

GUÍA CIENTÍFICA

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



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.

DE LAS ALTAS CAPACIDADES

**©GUÍA CIENTÍFICA DE LAS ALTAS CAPACIDADES.
Declarada de Interés Científico y Profesional.
(Resolución de 27.1.2014)**



Autores:



CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS
OFICIALES DE MÉDICOS DE ESPAÑA



Con la colaboración:



CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE
ASOCIACIONES DE ALTAS CAPACIDADES



- Para todos los padres.
- Para los educadores con vocación, que apuestan por la educación de calidad del siglo XXI para todos.
- Para los clínicos, por la salud de todos los niños.
- Para, en base a las Neurociencias: la Neuroeducación y el Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades, transformar la educación en un puntal fundamental de nuestra sociedad.
- Por todos los estudiantes; también los de altas capacidades, para que puedan tener éxito académico, 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
○ -El Síndrome de Disincronia.	24
○ -El Diagnóstico Clínico Integrado.	25
○ -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
○ Tergiversaciones de algunos colegios de Psicólogos.	64

○ El Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Oriental.	64	
○ El Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña.	64	
○ Algunas Asociaciones de padres. La Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades.	67	
VI. El diferente desarrollo cortical y la distinta 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.	73	
• Educación Inclusiva.	73	
• Las normativas de inferior rango.	75	
• El desarrollo legislativo en las Comunidades Autónomas.	75	
• La Jurisprudencia.	76	
• La Sentencia 12.11.12 del Tribunal Supremo.	78	
VIII. La Detección y el Diagnóstico Científico. Los padres ante el conocimiento de las capacidades y talentos de sus hijos.		80
• La detección de los talentos y capacidades de todos.	80	
• El Diagnóstico Clínico Integrado, completo.	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.	93	
• La larga lucha de los padres.	94	
• El valor judicial de los Dictámenes de los Diagnósticos Clínicos.	97	
XII. El Defensor del Estudiante.		99
• Defensa a nivel individual y de forma colectiva.	101	
• Ante leyes injustas.	101	
• Ante informes no vinculantes.	102	
• Ante los Diagnósticos Clínicos, vinculantes.	103	
• En síntesis.	104	
XIII. El Congreso Mundial Inteligencia Humana, Altas Capacidades y Educación.		105
XIV Datos de interés.		108
• Principales instituciones científicas especializadas.	106	
• Recursos y documentos científicos.	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.	110	
• En cuanto a la intervención escolar.	112	
XVI. EL principal problema.		114
Esquema general.		117
Algunos comentarios		118

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, la educación. Se han hecho progresos significativos en el conocimiento del funcionamiento cerebral, en los procesos de enseñanza-aprendizaje: la Neuroeducación. Los ámbitos que han desarrollado mayor actividad han sido, por una parte, **la investigación científica internacional**. Por otra parte, **el sistema educativo**.

Ambos ámbitos no han ido de la mano, sino en líneas divergentes, que han dado lugar al abismo que se refiere la Dra. Usha Goswami, Directora del Centro de Neurociencias de la Educación de la Universidad de Cambridge.

Mientras los avances de la investigación científica internacional han sido sorprendentes, la educación, que históricamente había sido dirigida, organizada y gestionada por los mismos titulares de este derecho-deber: los padres; desde el inicio de la revolución industrial fue apropiada por los estados modernos, con motivo de alcanzar la alfabetización de la población. Los estados crearon un modelo de educación, igualitarista, estatal, más o menos endogámico y susceptible de ideologización partidista, que en la actualidad todavía subsiste, a pesar de que los Tratados Internacionales en materia de educación, en su evolución histórica, han ido reconociendo, estableciendo y concretando el derecho y el 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 evolucionando hasta el más reciente Tratado Internacional, suscrito por el Estado Español: la Carta de Derechos y Libertades de la Unión Europea, proclamada el 12.12. 2007, en Estrasburgo.

Ya el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, desde 1952, al igual que otros Tratados Internacionales, reconoce el derecho de los padres a asegurar la educación y la enseñanza conforme a las convicciones religiosas y filosóficas de los padres.

En realidad, 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 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, que en España 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, y también es legalmente vinculante en todos los demás países firmantes de la UE, se añadió expresamente la garantía de las **convicciones pedagógicas de los padres** en la educación de sus hijos. Así, 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»**.

Por tanto, este derecho-deber tiene que ser respetado en todos los casos, y puede invocarse directamente ante los Tribunales de Justicia. En el supuesto de que no fuera adecuadamente reconocido y establecido en España, este Tratado Internacional 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.

Este derecho fundamental de los padres en la educación de los hijos es desconocido por muchos funcionarios, políticos de la educación y docentes y principalmente por los padres.

Cuando los padres conozcan sus derechos en la educación de sus hijos, sepan que están reconocidos en nuestro Ordenamiento Jurídico Superior, y, como sus titulares que son, se dispongan a ejercerlos, se podrá producir la necesaria transformación de la educación en España. Podrá constituir un pilar fundamental de nuestra sociedad: la educación de calidad para todos. Mientras, la investigación científica en inteligencia humana, altas capacidades y educación, ha avanzado espectacularmente, las Administraciones educativas han ido por su lado, produciendo el actual abismo.

«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. Pero a la vez se ha producido otro abismo, entre la educación que preceptúa el Ordenamiento Jurídico Superior y la que ofrecen muchas de nuestras escuelas e institutos.

Añade 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. 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», 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, creando estos abismos.

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 poner de manifiesto los factores clínicos 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 desarrollo neuropsicológico asíncrono de estas personas en su proceso de maduración de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica.

El Ministerio de Educación presentó en su congreso los factores clínicos 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. Con 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 al 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.

En consecuencia, llegados a 2006, Congreso y Senado estaban trabajando la nueva Ley Orgánica de Educación, LOE, que entró en vigor en mayo de aquel año y que desde entonces 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».

El abismo entre la ciencia actual y su aplicación directa en el aula", que señala la Dra. Usha Goswami, Directora del Centro de Neurociencias de la Educación de la Universidad de Cambridge, en España se muestra muy evidente entre, por una parte, los criterios normativos y actuaciones del Ministerio de Educación, acordes con la investigación científica internacional, y, por otra parte, los criterios, normativos y actuaciones de ciertas Administraciones educativas autonómicas, y se concreta principalmente en las resistencias de estas últimas en la aceptación práctica de las anteriores normativas del Ministerio.

Reconocer los aspectos clínicos no patológicos existentes en las altas capacidades y por tanto la normativa del Ministerio que señala la necesidad de que *"en su diagnóstico deben intervenir profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas"*, implica el reconocimiento de que **el sistema educativo no sólo carece de profesionales con competencias sanitarias, sino que carece de competencias en este ámbito para poder realizar diagnósticos, como señala la Ley** de Ordenación de las Profesiones Sanitarias. Supone, por tanto, el reconocimiento del derecho de los padres a la libre elección de centros especializados en el diagnóstico de las capacidades de sus hijos, reconocido en la Ley de Autonomía del Paciente. 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.

Por otra parte, reconocer en la práctica la norma del Ministerio por la que **«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»**, supone a estos sectores de las Administraciones educativas autonómicas que ya no podrán incurrir en la barbaridad tan dañina de realizar y utilizar las fases previas y preparatorias del diagnóstico como son la "detección" y la "evaluación psicopedagógica" para evitar y burlar el necesario diagnóstico clínico completo que es el único medio que permite descubrir la Superdotación, las altas capacidades y las verdaderas necesidades educativas de todos los alumnos.

Por su parte, la investigación internacional en Neurociencia, tanto sobre inteligencia humana, la educación, como la específica sobre Superdotación y Altas las Capacidades, ha sido intensa. Ambas han interactuado constantemente.

Inicialmente las altas capacidades se asociaron al rendimiento académico. 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 Genovart lo indicó con claridad en su libro: *Psicopedagogía de la Superdotación*, editado (febrero de 1998): por la Universitat Oberta de Catalunya: **«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 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 pensábamos que inteligencia era lo que medían los tests 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 como por 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 para explicar los fenómenos de la Superdotación y las Altas Capacidades ⁽⁵⁾.

El Ministerio de Educación señala: Que el 70% de los alumnos superdotados tiene bajo rendimiento escolar. Que entre un 35 y un 50% de ellos 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), 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 de edad, 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-IV-TR, 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-IV, 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⁾.

-Que 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, Cultura y Deporte, sintetiza adecuadamente el 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 En “Para saber más”, http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html , 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».

«Sólo el diagnóstico clínico realizado por profesionales especializados determina la excepcionalidad intelectual».

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, 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

Se contraponen 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 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 Neuroeducación, 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 Genovart, 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; 293: 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. *Tobeomottobe. 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 Cataluña 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 Especialista en Medicina Familiar en función de Pediatría. IX Foro de Pediatría, y Congreso Internacional "Ante la Gestión del Talento" UNED, UTAH VALLEY UNIVERSITY, Ponencia "Niños superdotados: Cómo descubrirlos",
- (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*".

Con posterioridad, el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, con la autoría de otros 34 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, en relación al tema.

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. Sin duda facilitó su consecución. 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. Emergía 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, el Presidente del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades en la "Primera Jornada Superdotación y Talento", celebrada en el Aula Magna de la Universidad de Valencia el 25 de enero de 2014 dio a conocer, la convocatoria del "Congreso Mundial Inteligencia Humana, Altas Capacidades y Educación", de carácter permanente y on-line. Hizo un llamamiento a la comunidad científica internacional a su activa participación, aportando los nuevos resultados de la investigación y el debate científico, que ofrece la necesaria garantía de permanente actualización.
<http://altascapacidadescse.org/PonenciaDPIE.pdf>

Asimismo declaró que se impone, la necesidad de efectuar una revisión en profundidad de las anteriores investigaciones que se realizaron en base a paradigmas hoy en día obsoletos; investigaciones que se realizaron tomando como muestras a niños, adolescentes o jóvenes que todos ellos carecían del imprescindible diagnóstico clínico completo. Acceso directo al Congreso Mundial: <http://altascapacidadescse.org/Congreso-Mundial.php?id=2>

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	34



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. También han hallado dificultades en la necesaria conjunción, armonización y consenso entre los científicos autores de aproximaciones y aportaciones parciales.

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 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 a un grupo de sus iguales y a su medio. Incluso para sentirse feliz.

Allen Newel, en su libro *“Unified Theries of Cognition”*, reconocido unánimemente por la comunidad científica internacional, considera la inteligencia como *“la capacidad de relacionar dos sistemas independientes: el del conocimiento y el de los fines”*. Ciertamente esta definición significa un importante avance, pues el ser humano, en la resolución de problemas, interacciona sus conocimientos con las metas que constituyen la solución del problema. Pero, esta definición 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 Newell y Simon en *“Human Problem Solving”* (Englewood Cliffs, Prentice Hall), 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. Parafraseando al Prof. Marina diremos que la inteligencia humana es la transfiguración completa de la inteligencia computacional. La inteligencia humana, en su definición, 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 desilusión, 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.

Por ello, concluimos conviniendo con el Prof. Marina que la ***“inteligencia humana es la inteligencia computacional que se autodetermina”***.

También convenimos con Marina, en la necesidad de crear una *“Ciencia de la Inteligencia Humana”*, donde no se trate sólo de lógica formal, también de lógica creativa; no sólo de medios, también de fines. No sólo de razón, también de emociones y de sentimientos, y su interacción permanente. Porque 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.



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 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 persona, en gran medida diferentes de las generales, actualmente del DSM-IV-TR¹⁰, así como el diferente desarrollo y distinta configuración morfológica del cerebro de estas personas³⁶.

El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades considera relevante el hecho de que 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 Disincronía son, por este orden, alumnos precoces, talentos académicos, talentos lógicos y superdotados.⁵».



El Diagnóstico Clínico Integrado.

« 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 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 intelectual.²²

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.²²

Los factores cognitivos de la Superdotación se identifican mediante evaluación psicopedagógica, (profesionales de la educación) y al mismo tiempo mediante el juicio clínico, mientras que los factores emocionales y motivacionales, y su permanente interacción en el sistema cognitivo, se identifican únicamente mediante Diagnóstico Clínico, que en todos los casos deberá incluir el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de Disincronía y de las otras patologías asociadas (profesionales sanitarios). Ello requiere: equipo multidisciplinar y unidad de acto¹⁰.

El Diagnóstico Clínico del niño superdotado no puede entenderse como un proceso unilateral. Deberán 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 debemos considerarla determinante²³.

Cuando se trata de un menor, corresponde exclusivamente a los padres el derecho a elegir el centro (público o privado) para realizar el Diagnóstico. Ello, tanto para la realización de las aproximaciones previas (detección, identificación y evaluación psicopedagógica) en sus factores educativos²⁴, como para el análisis de los factores clínicos, y Diagnóstico²⁵».

(El “Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado” del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades se encuentra en la Web del Consejo Superior: <http://altscapacidadescse.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 la personalidad¹⁰».

(La Ponencia internacional “Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados” se halla en la web del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.

<http://altscapacidadescse.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 media⁵>>».

Los alumnos con Precocidad Intelectual requieren el mismo tratamiento educativo que los alumnos Superdotados¹² ».

EL TALENTO SIMPLE Y EL TALENTO COMPUESTO.

« Talento es el 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 generalidad⁵.

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 ambientales³⁴.

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 sociedad²⁹ ».



LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

« Se entiende por **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), 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 de las Altas Capacidades y de su interacción permanente en el sistema cognitivo, así como el imprescindible diagnóstico diferencial de los procesos de maduración asíncrona 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.^{10 y 50}. 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 humana¹¹. Muy pocas personas se pueden considerar plenamente representativas de un fenómeno cognoscitivo y emocional concreto. La mayoría se hallan en la confluencia de varios de ellos¹».

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS.⁶⁶

1. Proceso de maduración neuropsicológico asíncrono (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 en la solución y planteamiento de problemas.
13. Capacidad de ser independiente en diversas actividades.
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.

« 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

Científicamente es sabido que el nivel máximo de las posibilidades 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 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), ha supuesto el reconocimiento legal del derecho a la educación en la diversidad. En el sistema educativo anterior a la LOE⁴⁹ la atención a la diversidad constituía la excepción puntual ante la enseñanza homogénea que constituía la norma fundamental. 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 necesidades⁵⁰.

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 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.

Por otra parte 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.

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 en ella una vida digna ». ⁴⁰

REGISTRO GENERAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL

Según lo dispuesto en la Ley de Propiedad Intelectual (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril), quedan inscritos en este Registro los derechos de propiedad intelectual en la forma que se detentan y ejercitan.

NUMERO DE ASIENTO REGISTRAL 02 / 2006 / 849
PRIMERA INSCRIPCIÓN

Título: Las altas capacidades intelectuales. Definiciones.
Clase de obra: científica

Datos de la solicitud
Número de solicitud: 11.0004-03
Fecha de presentación y efectos: 20-11-2005. Horas: 13.11
En su momento, a dos de febrero de dos mil seis

El registrador de la Propiedad Intelectual
Miguel Ángel Rodríguez Domínguez



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LIBERTAD.

Este derecho se halla reconocido en los Tratados Internacionales:

- Protocolo adicional Nº 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».

- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 26.3:

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

- 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».

Y, concreta este derecho en cuatro puntos fundamentales:

- **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.**
- **Todas las normas de inferior rango, deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio.**
- **El silencio de la norma inferior sobre dicho principio, implica su vulneración.**



TEXTO DE LA SENTENCIA DEL TRIBUNAL SUPREMO. 12.11.12.
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 ».



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 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/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegrado.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" http://altascapacidadescse.org/f_y_f.pdf
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); President *del "European Council for High Ability"*.
36. Investigación del Instituto Nacional de la Salud Mental de Estados Unidos y el Mc Gill 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. Prof, universitario.
41. Rima Shore. Neurocientífica, Directora del Consorcio de Universidades *Laboratory for the 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 i 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". Ex director 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 Nº 76, septiembre-octubre de 2006.
51. Mel 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). Miembro 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. Perry. N. 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 on theories of self-regulated learning and academic Achievement Self Regulated Learning and Academic Achievement. Learning theories. An educational 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 Nº 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. 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.

19-11-08

(Agregado el apartado: "El Derecho a la Educación en Libertad" el 19-03-13)

CONSEJO SUPERIOR DE EXPERTOS EN ALTAS CAPACIDADES

III. ALTAS CAPACIDADES Y SISTEMAS EDUCATIVOS.

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

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

La naturaleza de la Alta Capacidad y de sus diferentes manifestaciones diferenciales, como la Superdotación o el Talento, es la inteligencia humana. La experiencia de la alta capacidad contribuye a transformarla ⁽¹⁾ principalmente mediante **la educación diferente a la ordinaria, que se deriva del diagnóstico, realizado por quienes tienen, titulación, competencia, capacidad y experiencia. Ofrecer esta educación diferente es la responsabilidad específica de la escuela, 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*", no se puede olvidar que 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 no afectan las personas 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 más de estas personas**,

Pero, la escuela, el sistema educativo, tiene una evidente responsabilidad muy precisa, y de capital importancia, en función de dos factores interrelacionados:

Por una parte, 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⁾, pues 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⁾.

Estas personas realizan un específico proceso de maduración de los circuitos neurogliales en **sistemogénesis heterocrónica**.⁽⁷⁾ De ahí se deriva y se concreta la responsabilidad de la escuela, del sistema educativo, ya que la educación, en base a la dotación neurobiológica de cada uno, es la arquitectura del cerebro, que es decisiva en el diferente desarrollo de la personalidad.

Por otra parte, la obligatoriedad del sistema educativo para todas las personas, en su franja de edad comprendida entre los 6 y los 16 años. Pero, **nuestro sistema educativo, que por ley es obligatorio, 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 que no conjugan adecuadamente la obligatoriedad de la escolarización con la preceptiva educación inclusiva de nuestras leyes**.

En el Estado Español, la Ley Orgánica de Educación (LOE) es muy precisa, no sólo al preceptuar la educación inclusiva para todos los alumnos, como principio general que rige todas las etapas educativas (Art. 1.b), como valor fundamental (Art 121. 2), y como derecho específico que rige la educación de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (Art. 71. 3), también en el reconocimiento del derecho de todos los alumnos de altas capacidades a recibir la educación diferente a la ordinaria (Art. 71 .2), a través del precepto y competencia de todos los centros educativos de realizar la *Adaptación Curricular Precisa* (ACP) de cada uno, dentro de la debida organización escolar, como competencia trasladada a los mismos centros educativos (Art 72 .3). Y, todo ello inmediatamente desde su identificación (Art 71. 3).

La LOMCE no sólo respeta íntegramente estos avances y preceptos orgánicos 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».

La LOMCE, perfecciona, completa y consagra la educación inclusiva, preceptuada por la LOE, introduciendo en su Art. 1.q; “Principios”, y en su Art. 2 bis, la “Enseñanza en libertad”, consecuencia de la Sentencia del Tribunal Supremo 12.11.12, pues sin Educación en Libertad no puede haber Educación Inclusiva. En su preámbulo señala:

*«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 alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. 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**, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos.*

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades».

Hay quien erróneamente piensa que admitir en clase a niños con discapacidades o inmigrantes ya es educación inclusiva.

La LOMCE, señala en su Exposición de Motivos III:

«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 educación inclusiva en función de las capacidades potenciales de cada persona, en realidad ya se hallaba, en nuestro Ordenamiento Jurídico Superior. En efecto, el Tratado Internacional Derechos del Niño, Convención de 20 de Noviembre de 1989, adoptado por la 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***".

Científicamente es sabido que el nivel máximo de las potencialidades 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. En consecuencia, el derecho de todos los niños y niñas a la educación en la diversidad, en el desarrollo de su deferente personalidad y distintas capacidades potenciales máximas, ya se halla jurídicamente reconocido en cuantos estados han ratificado este Tratado Internacional, que, forma parte del propio ordenamiento jurídico de estos estados. El Catedrático de Ciencias de la Educación y de Biología Ex presidente del European Council for High Ability Dr. Javier Tourón escribía en el 2002:

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

En el 2006, mediante la Ley Orgánica LOE, la educación inclusiva pasó a ser preceptiva en todos los centros educativos de España. Este es el rol propio y subsidiario, la responsabilidad del sistema educativo, de la escuela.

Respecto a cada estudiante, en cierto modo, 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 personase le indica en su diagnóstico que realizan los facultativos especialistas.

Basándose en conceptos antiguos, algunas Consejerías de Educación han tratado de imponer conceptos obsoletos y han restringidos derechos reconocidos en el Ordenamiento Jurídico Superior, con actuaciones en el ámbito del diagnóstico y de la intervención educativa, claramente erróneas y muy dañinas para las niñas, niños y adolescentes superdotados y de 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.

Hay consejerías de educación de algunas comunidades autónomas que se muestran muy sensibles y vigilantes a que el Estado no les pise las competencias, pero no muestran la misma sensibilidad para, -como Estado que también son-, no interferir en las competencias de los padres, de los profesionales titulados que realizan diagnósticos, en el libre ejercicio de su profesión, o de las instituciones especializadas legalmente reconocidas, incluso de los científicos.

¿Dónde se halla la educación de calidad para todos? ¿Cuál es su hoja de ruta?

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.**
- 4ª Fase: Adaptación a la diversidad.**

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).

104

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 (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 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, 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 comprensibilidad 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. Es cuando se desarrolla la verdadera Educación Inclusiva, en la 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. 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.

¿En qué fase deseamos situar nuestra escuela, nuestro sistema educativo?

Definir esta cuestión es previo al debate de otros aspectos.⁽¹¹⁾ pues señala el Comité para el Aprendizaje de la Ciencia del “*National Research Council of The Nacional Academies*”. (EEUU):

«Antes de proponer medidas pedagógicas concretas es imprescindible ‘ponerse al día’ sobre los recursos del cerebro humano de cada uno para aprender».

Para conocer si un sistema educativo está cumpliendo su obligación con sus alumnos de altas capacidades y con todos los alumnos, una forma puede ser: averiguar o preguntar a los responsables de una comunidad autónoma o de una zona determinada qué centros educativos imparten la educación inclusiva, que preceptúa la Ley Orgánica.

Respecto a un centro concreto, podemos hacer la siguiente observación: La Ley Orgánica (Art. 121) obliga a todos los centros educativos tres cosas muy importantes:

- 1. Que dispongan de su Proyecto Educativo de Centro. (Art. 121.1).**
- 2. Que contenga la Forma de Atención a la Diversidad del Centro. (Art. 121.2).**
- 3 El carácter público del documento. (Art. 121.3).**

En base a este documento se puede observar si recoge adecuadamente la educación diferente a la ordinaria que necesitan los alumnos de altas capacidades (Art 71.2). Si contempla que las adaptaciones curriculares precisas se realizan dentro de la debida organización escolar, como preceptúa el Art 72.3). Y, en particular, si prevén que éstas se orienten a la diferente forma de procesar la información y aprender del cerebro de estos alumnos más capaces, o si por el contrario se limitan a medidas de aumento de contenidos curriculares.

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, maltrato institucional.

Con la entrada en funcionamiento de El Registro de Centros Educativos, todos los padres, y la sociedad en su conjunto, podrán obtener información rigurosa y contrastada de la oferta educativa de todos los centros educativos, para que, en base al conocimiento, puedan elegir la mejor oferta educativa para sus hijos. (El Registro de Centros Educativos, Cap. X, pág. 90). 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/DICIONARIO_7_10_15.pdf

-
- (1) Besjes-de Bock KM, Ruyter DJ. Fivevalues of giftedness. RoperReview 2011; 33: 198-207.
 - (2) Sastre-Riba S. Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. RevNeurol 2012; 54 (Supl 1): S21-9.
 - (3) Mrazik M, Dombrowski SC. The neurological foundations of giftedness. Roper 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 andworking memory tasks related to intelligence. Brain Cogn 2004; 54: 65-74.
 - (6) Jin SH, Kwon YJ, Jeong J. Gifted and normal children duringscientific hypothesisgeneration. BrainCogn 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.

IV. 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 los datos generales:

«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 al **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://altscapacidadescse.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_atencio_a_la_diversida_loe/atencion_a_la_diversidad_loe.htm

4. 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 a 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.altscapacidades.es/elmundo.pdf> o la Revista de formación del profesorado, "Compartím", de la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana http://instisuper.altscapacidades.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*”, con cinco cursos on line, que el Ministerio de Educación imparte mediante convenio de colaboración con el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.

Estos cursos recientemente han sido aprobados por la Universidad Autónoma de Barcelona para que constituyan una Diplomatura Universitaria de Postgrado, vinculada al Máster y este al Doctorado.

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

6.-Recientemente 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/altscapacidadesintelectuales/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».

«Sólo el diagnóstico clínico realizado por profesionales especializados determina la excepcionalidad intelectual».

En su apartado: “¿Cómo se detecta?”, el Ministerio de Educación señala:

*«Por otro lado, la aplicación de pruebas psicométricas; específicamente dirigidas a obtener información sobre aspectos intelectuales, aptitudinales o de personalidad; **estará siempre a cargo de profesionales especializados**».*

En su apartado: “¿Qué hacer y cómo actuar?”

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altscapacidadesintelectuales/qu_hacer_y_cmo_actuar.html el Ministerio de Educación señala:

« ¿El sistema educativo da respuesta a las necesidades de los superdotados? ¿Qué medidas hay que adoptar para llevar a cabo de manera efectiva la inclusión con los alumnos con altas capacidades intelectuales? Estas preguntas son algunas de las interrogantes que se plantean continuamente entre los padres, los profesores y los expertos.

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/>

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

Mientras se ha ido descubriendo el carácter multidimensional de las diferentes manifestaciones de las altas capacidades, **sus factores clínicos, el funcionamiento diferencial de la mente de estas personas, que exigen diagnóstico clínico, una dinámica psicosocial y una educación, no sólo ampliada, sino principalmente muy diferente a la ordinaria, en su metodología y planteamientos básicos**, algunos docentes, con la presencia de un alumno de alta capacidad en un 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 *“aprovechan el potencial de transferencia de los alumnos de altas capacidades para subir el rendimiento general del grupo clase”*.

Otros docentes, funcionarios de la educación, y algunas Consejerías de Educación no han visto con agrado la formación específica, -inexistente en su formación inicial-, que necesitan para poder afrontar esta educación diferente a la ordinaria, la dedicación y esfuerzo, mayor que supone, respecto de la enseñanza estandarizada de transmisión grupal que vienen realizando. Consecuencia de esta falta de profesionalidad 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.

A la vez, 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 la actual Ley Orgánica de Educación y 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 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.**(Aunque el Sistema Educativo, el Estado controle la enseñanza, no implica que pueda controlar la Ciencia).
2. **EN EL ÁMBITO DEL DIAGNÓSTICO. Mediante el intrusismo, 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.**(Cuando no se diagnostican las capacidades y los talentos de todos los estudiantes, se les pone en el riego de que se les diagnostique de lo que no son).
3. **EN LA RESPUESTA EDUCATIVA. Evitar las adaptaciones curriculares precisas basadas en la diferente metodología que estos alumnos necesitan. En su lugar ofrecen cualquier cosa que no les requieran mayor dedicación, esfuerzo ni reciclaje. En el mejor de los casos únicamente atienden las diferencias intelectuales de menor importancia, que no requieren esfuerzo: las cuantitativas: una aceleración o salto de curso, o una fácil ampliación (más de lo mismo).**(Cuando desde la escuela sólo se busca salir del paso, antes que romper con las didácticas obsoletas, sólo atienden a los que no crean problemas incómodos).

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

Año 2003. 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 2002. Esta nueva Ley Orgánica dedicaba su sección 3 a los alumnos superdotados. El Art 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».

Tampoco surtió efecto la reunión que mantuvo el Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades, Prof. José de Mirandés con varios Directores Generales de la Consejería de Educación para explicarles los graves errores de aquella ley y el daño que previsiblemente causarían, si no la retiraban.

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 mayo de 2006 se promulgó la actual Ley Orgánica de Educación (LOE), que derogaba la LOGSE y la LOCE, y por tanto, sus leyes de aplicación y desarrollo. La nueva Ley Orgánica reconoce importantes avances. A todos estos artículos además de su Carácter Orgánico se les ha dado Carácter Básico, para que lo ocurrido en Castilla-La Mancha no pudiera volver a producirse en ninguna Consejería de Educación de Comunidad Autónoma.

Pero, la Consejería de Educación de Castilla La Mancha editó entonces 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. Pero, en este documento **falseó el texto** del fundamental del Art. 72.3 de la LOE.

En efecto, la Consejería de Educación 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 su falta de concreción en la práctica queda en nada, y continuó aplicado su absurda y dañina definición. Era de esperar cualquier cosa antes de abrirse a un nuevo concepto educativo que la Ciencia ofrece.

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 25.12.12. <http://confederacionceas.altascapacidades.es/EIDiaNoticia.pdf>

Versión imprimible en <http://altascapacidadescse.org/Diario%20El%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 Doctor Ingasi Puigdemívol i Aiguadé.

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, el Doctor Ingasi Puigdemívol i Aiguadé pudo corregir los graves errores del Director General de la Generalitat de Cataluña con estas palabras.

«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.»

Efectivamente, la Superdotación es un fenómeno evolutivo, y necesita ser descubierto, estimulado, retado, pero sobre todo, entendido por el propio niño, que a su vez se enfrenta al reto de comprender su cerebro y sus emociones. Y, no puede librarse de los férreos esquemas educativos, causa de su estancamiento y de su sufrimiento.

3. Tergiversaciones en la Detección previa y el Diagnóstico. **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, a las órdenes de los políticos de las Consejerías de Educación.

Estos funcionarios carecen de la titulación legalmente necesaria y de formación específica. A pesar de ello, muchas veces sin autorización de los padres, establecen si un niño es, o no, superdotado.

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. Y en la mayoría de los casos, carecen de formación específica.

Tampoco, en la especialidad de Magisterio de Necesidades Educativas Especiales, se forma a estos profesionales en el diagnóstico o la atención a estos alumnos. Su selección no está basada en criterios estandarizados de tipo universitario o similar. La realidad a nivel estatal es que no existen orientadores que sean psicólogos con el preceptivo título de Especialista en Psicología Clínica o Licenciados en Medicina. Es más, **el sistema educativo carece de competencias para poder llevar a cabo diagnósticos**. Se cubren en su nombramiento administrativo de funcionario.

Frecuentemente, estos funcionarios, niegan el informe a los padres, arguyendo que se trata de una información interna del sistema educativo, -como si pudiera existir algo de un menor que pueda ser 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). Los datos personales de estos menores quedan sin la protección de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos.

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 completo 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://defensores estudiante.org/de/archivos/pdf/derecho_escolar.pdf tienen la vía rápida y gratuita. 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».

El porcentaje de alumnos excelentes en el Estado Español, en las competencias de Lectura, Matemáticas y Ciencias se sitúa en el 1,3%, frente al 4,1% de media de la OCDE. Se trata de datos que ha hecho públicos el 29 de agosto de 2013 la OCDE –en su informe mensual de “PISA in Focus”. España se encuentra en el puesto 30 de 34 en la clasificación de países con mayor porcentaje de alumnos excelentes.

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 incurrían 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/QUIENPUEDE.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, y directamente aplicar una supuesta respuesta escolar. De esta manera burlando el diagnóstico 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.

Mediante la simple detección, o la evaluación psicopedagógica, aunque apunte hacia un posible resultado alto, en ningún caso es posible conocer si nos hallamos, o no, ante la constelación sintomática o perfil complejo de la Superdotación, o de lo que Castelló indica para definir el talento: “el concepto en cierto modo opuesto a la Superdotación”.

Con la simple detección, o la evaluación psicopedagógica en ningún caso es posible afirmar si realmente nos hallamos ante la Superdotación, o no. 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”.

En la medida en que los padres conocen que la detección previa ellos también pueden realizarla, y que en la práctica los estudios revelan que la suelen realizar con superior acierto, estos sectores del sistema educativo sofistican la estrategia proponiendo la detección y en todo caso, después,-dicen que para confirmarla-, proponen la evaluación psicopedagógica, pero siempre realizada por los mismos funcionarios. Carece de todo fundamento jurídico. La Orden de 14 de febrero de 1996 (BOE de 23 de febrero, por la que se regulaba el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica en su Disposición Adicional remitía a una posterior normativa que no se llevó a cabo.

Estos sectores del sistema educativo con frecuencia niegan a los padres los informes psicopedagógicos que realizan. También a Médicos de Atención Primaria a Pediatras y a Psiquiatras, cuando éstos lo solicitan para su conocimiento del paciente. 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_TODOS_LOS_PADRES.pdf

La cuestión no parece que sea otra que la de evitar que los niños realicen el diagnóstico clínico completo en los centros especializados e independientes: evitar que se conozcan sus verdaderas necesidades educativas, capacidades y talentos. Con esta estrategia, no pueden recibir la adaptación curricular precisa. Sólo amplían los contenidos curriculares, “a base de dar más de lo mismo”, cuando lo que necesitan es que se efectúe el cambio metodológico que les permita 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://altscapacidadescse.org/DICIONARIO_7_10_15.pdf

Con frecuencia se crea la apariencia de que los políticos del sistema de enseñanza se preocupan por estos alumnos, pero evitan tener que llevar a cabo sus Adaptaciones Curriculares Precisas (ACP) y a la vez evitan la necesaria formación permanente que los docentes necesitan para poder llevarlas a cabo.

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, asesorados por 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 %.

Indica el Catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona Cándido Genovart.

“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».

De ahí las normas que, en este sentido, hemos visto del Ministerio de Educación.

Estas prácticas erróneas continúan en la actualidad. La Consejería o Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña publicó en el 2010, -con el Gobierno tripartito- una "Guía para Familias de niños y de jóvenes con Altas Capacidades Intelectuales", que en realidad desorienta, pues se halla llena de errores muy graves.

Ante el cúmulo de quejas que se recibieron, principalmente de las familias, se tuvo que realizar un documentado informe, con el análisis científico realizado por el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, en sus aspectos científicos, y en sus aspectos legales por parte del gabinete Jurídico del Foro Catalán de la Familia, <http://instisuper.altscapacidades.es/Castellano.html>

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

Prácticamente incurre en los mismos graves errores: la estrategia de evitar el necesario diagnóstico sustituyéndolo por la detección previa, para proporcionar directamente una pretendida respuesta educativa. Así lo manifiestan la Directora General de Educación Infantil y Primaria y la Directora General de Secundaria y Bachillerato en su escrito de presentación:

*«El objetivo de esta guía es ayudar a la **detección** de los alumnos con altas capacidades, conocer las características y necesidades; presentar diferentes pautas educativas **para dar respuesta** dentro del aula y en la orientación personal, así como ofrecer herramientas de observación y recursos para elaborar ampliaciones curriculares, desarrollo de proyectos creativos y desarrollo de habilidades sociales y de cooperación».*

*«En este documento se definen los conceptos relacionados con las altas capacidades intelectuales con el objetivo de **facilitar la detección** de estos alumnos y **poder proporcionar, de esta manera, una respuesta holística y ajustada a sus necesidades**».*

El documento ignora que de la detección o de la evaluación psicopedagógica previa no es posible conocer las verdaderas necesidades educativas, ni distinguir la Superdotación del talento académico, ni poder asegurar la presencia o no de alta capacidad.

En lugar de las "Adaptaciones Curriculares Precisas" (ACP), que preceptúa la Ley Orgánica, (Art.72.3), la "guía" del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña únicamente se refiere a simples ampliaciones curriculares.

Más adelante señala:

«La evaluación psicopedagógica tiene la finalidad de confirmar que un determinado alumno tiene altas capacidades. En las escuelas esta evaluación la tienen que hacer los equipos de orientación y asesoramiento psicopedagógico (EAP) y en los institutos el profesional del EAP o un profesor de la especialidad de orientación».

Ya hemos visto que el diagnóstico de la Superdotación requiere diagnóstico clínico completo realizado por un equipo multidisciplinar en el que deben participar profesionales con competencias sanitarias no sólo educativas, con la formación y la experiencia necesaria, y las titulaciones legalmente indicadas.

Dice la "guía" de la Generalitat de Cataluña:

«En el caso de que las familias quieran confirmar o reevaluar el resultado de evaluación psicopedagógica con un profesional externo, con anterioridad o como consecuencia de esta evaluación se ha de respetar la decisión de la familia y el informe que se derive se utilizará como una fuente más de información».

Ya hemos visto que estas estrategias carecen de todo fundamento científico y jurídico. En la práctica de cada caso dependerá de si los padres aportan un informe **no vinculante** de un psicopedagogo o psicólogo independiente, o se conforman con el hagan los funcionarios, o si por el contrario, aportan al colegio el dictamen del diagnóstico clínico completo de su hijo, de un centro especializado, cuyo equipo multidisciplinar cuenta con todas las titulaciones legalmente requeridas, con su Certificado Médico Oficial, **que en estos casos es vinculante para todos los centros.**

Afortunadamente la “guía” del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, deja un resquicio a la endogamia estatalista, que se orienta al monopolio del diagnóstico, para que los padres, en cada caso, puedan evitar los efectos dañinos a sus hijos. Esta “guía” de la Generalitat señala:

«Pero, si la familia tiene una evaluación externa, no será necesario repetirla».

Por lo menos la Consejería de Educación de Catalunya “permite” que los padres realicen y aporten al centro educativo el Diagnóstico Clínico Completo de las Capacidades y talentos de sus hijos, realizado en un centro de diagnóstico especializado, respetando así el derecho legal de todos los padres. No todas las Consejerías de Educación lo hacen.

(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).



La Consejera de Educación (d'Ensenyament) de la Generalitat de Catalunya Irene Rigau, en el acto de presentación de su “guía” a los medios de comunicación

4. 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.

Esta Orden 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 centros y profesionales especializados, experimentados e independientes.

Por otra parte, el sistema educativo carece de competencias y de profesionales con la titulación legal necesaria para poder realizar diagnósticos (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 si 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 Real 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 resultar insuficiente. El Artículo 5 del Real Decreto establece. 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. 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 adquirir la 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/>

5. 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 reciente Sentencia del Tribunal Supremo, 12.11.12, (Recurso3858), 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,

La 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.

6. 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" Nº 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://www.altacapacidad.net/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=9

(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).

Esa "guía", orienta la intervención educativa de los estudiantes superdotados en las medidas que únicamente atienden las diferencias intelectuales de menor importancia: las cuantitativas, obviando las más importantes: las cualitativas. 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. <http://www.altascapacidades.es/insti-internacional/ELPAIS.pdf>

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, Regne Unit, 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 a 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 éste 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, remitieron 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.



Algunas asociaciones de padres. LA CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE ALTAS CAPACIDADES.

Los directivos de muchas asociaciones de padres, de niños superdotados y de altas capacidades, están bien formados en los actuales fundamentos científicos. Estas asociaciones vienen realizando, en toda España una callada labor impresionante.

En algunas comunidades autónomas han creado federaciones, y todas ellas convergen en la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades, creada en Madrid el 8 de junio de 2002.

Las asociaciones de padres de niños superdotados y de altas capacidades, para ser reconocidas en la Confederación, tienen que demostrar que asocian a padres, todos ellos de niños realmente superdotados o de altas capacidades, y que sus objetivos y actividades se hallan en plena concordancia con los actuales principios científicos de la investigación internacional sobre Superdotación y Altas Capacidades". El Artículo 6 de los estatutos de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades así lo garantiza:

Artículo 6.- «Pueden ser miembros de la Confederación aquellas federaciones y asociaciones de padres y madres que compartan los fines de esta, fijados en los presentes estatutos, y demuestren que sus fines y actividades se hallan en plena concordancia con los principios científicos de la investigación internacional sobre Superdotación y Altas Capacidades».

Esta es una garantía fundamental, ya que el derecho de asociación en España permite la creación de asociaciones con la denominación que se desee, con tal de que la denominación que elijan pertenezca a otra constituida con anterioridad. La denominación de una asociación, o los fines que se hayan consignado en los estatutos, no constituye garantía alguna de los verdaderos objetivos y planteamientos.

Existen en España otras asociaciones con denominaciones similares que crean la apariencia de asociar a padres de niños superdotados o de altas capacidades, pero si no pertenecen a la Confederación Española de Asociaciones de Superdotación, no existe garantía de ello. Tampoco de que sus fines, actividades, planteamientos o reivindicaciones se hallen ajustados al actual paradigma científico. Estas asociaciones no pueden ser reconocidas en la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades, creada en el año 2002, pues **los niños de estas asociaciones carecen del imprescindible Diagnóstico Clínico realizado por profesionales especializados**. Es necesario advertir que mientras **el Ministerio de Educación señala en su normativa y recuerda en su web, lo que preceptúa la Ley, y la investigación científica, es decir, el carácter imprescindible del Diagnóstico Clínico realizado por profesionales especializados**, el Registro Nacional de Asociaciones permite crear asociaciones, y fundaciones, o incluso federaciones o confederaciones de similar denominación y apariencia. Tan sólo les obligan a añadir una palabra a la denominación, en función del "derecho de asociación", que no evita que se produzcan lamentables confusiones, especialmente si se minimiza la palabra añadida.

Ante la variedad variopinta de asociaciones, que muchas de ellas se fundamentan en múltiples definiciones basadas en paradigmas obsoletos, erróneos y dañinos, la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades ofrece la garantía y la información necesaria, tanto a los padres como a los científicos que desean realizar investigaciones, como o a los legisladores que precisan datos, y a la sociedad en su conjunto.
<http://confederacionceas.altscapacidades.es/>

VI. EL DIFERENTE DESARROLLO CORTICAL LA DISTINTA CONFIGURACIÓN CEREBRAL. SUS 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.

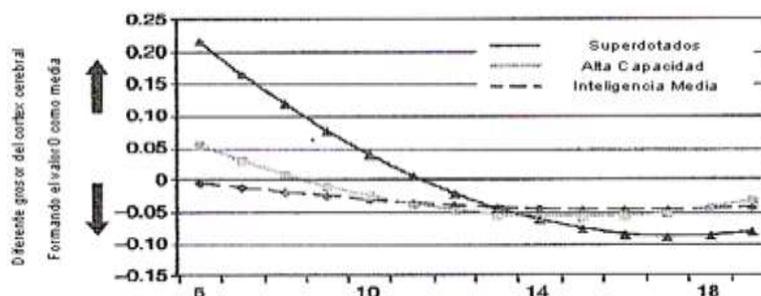
Tras este momento evolutivo el córtex cerebral de las personas superdotadas decrece hasta presentar un grosor sensiblemente menor que el de las personas estándar. Durante la reducción del grosor cortical, las conexiones neurales no usadas se marchitan (apoptosis cerebral) a medida que el cerebro da prioridad 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 las investigaciones científicas realizadas en Estados Unidos que han demostrado que las pautas diagnósticas contenidas en el DSM-IV-TR o en otros manuales internacionales, que son 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. Terrores Nocturnos. Otras Disrupciones del Sueño. Alergias. Asma. Hipoglucemia. Hipoglucemia Reactiva.

La sintomatología confundida normalmente corresponde a los procesos asíncronos de maduración de los circuitos neurogliales 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/DICIONARIO_7_10_15.pdf

VII. 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 relativa y una **validez nula** si limitan o restringen derechos reconocidos en el Ordenamiento Jurídico Superior. En tal caso, son nulas de pleno derecho, 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 a 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° 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 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».

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.

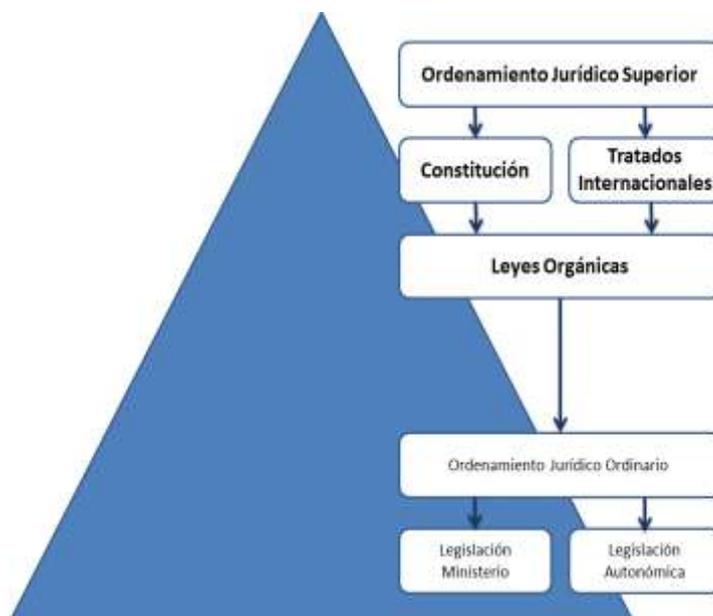
Ni la históricamente tardía creación de los estados, ni el hecho de optar por la intervención y reglamentación pública para que garantice la igualdad de oportunidades y la libertad de educación, supone un cambio de titularidad del Derecho fundamental a la Educación, ni de su deber inalienable.

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.

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 S^ª 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://altscapacidadescse.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 equipo 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^o 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.

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».

Todos los ciudadanos ya tenemos el criterio del máximo Tribunal para saber de cada una de estas leyes inferiores, si son nulas de pleno derecho, o no. Por otra parte, 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:

Unos padres 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 vinculante** 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 carece de alternativa al estricto acatamiento de 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. LA DETECCIÓN Y EL DIAGNÓSTICO CIENTÍFICO. LOS PADRES, ANTE EL CONOCIMIENTO 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 los talentos y capacidades 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://www.altacapacidades.es/insti-internacional/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 https://altacapacidades.es/insti-internacional/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://altacapacidadescse.org/webcursos/>

El principal riesgo en la detección es cuando por parte de funcionarios de la educación utilizan la primera orientación que ofrece esta primera aproximación, que únicamente facilita el posterior diagnóstico clínico completo, para intentar deducir y aplicar directamente

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.

Sin duda el protocolo general de diagnóstico clínico completo de las altas capacidades que científicamente se puede asumir es El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado, del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.



El esquema general señala las partes necesarias que deben intervenir, las diferentes ciencias que integra, y los postulados científicos en 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://www.altscapacidades.es/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 Disincronia, 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 desarrollarlos.»

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, 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, páginas 6 y 7. <http://altscapacidadescse.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://instisuper.altscapacidades.es/a2_c4.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 auto-regulado, 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 siempre 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=DUJL1V0ki38&feature=related>
<http://www.altscapacidades.es/insti-internacional/Losmejoresvideos.html>*

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_c1.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”**. **Va 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/>

El Máster en "Formación del Profesorado para Alumnos de Altas Capacidades" es un Máster semi-presencial de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Se imparte en la Facultad de Educación, Campus Albacete: <http://www.mfpaa-3.posgrado.uclm.es/>

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. LA 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 a 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.

Han pasado diez años desde el 30 de septiembre de 2002. Pero, esta Sentencia del Tribunal Supremo, en sus efectos jurisprudenciales para las demás comunidades autónomas, **permite su rápida 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-monitorear 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://instisuper.altscapacidades.es/a1_c10.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.

¡NI UN SOLO ESTUDIANTE CON DIAGNÓSTICO CÍNICO COMPLETO DE ALTA CAPACIDAD PUEDE QUEDARSE SIN SU ADAPTACIÓN CURRICULAR PRECISA (ACP), 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. Pero, en los nuevos postulados de la Neurociencia, la Neurodidáctica y en su aplicación: El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades, se halla 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 estándar; y, por otra parte, el riesgo que esta situación supone para su salud psíquica. La Administración Educativa lo ha reconocido. El Dr. Cándido Genovart Catedrático de Psicología de la UAB, 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. (Presentación, concretamente en pág. 10).

Por su parte, el Dr. Ignacio Puigdellívol 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 talentos, y capacidades, su personalidad diferente.

Pero, pocos padres de niñas y niños de altas capacidades pueden acceder a los Tribunales de Justicia. 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 los 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 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en convenio de colaboración con el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, ha creado y ofrece el *“Plan de Formación para Docentes Altas Capacidades y Educación Inclusiva*, y la Universidad de Castilla-La Mancha ofrece el *“Máster en “Formación del profesorado para alumnos de Altas Capacidades”*, **no existe razón alguna por la que a un solo alumno superdotado la escuela sea causa o riesgo 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 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 para defender los derechos educativos de los estudiantes de alta capacidad, pues sin duda son los más ignorados y desatendidos. Sus objetivos principales de El Defensor del Estudiante se orientan, a la defensa de los derechos educativos de todos los estudiantes superdotados y de altas capacidades.

Defensa a nivel individual y de forma colectiva.

A nivel individual, caso por caso. Los fines y obligaciones establecidas en los Estatutos, entre otros, y en relación a estos estudiantes, se pueden señalar:

«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 multidisciplinarios 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 a 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. 1 “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 resto del 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,” 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 tan siquiera 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, 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 requiera una valoración o cuando el Pediatra lo sospeche y pueda así subir peldaños hasta llegar al fin último que no es otro que el diagnóstico clínico integrado; ello evitaría derivaciones innecesarias a otros especialistas que no proceda, y se si se agiliza el proceso.

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 de ello, lo presentan al colegio, **estos diagnósticos 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 precisa, 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 de un estudiante. Esto requiere diagnóstico clínico completo.

La detección ni la evaluación psicopedagógica no incluyen test de inteligencia, 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 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/QUIENPUEDA.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 se centra en la erradicación del intrusismo profesional que existe en el sistema educativo. Por tanto, defiende judicialmente, y 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://defensorestudiente.org/>

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 Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, el 25 de enero de 2013, tuvo lugar la «I 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 a 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 Disincronia (proceso asíncrono de maduración de los circuitos neurogiales 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://altscapacidadescse.org/Congreso-Mundial.php?id=2>



XIV: DATOS DE INTERÉS.

LAS 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/>

Universidad de Castilla-La Mancha (Máster Formación Docentes con alumnos de Altas Capacidades): <http://www.mfpaa-3.posgrado.uclm.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: https://altascapacidades.es/insti-internacional/La_Deteccion_Individual.html

-Catalán-Valenciano: https://altascapacidades.es/insti-internacional/la_deteccio.html

Web para realizar la Detección Grupal de las capacidades y talentos de toda la clase:

https://altascapacidades.es/insti-internacional/La_Deteccion_Grupal.html

Red de centros especializados en el Diagnóstico Clínico Integrado de las Altas Capacidades:

<http://www.altascapacidades.es/insti-internacional/Mapa/Centros.html>

Guía Científica de las Altas Capacidades

<http://altascapacidadescse.org/cse/shop/>

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/DICIONARIO_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. A que el diagnóstico de su alta capacidad, sea completo, que incluya el estudio de la personalidad, el estudio de su estilo de aprendizaje y del que necesita desarrollar, el diagnóstico diferencial de la Disincronia, señalando el desarrollo y maduración de los circuitos neurogiales en sistemogénesis heterocrónica.
3. A que se diagnostique la educación diferente a la ordinaria, diagnosticando con precisión la adaptación curricular precisa que el niño necesita, para que la escuela le desarrolle. (LOE Art 71.2 y 72.3).
4. 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).
5. A que en el equipo multidisciplinar que realiza el diagnóstico intervenga un profesional con competencias sanitarias, y que si este es un psicólogo, que se halle en posesión del preceptivo Título de la Especialidad en Psicología Clínica, y a conocer fehacientemente que se halla en posesión de esta preceptiva especialidad, acudiendo a los correspondientes colegios de psicólogos, que, para ello, deben tener un fichero de carácter público. (Ley 44. 2003 de 21 de noviembre de Ordenación de las Profesiones Sanitarias).
6. 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 si 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)

7. 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.

8. 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).

9. 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.

10. A que el dictamen del diagnóstico indique con precisión la formación específica que sus docentes necesiten para poder desarrollarlo.

11. 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

12. 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:

13. A conocer previamente el Proyecto Educativo del Centro educativo, y que en este contenga expresamente la forma de atención a la diversidad, ya que el Proyecto Educativo de Centro tiene carácter público (LOE-LOMCE, 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).

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. LOS PROBLEMAS MÁS GRAVES.

Afirmamos y en la Presentación que **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, (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. En otras ocasiones al final 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 TODOS LOS PADRES.pdf](http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/ALERTA_A_TODOS_LOS_PADRES.pdf)

Otras veces las escuelas obtienen el consentimiento de los padres, encandilados ante la gratuidad de unas pruebas que ignoran el posterior coste y sufrimiento que en ocasiones se deriva, no sólo cuando niegan una alta capacidad evidente, o de más difícil diagnóstico, sino también cuando “diagnostican” patologías psíquicas inexistentes.

La forma que algunas Consejerías de Educación para ello utilizan es imponiendo la evaluación psicopedagógica, realizada por los mismos funcionarios, como si se tratara de un proceso de recogida, análisis y valoración de la información del estudiante: de esta manera se pretende determinar si un alumno tiene, o no, necesidades educativas especiales, si precisa, o no, adaptación curricular significativa, de enriquecimiento, ampliación curricular o flexibilización del período de escolarización y tomar las decisiones relativas a su escolarización y promoción.

Esta premisa y afirmación es falsa y conlleva consecuencias gravemente peligrosas. Es falsa, ya que la recogida de información, análisis y valoración para determinar si un niño tiene o no tiene necesidades educativas especiales o específicas, y si en consecuencia necesita, o no, una adaptación significativa del currículo, esto es precisamente el diagnóstico clínico y no la evaluación psicopedagógica.

Es el diagnóstico clínico el proceso que determina la existencia, o no, de la 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.

Y sin conocimiento preciso de la causa (de carácter clínico) resulta incierto y altamente arriesgado el conocimiento, tan siquiera parcial, de sus efectos (de carácter psicopedagógico).

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 de procesos mentales, se produce por encima, es porque nos hallamos ante una especificidad dentro de las Altas Capacidades intelectuales. Estas, diferencias, como señala la Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja 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”.

Estas diferencias son transparentes a la evaluación psicopedagógica y 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 en función del diagnóstico clínico, y no de la evaluación psicopedagógica, ya que esta no puede conocer 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://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencion_a_la_diversidad_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:

«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://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 del sistema educativo realicen 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, y 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 profesionales del diagnóstico.

Como señala el Prof. De Mirandés. «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 nuevo 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 por los políticos de los partidos».

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».**

ESQUEMA GENERAL



ALGUNOS 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 Puigdellívol 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° 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° 51.

● **«Sin una buena identificación (Detección + Diagnóstico) pretender intervenir psicopedagógicamente resulta iluso»** Cándido Genovart. 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.

● **«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.

● **«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 regresiona, de forma que resultan pérdidas de resultados poderosos. Éstas pérdidas son físicas y mensurables». Dr. Juan Luis Miranda Romero. Médico Psiquiatra, Neurocientífico.

● **«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

● **«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 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 enseñe 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 en algún momento 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.

● **«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.

● **«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 Disincronia, 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 a 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. Secretaria General del Instituto Internacional 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).

● **«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.

● **«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.

● **«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.

● **«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^º 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 incompreensión 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 desierto 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. 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.

- **«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 Herraiz. Coordinadora del Equipo Jurídico de El Defensor del Estudiante.

- 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 "Para saber más" http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html el Ministerio, señala:

«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.

«Sólo el diagnóstico clínico realizado por profesionales especializados determina la excepcionalidad intelectual».

- *«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://altascapacidadescse.org/DICIONARIO_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 Herraiz. 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 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 quien 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.

- «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_10_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 Herraiz. 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 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://www.altscapacidadescse.org/DICCIONARIO_28_12_14.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 Máster en Formación para el Profesorado de Alumnos con Altas Capacidades. Universidad de Castilla-La Mancha.