

# DEFINICIONES CIENTÍFICAS

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



**DE LAS ALTAS CAPACIDADES**

Consejo Superior de Expertos  
en Altas Capacidades

# DEFINICIONES CIENTÍFICAS ALTAS CAPACIDADES.

## ÍNDICE.

<b>- LA INTELIGENCIA HUMANA</b>	<b>3</b>
<b>- LA SUPERDOTACIÓN</b>	<b>6</b>
El Síndrome de Disincronía	7
El Diagnóstico Clínico Integrado (o Evaluación Multidisciplinar)	8
Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados	9
<b>- LA PRECOCIDAD INTELECTUAL</b>	<b>10</b>
<b>- EL TALENTO SIMPLE Y EL TALENTO COMPUESTO</b>	<b>10</b>
<b>- LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES</b>	<b>11</b>
<b>- EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD</b>	<b>12</b>
La Educación Inclusiva o personalizada como derecho de todos	14
<b>- EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LIBERTAD</b>	<b>15</b>
Sentencia del Tribunal Supremo	16
<b>- AUTORES</b>	<b>17</b>

## 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”*).

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”*.

Se observa una absoluta coincidencia entre todos los más acreditados científicos especializados que en la actualidad hay en el mundo, en esta multidimensionalidad de la inteligencia humana:

-**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*”**.

**En síntesis: 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 específicas<sup>4</sup>. Las interacciones tempranas determinan como se *“cablea”* y se *“interconecta”* el cerebro<sup>45</sup> 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 cerebro<sup>42</sup>.

La educación adecuada, desde su inicio temprano, constituye la arquitectura del cerebro<sup>41</sup>, 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 dendríticas<sup>41</sup>. La inteligencia humana es educable: enseñable, y aprendible<sup>41</sup>. Es la gran responsabilidad de la educación<sup>40</sup>.

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 serlo<sup>36</sup>, pues a mentes diferentes corresponde y requiere aprendizajes diferentes, en el principio de causalidad<sup>70</sup>.

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 cotidianos<sup>40</sup>.

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 heterocrónica<sup>6</sup>. 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,<sup>2</sup> 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 diferencial<sup>2</sup>, 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.<sup>2</sup> Piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos.<sup>2</sup> 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<sup>69</sup>.**

La Superdotación es el fenómeno multidimensional, cognoscitivo, emocional y motivacional, estable y global de la persona humana<sup>1</sup> 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 funcionamiento<sup>2</sup>, pues implica una diferencia cualitativa muy importante.<sup>5</sup>

No se trata de un atributo unidimensional, sino que supone la conjunción de diferentes factores cualitativamente iguales<sup>3</sup>, 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 cognoscitivas<sup>4</sup> en acción combinada y conectividad<sup>6</sup>.

La Superdotación es un constructo formado por un amplio núcleo de variables cuyo funcionamiento conjunto (coalescencia) da como resultado la excepcionalidad<sup>3</sup>. Estas variables relevantes son: autoconcepto general, situación general dentro del grupo, autoconcepto escolar, estilo de aprendizaje y motivación<sup>35</sup>.

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 heterocrónica<sup>6</sup>.

Las diferentes capacidades se hallan en combinación<sup>7</sup>. 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)<sup>8</sup>, y para lograr niveles de productividad se requiere su interacción<sup>9</sup>. La Superdotación no es rendimiento, es potencialidad<sup>18</sup>, que ha de entenderse como capacidad y potencial para poder lograr un mayor rendimiento, si se ponen los medios para un adecuado desarrollo<sup>21</sup>.

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 DSM<sup>10</sup>, así como el diferente desarrollo y distinta configuración morfológica del cerebro de estas personas<sup>36</sup>. Las personas superdotadas constituyen el mayor capital humano de la sociedad, si sus dones y talentos se educan adecuadamente<sup>37</sup>.

## 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)”<sup>6</sup>.*

*Disincronía es un concepto que hace referencia al desfase que puede producirse entre diferentes niveles del desarrollo, como el intelectual y el emocional<sup>9</sup>, consecuencia del desarrollo heterogéneo específico de los superdotados<sup>12</sup>.*

*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 genéticamente<sup>13</sup>.*

*Entre las consecuencias de este fenómeno se hallan problemas de identificación de los superdotados, así como a nivel de aprendizaje<sup>14</sup>, 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 otro<sup>15</sup>.*

*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 superdotados<sup>16</sup>, fuente de conflictos incluso de patologías<sup>17</sup>.*

*El desequilibrio interno y el desequilibrio social del superdotado puede ser fuente de problemas. Puede suscitar la aparición de conductas más patológicas<sup>15</sup>, tan graves como una esquizofrenia de tipo psicoafectivo<sup>7</sup>.*

*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 especialista<sup>5</sup>. Por el contrario, si la escuela fuera verdaderamente inclusiva o adaptativa, los niños superdotados no tendrían ningún problema escolar<sup>18</sup>.*

*El Diagnóstico Clínico de la Superdotación deberá incluir, en todos los casos, el Diagnóstico Diferencial de la Disincronía<sup>10</sup>, así como el Diagnóstico Diferencial de las otras patologías asociadas<sup>6</sup>, como el Síndrome de Difusión de la Identidad<sup>38</sup>.*

*La estimulación de vías autocorrectoras constituye el nivel de actuación epigenético que hace posible la armonización de las conductas disincrónicas con las globales<sup>6</sup>.*

*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 caso<sup>19</sup> en la forma que determine el Diagnóstico Clínico<sup>50</sup>*

*Los casos, en que se observan más los efectos de la Disincronía son, por este orden, alumnos precoces, talentos académicos, talentos lógicos y superdotados.<sup>5</sup>».*

## 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.<sup>12</sup> La excepcionalidad intelectual no es fácil de identificar, y la Superdotación todavía menos<sup>5</sup>. El Diagnóstico de la Superdotación deberá basarse en el análisis clínico de sus características y con la detección facilitar el Diagnóstico Clínico<sup>6</sup>. 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 cognitivas<sup>20</sup>. Si las medidas estandarizadas no resultan pertinentes se debe recurrir al juicio clínico<sup>21</sup>.

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<sup>22</sup> **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.**<sup>22</sup>

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 acto<sup>10</sup>.

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 determinante<sup>23</sup>. 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 educativos<sup>24</sup>, factores clínicos, y Diagnóstico<sup>25</sup> ». (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://defensorestudiente.org/de/archivos/pdf/Escritura Notarial Normativa Ministerio.pdf](http://defensorestudiente.org/de/archivos/pdf/Escritura%20Notarial%20Normativa%20Ministerio.pdf)

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

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

## Los estilos de aprendizaje específicos de los estudiantes superdotados.

*«Los superdotados no sólo son más rápidos que los niños normales sino que son diferentes: piensan y sienten de forma distinta a los demás<sup>14</sup>, ven los problemas de otra manera, aprenden de otra manera<sup>26</sup>, utilizan formas muy distintas de resolución de los problemas y tienen formas muy diferentes de aprendizaje<sup>27</sup>. 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 crítico<sup>28</sup>, 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 acercamientos<sup>26</sup>.*

*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 sociedad<sup>29</sup>, posibilitando que su alta capacidad produzca rendimiento<sup>30</sup>.*

*Requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no son previstos de ordinario en los programas educativos normales<sup>9</sup>, y se concretan en una Adaptación Curricular que nada tiene que ver con una enseñanza individualizada o segregada<sup>39</sup>, 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 cognitivo<sup>19</sup>*

*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 ONU<sup>32</sup>.*

*Los Estilos de Aprendizaje específicos de los superdotados son imprescindibles para estos alumnos, y a la vez resultan muy beneficiosos para todos los demás<sup>33</sup>. Constituyen la esencia de la Adaptación Curricular, referenciada en el currículo del grupo<sup>5</sup>. 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 todos<sup>19</sup>. La intervención educativa (La Adaptación Curricular precisa, que en determinados casos puede incluir aceleración) se indica mediante Diagnóstico Clínico<sup>1</sup>. La ejecución del diseño, desarrollo y evaluación de la Adaptación Curricular precisa es responsabilidad exclusiva de los profesores y dirección del colegio<sup>22</sup>.*

*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 inmediata<sup>31</sup>. 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 personalidad<sup>10</sup>».*

(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<sup>5</sup>».*

*Los alumnos con Precocidad Intelectual requieren el mismo tratamiento educativo que los alumnos Superdotados<sup>12</sup>».*

## 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<sup>6</sup>».*

*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)<sup>5</sup>*

*Para que un talento pueda aflorar (desarrollarse) ha de haber un conjunto de catalizadores intrapersonales y ambientales<sup>34</sup>.*

*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<sup>29</sup>».*

## ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

**«Las Altas Capacidades, desde la perspectiva no reduccionista y científica, constituye un proceso de transformación ontogenética,<sup>2</sup> 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 diferencial<sup>2</sup>, 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.<sup>2</sup> Piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos.<sup>2</sup> 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.<sup>69.</sup>**

Altas Capacidades Intelectuales es el conjunto de fenómenos cognoscitivos, emocionales y motivacionales que anteriormente se han definido<sup>1</sup>. Requieren una elevada potencialidad intelectual inicial<sup>68</sup>, 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 neurobiológica<sup>2</sup>.

Todos ellos requieren una atención educativa diferente a la que comúnmente se ofrece en las escuelas<sup>29</sup>: 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.<sup>22</sup> 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<sup>2</sup>.

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.<sup>10y50.</sup> 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 humana<sup>1</sup>. Muy pocas personas se pueden considerar plenamente representativas de un fenómeno cognoscitivo y emocional concreto. La mayoría se hallan en la confluencia de varios<sup>1</sup>».

### CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS.<sup>66</sup>

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"*.<sup>65</sup>

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.<sup>67</sup> 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.<sup>65</sup> 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 alcanzable.<sup>40</sup>

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"<sup>64</sup>, que permite a todos los alumnos adquirir un patrimonio cultural que sostenga el derecho de todos a llevar una vida digna.<sup>40</sup>

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.<sup>33</sup>

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 alumno<sup>40</sup>, que le aumenta el número de sus ramas dendríticas<sup>41</sup>, crea sinapsis nuevas y las multiplica<sup>42</sup>, enriquece el número y el tipo de las conexiones neurales, su calidad y sus capacidades funcionales<sup>43</sup>. Ello, teniendo en cuenta las interacciones más tempranas, a través de las "windows of opportunity" (ventanas de oportunidad, o ventanas de tiempo)<sup>44</sup>, lo que determina como se cablea y como se interconecta el cerebro<sup>45</sup>, pues la inteligencia es enseñable y aprendible, y la educación adecuada a cada uno es, también, la arquitectura de su cerebro<sup>41</sup>.

Antes de proponer medidas pedagógicas es imprescindible ponerse al día sobre los recursos innatos que cada cerebro tiene para aprender<sup>47</sup>. Si no sabemos cómo es cada cerebro, como procesa la información, como aprende, no podemos planificar como enseñar eficazmente<sup>48</sup>.

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 regir<sup>50</sup>

Este tipo de educación requiere una planificación individualizada para cada uno, pero no se opone a la enseñanza en grupo<sup>50</sup>. 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 Bolonia<sup>10</sup>. 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<sup>50</sup>.

Se respeta el derecho a la diversidad cuando a “mentes diferentes” se corresponde “aprendizajes diferentes”<sup>51</sup>. Cuando equidad y excelencia no se hallan en conflicto, sino en armonía i conjunción<sup>52</sup>. 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.<sup>40</sup> 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 permanente<sup>40</sup>.

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 administrativo<sup>53</sup>, como resultado de las nuevas exigencias y características de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje.<sup>54</sup> 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 vital<sup>55</sup>. 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.<sup>55</sup>

Desde el punto de vista psicoeducativo el aprendizaje autónomo que nos remite a la capacidad de “aprender a aprender”<sup>56</sup>, requiere metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica<sup>57</sup>, y, en definitiva, capacidad de autorregulación del propio proceso de construcción del conocimiento y el aprendizaje<sup>58</sup>, orientado en la perspectiva personal de futuro que cada alumno se va formando<sup>59</sup>. Esta concepción del aprendizaje, y la necesidad de lograrlo, afecta a todos los niveles educativos<sup>60</sup>. 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 alcanzarlos<sup>61</sup>”

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 <sup>4</sup>*

## 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%20InternacionalI.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 Intelectualmente". 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 Français d' 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 Alumnos 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://altscapacidadescse.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://altscapacidadescse.org/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegradoI.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 Dávison. 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. Mönks, 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 Mc Gill University de Monreal, Canadá. Revista Nature. 13 de abril de 2006.
37. Isaac Garrido. Jefe Dto. Psicología Básica, Universidad Complutense, Madrid.
38. Otto Kernberg 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 d'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 ILevine, 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".

**AUTORES DE LA GUÍA CIENTÍFICA DE LAS ALTAS CAPACIDADES: 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 O.M.C., Instituto Internacional de Altas Capacidades Por los aspectos jurídicos El Defensor del Estudiante. Coordinación: Consejo Superior de Expertos En Altas Capacidades** <http://altscapacidadescse.org/>

[consejosuperior@altscapacidadescse.org](mailto:consejosuperior@altscapacidadescse.org)

