifestaba de su vida de estudiante: “Nada he aprendido que no haya sido jugando”, para que puedan desarrollar su excepcional mente de forma lúdica, mediante el “juego” de su aprendizaje auto-regulado, que les proporciona un enorme y desconocido placer intelectual, que ni ellos mismos pueden llegar a imaginar desde el sufrimiento en que se hallan, sumidos ante los aprendizajes estándar que tanto daño psíquico les producen.

Necesitan desarrollar sus estilos de aprendizaje en interrelación con sus compañeros del aula en el aprendizaje cooperativo. Joaquín Gairín Catedrático de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona, señala: “Los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados son imprescindibles para estos estudiantes, pero siempre resultan muy beneficiosos para toda la clase».

Prof. José de Mirandés.

● **«Todos los alumnos presentan necesidades educativas específicas a lo largo de su itinerario educativo e independientemente de cuáles sean sus capacidades.**

Los alumnos con altas capacidades no están exentos de dichas necesidades y el sistema educativo ha de dar una respuesta de calidad, que sea realmente inclusiva, en la que los alumnos aprendan de todos y para todos, auto-regulando su aprendizaje, que permita desarrollar al máximo las competencias de estos alumnos y que convierta la atención a la diversidad en una oportunidad de desarrollo grupal y de éxito escolar.

Ello depende fundamentalmente de tres ingredientes: políticas educativas que contemplen los postulados actuales de la neuro-pedagogía, formación permanente y proactiva del profesorado y la colaboración necesaria entre los agentes educativos y socio-sanitarios. La Guía Científica de las Altas Capacidades es referente fundamental y necesario para conjugar estos ingredientes». Salvador Borrás. Psicólogo, Maestro de audición y lenguaje y Logopeda. Coordinador General de los Centros de Diagnóstico del Estado Español del Instituto Internacional de Altas Capacidades. Profesor Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades UCLM.

- **«Los niños superdotados y de altas capacidades tienen formas diferentes de resolver los problemas, y aprenden de otra manera. Los estilos de aprendizaje, que en general tienen los superdotados son no sólo diferentes del estándar que ofrece la escuela, sino frecuentemente son los opuestos.**

Las formas de aprendizaje repetitivas, memorísticas estandarizadas, el aprender “empollando” y los múltiples ejercicios idénticos, pueden ser útiles para el aprendizaje de los alumnos estándar, o para parte de ellos, pero resulta muy perjudiciales para el superdotado, que aprende descubriendo por sí mismo, investigando a grandes saltos intuitivos, sintiéndose en el dominio de su proceso de aprendizaje auto-regulado, en un amplio ámbito de libertad.

Ante un alumno superdotado el profesor no es el transmisor de conocimientos, ni el intermediario, sino el tutor que le facilita los medios de investigación, para que pueda realizar sus descubrimientos permanentes, y el que vela por su estímulo emocional constante, que le permite la motivación intrínseca». Eduard Punset.

- **«Si la escuela fuera verdaderamente adaptativa (o inclusiva) los alumnos superdotados no tendrían ningún problema».** Javier Tourón Catedrático Ciencias de la Educación y de Biología. Universidad de Navarra. Ex-presidente del European Council for High Ability

- **«Abrir la mente a las Altas Capacidades significa identificar, planificar, proyectar, cambiar, colaborar, guiar... ser partícipe del desarrollo personal, actuar con conciencia, fomentar personalidades sanas, equilibradas con capacidad de decisión, con valores, capaces de autorregular su aprendizaje y sus objetivos, y dignos de una sociedad colaborativa donde los mayores logros se consiguen en equipo. Si ayudamos, potenciamos. Si nos excusamos, nos estancamos. La mayor gratificación es verlos desarrollados».** M.^a Isabel Rodríguez Ventura. Pedagoga. Instituto Canario de Altas Capacidades, Delegación en Lanzarote.

- **«El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades conceptualiza a las personas como seres con talento y potencia la inteligencia humana en toda su diversidad, teniendo como fin último crear la mejor versión de cada hombre y mujer a través de una educación personalizada de su talento; un gran paso para la educación y un salto para la humanidad».** Lidia Caminero Vegas Psicóloga. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Madrid.

● **«Es el momento de apostar por el progreso y la evolución, evitando los errores ya cometidos en relación a las AACC, su diagnóstico y su tratamiento. Dotemos a nuestros alumnos de los recursos necesarios para que brillen sus logros y sus sonrisas. La Guía Científica de las Altas Capacidades es un buen documento para una mejor práctica».** Tania Ruano. Maestra de Educación Física y Lengua extranjera inglés. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Madrid.

● **«El maravilloso mundo de la Superdotación reúne conceptos como motivación, libertad creativa, diferente aprendizaje, diferente desarrollo, estilos de aprendizaje,...Pero todo se convierte en nada sin una detección y un diagnóstico. Y es que lo más inteligente es detectar y diagnosticar lo más inteligente».** Andrés Ortiz Navarro. Maestro: especialidad Educación Física. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Albacete.

● **«La Neurociencia ha mostrado el camino hacia el cambio en el aprendizaje del alumnado con Altas Capacidades; los estilos de aprendizaje son su base de andamiaje. El Nuevo Paradigma de la Superdotación, permite avanzar en el desarrollo positivo de este grupo de niños y niñas dentro del sistema educativo, así como en su vida social y personal».** Jessica López López. Pedagoga. Psicopedagoga. Maestra de Infantil. Orientadora Educativa. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Cuenca.

● **«Si existe una institución involucrada en el correcto desarrollo de los alumnos, unos padres como primeros responsables de la educación de sus hijos, una administración realmente centrada en la situación, centros competentes, con profesores y equipos directivos con vocación por enseñar, formados en la diversidad y con sentido de la responsabilidad para con sus alumnos, y alumnos con motivación por aprender; lo que no puede faltar, es, como señala la Guía Científica de las Altas Capacidades: la puesta en común de todos estos actores-agentes en la correcta formación de los alumnos. Es la hora de que todas las actuaciones, pasen de ser bonitas normas en papel, a realidades en las aulas de hoy».** Gregorio de la Peña García. Licenciado en Pedagogía y Maestro. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Madrid.

● **«La Guía Científica de las Altas Capacidades supone un desafío a las ideas preconcebidas que cualquiera que no haya profundizado en la materia tiene respecto a los niños con altas capacidades. Esta guía marca un antes y un después, no solo en la concepción de las altas capacidades, sino también en la atención de**

los niños y en la educación de todos, con el objetivo de dejar de desperdiciar los talentos y mentes brillantes que tiene esta sociedad». Ana Isabel García Rodríguez. Maestra de Educación Primaria. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Albacete.

- **«El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades pretende el pleno desarrollo integral de los estudiantes de Altas Capacidades, y de todos, tanto en su faceta cognitiva como emocional y motivacional. Sólo un diagnóstico clínico integrado, realizado por un equipo de profesionales especializados y multidisciplinar,- y no una simple detección o evaluación psicopedagógica- puede sacar a la luz**



la a cientos de alumnos, y sólo a través de dicho diagnóstico y conociendo sus estilos de aprendizaje, su arquitectura cerebral particular, sus posibles Disincronía, inteligencia, personalidad...pueden determinar la correspondiente adaptación curricular y por tanto posibilitar que el alumno con altas capacidades tenga una buena adaptación, aprovechamiento de su potencial, pleno desarrollo de su personalidad y en definitiva que sea feliz, ya que es el mayor bien al que aspira todo ser humano.

La Atención a la Diversidad que promulga la LOE por tanto debe hacer posible la Escuela Inclusiva, dándoles el trato que se merecen. Según decía Sto. Tomás de Aquino: Tratar igual a los desiguales es una injusticia. Por tanto, hagamos justicia tratándoles como se merecen». Elena Sánchez Chamizo. Psicóloga. Orientadora Educativa. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Madrid.

- **«El mundo de la Superdotación y las altas capacidades está pidiendo a gritos un cambio del sistema educativo. Durante muchos años, ya sea por desconocimiento, abandono o lucha de intereses, nos hemos limitado a dar palos de ciego, desbaratando el enorme potencial de estos niños, motor del progreso de la humanidad. La Guía Científica de las Altas Capacidades supone una orientación para operar este necesario cambio, logrando un modelo que, partiendo de una adecuada detección y diagnóstico, considere las distintas dimensiones del superdotado y estimule, de un modo vivencial y motivante, su capacidad de aprendizaje».** Sergio Callejas Valero. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Albacete.

●
«**Guía para padres, profesionales de la educación y alumnos. Se presenta como Una herramienta de consulta que, proporciona Información relevante sobre los aspectos fundamentales en relación con las Altas Capacidades (Detección, Formación, Metodología, Jurisprudencia).**

Considerada como un referente dentro de la comunidad científica, se Incluye El Nuevo Paradigma de la Superdotación y nuevas metodologías. Asimismo, Entiende que se debe implantar un nuevo modelo educativo. Donde No tienen cabida las prácticas educativas llevadas a cabo hasta ahora. Para ello, Tiene como prioridad una adecuada y específica formación del profesorado. Imprescindible también es el Diagnóstico Clínico Integrado, con el que se Facilita la detección e identificación de todos los alumnos. Impide de este modo el desperdicio del talento de los mismos. Contribuye a una educación inclusiva y de calidad, Acorde con las necesidades de nuestros alumnos.

En definitiva, como futura maestra, creo que debemos prestar mayor atención a nuestra realidad educativa y ampliar nuestra formación de manera continua, ésta es la mejor forma de avanzar y poder ofrecer una educación de calidad a nuestros alumnos, en general, y, a los alumnos de altas capacidades en particular. Que no nos supongan una carga sino un reto. Utilicemos pues, las nuevas herramientas que desde la comunidad científica se nos proporcionan y, que hasta ahora habíamos ignorado». M.^a Ángeles Pujante Zaragoza. Maestra. Licenciada en Pedagogía. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Murcia.

● **«La Guía Científica de las Altas Capacidades: por una educación de calidad igual desde la diferencia».** Luis Felipe Delgado Reolid. Maestro. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Albacete.

● **«Y en un contexto educativo en el que no enseñamos que lo importante no es "ser más que..." o "hacerlo mejor que...", paradójicamente, la persona superdotada tiene las de perder. ¿Cambiamos la perspectiva?».** Pablo Cassinello Fernández. Maestro. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Murcia.

● **«La Dra. Isabel Peguero señala que: “las fases previas del diagnóstico: la ‘detección’ y la ‘evaluación psicopedagógica’ sólo permiten descubrir las verdaderas necesidades educativas de un niño, entre un 4 y un 7%”. El Diagnóstico Clínico Completo prácticamente las descubre al 100% ¿Qué padre, qué educador va a querer quedarse sólo con ese conocimiento de ente el 4 y el 7%?». Oscar Atencia Micó. Licenciado en Pedagogía. Director del Instituto Valenciano de Altas Capacidades.**

● **«Los diagnósticos de las capacidades de los estudiantes, obviamente los realizamos desde la perspectiva de la Fase 4 (Educación inclusiva o adaptativa, en libertad). El problema surge cuando los padres introducen el dictamen del diagnóstico de su hijo en una escuela que todavía se halla anclada en la Fase 3 (Fase de Asimilación, o sistema decimonónico, transmisor grupal de la sociedad industrial) que aún persiste». Dra. Elena Kim Tíyan. Secretaria General del Instituto Internacional de Altas Capacidades.**

● **«El objetivo último de la escuela debe ser educar a los niños a través de la felicidad, y eso sólo podrá ser posible cuando los máximos responsables políticos en educación se conciencien de la importancia de las Neurociencias y la Neurodidáctica, y asuman como suyos todos los avances científicos». Carmen Gloria Medina Cañada. Psicóloga y Logopeda. Directora del Instituto Canario de Altas Capacidades.**

● **«Si abriéramos la ventana y miráramos con el corazón y los ojos más abiertos.
Si fuéramos capaces de ver sin una venda en los pensamientos.
Si ofreciéramos en nuestras aulas amor y empeño.
Si visionáramos en nuestros alumnos lo que un día fuimos de pequeños.
Si pudiéramos ser el referente de lucha por los sueños.
Si pudiéramos darles felicidad con tan sólo una sonrisa en nuestro gesto.
Si pudiéramos permitir que fueran libres, que SÓLO sean ellos.
Si pudiéramos dejar que vuelen con espíritu y sentimiento.
Si pudiéramos desarrollar su talento.
Si pudiéramos mirar con ojos de vocación más allá de los “no puedo”.
Si pudiéramos luchar por cada uno de ellos.
Si pudiéramos comprender y ayudar al que sabemos que sufre en silencio.
Si pudiéramos compensar sus Disincronía con todos sus talentos.
Si pudiéramos conseguir que tengan grandes y buenos recuerdos de maestros y compañeros.
Si pudiéramos aprender de sus padres y de ellos.**

Si pudiéramos transmitirles esperanza, ilusión y compartir sus sueños.

Si pudiéramos ser capaces de mirar desde un punto de vista que no fuese sólo el cómodo nuestro.

Si pudiéramos hacer todo esto... ¿por qué no lo hacemos?

Esta Guía nos ayudará a familiares y a maestros a no tirar la toalla y a pelear siempre por ellos. Nos ayudará a conocerlos más profundamente y comprenderlos. Nos explica cómo funciona su cerebro y nos invita a reflexionar sobre la práctica en los centros: debemos cambiar algo en las escuelas y debemos empezar ya con ello, pues estamos matando la sociedad del progreso. Esta Guía es la apertura de ojos que tanto necesita la sociedad, mostrándonos algunos de los errores que se han cometido con este grupo de alumnos en las diferentes comunidades de este país a lo largo de los años. Es momento de cambiar, progresar y batallar por ello». Ana Belén Carrascosa Jiménez. Maestra de Educación Infantil. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Albacete. (22 años

● ***«Lo que caracteriza a un estudiante como alumno de altas capacidades no tiene que ser necesariamente un expediente brillante, sino una manera diferente de observar al mundo y realizar su aprendizaje; en síntesis con la investigación neuro-psico-pedagógica, la Guía Científica de las Altas Capacidades proporciona las herramientas para resolver la problemática de la comprensión de la Superdotación para reelaborar nuestros esquemas educativos y convertirlos en un camino efectivo hacia la realización intelectual y personal».*** Ingrid Henmark Aguirre. Licenciada en Ciencias e Historia. Máster en Formación del Profesorado para Alumnos de Altas Capacidades. Universidad de Castilla La Mancha. Madrid.

● ***«A veces se produce un abismo entre lo que se enseña de forma estructurada en las aulas y lo que el alumno realmente aprende. Las personas especialmente dotadas intelectualmente tienen una forma diferente de procesar, y, por tanto, de aprender y de conocer el mundo, y sólo la investigación de la Neurociencia nos ofrece los conocimientos científicos y objetivos de los procesos cerebrales, relacionados con el aprendizaje, que permiten formar profesionales capaces de diseñar ambientes y estrategias adecuadas a la distinta forma de aprender de cada individuo para poder desarrollar todo su potencial.***

La Neurodidáctica tiende estos puentes. Queda mucho por investigar y conocer, pero vamos por el camino correcto. El cerebro funciona conectado y las disciplinas que interactúan de un modo u otro con él, deben funcionar conectadas y coordinadas». Juana Sandoval Campillo. Psicóloga, Maestra, Directora de gabinete de orientación escolar. Máster en Formación de Profesorado para Alumnos de Altas Capacidades. Universidad de Castilla La Mancha. Murcia.

● **«La Guía Científica de las Altas Capacidades nos arrastra hacia la estrecha frontera de la ignorancia con el saber, prestándose como empujón necesario para caer indefectiblemente del lado del conocimiento, de la comprensión, de la ciencia y la exigencia de un correcto diagnóstico, una formación docente de calidad y la ineludible libertad educativa de los padres; nos advierte de las necesidades de nuestros alumnos, especialmente de los más capaces, que necesitan ser entendidos para poder entenderse a sí mismos como seres únicos, extremadamente valiosos, imprescindibles y por encima de todo niños, con las necesidades propias de estos últimos, más otras ligadas a su excepcionalidad».** Fernando Luis Álvarez García. Licenciado en Historia. Profesor de Secundaria. Máster en Formación de Profesorado para Alumnos de Altas Capacidades. Universidad de Castilla La Mancha. Madrid.

● **«Tras la lectura detenida y repetida del borrador de la Guía Científica de las Altas Capacidades, son muchas las frases con las que podría representar el texto, aunque me quedo con la siguiente: “Una adecuada educación personalizada e individual aporta un gran paso a la liberación emocional”».** Verónica Morente Rodríguez. Bióloga. Doctorado en Bioquímica y Biología Molecular. Máster en Formación de Profesorado para Alumnos de Altas Capacidades. Universidad de Castilla La Mancha. Madrid.

● **«Un alumno superdotado es actualmente un problema para muchos profesores y, sin embargo, debería ser un golpe de suerte, una oportunidad para mejorar la acción educativa de todos sus compañeros de clase a la vez que permitir su pleno desarrollo».** Francisco Larrondo Almeda. Licenciado en Ingeniería Química. Profesor de la Universidad de Castilla-La Mancha. Máster en Formación de Profesorado para Alumnos de Altas Capacidades. Universidad de Castilla La Mancha. Ciudad Real.

● **«No es tanto “cuánto saben o cuánto sienten” sino “cómo saben y cómo sienten”. Cuando aceptamos que lo que diferencia a los niños superdotados -cognitiva y emocionalmente- es el “CÓMO” y no tanto el “CUÁNTO”, las intervenciones van enfocadas no tanto a aumentar la cantidad de contenidos, sino a la distinta manera de “aprender, trabajar, y profundizar” sobre ellos».** Cristina Parrilla Reverter. Maestra. Máster en Formación de Profesorado para Alumnos de Altas Capacidades. Universidad de Castilla La Mancha.

● **«La Neurociencia empuja la Educación hacia un cambio de rumbo para los alumnos en general y para aquellos con Altas Capacidades en particular: una escuela inclusiva, pruebas diagnósticas clínicas integrales y el compromiso común de padres, profesionales de la salud y educadores».** Alberto Santa Daría Almaraz. Maestro de Educación Primaria. Máster en Formación de Profesorado para Alumnos de Altas Capacidades. Universidad de Castilla La Mancha. Alcalá de Henares.

● **«Son tantos los niños y jóvenes que debido a su alta capacidad no encuentran su sitio en las clases ni con sus compañeros, y no saben por qué; son tantos los que pierden todo interés por aprender y acaban malogrando su gran talento y tirando la toalla; son tantos los niños y jóvenes a quienes esta situación produce gran infelicidad y pasa inadvertida; son tantos aquéllos que acaban demandando ayuda para los problemas emocionales que todo ello les produce... que es absolutamente necesario llevar a la práctica los conocimientos de la investigación científica a la luz del Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades, y que esta Guía Científica nos ofrece. Estamos seguros de que la Guía Científica de las Altas Capacidades va a suponer el punto de partida para abordar todas esas situaciones de desdicha que encontramos a diario en la práctica profesional, y transformarlas en el motor que eleve el rendimiento general, tan necesario para este país».** Rosa López Aparicio. Psicóloga. Especialista europea en Clínica y Salud y Psicoterapia. Directora del Instituto Madrileño de Altas Capacidades.

● **«He vivido muy de cerca las vicisitudes de un niño superdotado de 8 años. Su escuela pública no le ofrecía la adaptación curricular que se le había diagnosticado, lo que le produjo un grave proceso de psico-somatización. La Guía Científica de las Altas Capacidades abrió los ojos a sus padres y les aportó la formación y el coraje que necesitaban para luchar. En pleno curso escolar la Inspección Educativa de la Junta de Andalucía ha accedido a escolarizarle en el centro concertado que sus padres han elegido. Y sus actuales educadores en su sensibilidad y profesionalidad realizarán la formación específica necesaria para poder ofrecerle la adaptación curricular diagnosticada. Este niño ahora podrá ser feliz. Sin duda su sufrimiento, y el de sus padres, ha abierto un camino de esperanza a todos los niños que, tras presentar al colegio el diagnóstico clínico completo de alta capacidad, hallan resistencias o retrasos en la aplicación del tratamiento escolar diagnosticado».** M.^a Isabel Rodríguez Garzón. Licenciada en Ciencias de la Educación. Directora del Instituto Andaluz de Altas Capacidades.

- **«La Guía Científica de las Altas Capacidades es el puente hacia una Educación Integral, sustentada por el Pensamiento Científico y la Neurociencia, donde el talento particular de cada alumno tendrá la libertad y el apoyo de crecer y realizarse, y donde los niños de altas capacidades impulsarán el desarrollo educativo y social, una vez sean atendidas sus necesidades.**

El niño de altas capacidades será el núcleo de una educación en la que orbitarán el resto de alumnos, arrastrados por su efecto multiplicador y potenciador, del que todo el sistema educativo saldrá beneficiado». Daniel Pérez Benito. Psicopedagogo. Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Instituto Madrileño de Altas Capacidades, Delegación Madrid-Tetuán

- **«El avance científico que se ha producido en el diagnóstico y atención de la Superdotación y las altas capacidades, que presenta la Guía Científica de las Altas Capacidades, supone una gran oportunidad para los niños y niñas que hasta ahora pasaban desapercibidos, ignorados e incluso tratados exclusivamente debido a su bajo rendimiento académico. Una sociedad que se preocupa por conocer y atender adecuadamente a todos sus miembros teniendo en cuenta sus características individuales, es sin duda una sociedad más justa. Y por lo tanto, una sociedad más feliz. Es responsabilidad de todos, especialmente de los que nos dedicamos a la atención educativa de la infancia y la adolescencia, utilizar todos los recursos a nuestro alcance para acabar con este vacío, especialmente ahora que contamos con los instrumentos y criterios científicos para ello».** Joan Torralba García. Psicopedagogo. Director de la Delegación en Tarragona del Instituto Catalán de Altas Capacidades

- **«El sistema educativo español aún no se ha dado cuenta de que la neurociencia avanza a pasos agigantados y poco se está haciendo por tratar de ajustar las enseñanzas de los niños a los nuevos conocimientos de neuropsicología. Pero esto pasa porque, seguramente, los legisladores apenas conocen esta nueva ciencia y no se ponen al tanto de los apasionantes descubrimientos que en los diez últimos años están teniendo lugar».** Asun Marrodán Catedrática de Orientación Educativa. Psicóloga. Especialidad de Psicología Pedagógica.

- **«Una constatación a menudo alarmante: los niños superdotados con un cociente intelectual elevado tienen dificultades escolares graves y en ocasiones experimentan problemas psicológicos considerables».** Jeanne Siaud-Facchin.

● **«La gran revolución proviene esencialmente de las Neurociencias. Hoy en día se puede sobre todo gracias a las imágenes de resonancia magnética ver el funcionamiento del cerebro en directo)».** Jeanne Siaud-Facchin.

● **«Creo firmemente en la necesidad de la investigación científica. Pero también me parece peligroso para los superdotados que se “abandone” a la suerte de las manipulaciones experimentales. Sigo anclada en la certeza de que la Medicina es la fuente más fiable de conocimientos clínicos».** Jeanne Siaud-Facchin.

● **«Cada vez hay más Médicos, Psicólogos y Psiquiatras que se ocupan del diagnóstico y supervisión de los niños superdotados. Hace tiempo que los médicos saben reconocer la singularidad del pensamiento y la afectividad de los superdotados (en Francia)».** Jeanne Siaud-Facchin.

● **«El superdotado encuentra que el otro le rechaza, que no le entiende, y siente tan fuerte las emociones que se siente solo. Como resultado un vacío doloroso y un estado permanente de incomprensión recíproca».** Jeanne Siaud-Facchin.



● **«La atención al superdotado comprende una serie de teoremas terapéuticos que hay que conocer y saber utilizar».** Jeanne Siaud-Facchin.

- **«Los niños superdotados pueden tener una trayectoria escolar caótica. Según su personalidad, lograrán desarrollar defensas y recursos para transformar su particularidad en ventaja, en una dinámica de vida positiva. Pero aquellos cuyo desarrollo esté marcado por dificultades afectivas, desarrollarán posteriormente problemas psicológicos diversos. En la adolescencia las descompensaciones psicológicas son frecuentes y dan como resultado cuadros clínicos atípicos, responsabilidades inasumibles y un pronóstico sombrío.**

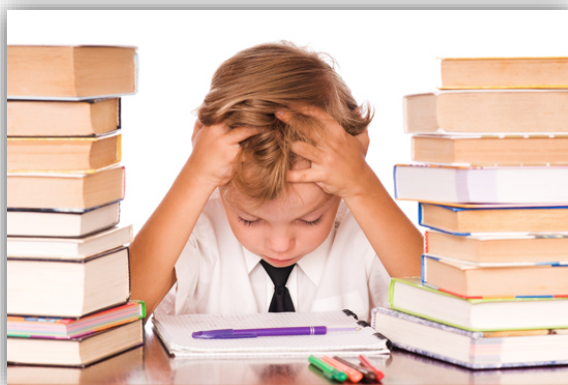
Las dificultades serán más o menos marcadas en función de que el niño haya sido examinado, y de la edad del diagnóstico. Cuando el niño crece sin saber quién es realmente, los riesgos de problemas psicológicos son mayores». Jeanne Siaud-Facchin.

- **«Ser superdotado no es sólo ser más inteligente, es funcionar con una inteligencia diferente. Tienen una inteligencia cualitativamente distinta».** Jeanne Siaud-Facchin.

- **«El superdotado sólo tiene necesidad de un guía, no de un maestro».** Jeanne Siaud-Facchin.

- **«Las personas superdotadas tienen una forma de “estar en el mundo” que las distingue de sus semejantes. Entonces surge la confusión y con ella el peligro de diagnosticar la superdotación como un trastorno psiquiátrico».** Jeanne Siaud-Facchin.

- **«Las personas superdotadas se podrían considerar la avanzadilla del paso evolutivo que la humanidad tiene pendiente».** Jeanne Siaud-Facchin.



- **«La evaluación y el diagnóstico. Una evaluación psicopedagógica es un conjunto de pruebas que tiene como objeto la comprensión global de la persona. Debe realizarla un psicólogo experimentado. Una evaluación debe ser siempre completa.**

En el diagnóstico de las altas capacidades los tests adicionales deben completarse siempre con el diagnóstico, a fin de percibir la personalidad en su conjunto y sopesar el funcionamiento intelectual en la dinámica psicológica.

El diagnóstico es siempre un enfoque global, es un enfoque clínico complejo. Ningún diagnóstico puede formularse basándose en el valor de un simple índice. Sólo un conjunto de signos puede encauzar y luego confirmar el cuadro clínico.

El diagnóstico es la síntesis de la pericia del Médico, fruto de su profesionalidad y de su experiencia». Jeanne Siaud-Facchin.

- **«Ser superdotado no es una patología. En cambio, el sufrimiento del superdotado, aunque pueda revestir formas clásicas de los trastornos psicológicos, no puede abordarse de la misma manera. Aunque estos cuadros clínicos no estén inventariados en las clasificaciones internacionales de trastornos psicológicos, su frecuencia de aparición, siempre con las mismas particularidades, debe ser conocida por los especialistas clínicos.**

La expresión del sufrimiento del superdotado, a veces próxima, en la forma, a patologías clásicas, puede conducir a frecuentes errores de diagnóstico. Los profesionales poco informados o mal formados acerca de esta configuración específica de la personalidad se arriesgan a exponer al paciente a respuestas terapéuticas poco adecuadas, a riesgo de no llegar nunca a solucionar los problemas.

El superdotado, víctima a su pesar de equivocaciones diagnósticas, tan deseoso de encontrar una salida a sus sufrimientos, comenzará un largo peregrinaje, de psicólogo en psicólogo, de diagnóstico en diagnóstico...El desacierto en el diagnóstico ha bloqueado el acceso a la ayuda que buscaba y reclamaba a voz en grito sin saber cómo pedirla». Jeanne Siaud-Facchin.

- **«Nelson Mandela señaló. “Para transformar una sociedad no existe un arma más poderosa que la educación”. Pero, no es menos cierto que para algunos políticos, para perpetuarse en el poder, tampoco existe un arma más poderosa que la educación, mediante el adoctrinamiento ideológico y el control de los talentos. La educación debe hacerse inaccesible al adoctrinamiento ideológico de los partidos». Dra. Elena Kim Tiyán. Médico, Especialista en Epidemiología. Universidad de Taskent (Unión Soviética).**

- **«Cognición y emoción es un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción». “Para ver algo no sólo basta con tenerlo en frente, hay que tener, además, la actividad interna, la emoción que permita verlo».** Francisco Mora, Doctor en Neurociencias. Catedrático de Fisiología Humana, Universidad Complutense y Universidad de Iowa (Estados Unidos).

- **«Los niños con alta capacidad intelectual deben considerarse como un grupo de riesgo neuropsicológico, pues su identificación y establecimiento de las medidas psicoeducativas apropiadas de manera temprana es clave para anticiparse y evitar posibles problemas en el ámbito personal, social y académico.**

Una historia clínica detallada puede resultar de gran utilidad para su identificación, siempre y cuando se realice dentro de un marco de cooperación multidisciplinar que diferencie el diagnóstico y establezca las medidas oportunas. **Los niños superdotados tienen derecho a un ajuste educativo mediante adaptación curricular que cubra sus necesidades, el rendimiento académico y su estado socioemocional».** [Adrián García Ron](#). Neuropediatra Hospital Clínico y Universitario San Carlos de Madrid.

- **«Howard Gardner, en el 2006 señalaba: «Ante los niños de alta capacidad es muy importante que tanto padres como profesores no les hagan daño».**

El Dr. Javier Tourón, Catedrático de Ciencias de la Educación y en Ciencias Biológicas de la Universidad de Navarra, Ex-presidente del European Council for High Ability comenzaba su artículo científico: “Identificación y Diagnóstico de los alumnos de Alta Capacidad”, Revista Bordón, de la Sociedad Española de Pedagogía, Monográfico: “Atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces”, año 2002, señalando: «Si la escuela fuese verdaderamente adaptativa (o inclusiva) la Superdotación no sería un problema educativo, y las páginas que siguen tendrían poca justificación».

En el año 2002 la educación adaptativa o inclusiva era un proyecto en estudio para su implantación en España, pero con la promulgación de la LOE, mayo de 2006, es un precepto de obligado cumplimiento en todas nuestras escuelas.

Transcurridos más de ocho años, resulta evidente, que cada vez que nos hallamos ante un niño de alta capacidad intelectual que recibe daño en la escuela, que sufre problemas educativos, es que hay una escuela, o un docente, que está incumpliendo la Ley Orgánica». Letrada Erena Roldán Herráiz. Coordinadora del Equipo Jurídico de El Defensor del Estudiante.

● *«La alta capacidad puede ser una condición médica comórbida. Estos niños son diferentes también desde el punto de vista pedagógico. **La alta capacidad intelectual implica que hay que hacerles un acomodo pedagógico para que no se deterioren cognitivamente**».* Dr. Jaime Campos Castelló, Neurólogo Pediatra: Jefe del Servicio de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico San Carlos de Madrid. 7ª Jornada Sobre el Diagnóstico de Déficit de Atención e Hiperactividad. "Evidencias diagnósticas en el día a día". Fundación Educación Activa Madrid y Oficina Regional de Coordinación de Salud Mental.10.12.2009

● *«La atención a la diversidad en el respeto al principio de inclusión educativa, (LOE-LOMCE Art.1.b, 4.3, 71.3 y 121.2), evidentemente, incluye el aprendizaje en las distintas formas y estilos de aprendizaje del cerebro de todos los alumnos; también los estilos de aprendizaje diferentes y opuestos a los estándar de los alumnos superdotados y de altas capacidades, y los específicos de cada uno estos alumnos, cuyo cerebro es incluso morfológicamente diferente (Ver Capítulo VI).Especialmente en el caso de los alumnos con Diagnóstico de Superdotación o Alta Capacidad, ya que, de lo contrario, se les produce un irreversible daño neuronal, con pérdidas físicas y medibles, de poderosos resultados. (Ver Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva: "Daño neuronal" http://altscapacidadescse.org/DICCIONARIO_7_10_15.pdf*

Si no, no sería la atención a la diversidad en el respeto al principio de inclusión educativa, que preceptúa la Ley Orgánica para todos los centros educativos. Esta obligación legal de todos los centros educativos no requiere intervención exterior, pues entra dentro de la autonomía pedagógica del centro». Letrada Erena Roldán Herráiz. Coordinadora del Equipo Jurídico de El Defensor del Estudiante.

● *«El nuevo paradigma de la Superdotación que tiende a distinguir entre Superdotación y talento, por una parte; que ve el talento más vinculado al entrenamiento o aprendizaje sistemático en campos específicos y, por último , que concibe el talento en campos diversos en los que pueden destacar las personas, como ocurre con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, lleva a algunos autores a inclinarse por establecer criterios menos restrictivos, que den mayores oportunidades a todos de manifestar el talento, especialmente a los que tendrían mayores dificultades para ello».*

«Conviene aclarar de entrada que en el paradigma emergente de los nuevos modelos de Superdotación, se considera la necesidad de valorar procesos además de resultados. En el diagnóstico tradicional se han valorado fundamentalmente resultados». Carmen Jiménez Fernández, Catedrática de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En Diagnóstico y Educación de los más capaces (UNED, 2010)

- **«En la actualidad no es posible encontrar, en la investigación científica internacional, a un solo autor mínimamente relevante que admita el Cociente Intelectual, ni encontrar a nadie que admita ningún punto de corte como medida para determinar quién es o quien no es superdotado. Lo que tenemos que conocer es el perfil intelectual diferencial de la persona.**

El mayor favor que podemos hacer a los niños, a las familias y a las escuelas es olvidarnos de los puntos de corte y olvidarnos de las clasificaciones de las Administraciones Educativas. Evaluemos las capacidades que cada uno tiene y planifiquemos una intervención educativa acorde a esta capacidad.

Todo lo demás es marear la perdiz, porque mientras tanto el talento de los niños no se desarrolla, muchos fracasan y acaban donde todos sabemos».

Dr. Javier Tourón, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, en el Departamento de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, Doctor en Ciencias Biológicas, Past-President del European Council for High Ability (2000-2004),

- **«La alta capacidad intelectual se manifiesta en unos perfiles intelectuales multidimensionales de Superdotación o Talento, configurados por distintos componentes, con un funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje. Esto significa que estas personas piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos».** Silvia Sastre Catedrática de Psicología Evolutiva. Directora del Máster Neuropsicología de las Altas Capacidades. Universidad de La Rioja.

- **«Los avances en la comprensión de la Alta Capacidad Intelectual, como manifestación diferencial de la inteligencia humana son fruto de la intensa investigación en ella durante los últimos 100 años y, especialmente, del progresivo abandono del paradigma tradicional (monolítico y excesivamente centrado en el cociente intelectual) a favor de un paradigma emergente interdisciplinar, multidimensional y neuropsicológico que ha ido cambiado el foco de interés desde quién es la persona con alta capacidad hacia cómo funciona su mente».** Dai DY., en Reductionism versus emergentism: framework for understanding conceptions of giftedness. Roeper Review.

- «Observar a un niño o niña con altas capacidades, si me lo permiten decirlo, es toda una experiencia.

Su tremenda curiosidad, la forma en que afrontan un dilema o **la forma de aprender que se suele alejar de los modos tradicionales**, cualquier matiz puede revelarnos que estamos ante una criatura extraordinaria.

Sin embargo, estos pequeños y estas pequeñas se enfrentan en demasiadas ocasiones a un entorno en el que no les comprenden, lo que puede provocar en ellos incluso inadaptación, o lo que sería peor: fracaso escolar.

¡Reconozcámoslo!: lo diferente a veces intimida, y, en general, estamos más cómodos ante lo que ya conocemos en nuestras familias, en nuestro entorno, y también en las escuelas. Y, comprender cómo funciona la mente de un niño con altas capacidades, requiere un esfuerzo y una dedicación especial de quienes se relacionan con él, principalmente en el ámbito educativo.

Por ello, es fundamental una labor de inclusión que les permita su desarrollo integral como alumnos, pero también como personas, que tienen que relacionarse con otras en su proceso de crecimiento. Además, no olvidemos el tremendo potencial que poseen. No enseñarles a potenciarlo es como negarse a recoger los mejores frutos de una cosecha, con el convencimiento de que todos los niños, niñas y jóvenes de Andalucía son iguales y **deben alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades.**

*Atendemos también a aquellos alumnos y alumnas que poseen talentos simples o talentos complejos, bajo una idea fundamental: la inteligencia no puede concebirse como una capacidad vinculada únicamente a lo académico, sino que, muy al contrario, debe encuadrarse en el enfoque de las inteligencias múltiples donde hay alumnos que pueden ser excepcionalmente brillantes en varias de ellas, sin tener por ello que destacar en el plano académico. Son más de cinco mil cien los alumnos y alumnas que en Andalucía hemos detectado altas capacidades. Estamos convencidos de que la atención a este alumnado no debe quedar en manos de docentes especializados en ellos, sino, muy al contrario, desarrollarse en **un modelo de inclusión que exige un trabajo de docentes polivalentes capaces de atender a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones de todo su alumnado.***

*Se desarrollan medidas de atención a la diversidad dentro del aula, como agrupaciones flexibles, actividades de profundización o enriquecimiento y **adaptaciones curriculares adaptadas a sus necesidades. Formas educativas flexibles, que se adaptan a los alumnos y alumnas que en muchas ocasiones aprenden por vías diferentes a las que ordinariamente se establecen en la escuela.***

*En este punto quiero incidir en un aspecto fundamental: recordar que **en Andalucía la inclusión es un valor irrenunciable en la educación**». Luciano Alonso. Consejero de Educación. Junta de Andalucía.*

(Intervención íntegra del Consejero de Educación de Andalucía D. Luciano Alonso, el 2.10.2014 en: <http://defensorestudiante.org/Video%20Luciano%20Alonso%202.10.2015.mp4>)

● **«La atención a la diversidad, en el respeto a la educación inclusiva como valor fundamental, que preceptúa la Ley Orgánica, (Art. 1b, 4.3, 71.3 y 121.2), por la propia definición de educación inclusiva, inclusión educativa, o escuela inclusiva http://altascapacidadescse.org/DICIONARIO_7_ID_15.pdf no admite limitación alguna en el diagnóstico, ni en el tratamiento educativo. No tiene más límites que las necesidades educativas de los alumnos, según su diagnóstico clínico completo, realizado desde la libre elección de centro de diagnóstico (Ley 41/2002, de 14 de noviembre de Autonomía del Paciente) y por parte de profesionales con la titulación legalmente necesaria (Ley 44/2003, de 21 de noviembre de Ordenación de las Profesiones Sanitarias).**



En consecuencia, cualquier normativa inferior o actitud restrictiva a la atención a la diversidad de la Ley Orgánica, -que en su amplitud conceptual se inscribe en la educación inclusiva como valor fundamental-, que pretendiera imponer límites a la atención a la diversidad, bien en el diagnóstico, bien en la respuesta educativa, (por ejemplo, una normativa que dijera que a los alumnos de altas capacidades sólo se les podrá diagnosticar las necesidades intelectuales cuantitativas, o se les ofrecerá únicamente las medidas que no requieren esfuerzo alguno a los docentes, como son la flexibilización o salto de curso, o un enriquecimiento cuantitativo de contenidos), restringiría la atención a la diversidad que preceptúa la LOE y la LOMCE, por lo que tal normativa carecería de validez (Código Civil, Art. 1.2).

El legislador de la LOE quiso dejar claro este aspecto, y el de la LOMCE ha querido mantener esta claridad conceptual, señalando al final del punto 3 del Artículo 4:“...se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley”.

Vulneraría a su vez la Convención Internacional Derechos del Niño, que, como hemos visto, establece en su Artículo 29.1:“Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”.

La LOMCE señala: “Debemos considerar como un logro de las últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva”. Es un logro muy importante, pero, en la práctica escolar tiene excepciones que es preciso erradicar con la natural urgencia». Letrada Erena Roldán Herráiz. Coordinadora del Equipo Jurídico de El Defensor del Estudiante.



● **«La investigación científica internacional, tanto en neuroimagen como en electrofisiología ha avanzado en los últimos años, aportando la evidencia científica sobre el desarrollo diferente, tanto anatómico como funcional, del cerebro de los niños superdotados y de altas capacidades.**

El grosor cortical, la configuración morfológica de su cerebro, el proceso de mielinización, la plasticidad neuronal, los ritmos en ondas alfa y algunos endofenotipos, entre otras variables, se manifiestan de forma idiosincrática y diferencial en los niños superdotados y de altas capacidades.

Ello tiene claras implicaciones en el ámbito educativo, científicamente conocidas, por lo que la distinta arquitectura cerebral de estos niños requiere un abordaje

neurodidáctico específico que garantice su desarrollo armónico, tanto cognitivo como socio-emocional y motivacional, diferente, que la escuela debe tener en cuenta, si queremos evitarles el grave riesgo que para su salud psíquica les suponen las metodologías, estilos de aprendizaje y ritmos estándar, que inciden directamente en su proceso de maduración de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica.

En definitiva, si queremos que su proceso educativo se oriente al pleno y libre desarrollo de su personalidad diferente». Salvador Borrás Sanchis, Psicólogo, Maestro, Logopeda y Orientador Educativo. Profesor del Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades de la Universidad de Castilla La-Mancha, Coordinador General de los Centros de Diagnóstico Clínico del Instituto Internacional de Altas Capacidades.

● **«Se empieza a disponer de los primeros marcadores neurobiológicos de la Superdotación y la Alta Capacidad, que en pocos años serán fundamentales para completar y validar los diagnósticos clínicos, y necesarios para cualquier diagnóstico diferencial. Proyectos internacionales en marcha como el [Research Domain Criteria \(RDoC\)](#) con Thomas Insel a la cabeza, el Human Brain Project (HBP) y el Human Connectome Project, están revolucionando el mundo de la neurociencia y de la medicina porque van a permitir un exhaustivo conocimiento de la arquitectura y funcionalidad de nuestro cerebro».** Salvador Borrás Sanchis.

- **«En la actualidad, los problemas más graves de los niños y niñas de altas capacidades, son los que se les producen consecuencia de haberles hurtado el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados, (en palabras del Ministerio de Educación), o la “Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona” (en palabras del Convenio de Naciones Unidas; BOE de 21 de abril de 2008). En su lugar les ofrecen alguna de las fases preparatorias del diagnóstico: la detección o bien la evaluación psicopedagógica.**

De esta manera no se conocen las necesidades educativas del niño; no se conocen sus distintos estilos y vías de aprendizaje, sus ritmos, no se sabe si tienen, o no, tienen disincronía, no se conoce su peculiar funcionamiento cerebral, sus funciones neuronales o procesos mentales.

Prácticamente no se conoce nada diferente del rendimiento y de la conducta, por tanto, no se atiende nada. Sólo se les ofrece aumentar los contenidos curriculares, lo que llaman programas de enriquecimiento, que en la realidad quedan en “más de lo mismo”, o la flexibilización: “saltos de curso”.

En ningún caso se les puede aumentar, ampliar o enriquecer los contenidos curriculares sin antes haberles realizado el cambio metodológico, de forma que el niño de alta capacidad, en primer lugar, realice los procesos de aprendizaje en la muy distinta manera en que su cerebro procesa la información, es decir, en sus propios y muy diferentes estilos y distintas vías de aprendizaje, y atendiendo el desarrollo neuropsicológico asíncrono de sus circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, lo que le permite al niño de alta capacidad descubrir el placer intelectual que le supone aprender al distinto y con frecuencia opuesto modo de su cerebro diferente, tanto en su funcionamiento como en lo morfológico. Sólo entonces podremos preguntarle por los contenidos curriculares que le gustaría aprender, profundizando, ampliando, enriqueciendo... De lo contrario rompemos a estos niños». (Ver “Daño neuronal”, Diccionario de las Altas Capacidades y la Educación Inclusiva <http://altascapacidadescse.org/diccionario.pdf> Juan Luis Miranda Romero. Médico Psiquiatra, Neurocientífico, Profesor Universitario, Perito Judicial.

- **«La Guía Científica de las Altas Capacidades impulsa la Neuroeducación, los Nuevos Postulados de las Neurociencias y el Nuevo Paradigma de la Superdotación, que nos sitúan en las puertas de una nueva cultura para la humanidad, basada en el pensamiento científico y en el talento de cada persona, en la que los niños y las niñas de altas capacidades tendrán el rol primordial, si entre todos somos capaces de conseguir que esos viejos sistemas educativos, -en la práctica docente-no les sigan cerrando su camino». Prof. José de Mirandés. Coordinador del Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Universidad de Castilla-La Mancha.**

- *«Tan erróneo y dañino es decir que la Superdotación y las Altas Capacidades intelectuales son patologías y que por ello hay que diagnosticarlas, como negar o ignorar la existencia de sus factores neuropsicológicos, y por tanto, clínicos, inherentes, cuya importancia las Neurociencias han puesto claramente de manifiesto, dando lugar al nuevo paradigma multidimensional.*

Ya existe un máster universitario para su divulgación científica y la formación específica de los profesionales que deseen adquirirla.

*En el nuevo paradigma científico, la Superdotación y las Altas Capacidades se conceptualizan como altos potenciales intelectuales de carácter **multidimensional**, que deben desarrollarse a lo largo del ciclo vital, a partir de su **sustrato neurobiológico** y de las variables **psicosociales y educativas**, que condicionan su manifestación más o menos estable, no garantizada sólo por la configuración neurobiológica, señala la Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Rioja y co-directora del referido máster universitario, Dra. Silvia Sastre.*

*La identificación de las Altas Capacidades requiere la “**Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona**” y respetar el derecho de los estudiantes a que los **programas de salud y educativos se basen en sus resultados, en un sistema educativo inclusivo, como reconoce** la Convención Internacional de Naciones Unidas firmada por el Estado Español y publicada en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008.*

*El Ministerio Español de Educación denomina la “**Evaluación Multidisciplinar**”: “**el diagnóstico clínico de profesionales especializados**”, y lo señala como **imprescindible** [.http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html](http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html)*

*En modo alguno puede confundirse con la tradicional evaluación psicopedagógica, que en su carácter unidisciplinar pueden realizarla los mismos orientadores escolares como fase inicial o preparatoria del imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados, que se realiza mediante **el Modelo Biopsicosocial**». Dra. Elena Kim Tíyan. Médico. Secretaria General del Instituto Internacional de Altas Capacidades.*



XXI. EL CRITERIO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

En el Congreso de Superdotación y Altas Capacidades, celebrado en Madrid los días 14 y 15 de octubre del 2016, **en representación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**, la Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio Dra. Violeta Miguel Pérez, en su intervención explicó las diferencias intelectuales más importantes en las Altas Capacidades, las cualitativas, señalando:

“El alumnado de alta capacidad tiene un cerebro diferente, procesa la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recupera la información de forma diferente

<http://www.altscapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-1.mp4>

“Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte vamos a estar ahí, vamos a estar luchando y trabajando por dar respuesta educativa. Tengo que decir que para mí no hay nada más injusto que dar la misma respuesta educativa a personas diferentes. Tenemos que luchar por ello, porque cuando hacemos un traje a medida los alumnos son mucho más felices y se soluciona todos los problemas”.

<http://www.altscapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-2.mp4>

El Ministerio de Educación, de acuerdo el criterio del mismo Ministerio expresado por su representante, la Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, Dra. Violeta Violeta Miguel Pérez, sintetiza adecuadamente el unánime criterio científico sobre la identificación y sus diferentes fases: la detección, la evaluación psicopedagógica y el imprescindible diagnóstico clínico, en su **GUÍA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**. Inicialmente publicaba el criterio en forma de síntesis, con las siguientes palabras:

«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado; pero no es suficiente. Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados».

Redacción del Ministerio de Educación:

<http://defensorestudiante.org/Norma%20MEC.redactado%20inicial.html>

Testimonio notarial: http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf

Con este redactado inicial con frecuencia se producían interpretaciones erróneas acerca del concepto “*Diagnóstico clínico*” *correctamente* utilizado por el Ministerio de Educación, pues algunas personas lo interpretaban erróneamente como si se considerara la Superdotación y las Altas Capacidades como especificidades patológicas (Confusión reduccionista del ámbito y concepto de lo clínico, que es mucho más amplio y diverso que el ámbito y concepto mucho más reducido de lo patológico).

También ha habido personas que han interpretado erróneamente el criterio del Ministerio de Educación. Lo han interpretado como si un diagnóstico clínico realizado únicamente por un Médico ya fuera suficiente para poder deducir las necesidades educativas específicas del estudiante. (ignorancia acerca de la naturaleza y configuración científica multidimensional de la Superdotación y las Altas Capacidades, que en su multidisciplinaridad está configurada por: **a) factores inherentes básicos de carácter biogenético y neurobiológico** con evidencias científicas de las diferencias significativas, de carácter morfológico; **b) factores constituyentes de carácter neuropsicológico** con funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial; **y c) factores sociopedagógicos** que se hallan en el principio de causalidad, constituyendo el ámbito bio-psico-social de la Superdotación y Altas Capacidades).

En la actualidad el Ministerio de Educación explica su criterio mediante un texto más amplio y matizado. En su primer párrafo señala:

«Cuando una familia descubre que su hijo o hija tiene un lenguaje muy fluido para sus años, es muy sensible, aprende a leer a una edad muy temprana, es enérgico e intelectualmente muy activo; debe acudir a los especialistas, tanto educativos como sanitarios».

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html

Es fundamental diferenciar las fases iniciales o preparatorias como la detección o la evaluación psicopedagógica del diagnóstico clínico. Señala el Ministerio de Educación en su segundo párrafo:

«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica del proceso inicial de identificación de la necesidad específica de apoyo educativo del alumno con altas capacidades intelectuales. En este sentido, debe diferenciarse del diagnóstico clínico de Altas capacidades llevado a cabo por especialistas del ámbito sanitario».

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html

No parece que sea necesario que el Ministerio de Educación aclare que nunca debemos quedarnos con las fases iniciales de un diagnóstico, sino que debemos continuar hasta obtener diagnóstico mismo, que expresa el tratamiento educativo preciso.

Por otra parte, alguna normativa autonómica puede contemplar la conveniencia de que el informe de detección o de informe psicopedagógico contenga algún dato de carácter clínico. Si los padres lo consideran oportuno puede resultar de interés. Pero, es importante señalar que cuando un informe de detección o de evaluación psicopedagógica contiene algún dato de carácter clínico puede producir la apariencia de diagnóstico clínico y confundirse con el diagnóstico clínico que es el que determina la existencia, o no, de la Superdotación o Altas Capacidades y su tratamiento educativo. El informe de la detección y el informe de la evaluación psicopedagógica se incorporan a la hora de comenzar el diagnóstico clínico y sus datos de interés se comprueban y si se confirman se incorporan por el equipo multidisciplinar de profesionales especializados en el Dictamen, integrándose en la multidimensionalidad de la Alta Capacidad. Así lo señala en Ministerio de Educación en su tercer párrafo:

«La normativa educativa existente a nivel estatal y autonómico en España establece que la Evaluación Psicopedagógica contempla información clínica (no literalmente al diagnóstico clínico) como factor de interés pero no único a la hora de determinar la existencia de Necesidad Específica de Apoyo Educativo por Altas Capacidades intelectuales».

De la misma manera que de un informe psicopedagógico no se pueden derivar medidas educativas: un enriquecimiento y/o ampliación curricular o incluso anticipación o flexibilización de la duración del periodo escolar, tampoco se pueden administrar estas medidas, en base sólo a un diagnóstico exclusivamente clínico. Por una parte, es necesario el Diagnóstico Clínico Integrado que contempla la Alta Capacidad y en su Multidimensionalidad e integra sus diversos factores y dimensiones biomédicas, neuropsicológicas y sociopedagógicas (Diagnóstico Biopsicosocial).

Por otra parte, en el caso de que la medida educativa diagnosticada suponga una variación de los elementos prescriptivos del currículo, (adaptación curricular significativa), entonces su desarrollo excederá de las competencias del centro educativo, y por tanto requerirá la resolución de la administración educativa (Los servicios jurídicos de El Defensor del Estudiante facilitan esta tramitación a los padres, de forma gratuita <http://defensorestudiante.org/>)

Así lo explica seguidamente el Ministerio de Educación:

«El informe psicopedagógico que recoge a nivel educativo el proceso anterior solo se traduce en medidas educativas específicas (enriquecimiento y/o ampliación curricular o incluso anticipación o flexibilización de la duración del periodo escolar) cuando vienen acompañadas de la consiguiente resolución de la administración educativa. Por tanto, el diagnóstico exclusivamente clínico nunca puede suponer la adopción directa de tales medidas por parte de los centros educativos».

Una vez obtenido el diagnóstico clínico Integrado si se ha diagnosticado una medida educativa tipo adaptación curricular de carácter metodológico, que no incide en los elementos prescriptivos del currículo, y por tanto su desarrollo entra de lleno en las competencias del colegio y dentro de la preceptiva Educación Inclusiva.

No se requiere, por tanto, autorización administrativa de ningún tipo. A veces hay padres que se preguntan si es aconsejable dar traslado a las administraciones de los ámbitos sanitario y educativo, es decir, al Pediatra de la Seguridad Social y a la orientadora del equipo de asesoramiento de la escuela o instituto.

Al Pediatra es muy necesario darle traslado y facilitarle copia del Certificado Médico Oficial del Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos y una copia del Dictamen del Diagnóstico que lo desarrolla, así como la Guía Científica de las Altas Capacidades, pues los niños con Superdotación o Alta Capacidad con frecuencia desarrollan procesos de psico-somatización que los Pediatras, mientras se desconoce la Alta Capacidad no pueden diagnosticar su origen o causa. En cuanto a un posible traslado al orientador/a del equipo oficial correspondiente a la escuela o instituto dependerá de dos datos esenciales:

1 Si es una persona conocedora del actual paradigma científico de las Altas Capacidades y específicamente si ha recibido esta formación específica. Si se trata de una persona que ha quedado anclada en el paradigma anterior en la creencia de que la Superdotación o Altas Capacidades es una cuestión de diferencias cuantitativas que se compensan con mayores cantidades de contenidos curriculares y que considera las Altas Capacidades en función del rendimiento escolar o de datos psicométricos, ignorando la naturaleza y configuración científica multidimensional, de carácter biogenético, neurobiológico, neuropsicológico y sociopedagógico.

2, Su titulación académica. Conocer si ha cursado la Licenciatura o Grado de Psicología, o si por el contrario pertenece a los Licenciados en filosofía y letras que se les permitió su colegiación en los colegios de Psicólogos. Comprobar si cumple su obligación legal de estar colegiado/a. Comprobar si se halla en posesión del Título de Especialista en Psicología Clínica o si es Maestro, Asistente social, Educador social o profesor de cualquier asignatura, que con un simple examen ha pasado a ser orientador.

(La Ley 44/2003 de 21 de noviembre en su Artículo 5.e preceptúa que todos los colegios oficiales deben tener un fichero en el que consten la titulación y la especialidad de todos sus colegiados, así como la categoría y función de éstos, Estos ficheros tienen carácter público.

El, Ministerio de Educación considera que esta comunicación “*es aconsejable*”, si bien oportunamente utiliza la expresión “*siempre que sea posible*”.

La formación específica de todos los docentes es una obligación de todos ellos preceptuada en el Artículo 102. 1y 2 de la Ley Orgánica LOE-LOMCE. Por otra parte, el Comentario General N.º 4 de Naciones Unidas de 2 de septiembre de 2016 que desarrolla y explica La Convención de Naciones Unidas, BOE de 21 de abril de 2008, en su Párrafo 35 señala sobre el particular:

«Los Estados Partes deben garantizar que todos los docentes sean capacitados y formados en la educación inclusiva».

<http://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>

Es evidente que el Estado español no cumple este compromiso. El Ministerio de Educación señala sobre el particular:

«Ante diagnósticos clínicos o psicopedagógicos privados, siempre que sea posible es aconsejable la demanda de un contraste o confirmación por las administraciones públicas competentes en materia sanitaria y educativa respectivamente, en función de su organización interna».

En el anterior redactado el Ministerio de Educación se refería a la naturaleza o configuración clínica de las Altas Capacidades en una única ocasión. En el actual redactado señala este concepto en ocho ocasiones, concretamente:

- En el párrafo primero: señala: **“especialistas, tanto educativos como sanitarios”**.
- En el párrafo segundo señala: **“diagnóstico clínico de Altas capacidades”** y seguidamente **“llevado a cabo por especialistas del ámbito sanitario”**.
- En el párrafo tercero habla de **“información clínica”** y de **“diagnóstico clínico”**.
- En el párrafo cuarto: **“diagnóstico exclusivamente clínico”**.
- Y, en el párrafo quinto **“Ante diagnósticos clínicos”** y en **“materia sanitaria”**.

Es el nuevo paradigma de las Altas Capacidades que descubre las Neurociencias en su multidimensionalidad.

La Guía de Atención a la diversidad del Ministerio de Educación se halla en su web:

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/index.html -

El texto comentado de su criterio acerca del diagnóstico de las Altas Capacidades y su intervención educativa se halla en su Capítulo **“Para saber más”**:

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html

El Ministerio de Educación reconoce y divulga naturaleza y configuración científica de la Superdotación y las Altas Capacidades, que en su multidimensionalidad se halla en los ámbitos: biogenético, neurobiológico, neuropsicológico y sociopedagógico,

Es decir, su naturaleza y configuración se halla en el ámbito clínico no patológico o parcialmente clínico.

Ello implica que todas las normas, directrices reglamentos, costumbres y prácticas, incluidas las mismas normas y criterios del propio Ministerio de Educación, deben interpretarse a la luz de las leyes sanitarias superiores, por ejemplo a la luz de las leyes básicas del Estado: la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, que reconoce el derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico y de libre elección de profesionales del diagnóstico, o la ley 44/2003 de 21 de noviembre, que señala cuales son los profesionales que pueden realizar los diagnósticos, y que equipara los profesionales con competencias sanitarias de los centros privados y de los centros públicos, sin que se pueda realizar ninguna clase de discriminación.

El Estado español ha cumplido su compromiso de revisar y adaptar su legislación a la Convención de Naciones Unidas, BOE de 21 de abril de 2008 <http://altscapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional.pdf> -respecto de las leyes sanitarias-, conforme preceptúa este tratado internacional suscrito por España en su Artículo 4.1.a y b. Pero, la preceptiva revisión y adaptación de las leyes educativas, (Las leyes educativas autonómicas y las estatales), tras nueve años de la firma del Estado Español y de su publicación en el BOE, sigue incumpléndose.

La Educación en España, además de los tratados internacionales firmados por el Estado, de la Constitución, y de las leyes sanitarias, necesita leyes educativas adaptadas al ordenamiento jurídico superior, leyes educativas válidas, de forma que no se tenga que invocar el Artículo 1 del Código Civil, que preceptúa: “Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior”.

De hecho el Ministerio de Educación fue el primero en divulgar los primeros hallazgos de las Neurociencia acerca de los factores clínicos de la Superdotación y Altas Capacidades organizando el Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Alumnos con Altas Capacidades en el Ifema de Madrid los días 9 y 19 de diciembre de 2002, encargando la ponencia “La Superdotación a Examen” al Neurólogo Dr. Jaime Campos Castelló, Jefe de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico Universitario San Carlos de Madrid http://altscapacidadescse.org/Ministerio_Educacion.pdf

El criterio del Ministerio de Educación en los años 2015 y 2016, regido por el Partido Popular, resulta plenamente coincidente con el criterio del Ministerio de Educación en el 2006, regido por el Partido Socialista, que señaló:

«La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico».

http://altscapacidadescse.org/documentos/3_atencio_a_la_diversida_loe/Doc_1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

Y, en el mismo 2006 en aplicación de la Ley Básica del Estado 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, el Ministerio publicó la norma:

«En el diagnóstico de los alumnos con Altas Capacidades deben participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas».

Publicado en periódicos. Ej.: Diario El Mundo
<http://confederacionceas.altscapacidades.es/elmundo.pdf>

También publicado en las revistas de formación del profesorado de las Consejerías de Educación. Ej.: la Revista COMPARTIM Nº 3, Revista del CEFIRE, Servici de Formació del Professorat, Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, 2008. ISSN 1887-6250.
<http://confederacionceas.altscapacidades.es/compartim.pdf>

XXII. EL DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL DE TODOS LOS ESTUDIANTES A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

1. ¿Es la educación inclusiva en España una opción educativa, o es una obligación legal que tienen todos los colegios, escuelas e institutos de enseñanza secundaria de ofrecerla?

El Convenio de Naciones Unidas de 13 de diciembre de 2006, que España suscribió y publicó en el BOE de 21 de abril de 2008, <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20InternacionalI.pdf> “*Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*”, en su artículo 24 señala:

“Los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”.

España y los demás Estados Partes que suscribieron el Tratado Internacional tienen por tanto la obligación de asegurar no sólo la educación inclusiva sino también que todo el sistema educativo sea inclusivo a todos los niveles.

2. ¿El Estado tiene la obligación de ofrecer la educación inclusiva a los estudiantes con alguna discapacidad o también a los de alta capacidad, o a todos los estudiantes?

El Tratado Internacional se denomina: “*Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*”. No cabe duda de que su creación se promovió pensando en primer lugar en el colectivo de personas con alguna discapacidad.

Pero, su Preámbulo enmarca la Convención en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, reconociendo expresamente, en su apartado b), que estos Tratados Internacionales han:

«Reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole».

Y, recuerda en su apartado a):

«Que los principios de la Carta de las Naciones Unidas proclaman que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana».

En virtud de estos tratados internacionales la consideración jurídica de los niños en sus diferentes colectivos es semejante a un sistema de vasos comunicantes, que para subir el nivel de los derechos de un colectivo es preciso subir el nivel de todos.

Llegados a la actualidad, Naciones Unidas observó la existencia de situaciones de simulación o falsificación de la Educación Inclusiva, por lo que consideró la necesidad de definir su naturaleza, señalar cómo ha de ser entendida, las características fundamentales, el alcance de este derecho, y de recordar las obligaciones de los Estados Partes. Por ello, en fecha 2 de septiembre de 2016 publicó su Comentario General Nº4 (En adelante CG4 <http://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-DNU-2016.pdf>) documento estructurado en cinco capítulos y 74 Párrafos enumerados.

En su Párrafo 10 Naciones Unidas establece como los Estados Partes deben entender la Educación Inclusiva, comenzando a definirla en estos términos:

«Un derecho humano fundamental para todos los estudiantes».

3. ¿Hasta qué punto el derecho humano fundamental de todos los estudiantes a la educación inclusiva se limita al derecho de acceso de todos los estudiantes a los mismos centros educativos, al acceso a las mismas aulas y a su derecho de acceso a la inscripción en los mismos libros o registros?

Naciones Unidas en el P. 15 de su documento CG4 distingue entre el derecho de acceso y el derecho a los contenidos adaptados, señalando:

«El derecho a la educación es un asunto de acceso y también de contenido».

En su P. 28 Naciones Unidas incide en la distinción entre el derecho y deber de accesibilidad general y la obligación del centro educativo de proporcionar los ajustes razonables, en estos términos:

«El Comité reitera la distinción entre el deber de accesibilidad general y la obligación de proporcionar ajustes razonables. La accesibilidad beneficia a los grupos de poblaciones y está basada en un conjunto de estándares que son implementados gradualmente. La desproporcionalidad o la excesiva carga no han de ser excusa para defender el fracaso en la provisión de accesibilidad. El ajuste razonable se relaciona a un individuo y es complementario al derecho a la accesibilidad. Una persona puede demandar legítimamente medidas de ajuste razonable incluso si el estado parte ha cumplido su obligación de accesibilidad».

4. ¿Si además del derecho de acceso la Educación Inclusiva implica la obligación del centro educativo de ofrecer los ajustes razonables, personalizados, en qué fundamenta la Convención Internacional de Naciones Unidas el derecho a los ajustes razonables? ¿Dónde la Convención de Naciones Unidas sitúa el foco de atención de la Educación Inclusiva?

En su P.15 el CG4 de Naciones Unidas señala:

«De acuerdo con el artículo 24, párrafo 1(b), la educación debe orientarse al desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad».

Es su P.25 Naciones Unidas señala un aspecto fundamental, y seguidamente indica la consecuencia inmediata que implica:

«Reconoce que cada estudiante aprende de una manera única e implica desarrollar modos flexibles de aprender».

Y, el P.12, titulado: “Las características fundamentales de la educación inclusiva”, en su apartado c) señala:

«El foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes».

Y, añade:

«La inclusión educativa ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. Este enfoque implica la provisión de apoyos y adaptaciones razonables».



5. ¿Pueden ofrecerse un mismo tipo de ajustes razonables a los estudiantes de una misma condición o de un mismo colectivo?

Existen criterios generales para atender las necesidades del colectivo al que el niño pertenece. El CG4 de Naciones Unidas señala en su P.29 establece:

«no existe una fórmula “de talla única” para los ajustes razonables personales, y diferentes, pues cada estudiante con la misma condición puede requerir diferentes ajustes».

6. ¿Naciones Unidas identifica el concepto de Educación Inclusiva con la educación personalizada para todos y cada uno de los estudiantes?

En efecto. Naciones Unidas en su Documento CG 4, en el P.12 apartado c) titulado: “Las características fundamentales de la educación inclusiva”, señala:

«El sistema educativo debe proporcionar una respuesta educativa personalizada, más que esperar que sea el estudiante el que ha de ajustarse al sistema».

Además señala:

«Enfoque personal global».

El Artículo 24 de la Convención preceptúa en su apartado e):

«e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión».

Y en el CG4, P 27, Naciones Unidas señala:

«Ajustes razonables personalizados a los estudiantes».

7. ¿Pone Naciones Unidas en la Convención Internacional un especial énfasis en garantizar que los Estados Partes aseguren la realización de los ajustes razonables?

Efectivamente. Además de preceptuar en la Convención, Artículo 24.e las *medidas de apoyo personalizadas*, en los términos anteriormente transcritos, en el Artículo 24.c, la Convención Internacional de Naciones Unidas preceptúa:

«c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales».

A mayor abundamiento el Artículo 5, que tiene un título tan sensible jurídicamente como: “Igualdad y no discriminación”, dedica su apartado 3 a preceptuar:

«3. A fin de promover la igualdad y eliminar la discriminación, los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables».

8. ¿Pueden los colegios ofrecer los ajustes razonables personalizados y las demás medidas de apoyo personalizadas a los estudiantes, en el momento que la escuela o instituto de secundaria considere oportuno?

El deber de ofrecer los ajustes razonables es de cumplimiento inmediato desde el momento en que son demandados. Naciones Unidas lo señala en su CG4, P. 27 en estos términos:

«El deber de proporcionar un ajuste razonable es ejecutable desde el momento en el que es demandado».

En su P.30 preceptúa:

«La negación de los ajustes razonables constituye un acto de discriminación y la obligación de proporcionarlos es de aplicación inmediata».

La Ley Orgánica española LOE – LOMCE en este aspecto está acomodada a la legislación superior, que es la Convención Internacional de Naciones Unidas, pues el precepto orgánico señala en su artículo 71.3:

«La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión».

9. Puede una escuela iniciar la aplicación del ajuste razonable personalizado con una implementación gradual o progresiva diciendo que el primeramente el docente necesita conocer al niño y después que el niño tiene que sociabilizarse...etc.

En su CG4, P.30 Naciones Unidas señala:

«la obligación de proporcionarlos (los ajustes razonables personalizados) es de aplicación inmediata y no está sujeta a la implementación progresiva».

10. A veces hay escuelas o institutos de secundaria que se retrasan en ofrecer a un alumno los ajustes razonables o los demás apoyos o adaptaciones personalizadas que se le han diagnosticado; en definitiva, la Educación Inclusiva o personalizada aduciendo una falta de recursos económicos por causa de la crisis económica, los recortes etc. ¿Constituiría una justificación o estaríamos ante una violación del Artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas suscrita por el Estado Español?

Naciones Unidas en su P.27 señala:

«Escudarse en la falta de recursos y en la crisis financiera como una justificación para el fracaso del progreso hacia la educación inclusiva viola el artículo 24.»

- 11. ¿Puede una entidad educativa en cuestión aducir su falta de disponibilidad de recursos para ofrecer los ajustes razonables personalizados que se han diagnosticado a un niño, si hay otros colegios que están ofreciendo ajustes similares?**

Señala el P. 29:

«La disponibilidad de ajustes debe ser considerada con respecto a un conjunto más amplio de recursos educativos disponibles en el sistema educativo, y no de manera limitada a los recursos disponibles de la entidad educativa en cuestión».

- 12. ¿Cómo se conocen o determinan los ajustes razonables que un niño necesita; es decir, cuando un ajuste razonable se considera que es realmente razonable?**

Naciones Unidas en el P. 27 explica lo que debemos entender por razonabilidad aplicada a los ajustes, en estos términos:

«La “razonabilidad”, es entendida como el resultado de una prueba contextual que implica el análisis de la relevancia y la eficacia de un ajuste».

El análisis de la relevancia y la eficacia de un ajuste es lo que la Convención de Naciones Unidas denomina en el Artículo 26:

«una Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona».

- 13. ¿Cuáles son los ámbitos competenciales de la Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona, del Artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas?**

El Mismo artículo 26 señala con precisión:

«en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales».

Teniendo en cuenta el título que Naciones Unidas ha dado a este artículo 26, que indica el objetivo de la Evaluación Multidisciplinar y del derecho a que los programas de educación y salud se basen en sus resultados, que es:

«Habilitación y Rehabilitación».

14. ¿Cuál es el objetivo o la finalidad de la “Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona” “en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales”, del Artículo 26: “Habilitación y Rehabilitación”, en la Educación Inclusiva?

El mismo Artículo 26 señala que el objetivo o finalidad es que:

«los programas generales de habilitación y rehabilitación, en particular en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales, de forma que esos servicios y programas: a) Comiencen en la etapa más temprana posible y se basen en una Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona».

También en este aspecto las normativas del Ministerio español de Educación se hallan adaptadas y en consonancia a lo que preceptúa la Convención de Naciones Unidas, teniendo en cuenta que el concepto “Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona” en el vocabulario de las normativas del Estado Español su equivalencia es “*Diagnóstico*” o bien “*Diagnóstico Clínico*”, o también “*Diagnóstico Clínico de Profesionales especializados*”.

Es importante no olvidar el carácter multidimensional, multidisciplinar y Neuropsicológico de la inteligencia humana, las capacidades intelectuales (altas, medias o bajas), los Talentos o la Superdotación, en el actual paradigma científico.

Así, el Ministerio español de Educación en el año 2006, -año de la aprobación de la Convención por la Asamblea General de Naciones Unidas en su sede de Nueva York-, también publicó su norma sobre el diagnóstico de las necesidades educativas de los estudiantes, en línea con la Convención Internacional, señalando que las soluciones educativas en cada caso son aquellas que se hallan en función de dicho diagnóstico, en los siguientes términos:

«La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico».

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencio_a_la_diversida_loe/Doc._I._Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

En la actualidad el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, sintetiza adecuadamente el unánime criterio científico sobre la identificación y sus diferentes fases: la detección, la evaluación psicopedagógica y el imprescindible diagnóstico clínico, en su Guía de Atención a la Diversidad http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/index.html. Concretamente, en su capítulo “*Para saber más*”, el Ministerio, señala:

«Cuando una familia descubre que su hijo o hija tiene un lenguaje muy fluido para sus años, es muy sensible, aprende a leer a una edad muy temprana, es enérgico e intelectualmente muy activo; debe acudir a los especialistas, tanto educativos como sanitarios.

La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica del proceso inicial de identificación de la necesidad específica de apoyo educativo del alumno con altas capacidades intelectuales.

En este sentido, debe diferenciarse del diagnóstico clínico de Altas capacidades llevado a cabo por especialistas del ámbito sanitario».

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html

El objetivo o finalidad de la *Evaluación Multidisciplinar* (En el vocabulario utilizado por Naciones Unidas), o en su denominación equivalente “*Diagnóstico Clínico de profesionales especializados*” (En palabras utilizadas por el Ministerio español de Educación), es obtener el conocimiento científico de las necesidades educativas de los estudiantes, para que la respuesta educativa adaptada que cada estudiante necesita *se base*, o se halle *en función* del conocimiento científico y se alance así la Educación Inclusiva.

- 15. ¿La Convención de Naciones Unidas establece la relación causa-efecto entre, por una parte, la salud de los estudiantes, los servicios de salud y el compromiso de los Estados Partes de proporcionar a los estudiantes servicios de salud, y, por otra parte, la prevención de la discapacidad y la reducción de la aparición de discapacidades, que a su vez generan necesidades educativas especiales?**

En efecto, el artículo 25 titulado “*Salud*” establece en su apartado b):

«En particular, los Estados Partes:

- a) *Proporcionarán los servicios de salud que necesiten las personas con discapacidad específicamente como consecuencia de su discapacidad, incluidas la pronta detección e intervención, cuando proceda, y servicios destinados a prevenir y reducir al máximo la aparición de nuevas discapacidades».***

- 16. ¿Cuál es el Modelo de Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de los estudiantes que permite considerar los diferentes ámbitos que señala la Convención de Naciones Unidas, es decir: la salud, la educación y los servicios sociales?**

Se trata del Modelo Biopsicosocial de la CIF aprobada por la resolución WHW54.21 de la Quincuagésima Cuarta Asamblea Mundial de la Salud, OMS
<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/CIF.pdf>

(Ver explicación de los diferentes Modelos en: “*La concepción de discapacidad en los modelos sociales*” del Catedrático de Psicología de la Universidad de Salamanca, Prof. Miguel Ángel Verdugo Alonso <http://www.um.es/discatif/TEORIA/Verdugo-ModelosSoc.pdf>)

17. ¿La Convención Internacional de Naciones Unidas publicada en el BOE de 21 de abril de 2008 es jurídicamente vinculante para España como Estado Parte, y en todas sus partes o Comunidades Autónomas sin excepción, aunque tengan transferidas competencias plenas en materia de educación, incluso aunque en el futuro alcanzaran una capacidad de autonomía y de decisión como la de los estados federales?

Cuando las Comunidades Autónomas tienen competencias plenas en materia de educación significa que se han completado las transferencias de las competencias que son transferibles, lo que no incluye ninguna de las competencias propias y exclusivas del Estado en materia de educación (Constitución Española Artículo 149).

El CGN⁴ de Naciones Unidas, de 2 de septiembre de 2016, en su Introducción P. 2, señala:

«El reconocimiento de la inclusión como la clave para lograr la educación se ha fortalecido en los últimos 30 años y se ha consagrado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (de aquí en adelante: la Convención), el primer instrumento jurídicamente vinculante en contener una referencia sobre el concepto de educación inclusiva de calidad»

El Artículo 4 de la Convención, titulado: “*Obligaciones generales*” preceptúa en su apartado 4:

- a) «5. Las disposiciones de la presente Convención se aplicarán a todas las partes de los Estados federales sin limitaciones ni excepciones».**

18. ¿Qué obligación contrajo el Estado Español, al suscribir la Convención Internacional de Naciones Unidas y publicarla en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008, -por lo que pasó a formar parte del Ordenamiento Jurídico Superior-, de adaptar, modificar, derogar las demás leyes, reglamentos, costumbres y prácticas...?

El Artículo 4 de la Convención de Naciones Unidas, titulado: “Obligaciones generales”, preceptúa:

«Los Estados Partes se comprometen a:

a) Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención;

b) Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas...»

- 19. ¿La Convención Internacional de Naciones Unidas, ratificada por el Estado Español y publicada en el BOE, además de llevar implícita la obligación de adaptar, modificar o derogar las leyes educativas, los reglamentos, las costumbres y las prácticas educativas que no se acomoden a su texto o restrinjan los derechos educativos reconocidos en la misma Convención, constituye también la norma para la interpretación de las normas relativas a la educación como derecho fundamental reconocido en la Constitución?**

En efecto, la educación es en España un derecho fundamental reconocido como a tal en la Constitución, Artículo 27, que forma parte de su Título I, que se denomina: *“De los Derechos y Deberes Fundamentales”*.

Y, el Artículo 10.2 de la Constitución señala:

«2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.»

- 20. ¿Ha cumplido el Estado Español su compromiso de revisar, modificar, derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas y adaptarlas a la Convención de Naciones Unidas al pasar a formar parte de nuestro Ordenamiento Jurídico Superior?**

En parte. El Estado Español ha modificado y adaptado las leyes sanitarias: La Ley 14/1986 General Sanitaria, la Ley 41/2002 Básica de Autonomía del Paciente, la Ley 44/2003 Básica de Ordenación de las Profesiones Sanitarias. Ha modificado una gran cantidad de leyes sociales y la Ley 49/1960 de la Propiedad Horizontal. Pero **la adaptación, derogación o adaptación de las leyes educativas, tanto las estatales como las autonómicas, transcurridos 9 años, sigue pendiente.**

(Información ampliada en: *“La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en España: La agenda legislativa pendiente una década después”* de Luis Cayo Pérez Presidente del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI)
<https://altas capacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Decada-de-vigencia.pdf>

- 21. ¿Cuál es la situación jurídica de las leyes educativas -estatales y autonómicas-, que transcurridos nueve años de la ratificación por parte del Estado Español y la publicación en el BOE, todavía no han sido adaptadas al Ordenamiento Jurídico Superior, concretamente a la Convención Internacional de Naciones Unidas, y la contradicen o restringen derechos reconocidos?**

El Código Civil en el primero de sus artículos preceptúa:

«Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior.»

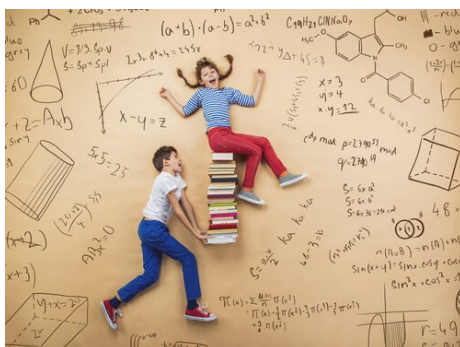
22. ¿Existe otra obligación pendiente de revisar, adaptar o modificar las normativas educativas españolas –las estatales y las autonómicas- por vulneración de las leyes superiores y por tanto, que afecte a la validez de las normativas educativas?

En efecto, el Tribunal Supremo en su Sentencia 12.11.12, Recurso Núm.: 3858/2011 ilegalizó íntegramente la Orden de la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias, que regulaba la educación diferente a la ordinaria que necesitan los estudiantes con altas capacidades, ya que esta normativa autonómica restringía la participación y la capacidad de decisión de los padres en la educación escolar de sus hijos, por tanto vulneraba el principio de educación en libertad. En consecuencia, el Tribunal Supremo además condenó a la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma al pago de las costas judiciales.

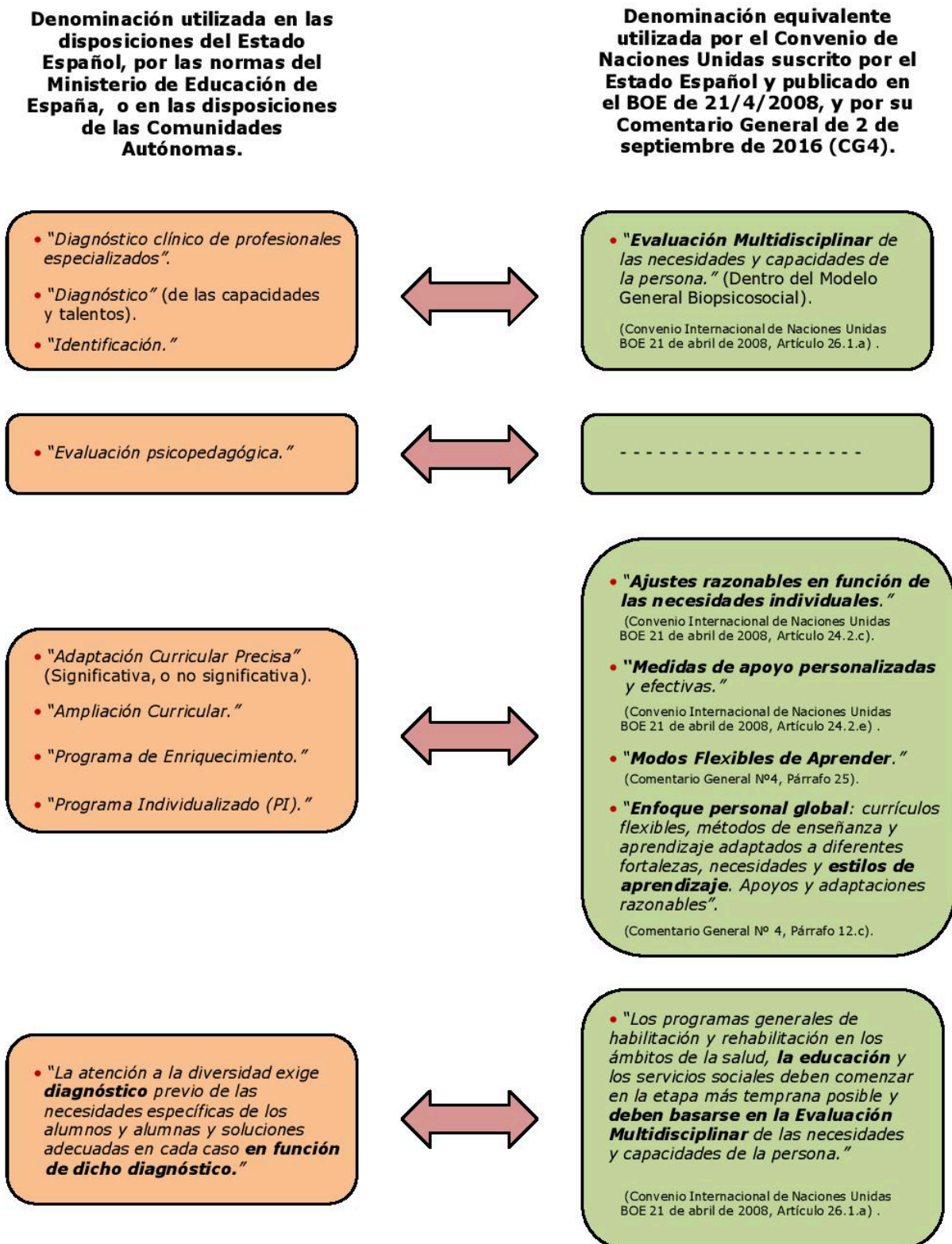
El Tribunal Supremo en el Fundamento de Derecho Tercero su Sentencia introdujo esta norma jurisprudencial para el conocimiento de las Consejerías de Educación de las demás Comunidades Autónomas:

«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».

«Pero partiendo de una premisa básica: la participación de los padres en el sistema educativo deriva de la normativa básica estatal, por lo que, entendemos, las normas de inferior rango deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio. Dicho de otra forma, el silencio de la norma inferior sobre dicho principio no garantiza de forma efectiva el mismo e implica su vulneración».



CORRESPONDENCIA ENTRE CONCEPTOS JURÍDICOS.



XXIII. CONCLUSIONES. Índice.

<u>Primera.</u> La Naturaleza de la inteligencia humana y de las Altas Capacidades.	
<u>Segunda.</u> La OMS aprueba la CIF para diagnosticar las necesidades de los estudiantes y el diseño del currículo.	187
<u>Tercera.</u> Las capacidades de los estudiantes. Su diagnóstico, (o Evaluación Multidisciplinar en la denominación de la ONU)	193
<u>Cuarta.</u> Las competencias del sistema educativo.	194
<u>Quinta.</u> Los tests psicológicos son instrumentos clínicos.	196
<u>Sexta.</u> Las necesidades educativas importantes de los estudiantes con Altas Capacidades.	197
<u>Séptima.</u> Colegios en los que la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada resulta imposible.	199
<u>Octava.</u> El conocimiento previo de los colegios imposibles. La Forma de Atención a la Diversidad de cada centro.	201
<u>Novena.</u> La ley de superior rango que rige el modelo educativo, en nuestro sistema legal jerarquizado.	202
<u>Décima.</u> La Educación Inclusiva o personalizada: Un derecho humano fundamental de todos los estudiantes. El sistema de diagnóstico debe ser independiente.	205
<u>Décima Primera.</u> El informe -de obligado cumplimiento- de Naciones Unidas sobre los incumplimientos de las Comunidades autónomas. La eliminación de la evaluación psicopedagógica y de la educación segregada.	206
<u>Décima Segunda.</u> El carácter vinculante de la Convención de Naciones Unidas y de los informes para su desarrollo.	207
El Dictamen Jurídico del Modelo Educativo.	
<u>Décima Tercera.</u> Diferente posicionamiento de las Consejerías de Educación ante el actual paradigma científico.	209
<u>Décima Cuarta.</u> Las actividades extraescolares para niños de Altas Capacidades ante el imprescindible cambio metodológico que requieren, y al que tienen derecho.	211
<u>Décima Quinta.</u> El Sistema de Inspección, y El Defensor del Estudiante.	217
<u>Décima Sexta.</u> Síntesis final.	220
	222

Primera. La Naturaleza de la inteligencia humana.

Criterio unánime entre todos los científicos actuales de mayor prestigio mundial:

-Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, al publicar su célebre *Teoría de las Inteligencias Múltiples* en su obra *Estructuras de la Mente*, en 1981, como conclusión a sus investigaciones, definió la inteligencia humana como: **“potencial biopsicológico de procesamiento de la información”**, situando la inteligencia, sus capacidades y talentos en el ámbito científico de naturaleza biopsicosocial, y otros neurocientíficos han seguido profundizado en el estudio de este nuevo paradigma, o paradigma emergente como algunos científicos lo han denominado.

-Robert Sternberg, Universidad de Cornell, destaca en la naturaleza de la inteligencia sus tres distintas dimensiones ABC: *“La dimensión “A” formada por el potencial innato o **inteligencia neurobiológica**, inteligencia pura o “no contaminada” por ningún factor externo, temperamental, motivacional o cultural, distinguiéndola de la dimensión “B” o inteligencia práctica y de la dimensión “C” o inteligencia psicométrica”*.

-François Gagné Universidad Québec, Montreal, señala: *“La investigación ha demostrado que los cuatro componentes causales de la inteligencia y los catalizadores intrapersonales, tienen **bases biológicas significativas**”*.

-David Yun Dai. Universidad de Albany, Estatal de Nueva York, señala: *“La capacidad intelectual se desarrolla en una covariación entre lo **genético, las influencias contextuales y las características intelectuales individuales**, motivación y madurez social que explican su cristalización”*. Y, añade: *“Los avances en su comprensión como manifestación diferencial de la inteligencia humana son fruto de la intensa investigación en ella durante los últimos 100 años y, especialmente, del progresivo abandono del paradigma tradicional (monolítico y centrado en el cociente intelectual) a favor de un nuevo paradigma emergente **interdisciplinar, multidimensional y neuropsicológico** que ha ido cambiando el foco de interés desde quién es la persona con alta capacidad hacia **cómo funciona su mente**”*.

-Sylvia Sastre, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Rioja, destaca la interacción de lo neurobiológico, lo neuropsicológico y lo epigenético, situando la naturaleza de la inteligencia humana en el ámbito científico de **naturaleza biopsicosocial**, lo que configura la inteligencia humana como un **sistema complejo** en funcionamiento, constituido por múltiples factores neurobiológicos, neuropsicológicos y socio-pedagógicos, en compleja y constante interrelación combinada de causalidades multifactoriales y circulares, en la que los factores se influyen mutuamente dando lugar a cada situación concreta, en un permanente **proceso de transformación ontogenética, de origen y fundamento biogenético y sustrato neurobiológico**.

-Miguel Ángel Verdugo, Catedrático de Psicología de la Discapacidad, Universidad de Salamanca, a modo de aplicación práctica, señala:

*“Los resultados de los tests de inteligencia constituyen **tan sólo una parte de todo** el proceso de evaluación de la inteligencia. Dado que el funcionamiento del individuo en situaciones de la vida diaria debe ser consistente con el rendimiento obtenido en medidas estandarizadas, si no se observa esta congruencia **debe ponerse en tela de juicio la validez de las medidas obtenidas a través de los tests**. Por lo tanto, resulta indispensable utilizar también otros medios de evaluación más flexibles y con mayor validez ecológica (observación directa del comportamiento, entrevistas clínicas, y el análisis de datos o historial del propio individuo), y utilizar el **juicio clínico** para determinar si una puntuación de CI dada es válida o no para un determinado individuo.*

*La evaluación de habilidades de adaptación debe enfocarse desde **perspectivas más clínicas que psicométricas**. De esta manera se puede **obtener un juicio clínico** basado en la validez convergente o consistencia de la información obtenida a través de diferentes fuentes y situaciones.*

*Con estos cambios se pretende desarrollar una toma de **decisiones diagnósticas** y planificadora del programa de apoyo mucho más certera y eficaz.*

De enfoques biológicos se pasó ya hace bastante tiempo a modelos psicométricos y psicopatológicos, y en la actualidad es mayoritaria la aceptación de un modelo funcional centrado en diseñar la manera más eficaz de apoyar al individuo.

*Este modelo, de tipo **multidimensional e interdisciplinar**, ya no habla de personas con problemas desde perspectivas psicopatológicas, sino de personas diferentes en sus manifestaciones y comportamientos, que requieren ser evaluadas y atendidas con **criterios científicos actuales**”.*

En síntesis: la naturaleza y configuración de la inteligencia humana es pues de carácter ontogenético: neurobiológico, neuropsicológico, y epigenético o socio-pedagógico, en interacción, permanente entre sus diferentes factores inherentes, es decir, multidimensional. Pertenece por tanto al ámbito científico biopsicosocial.

Desde la conceptualización monolítica de la inteligencia se alcanzó la multidimensionalidad de la inteligencia humana. En la actualidad, considerar la inteligencia humana solo como una mera y obsoleta tipología psicoeducativa es un dañino reduccionismo anticientífico.

En consecuencia, para obtener el conocimiento científico del funcionamiento de la inteligencia humana, de sus capacidades y talentos, y poder deducir sus verdaderas necesidades de desarrollo, es necesario evitar los frecuentes reduccionismos anticientíficos, y conocer, reconocer, y fundamentarse en la multidimensionalidad de la inteligencia humana, su interdisciplinaridad y su funcionamiento como **sistema complejo**. conforme ha descubierto la investigación científica en Neurociencias.

Así, mediante la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada las capacidades intelectuales descubiertas se podrán desarrollar y transformar en talentos. Desde la perspectiva científica este debe ser el objetivo de todo proceso educativo.

El conocimiento científico del funcionamiento de la inteligencia, con sus capacidades y talentos en constitución, de cada estudiante, se obtiene mediante el diagnóstico clínico completo o Evaluación Multidisciplinar (en la denominación de la Convención de Naciones Unidas), mediante el Modelo General Biopsicosocial y El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado como modelo específico con la CIF aprobada por la OMS, y a partir del principio de causalidad que existe entre toda necesidad de aprendizaje diferente, y el funcionamiento diferente de la mente, en cada individuo.

(La Evaluación Multidisciplinar se halla prevista en el Tratado Internacional Convención de Naciones Unidas sobre el derecho humano fundamental de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva, BOE de 21 de abril de 2006, en su artículo 26, que recoge el derecho de los estudiantes a recibir un programa educativo que se base en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar de sus capacidades y necesidades educativas. Su artículo 24 recoge el derecho de los estudiantes a recibir la educación mediante los ajustes razonables y los apoyos personalizados;

La CIF, aprobada por la OMS (Resolución WHA54.21 de 22 de mayo de 2001) en su Capítulo 2.1 titulado: *“Aplicaciones de la CIF”*, señala su aplicación oficial: ***“Como herramienta clínica - en la valoración de necesidades, para homogeneizar tratamientos... Como herramienta educativa - para diseño del “currículum”***).

La investigación científica específica ha ayudado a la investigación sobre la inteligencia humana. La Consejería de Educación del Gobierno autónomo de Cataluña en el año 1999 encargó la confección del libro-informe *“Alumnado Excepcionalmente Dotado Intellectualmente”* al Dr. Antoni Castelló i Tarrida de la Universidad Autónoma de Barcelona y a la Dra. Mercè Martínez i Torres de la Universidad de Barcelona. Seguidamente la Consejería de Educación de Cataluña lo distribuyó a todos los centros educativos de la Comunidad, y repitió esta difusión en varias ocasiones en los siguientes años.

Los autores para explicar el concepto de Superdotación y Alta Capacidad citan al Catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dr. Cándido Genovard, que consecuencia de sus investigaciones científicas había señalado:

“La superdotación se tiene que conceptualizar como un perfil, más que como un solo índice, como tradicionalmente se había considerado. Esta consideración tradicional que evaluaba la capacidad intelectual sólo a partir del Q. I. -un cociente intelectual superior a 130-, está actualmente obsoleta, puesto que las actuales teorías cognitivistas sobre la inteligencia sustituyen este índice por organizaciones más ricas y complejas —de estructuras y funciones— de las capacidades cognoscitivas (Genovard y Castelló, 1 990)”

El Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, del Departamento de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, Doctor en Ciencias Biológicas, Past-President del European Council for High Ability, Prof. Javier Tourón, durante un congreso de altas capacidades celebrado en la Universidad de Málaga el 2 de octubre de 2014, en que se presentaba un test de Cociente Intelectual, señaló:

«En la actualidad no es posible encontrar, en la investigación científica internacional, a un solo autor mínimamente relevante que admita el Cociente Intelectual, ni encontrar a nadie que admita ningún punto de corte como medida para determinar quién es o quien no es superdotado.

El mayor favor que podemos hacer a los niños, a las familias y a las escuelas es olvidarnos de los puntos de corte y olvidarnos de las clasificaciones de las Administraciones Educativas. Evaluemos las capacidades que cada uno tiene y planifiquemos una intervención educativa acorde a esta capacidad.

Todo lo demás es marear la perdiz, porque mientras tanto el talento de los niños no se desarrolla, muchos fracasan y acaban donde todos sabemos».

(<https://www.youtube.com/watch?v=AZTdyLx7qAg> intervención del Dr. Tourón: se encuentra desde el minuto 43:50 al 46).

La Catedrática de Psicología Evolutiva Dra. Silvia Sastre-Riba en su artículo **“Funcionamiento metacognitivo en niños de altas capacidades”** (Revista Neurología, 2011), en su *“Introducción”* señala:

“Uno de los importantes logros conseguidos ha sido el abandono progresivo del paradigma tradicional de las altas capacidades a favor de un paradigma emergente que permite un abordaje más claro, funcional y multidisciplinar.

Este paradigma emergente se caracteriza por dejar de lado numerosos mitos al respecto, entre ellos la extendida (pero confusa) identificación de las altas capacidades mediante la medida monolítica del cociente intelectual, a favor de una perspectiva que parte de una comprensión de la inteligencia como una capacidad multidimensional configurada por distintos componentes de carácter lógico-deductivo y creativo.

Este paradigma emergente entiende que la alta capacidad está configurada multidimensionalmente y se expresa en diversos perfiles –ya sea de superdotación, ya sea de talento– que tienen una manifestación y un rendimiento diferenciales como resultado progresivo de la interrelación entre una dotación neurobiológica privilegiada, un entorno adecuado, unos rasgos de personalidad y el esfuerzo necesario que cristalizan –o no– a lo largo del desarrollo”.

La Catedrática de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Carmen Jiménez Fernández en este tránsito desde el paradigma psicométrico-cuantitativo al paradigma cognitivo y de este al nuevo paradigma de la alta capacidad en su artículo: **“La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar”** publicado en la Revista de Pedagogía Bordón de la Sociedad Española de Pedagogía Monográfico Altas Capacidades 2002, señalaba:

«Las teorías y modelos explicativos de la alta capacidad huyen de las concepciones simplistas y acabadas. Entienden que con la capacidad se nace y que la capacidad se hace, capacidad que es algo bien distinto a una puntuación en determinada prueba».

Y en “*Diagnóstico y Educación de los más capaces*” (UNED 2001), añadía:

«Conviene aclarar de entrada que en el paradigma emergente de los nuevos modelos de Superdotación, se considera la necesidad de valorar procesos más que resultados psicométricos. En el diagnóstico tradicional se han valorado fundamentalmente resultados psicométricos o de rendimiento académico».

La Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación y Directora del Master en Neuropsicología de las Altas Capacidades de la Universidad de La Rioja, Dra. Sylvia Sastre-Riba desde el año 2008 viene realizando un puntual seguimiento de la investigación científica internacional en Neurociencias, que se realiza sobre inteligencia y Altas Capacidades. También promueve y participa en muchas de ellas. Todos los años publica en la Revista Neurología un interesantísimo artículo científico sobre los avances científicos alcanzados. Comienza su serie de artículos científicos con el titulado: “Niños con Altas Capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial”. Inicia la presentación enmarcando la naturaleza de las Altas Capacidades señalando:

“La investigación cognitiva actual gira en torno al estudio de los mecanismos de cambio cognitivo con el fin de conocer y optimizar el proceso de transformación ontogénica del sujeto promocionando su bienestar biopsicosocial, acorde con el actual concepto de salud”.

La transformación ontogénica de las Altas Capacidades se halla en el ámbito científico correspondiente a su naturaleza bio-psico-social.

En sus artículos científicos, la Catedrática Dra. Sylvia Sastre-Riba cita constantemente los más prestigiosos científicos internacionales, que hay en el mundo de hoy. En colaboración con ellos va desmenuzando la transformación ontogénica de las Altas Capacidades en la multidimensionalidad de la inteligencia humana y deduce las conclusiones científicas para su diagnóstico científico y el tratamiento educativo que necesitan las personas que se hallan en estas especificidades, orientado a su bienestar biopsicosocial.

El Master en Neuropsicología de las Altas Capacidades de la Universidad de La Rioja, que la Dra. Silvia Sastre-Riba dirige, comienza estudiando la *naturaleza científica y el actual concepto de las Altas Capacidades intelectuales*, dentro de la asignatura: “Neurociencia y Alta Capacidad Intelectual”. En su presentación señala:

“La investigación actual estudia la base neurobiológica que les provee de unos insights determinados y formas de procesamiento que permite elaborar conocimientos. En suma, permite comprender como piensan y aprenden. Por ello, esta asignatura inicia una actividad formativa que va desde la neurociencia hacia la práctica educativa y aproximaciones de medida coherentes entre sí, abordando la descripción básica del cerebro humano y su funcionamiento neurofisiológico, especialmente de las zonas que dan soporte a la función mental y consecuentemente a la

denominada inteligencia humana, así como de los condicionantes relacionados con la naturaleza y funcionamiento de una de sus expresiones diferenciales, que es la alta capacidad intelectual...”

La naturaleza y funcionamiento de una de las expresiones diferenciales, de la inteligencia humana, que es la Alta Capacidad intelectual, tiene base neurobiológica y funcionamiento neurofisiológico. Es decir, tiene carácter clínico no patológico.

El conocimiento científico de su funcionamiento en cada estudiante es lo que permite comprender como cada uno piensa y aprende.

“Las organizaciones más ricas y complejas —de estructuras y funciones— “de las capacidades cognoscitivas que sustituyeron al Cociente Intelectual”, -a que se refiere el Catedrático Cándido Genovard, Antoni Castelló y Merçè Martínez-, son los “procesos mentales” que señala la Catedrática Carmen Jiménez Fernández. A su vez es el funcionamiento “neurofisiológico de base neurobiológica” en la multidimensionalidad de la inteligencia humana, que se refiere la Catedrática Sylvia Sastre-Riba-Riba, y que constituye el “potencial biopsicológico de procesamiento de la información” de Howard Gardner.

La Catedrática Silvia Sastre-Riba lo explica ampliamente a través de sus artículos científicos publicados en la Revista Neurología, donde va desarrollando la **naturaleza clínica no patológica** de las Altas Capacidades, en base a su **sustrato neurobiológico** y su **funcionamiento neuropsicológico**.

Estos fundamentales artículos científicos se hallan recogidos en Portal Educación: <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/portalEducacion.html> en el apartado: “Los Artículos Científicos de la Catedrática Dra. Sylvia Sastre-Riba”: <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/articulosdrasilvia.html>

No existe en el mundo ningún científico prestigioso que niegue, o que ponga en duda la multidimensionalidad de la inteligencia humana y de sus especificidades: la Alta Capacidad, la Superdotación, el Talento Simple o Compuesto, o la Precocidad Intelectual, o que ponga en duda la base neurobiológica y el funcionamiento neurofisiológico, es decir, los factores clínicos no patológicos inherentes al *potencial biopsicológico de procesamiento de la información*, que es la inteligencia humana y son sus especificidades.

Por ello, las actuales *Definiciones Científicas Altas Capacidades* definen la inteligencia humana, así:

La inteligencia humana es un sistema complejo, constituido por múltiples factores: neurobiológicos, neuropsicológicos y socio-pedagógicos, en compleja y constante interrelación combinada de causalidades multifactoriales y circulares, en la que los distintos -factores se influyen mutuamente dando lugar a cada situación concreta, en un permanente proceso de transformación ontogenética, de origen y fundamento biogenético y sustrato neurobiológico.

Su naturaleza es, ontogenética: neurobiológica, neuropsicológica y epigenética o socio-pedagógica, en interacción, permanente es decir, multidimensional, y biopsicosocial.

Segunda. La Organización Mundial de la Salud aprueba la CIF para diagnosticar las necesidades intelectuales de los estudiantes y para el diseño del currículo.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) fue aprobada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 22 de mayo de 2001. (Resolución WHA54.21), para su utilización a nivel internacional.

En su Capítulo 2.1 titulado: “*Aplicaciones de la CIF*”, página 6, establece la finalidad y aplicación por la que fue aprobada por la Asamblea General de la OMS, señalando:

- «• **como herramienta clínica en la valoración de necesidades...**
- **como herramienta educativa para diseño del "currículo».** ...”

La misma CIF aprobada por la OMS establece seguidamente:

“Dado que la CIF es intrínsecamente una clasificación de salud y de aspectos "relacionados con la salud", también se emplea en otros sectores como las compañías de seguros, la seguridad social, el sistema laboral, la educación, la economía, la política social, el desarrollo legislativo y las modificaciones ambientales.”

La CIF ha sido pues aprobada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para su utilización internacional **como herramienta clínica para la identificación y valoración de necesidades educativas, como herramienta educativa para el diseño del currículo, para su utilización en el ámbito de la educación.**
<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/CIF.pdf>

El modelo específico de diagnóstico de las capacidades de los estudiantes que desarrolla el “*Modelo General Bio-psico-social*” fundamentado en la CIF aprobada por la OMS, es el “*Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado*” del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades <http://altascapacidadescse.org/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegradol.pdf>

Aplican estos modelos los equipos multidisciplinares que dirigen los centros de diagnóstico de las capacidades de los estudiantes especializados y homologados que promueve el Instituto Internacional de Altas Capacidades

<http://www.altascapacidades.es/insti-internacional/index.html>

Tercera. Las capacidades de los estudiantes.

Su diagnóstico (o Evaluación Multidisciplinar, en la denominación de la Convención de Naciones Unidas).

El conocimiento científico del funcionamiento de las diferentes especificidades de la inteligencia humana requiere, por tanto, la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de los estudiantes, en la denominación de la Convención de Naciones Unidas (Artículo 26). En España se conoce con la denominación de diagnóstico clínico. ***“Imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados”*** en denominación del Ministerio de Educación.

Se alcanza mediante la aplicación del Modelo de Diagnóstico Biopsicosocial fundamentado en la CIF aprobada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Dentro del Modelo de Diagnóstico Biopsicosocial está el Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado, que aplican todos los Centros de Diagnóstico de las capacidades de los estudiantes, homologados.

Cuestión diferente es que puede haber personas que confundan los factores clínicos de la inteligencia humana y de sus especificidades, (como pueden ser los factores emocionales definitorios y parte intrínseca de las Altas Capacidades) con patologías y en su desconocimiento interpreten erróneamente que con el estudio científico de estos factores clínicos inherentes se esté “patologizando”.

Estas confusiones pueden producirse bien por ignorancia o bien por interés.

Ante este segundo caso es necesario advertir a las familias la existencia de sectores del sistema educativo prestos a negar o esconder los factores emocionales que son parte intrínseca de las Altas Capacidades y otros factores clínicos inherentes.

Cuando se ignora o se esconde la multidimensionalidad de la inteligencia humana, se desprecia el sustrato neurobiológico el funcionamiento neurofisiológico de las capacidades o talentos. Se transforma la naturaleza científica de las capacidades en un reduccionismo carente de todo fundamento. De este modo, estos sectores del sistema educativo presentan la naturaleza y funcionamiento de la inteligencia humana y de sus especificidades, -como las Altas Capacidades-, como si se tratara de meras cuestiones de aprendizaje y de rendimiento escolar.

Evitan el Imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados, -pues carecen de la titulación académica que la ley preceptúa-, y lo sustituyen por una mera evaluación psicopedagógica, que sólo es su proceso inicial, que no permite descubrir las verdaderas necesidades educativas del niño. De este modo manejan libremente la diversidad natural de los niños, que es medio eficaz de control de los mismos niños, evitando el esfuerzo y el reciclaje que los docentes necesitan.

El Ministerio de Educación ya advirtió de estos profesionales de la educación desde su libro: *“Alumnos Precoces Superdotados y de Altas Capacidades”*, (MEC-2000), señalando:

«Algunos profesionales de la educación se oponen a que se establezcan procedimientos de identificación y niegan la necesidad de una atención educativa especial».

Al mismo tiempo el Ministerio de Educación, en función de los factores clínicos inherentes a las Altas Capacidades ha señalado:

«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado; pero no es suficiente.

Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de la excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados.

Redacción del Ministerio de Educación:

<http://defensorestudiante.org/Norma%20MEC,redactado%20inicial.html>

Testimonio notarial:

http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf

En diferentes ocasiones el Ministerio de Educación ha recordado que es el diagnóstico de las capacidades el que permite deducir las necesidades educativas de los estudiantes. No sólo aquellos que puedan tener Altas Capacidades, sino en todos los estudiantes en general. Por tanto, es en función del diagnóstico que se hallan las soluciones adecuadas a cada caso, y no con la mera evaluación psicopedagógica que únicamente puede constituir una primera aproximación al diagnóstico.

Así lo señala el Ministerio de Educación con motivo de la publicación de la Ley Orgánica de Educación LOE que establece la Atención a la Diversidad como principio fundamental que rige en todas las etapas educativas:

«La atención a la diversidad exige diagnóstico previo de las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas, y soluciones adecuadas a cada caso en función de dicho diagnóstico».

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencio_a_la_diversida_loe/Doc.1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf



Cuarta. Las competencias del sistema educativo.

Los profesionales de la educación a los que se refiere el Ministerio de Educación cuando señala que: *“se oponen a que se establezcan procedimientos de identificación y niegan la necesidad de una atención educativa especial”*, actúan principalmente de dos maneras. La primera consiste en atribuirse a sí mismos la capacidad de diagnosticar o de reconocer que niños son o no son de alta capacidad o de otra especificidad del funcionamiento cerebral, o bien buscan la complicidad de funcionarios orientadores escolares para que estos realicen los diagnósticos del funcionamiento del cerebro de los alumnos, aunque estos funcionarios no sean tan siquiera psicólogos colegiados como preceptúa la ley.

Los padres deben tener muy claro que **nadie de dentro ni de fuera del sistema educativo está legitimado a hacer un diagnóstico de especificidad clínica alguna a un menor sin obtener previamente la autorización expresa y por escrito de sus padres o tutores legales.**

También deben tener presente que **el sistema educativo carece de profesionales con la titulación académica que la ley exige para poder realizar diagnósticos de especificidades clínicas o parcialmente clínicas.** (Ley 44/2003, de 21 de noviembre, Ley Básica del Estado de Ordenación de las Profesiones Sanitarias).

Esta carencia no puede ser evitada mediante la contratación de tales profesionales titulados como la ley exige, puesto que, además hay que tener en cuenta que **el sistema educativo carece de competencias clínicas para poder realizar diagnósticos de las especificidades clínicas.**

Las competencias de la escuela, y del sistema educativo en su conjunto, se hallan limitadas al campo de la educación, por cuanto los padres, titulares del derecho-deber, les han delegado.

Así, si un niño tiene problemas digestivos, por ejemplo, celiaquía, los padres le llevan a un Médico Digestólogo y trasladan el Certificado Médico Oficial que emite el facultativo al colegio, que queda vinculado de forma inmediata no solamente a eliminar al niño todos los alimentos que contienen gluten, sino también a ofrecerle el nuevo menú equilibrado que se le haya diagnosticado. Y si el niño tiene problemas en la visión los padres le llevarán al Médico Oftalmólogo que podrá emitir un Certificado Médico Oficial por el que el niño deberá ser colocado en primera fila de la clase, cerca del encerado, si así lo ha diagnosticado el facultativo, **sin que exista la posibilidad de que funcionario alguno del sistema educativo pueda replicar lo diagnosticado por los equipos multidisciplinares de profesionales y facultativos, elegidos libremente por los padres, y que poseen todas las titulaciones académicas que la ley preceptúa.** Ello desde el momento en que los padres, como primeros responsables de la educación de su hijo, han presentado al colegio el dictamen.



Quinta. Los tests psicológicos son instrumentos clínicos.

Los tests psicológicos son instrumentos clínicos. Seguramente el más utilizado continúa siendo el **Wisc IV** para niños y niñas de entre 6 y 16 años, contiene sus “comparaciones clínicas”,

Todos los test tienen su manual oficial. Por ejemplo, el Manual Oficial del Wisc IV, **en su página 13 se autodefine como “una herramienta clínica”**.

Igualmente, el Wisc V. Su Ficha Técnica contiene un apartado denominado: **Nivel de cualificación requerido**. En él se hace constar lo siguiente:

“Nivel C; titulación superior en psicología, psiquiatría o psicopedagogía y experiencia profesional en diagnóstico clínico”.

Por lo tanto, no es el caso de los funcionarios orientadores de los equipos oficiales, pues, aunque alguno de ellos se hallare en posesión de la Licenciatura o Grado en Psicología, salvo en algún caso excepcional, no se hallan en la preceptiva colegiación, y no poseen la experiencia requerida en diagnóstico clínico. Tampoco los psicólogos de gabinetes privados, a menos de que se hallaren en posesión del Título de Medicina o de Especialistas en Psicología Clínica.

Por tanto, los test de inteligencia **sólo pueden ser administrados e interpretados por profesionales que se hallen en posesión de la titulación académica de carácter clínico que la ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias preceptúa**.

Los colegios oficiales de psicólogos y de médicos, como preceptúa la Ley 44/2003 de 21 de noviembre, tienen la obligación de informar y gustosamente informan acerca de la titulación académica, la especialidad clínica y la colegiación de todos los profesionales correspondientes.

La realización de actos propios de una profesión sin poseer la titulación académica correspondiente está tipificada penalmente (**Delito de Intrusismo, Artículo 403 del Código Penal**).

Es muy importante que los padres en su desconocimiento generalizado eviten entrar en ninguna forma de complicidad ante este delito más o menos generalizado, que tantos daños causa a muchos niños y niñas y a sus familias.

Lo aconsejable ante un/a orientador/a u otro funcionario de la enseñanza que insista en hacer un diagnóstico de las capacidades cognoscitivas y emocionales de un niño, especialmente de un niño que ya tiene su evaluación multidisciplinar o diagnóstico clínico completo, es que los padres sepan y tengan en cuenta:

- 1. Que de la misma manera que los padres tienen el derecho legalmente reconocido a la libre elección de centro educativo, tiene también el derecho a la libre elección de centro de diagnóstico y de profesionales del diagnóstico (Ley 41/2002, de 14 de noviembre, Básica del Estado de Autonomía del Paciente). Es más, el derecho a la libre elección de centro educativo en ocasiones puede considerarse como un derecho limitado por la inexistencia de plazas escolares suficientes, o por la imposibilidad de**

aumento indefinido de la ratio. En cambio, el derecho a la libre elección de centro de diagnóstico es un derecho ilimitado y únicamente está vinculado a la voluntad de los padres, como primeros responsables de la educación y de la salud de sus hijos. Por tanto, los padres en ningún caso pueden ser coaccionados o cercenados en el ejercicio de este derecho.

2. El mismo sistema educativo puede ofrecer la detección, como primer paso en el proceso educativo, pero en ningún caso de la detección se puede deducir tratamiento educativo alguno, sino que es necesario derivar al niño a un centro especializado para obtener el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados, tal como indica el Ministerio de Educación:

«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado; pero no es suficiente.

Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de la excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados».

Redacción del Ministerio de Educación:

<http://defensorestudiante.org/Norma%20MEC.redactado%20inicial.html>

Testimonio notarial:

http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf

3. En todo caso es importante que los padres conozcan la titulación académica que en verdad posee el orientador/a. Este dato se consigue conociendo su nombre completo y seguidamente llamando por teléfono al colegio oficial de psicólogos correspondiente, o bien al Consejo General de los Colegios de Psicólogos de España (Teléfono: 914 44 90 20) para comprobar si el profesional en cuestión cumple, o no, con su obligación legal de ser Licenciado/a en Psicología y de estar legalmente colegiado/a.

Por ley los colegios oficiales tienen que confirmarlo, y gustosamente lo hacen. (Ley 44/2003 de 21 de noviembre).

Hasta en nueve ocasiones comunidades autónomas han hecho leyes para auto-permitirse como Administración educativa tener psicólogos sin estar colegiados.

Pero en todos los casos los Tribunales de Justicia han ilegalizado todas estas leyes, ya que las comunidades autónomas carecen de competencias para contradecir las leyes superiores de España, Estado de Derecho con jerarquía normativa.

<http://copao.cop.es/es/PorqueColegiarse.asp>

<http://www.copclm.com/servicios/asesoria-juridica-colegiados/item/651-la-obligatoriedad-en-la-colegiacion-de-los-empleados-publicos>

El mismo Código Civil en el primero de sus artículos señala: ***“Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior”.***

La invalidez evidente de estas disposiciones hace innecesario que los Tribunales de Justicia tengan que estar ilegalizándolas expresamente.

4. Es importante que los padres tengan claro que ser orientador escolar no es ninguna titulación académica, sino una mera denominación de entre funcionarios, que no amplía las competencias que la ley otorga a la titulación académica que en verdad se tenga.
5. Si un/a orientador/a insiste en diagnosticar las capacidades, altas o bajas de un niño es conveniente que los padres le indiquen que esta exigencia se la realicen por escrito.

Si lo hiciere, es conveniente que los padres contacten con la institución El Defensor del Estudiante, que es la única entidad que está legitimada para representar y defender ante los poderes públicos y ante los Tribunales de Justicia los derechos legales de todos los estudiantes por lo que interpone denuncia contra estas conductas, de forma totalmente gratuita.

<http://www.defensorestudiante.org/>

6. El conocimiento de la realidad jurídica del modelo educativo que rige en las diferentes comunidades autónomas se halla perfectamente explicado en el DICTAMEN JURÍDICO DEL MODELO EDUCATIVO, elaborado por diez Abogados de la Institución El Defensor del Estudiante. <http://altascapacidades.es/defestudiante/DJME.pdf>

Sexta. Las necesidades educativas importantes de los estudiantes con Altas Capacidades.

Un error generalizado para con las niñas y niños de Altas Capacidades, consiste en creer que sus diferencias intelectuales son cuantitativas y en consecuencia se pueden solucionar mediante diferencias cuantitativas en los contenidos curriculares. Así, a los niños con Altas Capacidades cuando carecen del imprescindible diagnóstico clínico o evaluación multidisciplinar se les suele asignar un mayor número de fichas, de trabajos escolares o de deberes en casa. Es un error que les causa un grave daño neuronal.

(Ver “Daño Neuronal” en el Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva <http://altascapacidadescse.org/diccionario.pdf>)

Las principales necesidades educativas de los estudiantes con Altas Capacidades, que es necesario atender con urgencia, son en primer lugar las de carácter cualitativo. Así lo explica la Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación y Directora del Master en Neuropsicología de las Altas Capacidades Doctora Sylvia Sastre-Riba.

«Las Altas Capacidades se manifiestan en unos perfiles intelectuales multidimensionales de Superdotación o Talento, configurados por distintos componentes, con un funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje. Esto significa que estas personas piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos».

El sistema educativo tiene conocimiento de la manera diferente de realizar los procesos de aprendizaje del cerebro de los niños y niñas de Alta Capacidad.

La inspectora de Enseñanza Dra. Violeta Miguel Pérez, Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, en su parlamento en representación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Congreso de Superdotación y Altas Capacidades celebrado en Madrid los días 14 y 15 de Octubre del 2016, lo explicaba con estas palabras:

“El alumnado de alta capacidad tiene un cerebro diferente, procesa la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recupera la información de forma diferente”.

<http://www.altscapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-1.mp4>

Y, seguidamente añadió:

“Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte vamos a estar ahí, vamos a estar luchando y trabajando por dar respuesta educativa. Tengo que decir que para mí no hay nada más injusto que dar la misma respuesta educativa a personas diferentes. Tenemos que luchar por ello, porque cuando hacemos un traje a medida los alumnos son mucho más felices y se soluciona todos los problemas”

<http://www.altscapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-2.mp4>

El conocimiento acerca de cómo un niño procesa la información, la almacena, la recupera etc., el funcionamiento de su mente únicamente se obtiene mediante el diagnóstico clínico o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades.

En la respuesta educativa, el cambio metodológico en todos los casos constituye la **primera fase** de las tres que constituyen la respuesta educativa o tratamiento escolar según el modelo del neuropsiquiatra Dr. Jaime Campos Castelló Jefe de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico Universitario San Carlos de Madrid: En la **segunda fase** el niño de Alta Capacidad experimenta y se concienza del intenso placer intelectual que le supone poder realizar los procesos de aprendizaje en su propio estilo de aprendizaje. Sólo entonces el niño puede pasar a la **tercera fase** que permite considerar la profundización, ampliación o enriquecimiento, compactación del currículo, etc., respecto de los contenidos curriculares.

Los padres deben velar ante la tendencia de algunos docentes de ir directamente a esta tercera fase sin haber realizado o culminado las dos fases anteriores. Ello es muy dañino para los niños y niñas de Altas Capacidades, y es debido a que el cambio metodológico supone a los docentes, por una parte, un reto profesional, pero, por otra parte les requiere un mayor esfuerzo y su reciclaje profesional.

Séptima. Colegios en los que la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada resulta imposible.

La Doctora en Psicología y Profesora Universitaria Esther Secanilla en su magnífico libro: *“Supermentes. Reconocer las Altas Capacidades en la infancia”*, (un libro que deben tener y leer detenidamente todos los padres de niños y niñas con Altas Capacidades), cita al doctor Jon Liberman en su entrevista: *“La Educación Inclusiva o personalizada ha llegado. Los padres sólo tienen que activarla”* en la web de la Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil. <http://www.infantojuvenil.eu/>

Enlace directo a la entrevista al Dr. Liberman:

<http://www.infantojuvenil.eu/sepij/archivos/pdfs/Ha%20llegado%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva%20o%20personalizada%20para%20todos.pdf>

***“No es posible ofrecer una educación personalizada a un niño mientras el resto del aula sigue funcionando en el obsoleto sistema de transmisión grupal orientado a la mera reproducción de contenidos curriculares. No es posible educar a un niño en un aula que lejos de facilitar su sociabilización incrementa y potencia su segregación. El aula debe convertirse en una comunidad de aprendizaje y todo el sistema debe ser inclusivo conforme el Estado se ha comprometido a garantizar en el Artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas.*”**

La doctora Elena Kim Tiyan, que coordina los centros homologados para el diagnóstico clínico o evaluación multidisciplinar de las capacidades de los estudiantes, señala:

«Los diagnósticos de las capacidades de los estudiantes, obviamente los realizamos desde la perspectiva de la Fase 4 (Educación Inclusiva adaptativa o personalizada en libertad). El problema surge cuando los padres introducen el dictamen del diagnóstico de su hijo en una escuela que todavía se halla anclada en la Fase 3 (Fase de Asimilación, o sistema decimonónico, transmisor grupal de la sociedad industrial) que aún persiste».

Ciertamente para un aula organizada en la prescriptiva Educación Inclusiva la adaptación curricular a un niño de Superdotación o Alta Capacidad no supone a los docentes ningún problema ni ninguna dificultad ni esfuerzo añadido, sino que facilita y potencia esta Educación Inclusiva a beneficio del conjunto del aula y facilita la gestión del aula como comunidad de aprendizaje.

La dificultad y el esfuerzo de los docentes será tanto mayor cuanto más alejada se halle esa aula de la preceptiva educación inclusiva.

La conclusión que se alcanza la facilita don Carlos Utrera Infantes Presidente de la Federación de Inspectores de Educación en su Comparecencia ante la Subcomisión para el Pacto Educativo en el Congreso de los Diputados el junio de 2017, cuando señaló:

“Es necesario promover la incorporación de metodologías que faciliten la inclusión, las cuales reducirán la intensidad de las adaptaciones individuales”.

La dificultad que un centro educativo o un aula pueda presentar, las posibles resistencias de sus docentes o los funcionarios de la educación a la hora de ofrecer la respuesta educativa que se haya diagnosticado a un alumno de Alta Capacidad, en definitiva dependerá de si éste centro educativo y esta aula practica la metodología preceptiva de Educación Inclusiva o personalizada, o si, por el contrario todavía se halla en la obsoleta metodología ilegal de transmisión uniforme y grupal, de contenidos curriculares, orientada a su reproducción.

Octava. El conocimiento previo de los colegios imposibles. La Forma de Atención a la Diversidad de cada centro.

¿Antes de inscribir a los hijos pueden los padres conocer previamente el modelo educativo de los centros educativos y por tanto saber si un colegio acepta y desarrolla la preceptiva Educación Inclusiva o si por el contrario aún se halla en obsoletas metodologías ilegales?

¡Faltaría más! Si no fuera así el derecho fundamental a la educación, a elegir el tipo de educación conforme a las convicciones no sólo religiosas y morales de los padres sino también conforme sus **convicciones pedagógicas**, carecería de todo fundamento y sentido. Así se halla recogido en nuestro ordenamiento jurídico superior desde los tratados internacionales suscritos por el Estado Español como la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10.12.1948, que en su Artículo 26.3 reconoce expresamente: **«Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos»**, hasta la Carta de Derechos y Libertades de la Unión Europea, -proclamada el 12 de diciembre de 2007 en Estrasburgo, que es la parte dogmática-constitucional del Tratado de Lisboa, que en España entró en vigor el 1 de diciembre de 2009, y en la que se añadió expresamente **la garantía de las convicciones pedagógicas de los padres** en la educación de sus hijos en su Art. 14. 3. Titulado: **“Derecho a la Educación”**, donde garantiza expresamente: **«... el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas»**.

Los padres, antes de ejercer su fundamental derecho a elegir el colegio que consideren mejor para sus hijos **deben conocer y asegurarse del tipo de educación que ofrece cada colegio y sus metodologías**. En particular deben asegurarse sobre qué colegios ofrecen la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada, o si por el contrario se hallan anclados en **metodologías ilegales** de transmisión uniformada de contenidos curriculares para su mera reproducción a grupos de alumnos

homogeneizados por edad cronológica. Estas metodologías obsoletas son diametralmente opuestas al modelo de Educación Inclusiva o personalizada que preceptúan nuestras leyes educativas superiores, vigentes en nuestro Estado de derecho.

Para que los padres tengan este conocimiento básico que les permite ejercer su derecho a la libre elección de centro educativo, con fundamento, todos los centros de enseñanzas obligatorias deben de tener y publicar su metodología. La Ley Orgánica de Educación LOE-LOMCE por su **Artículo 121**, apartado 1 les obliga tener y hacer público su **Proyecto Educativo de Centro**.

En el Apartado 2 de este Artículo 121 la ley Orgánica les obliga a que el Proyecto Educativo de centro recoja o contenga su **Forma de Atención a la Diversidad** del alumnado.

El mismo apartado 2 preceptúa que este debe orientarse en **el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales**.

El apartado 3 de este mismo artículo 121 señala que estos documentos **tienen carácter público**. Por tanto, ningún centro educativo puede negarlos a nadie.

Si un colegio, con la excusa que sea, negara su Forma de Atención a la Diversidad, o su Proyecto Educativo de Centro, o este no contuviera su Forma de Atención a la diversidad, o bien esta no estuviera orientada en la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada, los padres no solamente deben descartar inmediatamente este colegio, sino que es muy aconsejable y constructivo que denuncien la situación de ilegalidad evidente de este centro.

Esta Ley Orgánica de Educación entró en vigor en mayo de 2006, y el Tratado Internacional de Naciones Unidas por el que **el Estado español se comprometió en su artículo 24 a “asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles”** entró en vigor con su publicación en el Boletín Oficial del Estado de **21 de abril de 2008**, por lo que todos los centros educativos, todos los docentes han tenido tiempo más que suficiente para adaptarse y adquirir la formación específica necesaria.

Si los padres se han equivocado a la hora de ejercer su derecho a elegir el centro educativo mejor para sus hijos, básicamente tienen dos opciones. La primera de ellas es **solicitar inmediatamente a la Consejería de Educación la asignación de un nuevo centro educativo**. El derecho de los padres a la libre elección de centro educativo para sus hijos no se agota al haberlo ejercido con anterioridad, pues este es un derecho permanente por lo que siempre pueden ejercerlo de nuevo.

Los perjuicios o dificultades relacionales que a un niño que necesita la Educación Inclusiva o personalizada, le puede suponer un cambio de centro educativo, en todos los casos son mucho menores que los daños que le produce privarle de la Educación Inclusiva o personalizada que necesita.

La otra opción que tienen los padres es **exigir al colegio que adopte la metodología inclusiva o personalizada que la ley de superior rango preceptúa** para todos los centros educativos del Estado Español. Para ello lo aconsejable es que los padres, por una parte, contacten con otros padres y organicen las correspondientes acciones conjuntas, y que contacten incluso con la asociación de padres de alumnos del centro, si esta es independiente y capaz de situar los derechos de los niños por encima de cualquier otro interés o circunstancia.

En esta opción de exigir a la escuela el cumplimiento de la ley, la denuncia al centro educativo ante los tribunales de justicia puede resultar muy eficaz. Si el niño tiene sus necesidades educativas legalmente acreditadas, con su Evaluación Multidisciplinar o Diagnóstico Clínico completo la institución El Defensor del Estudiante <http://www.defensorestudiante.org/> podrá interponer esta denuncia sin coste económico alguno.

No es aconsejable activar esta medida judicial suelta, por cuanto no existe una “varita mágica” que resuelva, por si misma, todos estos problemas.

En estos casos la denuncia debe ir precedida de una serie de acciones colectivas de los padres en petición y en exigencia del modelo educativo de Educación Inclusivo que la ley preceptúa. Estas solicitudes de la preceptiva educación inclusiva o personalizada los padres deben participar en número significativo, y hacer constar estas actuaciones en la denuncia judicial.

En todos los casos la actualización y reciclaje profesional de los docentes es fundamental. Para ello el “*Plan de Formación para docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva*” (on line) puede constituir un medio básico <http://altascapacidadescse.org/webcursos/>

Pretender mantener a un niño que necesita Educación Inclusiva o personalizada en un colegio de metodología uniformada de transmisión grupal de conocimientos para su reproducción, y esperar que en esta metodología ilegal le ofrezcan la educación personalizada que necesita, carece de todo sentido. En estas circunstancias lo único que a nivel teórico se podría hacer sería aislar al niño de los demás, lo cual no es posible pues, por una parte, todo proceso de educación debe a su vez constituir un proceso de sociabilización.

Por otra parte, la educación segregada está expresamente prohibida por Naciones Unidas en su Informe vinculante de 4 de junio de 2017 sobre el desarrollo de la Educación inclusiva en España. Conclusiones finales, Párrafo 84.c, en su página 18.



<http://public%2540altascapacidades.es@altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/informe-ONU.pdf>

Novena. La ley de superior rango que rige el modelo educativo en nuestro sistema legal jerarquizado.

La ley de superior rango que rige el modelo educativo en todas las comunidades autónomas del Estado español, por encima de las leyes educativas de la comunidad autónoma, e incluso por encima de las leyes orgánicas de educación del Estado, es la Convención de Naciones Unidas ratificada por España y publicada en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008.
<https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional.pdf>

Mediante este Tratado Internacional, el Estado Español por su Artículo 24.1 se comprometió a:

“asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles.”

Ello supone, por una parte, un compromiso y una responsabilidad, no sólo de las autoridades del Estado sino también de **todos y cada uno de los docentes, directores de centros, funcionarios, etc.**

Por otra parte, el compromiso de ***“asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”*** no se atiende creando unas aulas concretas y poner en ellas el letrado de aula de educación inclusiva, pues el compromiso, tal como señala el texto legal, es que todo el sistema educativo debe ser inclusivo, y a todos los niveles.

Ello supone, entre otras cosas, que todos los alumnos tienen derecho a las especificidades que señala el mismo Artículo 24.2 como a que: *“Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales”* (Artículo 24.2.c). O, a que: *“Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales”* (Artículo 24.2.e).

El artículo 26 de este Tratado Internacional reconoce el derecho a la Evaluación Multidisciplinar de sus capacidades y necesidades y a un programa educativo que se base en los resultados de dicha Evaluación Multidisciplinar. (Se realiza en aplicación del Modelo General de Diagnóstico Biopsicosocial que se fundamenta en la CIF aprobada por la OMS, consecuencia del reconocimiento del carácter multidisciplinar de la inteligencia humana, su naturaleza ontogénica, de carácter neuropsicológico y sustrato neurobiológico, y naturaleza bio-psico-social. En España la denominación usual es diagnóstico clínico).

Por su Artículo 4 el Estado Español se comprometió a modificar para su adaptación todas las leyes educativas, reglamentos, costumbres y prácticas existentes, estatales y de todas las comunidades autónomas, para que de este modo armonicen con la nueva ley de superior rango, y en su caso a derogarlas. Desde la adopción de este compromiso ante Naciones Unidas de 2008, España ha realizado la modificación de adaptación de todas las leyes sanitarias, también de muchas leyes de derechos sociales, pero la preceptiva modificación de adaptación y en su caso derogación de las leyes educativas autonómicas y estatales, tras estos años transcurridos, sigue pendiente.

Décima. La Educación Inclusiva o personalizada: Un derecho humano fundamental de todos los estudiantes. El sistema de diagnóstico debe ser independiente.

Para facilitar la aplicación y desarrollo de este fundamental Tratado Internacional suscrito por el Estado Español, en lo referente a la educación, Naciones Unidas publicó su Observación General o Comentario General N.º 4 de 2 de septiembre de 2016.

La motivación inicial sin duda fue la de alcanzar la Educación Inclusiva para los estudiantes con discapacidad, si bien en aplicación de los mismos fundamentos de derecho y principios científicos en que se sustenta, el derecho a la Educación Inclusiva o personalizada **quedó expresamente reconocido para todos los estudiantes.**

Así, este fundamental documento de Naciones Unidas de aplicación y desarrollo de la Convención, en su Párrafo10 establece:

“La inclusión educativa ha de ser entendida como: a) Un derecho humano fundamental para todos los estudiantes.

Es interesante observar que en este documento de Naciones Unidas la expresión “*todos los estudiantes*”, o bien la expresión similar: “*los estudiantes con o sin discapacidad*”, se repite constantemente a lo largo de sus cinco capítulos y 74 Párrafos de que se compone.

En cuanto al sistema de diagnóstico de las capacidades de los estudiantes o evaluación multidisciplinar, en su párrafo 30 Naciones Unidas establece:

“Los Estados Partes han de garantizar que los sistemas sean independientes (sistema de identificación y diagnóstico de las capacidades de los alumnos, entre otros) ***para vigilar la idoneidad y eficacia de los ajustes*”.**

<http://public%2540altascapacidades.es@altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>

Portal Educación sintetiza el documento de Naciones Unidas:

<https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/Definici%C3%B3n-Educaci%C3%B3n-Inclusiva%207.5.2018.pdf>

Las familias deben rechazar cualquier ofrecimiento de identificación que no cumpla el precepto de independencia del sistema educativo, pues es el sistema educativo quien deberá aplicar el desarrollo del tratamiento escolar que se diagnostique, aunque resulte laborioso a sus docentes.

Décima Primera. El Informe preceptivo de Naciones Unidas sobre los incumplimientos de las Comunidades autónomas. La eliminación de la evaluación psicopedagógica y de la educación segregada.

Un grupo de padres observaron que algunos políticos, funcionarios de la enseñanza y docentes no desarrollaban de la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada de la Convención de Naciones Unidas, ni observaban lo dispuesto en la Observación General o Comentario General Número 4 de Naciones Unidas, de 2 de septiembre de 2016, por lo que la Asociación de Padres SOLCOM presentó una denuncia ante Naciones Unidas contra el Estado Español.

Naciones Unidas nombró al efecto una Comisión que en primera instancia se trasladó a diferentes comunidades autónomas de España para investigar y examinar la veracidad y exactitud de los hechos y omisiones denunciadas.

Comprobados todos sus extremos, Naciones Unidas ha emitido un demoledor Informe de obligado cumplimiento.

<http://public%2540altascapacidades.es@altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/informe-DNU.pdf>

Tras señalar los graves incumplimientos, como el hecho de **no haber realizado la preceptiva adaptación de la legislación educativa estatal y autonómica** al Tratado Internacional, Naciones Unidas, como ley de superior rango, en su apartado final de Conclusiones, Párrafo 84.c página 18 preceptúa: “

- b) Eliminar la excepción de la educación segregada en la legislación educativa incluyendo la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización***;

Se observa que las normas del Ministerio de Educación sobre el diagnóstico de las capacidades de los estudiantes se hallan en consonancia con el mandato de Naciones Unidas. El Ministerio ha señalado:

«La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado; pero no es suficiente. Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados».

Redacción del Ministerio de Educación:

<http://defensorestudiante.org/Norma%20MEC,redactado%20inicial.html>

Testimonio notarial:

http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf

Las causas por las que Naciones Unidas ha establecido en su Informe vinculante la eliminación de la evaluación psicopedagógica que venían realizando los funcionarios orientadores se hallan, en primer lugar, en el hecho por el que **la evaluación psicopedagógica con frecuencia estaba siendo utilizada para evitar o sustituir el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados, en lugar de utilizarla como lo que en realidad es y señalaba el Ministerio de Educación: el proceso inicial o preparación del posterior diagnóstico.**

Otra causa de esta eliminación, relacionada con la primera, consiste en el hecho de que los funcionarios orientadores en su gran mayoría **carecen de titulación académica en Psicología (Licenciatura en Psicología y de Título de Especialista en Psicología Clínica).** Además, evitan sistemáticamente la colegiación que preceptúan las leyes estatales.

Algunas Consejerías de Educación han creado leyes autonómicas para tratar eludir la colegiación obligatoria de los Psicólogos, establecida en nuestras leyes estatales. Los Tribunales de Justicia, -en las nueve ocasiones en que se han perpetrado tales hechos-, han ilegalizado íntegramente todas estas leyes autonómicas, precisamente por contradecir lo dispuesto en las leyes estatales.

Es importante que los padres conozcan, la **eliminación tanto de la evaluación psicopedagógica**, y del dictamen de escolarización, que han venido realizando los funcionarios orientadores, como también la eliminación de la educación segregada, por vulnerar la Educación Inclusiva preceptuada por la Convención de Naciones Unidas.

También es importante que los padres conozcan del colegio en el que sus hijos se hallen escolarizados, -o vayan a escolarizar-, a qué centros de diagnóstico homologados dirigidos por profesionales especializados que cuentan con equipos multidisciplinares con todas las titulaciones académicas legalmente exigidas derivan a sus alumnos para que puedan realizar el imprescindible diagnóstico clínico (o evaluación multidisciplinar las capacidades en la denominación de la Convención de Naciones Unidas, Artículo 26).



Décima Segunda. El carácter vinculante de la Convención de Naciones Unidas y de los informes para su desarrollo.

El Dictamen Jurídico del Modelo Educativo.

Los padres cuando conocen que la Educación Inclusiva o personalizada no es sólo para los niños y niñas de Altas Capacidades, ni únicamente para los niños con discapacidades, sino que **“Es un derecho humano fundamental de todos los estudiantes”**, (CG´4 Párrafo 10.a), y que el Estado español se *halla comprometido a “Asegurar un sistema educativo inclusiva a todos los niveles”*, quieren la Educación Inclusiva o personalizada para sus hijos. Quieren, en definitiva, ejercer este derecho que les reconoce el Tratado Internacional de Naciones Unidas.

A veces desde determinados sectores del sistema educativo se intenta evitar que los padres ejerzan este derecho para sus hijos. Para ello superponen al Tratado Internacional de Naciones Unidas alguna ley interior, principalmente alguna orden autonómica que restringe los derechos reconocidos en el tratado Internacional. (Restringir derechos reconocidos en ley superior es una forma de contradecirla).

Es importante que los padres tengan claros los siguientes puntos

1. Nuestro sistema legal obedece al principio de jerarquía normativa. (Constitución Artículo 9.3). Hay pues un ordenamiento jurídico superior y un ordenamiento jurídico inferior supeditado al primero. El Código Civil en el primero de sus artículos establece: **“Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior”**.
2. La Constitución, Artículo 96, establece que *los Tratados Internacionales suscritos por España forman parte de nuestro ordenamiento jurídico interno*. Su rango es el mismo de la Constitución o superior a ella, por cuanto el Art. 95.1 CE establece que *“La celebración de un tratado internacional que contenga estipulaciones contrarias a la Constitución exigirá la revisión constitucional”*.
3. La Convención de Naciones Unidas sobre el derecho a la Educación Inclusiva (BOE de 21 de abril de 2008) requirió la aprobación de las Cortes Generales al ser un Tratado de los previstos en el Artículo 94.d de la Constitución (*“Tratados o convenios que supongan modificación o derogación de alguna ley o exijan medidas legislativas para su ejecución”*).
4. Al constituir la educación un derecho fundamental (Artículo 27, Sección 1ª: *“De los derechos fundamentales”*), todas las normas (estatales o autonómicas) referentes a la Educación es de aplicación el contenido del Artículo 10.2 de la CE. Por el que **“Las normas relativas a los derechos fundamentales y las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”**. Es decir, cualquier ley estatal o autonómica, sobre educación su

interpretación válida será aquella que se pueda realizar de conformidad con la DUDH y demás tratados internacionales.

5. La Ley general que en España regula la aplicación de los tratados internacionales suscritos por el Estado, Ley 25/2014, de 27 de noviembre en su Artículo 30. “Ejecución” establece: ***“Los tratados internacionales serán de aplicación directa”***. Se aplican directamente sin necesidad de que haya, o no disposiciones de desarrollo o aplicación. No existe condicionamiento alguno a la aprobación de las leyes o disposiciones reglamentarias.
6. Su artículo 31 establece: ***“Las normas jurídicas contenidas en los tratados internacionales válidamente celebrados y publicados oficialmente prevalecerán sobre cualquier otra norma del ordenamiento interno en caso de conflicto con ellas”***.
7. Todas las normas de Naciones Unidas contenidas en sus diferentes informes complementarios o de aplicación y desarrollo (Generales o específicos para el Estado Español) son vinculantes para España pues el Estado español ratificó el Tratado Internacional. El Artículo 35 Apartado 2 de la misma Ley 25/2014, de 27 de noviembre de Tratados Internacionales establece: ***“En la interpretación de los tratados internacionales constitutivos de Organizaciones internacionales y de tratados adoptados en el ámbito de una organización internacional, se tendrá en cuenta toda norma pertinente de la organización”***.
8. El Tratado Internacional que regula la aplicación de todos los tratados internacionales es la Convención de Viena. Su Artículo 27 se titula: ***“El derecho interno y la observancia de los tratados”***, en relación con cuando un ciudadano quiere ejercer un derecho contenido en un Tratado Internacional suscrito por el Estado, preceptúa:

“Una parte no podrá invocar las disposiciones de su derecho interno como justificación del incumplimiento de un tratado”.

Todos los aspectos legales de aplicación se hallan magistralmente explicados y desarrollados en el DICTAMEN JURÍDICO DEL SISTEMA EDUCATIVO, elaborado por diez Abogados de El Defensor del Estudiante <http://altascapacidades.es/defestudiante/DJME.pdf>

Ante cualquier objeción es importante que los padres soliciten que esta les sea comunicada por escrito.

Si el niño tiene sus necesidades educativas legalmente acreditadas (Diagnóstico Clínico o Evaluación Multidisciplinar) los Abogados de El Defensor del Estudiante las defenderán gratuitamente.



Décima Tercera. El diferente posicionamiento de las Consejerías de Educación ante el actual paradigma científico.

La **Consejería de Educación del Gobierno Vasco** fue muy pionera en aceptar y reconocer públicamente el componente emocional de las Altas Capacidades y en considerar *el aspecto emocional como definitorio y parte intrínseca de las altas capacidades*.

Este reconocimiento a su vez supone reconocer la naturaleza neuropsicológica de las Altas Capacidades y la multidimensionalidad de la inteligencia humana. Supone reconocer que su identificación y diagnóstico requiere el Modelo Biopsicosocial, que requiere equipo multidisciplinar de profesionales especializados con la intervención de profesionales con titulación clínica. El texto de este reconocimiento fue: “Las altas capacidades tienen tanto un componente cognitivo como emocional...” “Hoy en día, sin embargo, existe unanimidad entre los/as investigadores y teóricos de las altas capacidades en considerar el aspecto emocional como parte intrínseca de las altas capacidades” “La intensidad emocional se considera como una de las más definitorias y parte intrínseca de las altas capacidades”

El texto se encuentra en el libro del Gobierno Vasco: “Orientaciones educativas. Alumnado con Altas Capacidades intelectuales” editado en el año 2013.

Por su parte, el **Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña** al reconocer la existencia de factores clínicos (no patológicos) como son los factores emocionales inherentes, como parte intrínseca de las Altas Capacidades, reconoce que sus competencias diagnósticas no pueden ir más allá de su propio ámbito competencial que es el académico o educativo, al carecer de profesionales con titulación académica necesaria para poder diagnosticar especificidades clínicas o parcialmente clínicas, y al carecer de competencia en el ámbito clínico. En consecuencia la Consejería de Educación de Cataluña acata la Ley Básica del Estado de Autonomía del Paciente 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, que reconoce el derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico y de Profesionales del diagnóstico y la Ley 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias que establece la titulación académica que deben poseer los profesionales para poder realizar diagnósticos

En consecuencia, la Consejería de Educación acepta y acata las evaluaciones realizadas por profesionales con las titulaciones académicas legalmente necesarias que presentan los padres.

La GUÍA de la Generalitat: “Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu” (Las altas capacidades: detección y, actuación en el ámbito educativo), en su capítulo 5.2, titulado: “Procediment per sol·licitar l'avaluació psicopedagògica”, (“procedimiento para solicitar la evaluación psicopedagógica”), en su página 39, **se limitan a ofrecer** la evaluación

psicopedagógica por si las familias la desean, pero **muy lejos de cualquier imposición**, por lo que ante todo señala:

“s’ha de respectar la decisió de la família”. (“se ha de respetar la decisión de la familia”).

Y añade seguidamente:

“Tanmateix, si la família ja té una avaluació externa, no cal repetir-la”. (“Pero si la familia tiene una evaluación externa, no es necesario repetirla”). <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Gu%C3%ADa%20generalitat.pdf>

La clara actitud de la Consejería de Educación de Cataluña de respeto al derecho de los padres, -primeros responsables de la educación y la salud de sus hijos-, de respeto a su voluntad, a la libertad de educación y de respeto a las leyes superiores, es digna de todo elogio, pues constituye una evidente garantía para la salud y el bienestar de los niños y niñas de Cataluña, que debería ser imitada en todas las Comunidades autónomas, pues la Constitución preceptúa la igualdad de derechos en todo el territorio del Estado.

Las consejerías de educación de comunidades autónomas como Madrid o Castilla-La Mancha adoptaron posiciones diametralmente opuestas y por tanto son grandemente dañinas.

La Consejería de Educación de Castilla-La Mancha aprovechó su capacidad legal de crear normativas educativas para introducir una falsa definición de superdotación que ningún niño puede alcanzar. Se trata de la Orden 15-12- 2003 de la Consejería de Educación, publicada en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 23 de diciembre de 2003.

Esta es a falsa definición inventada por la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha: *«El alumnado que tenga un rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social se considera superdotado intelectualmente.»*

El asesor de Atención a la Diversidad de la Delegación Provincial de Educación de Ciudad Real, don Gregorio Fernández en el diario La Tribuna de Ciudad Real, de 20 de febrero de 2006, puntualizaba en cuanto a la interpretación y aplicación de esta absurda y dañina ley, señalando:

«Por superdotado intelectualmente la ley entiende todo aquel alumno que presenta un rendimiento excepcional en todas las áreas del currículum, asociado a un desarrollo equilibrado a nivel personal y social. Si no se cumplen estos requisitos no se entenderá superdotado. Gregorio Fernández es tajante en ello: Si un niño saca matrícula de honor en todas las asignaturas excepto en una, sea por ejemplo Educación Física, entonces no se le considera superdotado. Además, debe ser un niño con habilidades sociales y seguro de sí mismo.»

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid creó su no menos absurda Orden 1493/2015, de 22 que pretende regular la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, es decir tanto estudiantes con Superdotación o Altas Capacidades como los diferentes trastornos, patologías psíquicas. Ello en evidente contradicción con el ordenamiento jurídico superior y con las normas y definiciones científicas.

El Artículo 4 de esta Orden, titulado: “*Evaluación psicopedagógica*”, en su apartado 1 *dice* así:

«1. La evaluación psicopedagógica es el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante referida al alumno y a su contexto familiar y escolar necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales, si precisa adaptación curricular de acceso o significativa, de enriquecimiento, ampliación curricular o flexibilización del período de escolarización y para tomar las decisiones relativas a su escolarización y promoción».

La evaluación psicopedagógica en ningún caso puede descubrir, deducir o determinar las causas por las que un niño o niña tiene necesidad de una educación diferente a la ordinaria. Tampoco puede deducir o determinar el tratamiento educativo que necesita.

Por una parte, es la ley de superior rango, la Convención de Naciones Unidas, BOE 21/04/2008 la que determina que es la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de los estudiantes la que determina las necesidades educativas y a su vez da derecho a un programa educativo que se base en dicho resultado; y, la Evaluación Multidisciplinar se realiza en aplicación del Modelo General Biopsicosocial y la CIF aprobada por la Organización Mundial de la Salud, con la intervención de los profesionales con la titulación académica necesaria que establece la Ley Básica del Estado 44/2003 de 21 de noviembre de Ordenación de las Profesiones Sanitarias. Ello en razón a la naturaleza bio-psico-social de la inteligencia humana y de sus especificidades que se manifiesta en un diferente funcionamiento cerebral.

La contradicción en la que incurre la Orden de la Comunidad de Madrid, respecto de la ley superior: el Tratado Internacional Convención de Naciones Unidas BOE 21/04/2008 resulta evidente, por lo que es de aplicación el Principio General del Derecho contenido en el Artículo Primero de nuestro Código Civil: **“Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior”**

Por otra parte, desde el punto de vista de la investigación científica internacional en Neurociencias, es el diferente funcionamiento cerebral el que determina las necesidades de educación diferente. En efecto, **“Mentes diferentes aprendizajes diferentes”** además de un magnífico libro del científico norteamericano Dr. Mel Levine, es también un axioma científico mundialmente reconocido de forma unánime que encierra el principio de causalidad o **relación causa-efecto que existe entre la causa: el diferente funcionamiento de la mente, y el efecto que esa causa produce: la necesidad de aprendizaje diferente.**

Como es natural, **no es posible determinar el efecto: (El diferente aprendizaje que un niño necesita) si no se conoce la causa que lo produce (El diferente funcionamiento de su mente), y este conocimiento clínico del funcionamiento cerebral (la causa) no puede conocerse mediante una mera evaluación psicopedagógica.** Ya hemos visto que el funcionamiento cerebral es una cuestión que pertenece al ámbito clínico no patológico.

Esto lo explica con gran claridad y rigor científico el Prof. José de Mirandés en el Curso a los Orientadores Educativos de la Comunidad de Aragón. “*Evaluación y diagnóstico del alumnado con Altas Capacidades*”, encargado por el Gobierno de Aragón, <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/CURSO%20ORIENTADORES.pdf> en su Conclusión final Segunda, páginas 97 y 98.

El disparatado error de la Orden de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en su Apartado 1 se ve potenciado por el Apartado 2 de este artículo 4, que, además, traslada a los mismos docentes la responsabilidad de determinar el funcionamiento cerebral de los niños -que requeriría diagnosticar desde la superdotación hasta cualquier trastorno mental o patología psíquica, que es lo que causa y justifica la necesidad de aprendizaje diferente- .

En efecto, el Apartado 2 responsabiliza de la labor de determinar las causas del diferente de funcionamiento cerebral de los niños a los mismos docentes y funcionarios de orientación educativa, que carecen del preceptivo título académico que preceptúa la ley superior, la Ley Básica del Estado 44/2003 de 21 de noviembre.

Dice así este Apartado 2:

«2. El responsable de la realización de la evaluación psicopedagógica será, en todo caso, un profesor de la especialidad orientación educativa del equipo de orientación educativa y psicopedagógica, el orientador del centro de educación especial o quien asuma las funciones de orientación educativa».

La Orden encarga pues a los docentes la realización de actos expresamente tipificados en Artículo 403 del Código Penal como delito de intrusismo.

Decir que la Orden de la Consejería de Educación de Madrid no promueve la realización de diagnósticos de especificidades clínicas o parcialmente clínicas por parte de los docentes y de los orientadores porque en realidad solo indica que se determinen directamente las necesidades educativas (el efecto) sin diagnosticar el funcionamiento de la mente (la causa), y por tanto no incurre en apología del delito de intrusismo tipificado en el Artículo 403 del Código Penal. Esta excusa constituye una evidente falacia, pues **no existe efecto posible (aprendizaje diferente) sin el conocimiento de la causa que genera la necesidad: (el funcionamiento diferente de la mente).**

Por ejemplo, a un niño de alta capacidad se le autoriza el salto de uno o varios cursos, como las leyes prevén (aceleración o flexibilización. Al igual que otras medidas educativas únicamente pueden establecerse en función del conocimiento científico de la causa que produce o genera la necesidad educativa, lo que implica dos cosas previas: 1. Haber realizado el diagnóstico de esta Alta Capacidad. 2. Haber realizado el diagnóstico diferencial del Síndrome de la Disincronía que incluye el análisis del nivel de desarrollo de este síndrome, así como su pronóstico de evolución. Es necesario que éste haya dado negativo, pues **científicamente se sabe que únicamente en los casos de superdotación convergente con resultado adecuado en el diagnóstico diferencial del proceso asíncrono de maduración de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica (análisis de la causa) permite deducir tal medida educativa de aceleración o flexibilización con garantía científica de no presentar riesgo**

Ante esta realidad científica **algunas consejerías de educación deberían explicar con qué protocolos, fundamentos científicos y mediante qué fundamentos de derecho autorizan la aplicación de estas medidas educativas a niños y niñas que desde las fases iniciales la detección y la evaluación psicopedagógica les pasan a ofrecer directamente un tratamiento educativo no diagnosticado, saltándose lo que el Ministerio de Educación denomina: “el imprescindible diagnóstico clínico de**

profesionales especializados”, (o evaluación multidisciplinar en la denominación del Tratado Internacional, Convención de Naciones Unidas (BOE 21/04/2008).

En el diagnóstico de las altas capacidades que realizan los centros especializados homologados resulta imprescindible conocer la existencia y el grado de evolución del denominado Síndrome de Disincronía mediante el diagnóstico diferencial.

El Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña en su libro: *“Alumnado Excepcionalmente dotado intelectualmente”*, que editó y difundió repetidamente a todos los centros educativos de aquella comunidad autónoma, escrito por el Dr. Antoni Castelló Tarrida de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Dra. Merçè Martínez de la Universidad de Barcelona señalan:

«La disincronía es un fenómeno habitual en todos los casos de precocidad».

«Los casos en que se observan más los efectos de la disincronía son, por este orden, alumnos precoces, talentos académicos, talentos lógicos y superdotados».

«Ahora sí que estamos hablando de posibles patologías que deberán ser tratadas por especialistas».

La Sentencia Nº 96, Recurso Contencioso Administrativo N.º 715 tramitado por la vía jurisdiccional de defensa de los derechos fundamentales del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha, como ejemplo, nos puede ilustrar el tema <http://confederacionceas.altascapacidades.es/juris/Castilla-La%20Mancha/Sentencia.htm>

Se trataba de una niña de 6 años, con Diagnóstico Clínico de Superdotación, *“realizado por profesionales con competencias sanitarias no sólo educativas”*, como señala el Ministerio de Educación, de un centro rizado en el diagnóstico de las capacidades.

Mediante su Dictamen se le diagnosticó una adaptación curricular que contenía una aceleración singular de dos cursos, de manera que, en lugar de escolarizarse según su edad cronológica en primero de Primaria, el centro especializado dictaminó su escolarización en tercero de Primaria con niños de 8 años

La Sentencia el Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha se fundamenta en lo que señala el Dictamen del Diagnóstico y específicamente en el Diagnóstico Diferencial de la Disincronía de la niña, que determina el proceso asincrónico, de desarrollo de los circuitos neurogliales y la existencia, o no, el grado de evolución de la sistomogénesis heterocrónica, o fase de desarrollo de la Disincronía, es decir, la Sentencia, para reconocer o **establecer la respuesta educativa (el efecto), toma como fundamento los resultados neurológicos puestos de manifiesto en el Diagnóstico y que constan en el Dictamen**, (la causa).

En su Fundamento de Derecho, Cuarto, *“Hechos probados”*, apartado 6, la Sentencia razona y establece lo siguiente:

«6. La niña XXX pertenece al tipo de niño superdotado tipo “convergente”. Es decir, su edad mental converge con su madurez socio-afectiva, a diferencia de los niños sobredotados “divergentes” en los que la edad intelectual diverge de su madurez afectiva y social. En este último caso (niños sobredotados “divergentes”), la adecuación del curso a la estricta edad mental no resulta conveniente, por los desequilibrios que se podrían

producir en el aspecto de madurez socio-afectiva. Sin embargo, en el caso de los niños sobredotados convergentes es posible una aceleración educativa demás calado, pues la misma no supone ocasionar una divergencia o inadecuación acusada entre el nivel socioeducativo de los compañeros que la rodean en el nuevo curso y los de la menor, sino al contrario».

El Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha reconoce y establece la educación diferente a la ordinaria que necesitan la niña (el efecto) en función del conocimiento científico de la causa que lo genera: el dictamen científico de su mente diferente (la causa). Por encima de lo que digan los funcionarios orientadores que carecen de la titulación académica necesaria para poder realizar tales diagnósticos clínicos (establecer la causa determinante).

Al mismo tiempo el Tribunal Superior de Justicia respecto del dictamen del centro diferencial en el diagnóstico de las capacidades de los estudiantes, en su sentencia establece aspectos de interés, de los que destacamos:

«Dar al informe pericial aportado una consideración similar a la que tendría el dictamen emitido por perito designado judicialmente».

En segundo lugar, la declaración de que el dictamen;

«Presenta las máximas consideraciones a efectos probatorio».

En tercer lugar, en el supuesto de que el Dictamen una vez aportado al colegio no gustara a los docentes del centro educativo, por considerar que contiene algún error. Los Tribunales de Justicia ya han establecido lo que procede realizar por parte del centro educativo, con estas palabras:

«Este dictamen ha de ser valorado de acuerdo con los dictados de la sana crítica (art. 348)».

Y, el Art. 348 de la Ley de Enjuiciamiento Civil, establece:

«Artículo 348. Valoración del dictamen pericial. El tribunal valorará los dictámenes periciales según las reglas de la sana crítica».

Ello significa que estos dictámenes deben ser acatados con la posibilidad de rebatirlos aportando para ello otro dictamen de profesionales cuanto menos de la misma cualificación académica que el equipo de profesionales que lo firma, y que el nuevo diagnóstico demuestre hallarse mejor fundamentado Ciencia y en Derecho.



Décima Cuarta. Las actividades extraescolares para niños de Altas Capacidades, ante el imprescindible cambio metodológico que requieren y al que tienen derecho.

En las últimas décadas del siglo XX empezaron a surgir asociaciones de padres de niños y niñas de Altas Capacidades. Pronto comenzaron a organizar actividades lúdicas o extraescolares para sus hijos, pues la Educación Inclusiva o personalizada era vista como un objetivo a muy largo plazo cuando no una mera ilusión.

En los primeros años del siglo XXI se alcanzó la Educación Inclusiva o personalizada en el ámbito legal, y el Estado se compromete ante Naciones Unidas y ante la sociedad a ***“asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”***.

El Catedrático de Ciencias de la Educación Javier Tourón señaló mediante aquella frase fundamental: ***“Si la escuela fuera verdaderamente inclusiva los alumnos con altas capacidades no tendrían ningún problema escolar”***. Y, desde el Ministerio de Educación la Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, doctora Violeta Miguel Pérez sintetizaba el criterio científico señalando: ***“El alumnado de alta capacidad tiene un cerebro diferente, procesa la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recupera la información de forma diferente”***. Por su parte, el jefe de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico Universitario San Carlos de Madrid, Doctor Jaime Campos Castello señaló: ***“Los niños de altas capacidades necesitan una adaptación pedagógica pues de lo contrario se deterioran cognitivamente”***.

En este Nuevo Paradigma de las Altas Capacidades en el que la necesidad fundamental de estas niñas y niños ha pasado a ser el cambio metodológico en la escuela, algunas administraciones educativas han continuado promoviendo actividades lúdicas extraescolares. Las más paradigmáticas son el Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos de Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid".

No existe contraindicación alguna en que los niños y las niñas de Altas Capacidades tras una semana de estudiar desarrollando su cerebro diferente, procesando la información en su forma distinta, almacenando la información de la distinta manera que tienen y recuperando la información en su distinta manera, todo ello mediante sus formas diferenciadas y en su propio estilo, que los sábados participen en estas actividades lúdicas para ellos organizadas.

Lo que sí es claramente contraindicado por dañino es cuando se organizan estas actividades lúdicas extraescolares en sustitución, o más bien para sustituir el cambio metodológico que en la escuela necesitan para poder realizar los procesos del aprendizaje.

Es evidentemente dañino organizan tales actividades para que los padres vean que ya se hacen cosas para sus hijos, y en consecuencia no se atreven a pedir lo que sus hijos más necesitan: realizar los procesos de aprendizaje en la forma diferente de su cerebro, sin tener que forzar permanentemente su mente con los ritmos, modos, formas y estilos de aprendizaje estándar, distintos y en gran medida opuestos a los propios.

La doctora Beatriz Camacho, tras casi una década de estar trabajando como docente colaboradora en el *"Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos de Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid"* decidió hacer su tesis

doctoral, que la han dirigido los doctores José Antonio Bueno Álvarez, y Esther Rodríguez Quintana de la Universidad Complutense de Madrid, y su correspondiente trabajo a partir de su contacto, su experiencia y su testimonio de tantos daños con estos alumnos de Altas Capacidades

En su misma tesis doctoral la doctora Beatriz Camacho en su capítulo: “*Motivación personal*” señala:

«En cada curso he evidenciado, en repetidas ocasiones, una misma situación en la que se pone de manifiesto la preparación insuficiente por parte de los docentes de sus centros educativos de referencia para atender las necesidades específicas que exteriorizan estos alumnos, a través de exposiciones verbales.

Concretamente, estos alumnos exponen sus constantes lamentos por no recibir en sus colegios una adecuada respuesta educativa.

Algunas de las frases que verbalizan son:

“En clase, el profesor me da más fichas extras que al resto de mis compañeros y yo no entiendo por qué tengo que hacer el doble de trabajo que mis compañeros”.

“Cada vez que pregunto una curiosidad al profesor relacionada con el tema que está explicando, éste se enfada conmigo y me dice que yo lo tengo que saber todo porque soy de Altas Capacidades”.

“Me aburre hacer todos los días los mismos deberes repetitivos e iguales”.

“Cuando un compañero hace una pregunta, en bastantes ocasiones, el maestro dice que lo responda el superdotado que tenemos en clase”.

Si se analiza, de forma detenida, el contenido de cada una de las frases anteriores se observa:

- **Como alumnos de diez y once años aprender a vivir y/o sobrevivir en las aulas con compañeros, profesores y con un conjunto de sensaciones -emociones que superan las establecidas y esperadas a su edad. Ante tal situación, pueden reaccionar desde dos posturas fundamentalmente. La primera, no perder interés por seguir aprendiendo, y la segunda, **entrar en un aburrimiento constante que les puede generar un posible fracaso escolar.****

- **Las carencias formativas de los maestros que les dan clase, sobre el tópico de las Altas Capacidades en la dimensión conceptual, procedimental y afectiva.**

- **El recuerdo que puede tener un alumno ante un profesor, por sus comentarios aparentemente inofensivos.**

Las razones expuestas anteriormente establecen el fundamento de la motivación y el interés personal por realizar este trabajo, al ser uno de mis grandes objetivos personales que los alumnos con Altas Capacidades puedan alcanzar un desarrollo pleno, a través de una atención educativa adecuada a sus características».

*El aburrimiento en clase de estas niñas y niños de Altas Capacidades, que exponen en sus constantes lamentos, como explica la doctora Beatriz Camacho tras una década trabajando como docente en el "Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos de Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid, ofreciendo su cualificado testimonio personal, en su propia Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, **no es el problema, sino el síntoma, la señal del deterioro cognitivo que sufren** como niños de Altas Capacidades a los que en la escuela no les ofrece el cambio metodológico que necesitan, por lo que **siguen sometidos a los ritmos, modos, vías y estilos de aprendizaje estándar, diferentes y en gran medida opuestos a los de su cerebro**, como explica el Dr. Jaime Campos Castelló, Jefe de Neurología Pediátrica del Hospital San Carlos de Madrid: y, seguirán deteriorándose cognitivamente con independencia de que asistan, o no, a las actividades lúdicas, extraescolares de los sábados.*

A veces se ofrecen los llamados programas de enriquecimiento o de ampliación curricular. Son o acaban siendo meros aumentos cuantitativos de contenidos curriculares o de tareas.

Estos llamados programas de enriquecimiento producen importantes daños neuronales a los niños y niñas con Superdotación cuando no van precedidos del imprescindible cambio metodológico que se haya diagnosticado (Ver "*Daño neuronal*". *Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva* <http://altscapacidadescse.org/diccionario.pdf>).

Seguramente, más preocupante es que aún existan asociaciones de padres de niños supuestamente de altas capacidades que se preocupan más por actividades lúdicas extraescolares de sus hijos en lugar de:

1. Acreditar su condición y hecho diferencial mediante el conocimiento científico de sus verdaderas capacidades, talentos y necesidades. Es decir, la Evaluación Multidisciplinar de sus capacidades y necesidades, en la denominación de Naciones Unidas, (Art. 26 Convención internacional BOE 21/04/2008), o el *imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados*, en la denominación del Ministerio de Educación).
2. Que el niño realice los procesos del aprendizaje mediante el programa educativo escolar personalizado que se basa en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar, o Diagnóstico Clínico.
3. En definitiva, poner en marcha el cambio metodológico que sus hijos necesitan, en la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada. Se ha alcanzado plenamente en nuestro ordenamiento jurídico superior, y que en cada caso los padres activan presentando en la escuela el Dictamen del Diagnóstico Clínico de las capacidades y necesidades de sus hijos o Evaluación Multidisciplinar.

Décima Quinta. El Sistema de Inspección, y El Defensor del Estudiante.

Con frecuencia los padres se interesan por acudir a la Inspección Educativa cuando hallan dificultades, bien en el tutor o en los docentes de la escuela, bien en el orientador u orientadora y preguntan por el Inspector educativo correspondiente al colegio.

Las familias deben saber y tener en cuenta, por una parte, que las comunidades autónomas del Estado Español carecen de un sistema de inspección educativa independiente como corresponde a un país democrático, que el sistema de inspección educativa depende del Parlamento, como en Francia, Inglaterra o Alemania. En nuestras comunidades autónomas existe un sistema de inspección educativa pero dependiente de la misma Consejería de Educación, de la que cobran el sueldo, y que es la primera que debería estar permanentemente inspeccionada para velar y garantizar el cumplimiento de las leyes.

El Inspector Carlos Utrera, Presidente de la Asociación de Inspectores Educativos ADIDE, durante su intervención ante la Subcomisión por el Pacto Educativo en el Congreso de los Diputados el 27 de junio de 2017, señaló:

«En nuestra opinión, la Inspección de Educación debería depender del Órgano Legislativo, como ocurre en otros países de la Unión Europea, para promover su independencia, garantizar el desarrollo de sus planes y cumplir realmente con la misión constitucional de inspeccionar y homologar el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes».

Y añadió

«La dependencia directa de la Inspección Educativa de las Administraciones de Educación -sobre las cuales tiene también, en el papel, que realizar tareas de inspección- hace que se les impida o dificulte su actuación en este sentido».

La Observación General o Comentario General N.º 4 de Naciones Unidas de 2 de septiembre de 2016, para el desarrollo del Artículo 24 de la Convención BOE de 21/04/2008, señala en su Párrafo número 30:

«Los Estados Parte han de garantizar que los sistemas sean independientes para garantizar la idoneidad y la eficacia de los ajustes».

Es necesario que el Estado Español como Estado Parte de la Convención de Naciones Unidas garantice tanto la independencia del sistema de inspección como la independencia del sistema de diagnóstico de las capacidades, pues son los dos pilares de la Educación Inclusiva que garantizan la idoneidad y la eficacia de los ajustes.

El otro gran problema que presenta el actual sistema de inspección educativa, en casi todas las comunidades autónomas del Estado español, es la utilización política sistemática que sufre permanentemente por parte de los políticos de la educación.

En efecto, las consejerías de educación dejan de convocar las preceptivas oposiciones necesarias para proveer las plazas vacantes de inspectores, provocando así un número importante de plazas por cubrir. Seguidamente las mismas consejerías de educación pasan a cubrir estas plazas vacantes mediante nombramientos a dedo de falsos inspectores, es decir, personas sin la preceptiva oposición y supuestamente de la “confianza política” del dedo que les designa.

Esta situación de evidente ilegalidad se suele encubrir como “comisión de servicios”, figura jurídica que está prevista en la ley sólo para cubrir momentáneamente imprevisibles emergencias puntuales que se puedan producir, por ejemplo, cuando un inspector se ha accidentado o ha caído en enfermedad, pero en ningún caso la ley permite que sea por un tiempo superior a un año. En estas situaciones de ilegalidad promovida, los falsos inspectores permanecen año tras año constituyendo una situación de ilegalidad sistemática y permanente.

Con la única excepción de la Comunidad Autónoma de Galicia, los falsos inspectores nombrados a dedo por los políticos de la enseñanza no son unos pocos, sino que en Cataluña ascienden al 70%, en Navarra al 67%, en Castilla y León al 65%, en Cantabria al 63%. (Mas información en *Portal Educación*, <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/portalEducacion.html> en Capítulo I: “Noticias”, Apartado: “El Sistema de Inspección Educativa”).

Lo recomendable en sentido común es que los padres previamente averigüen si la plaza de inspección que corresponde a la escuela de sus hijos si está ocupada por un inspector legal por su oposición ganada, como preceptúa la ley, o por el contrario, está ocupada por un falso inspector, a modo de comisario político nombrado por el dedo de los políticos a los que le deben agradecida obediencia.

La preceptiva independencia, junto con la profesionalidad, se observa en plenitud en **El Defensor del Estudiante**, única institución que en España tiene la capacidad legal de representar y defender los derechos e intereses personales, generales, colectivos y difusos de todos los estudiantes. Y lo realiza gratuitamente ante los poderes públicos y ante los Tribunales de Justicia. <http://www.defensorestudiante.org/>

El Defensor del Estudiante es la única Institución que en la actualidad está legitimada para la representación y la defensa legal ante los poderes públicos y ante los Tribunales de Justicia de los intereses y los derechos personales, colectivos, generales, o difusos de todos los estudiantes.

Esta institución defiende, -siempre gratuitamente-, el derecho a la educación inclusiva o personalizada, ante los poderes públicos, y ante los Tribunales de Justicia, a los estudiantes, de todas las Comunidades Autónomas, **que tengan sus necesidades educativas legalmente acreditadas, es decir, Diagnóstico Clínico completo o Evaluación Multidisciplinar en la denominación del Tratado Internacional de Naciones Unidas.**

Décima Sexta. Síntesis.

El Ministerio de Educación, en mayo de 2006, cuando entraba en vigor la Ley Orgánica de Educación LOE, publicó su escrito titulado: *“Atención a la diversidad en la LOE”*. Lo inicia con esta importante constatación:

«Los diferentes informes de la OCDE, en relación con las características de los países cuyos sistemas educativos obtienen mejores resultados escolares, coinciden en sostener que el factor común a todos ellos es la aplicación de políticas inclusivas, que conllevan un diagnóstico temprano de las necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos con problemas de aprendizaje y una atención personalizada de los mismos».

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencio_a_la_diversida_loe/Doc.1._Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

En efecto, existe a nivel mundial una clara coincidencia entre los países que han adoptado políticas educativas inclusivas, que suponen un diagnóstico temprano de las necesidades educativas, seguido de una atención personalizada, y los que obtienen los mejores resultados escolares en todas las evaluaciones internacionales.

También, en nuestro país se observa la misma relación entre las escuelas que han adoptado la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada, su metodología de personalización de los procesos de aprendizaje, y las que obtienen los mejores resultados académicos. Igualmente, a nivel de aulas.

También se observa en un mismo niño que no sólo obtiene resultados académicos mucho más altos cuando tras el diagnóstico de sus capacidades intelectuales y emocionales se le personalizan sus procesos de aprendizaje, sino también que se siente mucho más feliz.

La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) supuso un paso adelante hacia la Educación Inclusiva o personalizada, en España. Así lo manifestaba el Ministerio de Educación en su escrito anteriormente señalado:

«La Ley Orgánica de Educación (LOE) pretende efectivamente reforzar una escuela inclusiva que haga de la equidad uno de los valores centrales de la educación y de la educación de calidad la condición por excelencia para lograr la equidad en la educación de todos».

La Educación Inclusiva o personalizada mediante la LOE de 2006 constituye en España un **principio fundamental**. A partir de aquel momento debe regir en todas las etapas educativas. El Ministerio de Educación lo expresaba seguidamente en su escrito: **«En la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica proporcionando a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades».**

Pero, la Educación Inclusiva o personalizada **como principio** general que debe regir en todas las etapas educativas **no es suficiente**. En realidad **“es un derecho humano fundamental de todos los estudiantes” desde que el Estado Español suscribió la Convención de Naciones Unidas**.

Pero en la práctica el personal docente no suele reconocer la Educación Inclusiva como un derecho de todos Naciones Unidas en su informe sobre la Educación Inclusiva en España Naciones Unidas lo recuerda y advierte en su Párrafo 76:

«La inclusión se entiende entre una gran mayoría del personal docente como un principio, una tendencia o un método pedagógico y no como un derecho».

Posiblemente nos hallamos ante una causa por la que la educación en España no funciona. El reciente Informe PISA de la OCDE, nuevamente lo ha puesto de manifiesta. Hay mucho sufrimiento en nuestras escuelas. España necesita una Educación que nos permita afrontar el futuro. Necesitamos una educación que sea un pilar fundamental de nuestra sociedad.

En nuestro Estado de derecho de jerarquía normativa (C.E. Art.9.3), por una parte, tenemos un magnífico ordenamiento jurídico superior con importantes tratados internacionales, que ratificados por el Estado preceptúan una Educación Inclusiva o personalizada de calidad para todos los estudiantes. Pero, por otra parte, se intenta imponer unas disposiciones internas, principalmente algunas órdenes autonómicas, reglamentos, costumbres y prácticas, enquistadas en obsoletos criterios anticientíficos, diseñados para la comodidad de los docentes.

En lugar de efectuar en estas disposiciones autonómicas las preceptivas modificaciones, para su necesaria adaptación a las leyes superiores, y en vez de desarrollar en ellas los avances científicos y los derechos educativos reconocidos en las leyes superiores, para que así pudieran seguir siendo válidas, contradicen, tergiversan, restringen o desvirtúan los avances pedagógicos y los derechos educativos contenidos en las leyes superiores, originando importantes sufrimientos en muchos niños y niñas y en sus familias.

Con frecuencia incluso se intenta superponer esas normativas inferiores al ordenamiento jurídico superior, que ignoran, silencian o desprecian.

Un tratado internacional suscrito por el Estado Español, de nuestro ordenamiento jurídico superior, es, por ejemplo, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, BOE de 21 de abril de 2008.
<https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional.pdf>

Por su Artículo 24.1 el Estado se comprometió a “Asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles”. Y, a ofrecer los “ajustes razonables” (Artículo 24.2.c), y los apoyos personalizados. (Artículo 24.2.c).

Su artículo 26 reconoce el derecho de los estudiantes a una Evaluación Multidisciplinar de sus capacidades y necesidades educativas. En este mismo Artículo, el Estado se comprometió a ofrecer programas de educación que se basen en dicha Evaluación Multidisciplinar.

Para desarrollar estos derechos y facilitar su aplicación Naciones Unidas publicó su “Observación General” o “Comentario General N.º 4” de 2 de septiembre de 2016, <http://public%2540altascapacidades.es@altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-DNU-2016.pdf> que entre otros aspectos define la Educación Inclusiva (o personalizada) como: “Un derecho humano fundamental de todos los estudiantes” (Párrafo 10). El Párrafo 12 señala: “La Educación Inclusiva ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a las diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje” y más adelante señala: “El foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes” y “El sistema educativo debe proporcionar una respuesta educativa personalizada”.

Estos son algunos de los rasgos fundamentales de la nueva educación de calidad para todos del siglo XXI, que parte del conocimiento científico de las potenciales capacidades intelectuales y emocionales de la mente de cada estudiante, para que la escuela en la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada, pueda desarrollarlas y transformarlas en talentos específicos, y el niño/a pueda ser feliz. Es la educación en democracia, que no es enseñar a todos de igual modo sino ofrecer a cada uno el diferente estímulo que necesita para que autorregule su propio proceso de aprendizaje, para que, como decía Santiago Ramón y Cajal, cada niño pueda ser el arquitecto de su propio cerebro.

Más recientemente los padres de la Asociación de padres SOLCOM observaron que muchas escuelas no ofrecían la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada, por lo que denunciaron al Estado español ante Naciones Unidas, que nombró al efecto una Comisión, que se trasladó a diferentes Comunidades autónomas. Una vez comprobados los hechos y las omisiones denunciadas Naciones Unidas ha emitido un demoledor informe de obligado cumplimiento que en sus conclusiones finales, Párrafo 84, entre otras cosas **preceptúa la eliminación de la educación segregada, la eliminación de la evaluación psicopedagógica que venían haciendo los funcionarios orientadores, pues carecen de la necesaria titulación académica y colegiación que la ley preceptúa para poder realizar diagnósticos de estas especificidades clínicas, o parcialmente clínicas.** Naciones Unidas en su informe también preceptúa la eliminación del dictamen de escolarización, <http://public%2540altascapacidades.es@altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/informe-DNU.pdf>

La Educación Inclusiva en España ha llegado. Está claramente preceptuada en nuestras leyes educativas de superior rango, de manera que cualquier ley, reglamento, costumbre o práctica que incurriera en contradicción o restringiera alguno de los derechos educativos que reconoce, tal disposición inferior, costumbre o práctica sería nula de pleno derecho, pues carecería de toda validez. Es más, los padres desean la Educación Inclusiva o personalizada, pues quieren lo mejor para sus hijos; quieren que sean felices siendo niños, pues saben que es el camino de su felicidad en su vida adulta.

Para ello quieren, en definitiva, ejercer los derechos educativos reconocidos en la Convención de Naciones Unidas y en los informes de su desarrollo; por tanto, a tenor de lo que preceptúa el Artículo 27 de la Convención de Viena, cuando un ciudadano desea acogerse a un derecho reconocido en un Tratado Internacional suscrito por el Estado: **“Una parte no podrá invocar las disposiciones de su derecho interno como justificación del incumplimiento de un tratado”** (Convención de Viena, Artículo 27).

El cambio legislativo a la Educación Inclusiva o personalizada en el Estado Español se ha producido al más alto rango de nuestro ordenamiento jurídico jerarquizado, de manera que cualquier disposición autonómica o estatal que no hubiese realizado su preceptiva adaptación a la Convención de Naciones Unidas como ley de superior rango, e incurriera en contradicción, o restringiera algún derecho sería nula de pleno derecho (Código Civil Art. 1). Es más, ni siquiera pueden invocarse disposiciones internas en contra de los ciudadanos que desean ejercer los derechos educativos que reconoce la Convención de Naciones Unidas u otro tratado internacional de aplicación directa.

Estas leyes educativas de superior rango tienen en la Institución de El Defensor del Estudiante <http://www.defensorestudiante.org/> la institución que se encarga de velar por su cumplimiento. Siempre de forma gratuita, defiende los derechos educativos de todos los estudiantes que tienen sus necesidades educativas legalmente acreditadas y han presentado a su centro educativo el dictamen de su diagnóstico clínico (o Evaluación Multidisciplinar en la denominación de Naciones Unidas). Ello, tanto en el ámbito general o colectivo como en el ámbito individual o personal

Existen dos aspectos importantes para que la Educación Inclusiva sea una realidad, respecto de cada caso en particular. Lo explica con claridad el Dr Liberman en su entrevista publicada en la web de la Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil <http://www.infantojuvenil.eu/> “*La Educación Inclusiva o personalizada ha llegado. Los padres sólo tienen que activarla*”. Este es el enlace:

http://www.infantojuvenil.eu/sepij/archivos/enlaces_html/ha-llegado-la-educacion-inclusiva.html

El Ministerio de Educación constata que, a nivel mundial, los óptimos resultados educativos se alcanzan mediante la Educación Inclusiva o personalizada que comienza con el diagnóstico de las capacidades y necesidades educativas. Es el modelo educativo que preceptúan nuestras leyes superiores que reconocen que la Educación Inclusiva o personalizada es un derecho humano fundamental de todos los estudiantes.

Por su parte la Institución El Defensor del Estudiante asume la defensa legal de estos derechos de todos los estudiantes que tienen sus necesidades educativas acreditadas. Los padres activan la Educación Inclusiva o personalizada para sus hijos, tomando conocimiento científico de sus capacidades y talentos, formas y modos, vías y estilos de aprendizaje, pues como señala Naciones Unidas “*la Educación Inclusiva traslada el foco a las capacidades de los estudiantes*”, por lo que es preciso el conocimiento científico acerca de la forma de procesar la información y de realizar los procesos de aprendizaje de su hijo.

Para ello acuden a un centro homologado para el diagnóstico de las capacidades, que aplica de Modelo de Diagnóstico Biopsicosocial fundamentado en la CIF aprobada por la OMS, y trasladan este conocimiento científico mediante su dictamen al centro educativo.

El otro aspecto fundamental, consiste en que los padres, en todos los casos, ejerzan su derecho a elegir libremente el centro educativo que consideren el mejor para la educación de sus hijos.

Es necesario que los padres vigilen atentamente, y en su caso que exijan, que la “*Forma de Atención a la Diversidad*” del colegio, -que debe hallarse incluida dentro del “*Proyecto Educativo de Centro*”-, esté claramente orientada en la preceptiva

Educación Inclusiva o personalizada, como ordena la Ley Orgánica de Educación en su Artículo 121:

Los padres deben rechazar cualquier opción escolar que no tenga en su “Proyecto Educativo de Centro” la “Forma de Atención a la Diversidad” claramente orientada en la Educación Inclusiva o personalizada, como preceptúa la Ley Orgánica de Educación, o no la desarrolle.

Los padres deben descartar cualquier opción escolar que carezca del preceptivo Proyecto Educativo de Centro. O que este no contenga la Forma de Atención a la Diversidad. O, que esta no se halle orientada en la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada. Deben igualmente descartar un colegio que no haga público su Proyecto Educativo de Centro, completo, conforme establece la vigente Ley Orgánica de Educación, pues si vulneran la ley en lo mas básico difícilmente la cumplirán en otros ámbitos.



ESQUEMA GENERAL





« Desde que el Estado Español mediante el Tratado Internacional de Naciones Unidas, BOE de 21.4.2008, adquirió el compromiso de “asegurar un sistema educativo inclusivo (personalizado) a todos los niveles” (Convención ONU, Art. 24.1), y que Naciones Unidas en su CG4 de 2.9.2016 definió la Educación Inclusiva como “un derecho humano fundamental de todos los estudiantes”, reconoció que “la mente de cada estudiante aprende de una manera única”, y estableció que “la Educación Inclusiva traslada el foco a las capacidades del niño”, no tiene ningún sentido que aún existan centros educativos que fuercen la mente de sus estudiantes a aprender todos de igual manera ».

<http://altascapacidadescse.org/> consejosuperior@altascapacidadescse.org

Telf. 932851911 932850259