



FORMACIÓN INSTITUCIONAL PARA SERVICIOS DE ORIENTACIÓN DE ARAGÓN.

CURSO A LOS ORIENTADORES EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD DE ARAGÓN.

“Evaluación y diagnóstico del alumnado con altas capacidades”.

Prof. José de Mirandés Grabolosa.

23.4.2017.

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

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

Ministerio de Educación.

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

Testimonio notarial:

[http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura Notarial Normativa Ministerio.pdf](http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura%20Notarial%20Normativa%20Ministerio.pdf)



Evaluación y diagnóstico del alumnado con altas capacidades.

⇒ **La evaluación de las altas capacidades en el actual paradigma interdisciplinar, multidimensional y neuropsicológico.**

⇒ **La Evaluación Multidisciplinar en el Convenio de ONU (2008 y 2016) y la corresponsabilidad de los centros educativos en el compromiso de asegurar una educación inclusiva a todos los niveles.**

⇒ **Instrumentos para la evaluación individual y grupal en el aula y su adecuada utilización.**

⇒ **Intervención en el ámbito educativo de los servicios de orientación desde la inclusión educativa.**

«Para hablar de la educación diferente a la ordinaria que necesitan los estudiantes con Superdotación o Altas Capacidades, y en definitiva, de la Educación Inclusiva, como derecho humano fundamental de todos los estudiantes, y seguir siendo científicamente correctos, no siempre resulta posible ser políticamente correctos».



PRESENTACIÓN

Desde el primer instante me pareció fantástica la iniciativa del CAREI, Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva, perteneciente a la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón, de organizar este curso de formación "**Evaluación y diagnóstico del alumnado con altas capacidades**", para los próximos días 10, 11 y 12 de mayo del presente 2017, dentro del "*Plan de Formación del Profesorado de Aragón*", como **Formación Institucional para Servicios de Orientación de Aragón 2016-2017**, para los Servicios de Orientación de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, pues la fundamental formación específica a todos los docentes pasa por la formación específica de los orientadores educativos.

Agradezco que hayan contado conmigo para impartir este Curso. Acepto gustosamente el reto y me dispongo a diseñar los puntos esenciales y el contenido general de esta formación específica.

Tras cruzarnos varios mensajes acordamos los puntos del guion del desarrollo de los contenidos, que son los que aparecen en el díptico que CAREI creó y publicó en su web y que seguidamente acompaño.

Desde CAREI me solicitan que señale algún material para que los Orientadores asistentes al Curso puedan previamente revisar: (artículos, webs, documentos, etc.). Me parece fundamental que para poder obtener el máximo provecho posible de un curso de formación específica en este tema, ciertamente complejo, en que el factor tiempo siempre se queda corto, que con carácter previo hayan estudiado aquellos materiales que les puedan ayudar a una comprensión acerca del actual momento de cambio de paradigma que en las Altas Capacidades nos hallamos.

Estos pueden ser materiales de especial utilidad a este objetivo:

- **Guía Científica de las Altas Capacidades.** (Único documento sobre las altas capacidades que ha sido declarado *de Interés Científico y Profesional*).

<http://altascapacidadescse.org/shop/GuiaCientificaCPI3.pdf>

- **La Convención de Naciones Unidas sobre la Educación Inclusiva**

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

- **El Comentario General Nº 4 (Observación General) de Naciones Unidas** sobre los derechos de las personas con discapacidad y el derecho de todos los estudiantes a la educación Inclusiva.

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



- Ponencia: **“La ONU explica a los Gobiernos en qué consiste el derecho de todos a la educación inclusiva”**. Jornadas Neurodesarrollo y Educación. UNED, 17, 18, y 19 de noviembre de 2016.
http://trabajoscientificos.altascapacidades.es/Ponencia_Jornadas.pdf

- El Portal Educación y en especial en: “II Artículos” / “8 Sobre Altas Capacidades” / **“LOS ARTÍCULOS DE LA DRA. SILVIA SASTRE”**.

<https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/portalEducacion.html>

- **Web del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.**

<http://altascapacidadescse.org/>

- Como medio de consulta: **Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva.** <http://altascapacidadescse.org/diccionario.pdf>

El ámbito conceptual en el que se enmarca tanto la educación diferente a la ordinaria que necesitan tanto los estudiantes con diagnóstico de Alta Capacidad, como de alguna discapacidad, o déficit sensorial o los que se hallan en la doble excepcionalidad, es la EDUCACIÓN INCLUSIVA O PERSONALIZADA.

La Educación Inclusiva o personalizada es el modelo educativo que rige en todas las Comunidades Autónomas del Estado Español, desde las leyes superiores que conforman nuestro jerarquizado Ordenamiento Jurídico Superior, comenzando, como no, por la ley de superior rango: la Convención de Naciones Unidas 13 de diciembre de 2006, ratificada por el Estado español y publicada en el BOE de 21 de abril de 2008, por la que el Estado se compromete a *asegurar* no sólo la Educación Inclusiva, sino también *un sistema educativo inclusivo a todos los niveles* <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional.pdf>

Es importante señalar que la Educación Inclusiva, por su propia definición requiere la interacción permanente de cada estudiante con todos los demás dentro de la diversidad natural. Por otra parte, la Convención de Naciones Unidas fue creada por un impulso inicial de igualar en derechos a los estudiantes del colectivo de discapacidad, con los de los demás colectivos, por lo que en su denominación se cita este colectivo. Ello en realidad es irrelevante, pues la Convención se creó dentro del ámbito de la Carta de las Naciones Unidas (Preámbulo, Apartado a), de la Declaración Universal de derechos Humanos, de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos que no permiten distinción de ninguna índole (Preámbulo, Apartado b), dentro de la universalidad, indivisibilidad, interdependencia, e interrelación de todos los derechos humanos (Preámbulo, Apartado c) y dentro del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de derechos Civiles y políticos y la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación).



La Educación Inclusiva como derecho humano fundamental de todos los estudiantes se declara expresamente en el reciente documento complementario, aclaratorio, que facilita la aplicación de la Convención en el día a día de la escuela, de Naciones Unidas, el Comentario General o Instrucción General CG4 de 2 de septiembre de 2016, por el que la ONU aclara lo que los Estados Partes (Gobiernos y Sociedades Civiles), debemos entender por Educación Inclusiva: y que se sintetiza así:

La Educación Inclusiva es un derecho humano fundamental de todos los estudiantes, (Párrafo 10.a), que sitúa el foco en el desarrollo de las capacidades de todos, (Párrafo 12.c), por lo que el sistema educativo debe proporcionar una respuesta educativa personalizada. (Párrafo 12.c).

<https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>

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

Se trata de: ***“el primer instrumento jurídicamente vinculante en contener una referencia sobre el concepto de educación inclusiva de calidad”***, como señala el Comentario General Nº 4 de Naciones Unidas (CG4), en su Introducción.

La Ley Orgánica LOMCE, en su preámbulo, apartado V, señala que la educación inclusiva es un logro en España, en estos términos:

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

Ciertamente, la Educación Inclusiva es en España un logro en cuanto a que es derecho humano fundamental, para todos los estudiantes, reconocido al mayor rango legal por la Convención de Naciones Unidas, y como principio fundamental que debe regir en todas las etapas educativas (LOE).

Pero, reconozcámoslo, existe un abismo entre **la Educación Inclusiva preceptuada y descrita en la Convención de Naciones Unidas y en su documento aclaratorio CG4 de 2 de septiembre de 2016 y, por otra parte, el modelo educativo que todavía existe en muchas de nuestras escuelas, institutos y colegios.**

Acostumbro al comenzar mis conferencias en universidades, o al iniciar mi intervención en cursos específicos, congresos o jornadas, preguntar cuántos de los presentes (mayoritariamente Docentes u Orientadores) conocen nuestra máxima ley que regula la Educación Inclusiva, o saben de su existencia: la Convención de Naciones Unidas. Sólo en una ocasión una persona levantó la mano.

El compromiso del Estado de *“asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles”* (Convención ONU Art. 24.1), en el respeto a este *“derecho humano fundamental de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva”*, (CG4 P.10.a), no es una responsabilidad exclusiva del Ministro/a de Educación y de los Consejeros/as de Educación de las Comunidades Autónomas, es un compromiso de todos.

Todos debemos, por ejemplo: *“garantizar que todos los docentes sean capacitados y formados en la educación inclusiva”* (CG4 P.35), y llevar a cabo *“los ajustes*



razonables con sus modificaciones, adaptaciones y apoyos personalizados necesarios" (Convención ONU Art. 24.2.c y e), en el "*reconocimiento de la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos*" (Convención ONU Art. 42). Y para que los padres, como primeros responsables de la educación y de la salud de los hijos, y el conjunto de la sociedad, veamos por el cumplimiento de este fundamental derecho.

Al comenzar a preparar este Curso dirigido a los Orientadores educativos de Aragón, observé que la necesaria revisión y síntesis de los recientes resultados de la investigación científica internacional en Neurociencias, supone una gran cantidad de datos que obligaría a los Orientadores asistentes al Curso a la incomodidad de tener que estar tomando apuntes constantemente durante todo el curso, por lo que me dispuse a crear el Curso en forma de ponencia escrita y subirla a Internet, para que los Orientadores puedan acceder a ella a su comodidad y obtener todos los datos y referencias científicas que necesiten. El Portal Educación puede ser un lugar web adecuado,

Igualmente para conocimiento de los Orientadores que no les sea posible asistir.

También para los Orientadores de las demás Comunidades Autónomas, que lo necesitan. Porque los Orientadores orientan a los docentes de Primaria y de Secundaria, pero... cuando las Neurociencias nos descubren un nuevo paradigma científico, y con la ratificación por el Estado español se introduce en nuestro Ordenamiento Jurídico Superior un nuevo tratado internacional que puede afectar a todas las leyes educativas internas y vincula su interpretación (CE Art. 10.2), parodiando a Platón podemos preguntarnos: ¿Quién orienta a los Orientadores?...

Hemos de felicitarnos y felicitar al CAREI del Gobierno de Aragón y a sus responsables por esta feliz iniciativa y desear que encuentre eco y sea imitada por todas las Consejerías de Educación de los demás Gobiernos Autónomos, y puedan alcanzar la educación en democracia, que es cuando lejos de enseñar a todos de igual modo y de imponer a toda la diversidad natural de estudiantes un único método, vía, ritmo, forma, y estilo de aprendizaje, se ofrece a cada uno la motivación y el estímulo diferente que necesita para que realice sus procesos de aprendizaje diferente, según su distinta personalidad, en la diferente forma de ver la vida, querer vivirla, pensar, conocer, comprender y realizar los procesos cognitivos y metacognitivos de su mente diferente. Y de este modo se alcance el cambio educativo que España necesita, para que como decía Ramón y Cajal cada niño pueda ser el arquitecto de su propio cerebro diferente, y aprendiendo pueda ser feliz.

Prof. José de Mirandés Grabolosa.

23 de abril de 2017



Responsable: Julia Letosa Albero, Asesora del CAREI.

Colaboran: CIFE Ángel Sanz Briz de Teruel y CIFE Ana Bolea de Huesca así como el IES Miguel Servet de Zaragoza y el Colegio Mayor Pablo Serrano de Teruel.

No se abonan los gastos de desplazamiento a los participantes de estas Jornadas.

Requisitos para la certificación:

Para la obtención del certificado se requiere la participación activa y una asistencia mínima del 85% de acuerdo con la Orden de 18 de mayo de 2015 (BOA 09/06/2015).

Se recuerda que:

El artículo 69.1 de la Ley de Funcionarios Civiles del Estado prevé que la baja médica impide tanto la actividad docente del profesorado como su actualización científica y didáctica mientras dure la licencia (excepto permiso de maternidad y paternidad).

Plan de Formación del Profesorado de Aragón

Formación Institucional para Servicios de Orientación de Aragón 2016-2017



Sesión 3. Evaluación y diagnóstico del alumnado con altas capacidades

Inscripciones: Del 30 de marzo al 3 de
mayo de 2017



Organización:
Esta actividad está organizada por el CAREI dentro del Plan de Formación del Profesorado de Aragón para el curso 2016-2017.

Justificación:

La labor de los orientadores y orientadoras de los centros educativos son claves para la innovación y el cambio que es necesario para conseguir una escuela inclusiva. En este sentido se presenta la formación Institucional para los servicios de orientación de Aragón.

Duración: 4 horas.

Inscripción: Se realizará a través de Internet, [Doceo](#). La admisión al curso podrá consultarse en la plataforma y será comunicada por mail.

Destinatarios:

Servicios de Orientación de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Requisitos para la certificación:

Para la obtención del certificado se requiere la participación activa y una asistencia mínima del 85% de acuerdo con la Orden EDU72886/2011 (BOE 28/10/2011).

Fechas y horario:

10, 11 y 12 de mayo de 10:00 a 14:00 h.

10 De Mayo	TERUEL	Salón de Actos del Colegio Mayor Pablo Serrano
11 De Mayo	HUESCA	CIFE Sancho Abarca de Bolea. Huesca
12 De Mayo	ZARAGOZA	Salón de Actos IES Miguel Servet. Pº Ruiseñores.

Prof. José de Mirandés Grabolosa	<p>Profesor Universitario Educación de los Alumnos de Altas Capacidades. Secretario General del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades. Numerosas publicaciones, libros y artículos en revistas científicas, ha participado en reuniones científicas y en foros y congresos nacionales e internacio-</p> <p>⇒ La evaluación de las altas capacidades en el actual paradigma interdisciplinar, multidimensional y neuropsicológico.</p> <p>⇒ La evaluación Multidisciplinar en el Convenio de ONU (2008 y 2016) y la corresponsabilidad de los centros educativos en el compromiso de asegurar una educación inclusiva a todos los niveles.</p> <p>⇒ Instrumentos para la evaluación individual y grupal en el aula y su adecuada utilización.</p> <p>⇒ Intervención en el ámbito educativo de los servicios de orientación desde la inclusión educativa.</p>
Contenidos:	



ÍNDICE

I. Introducción.	12
II. Desaprender para poder aprender y optimizar los aprendizajes innovadores.	13
III. Los conceptos y las teorías de Altas Capacidades basadas en el rendimiento escolar, así como las fundamentadas en el cociente intelectual, habían quedado obsoletos.	14
IV. La naturaleza y configuración científica actual de la Superdotación y las Altas Capacidades determina el perfil de su evaluación y diagnóstico. En consecuencia, determina su respuesta educativa.	17
V. Hay mentes que aprenden de una manera muy diferente.	33
VI. Las Administraciones educativas también lo saben.	35
VII. En qué se concreta la manera diferente de procesar la información y de aprender del cerebro en la Alta Capacidad.	41
VIII. Las fases en que deben ser atendidas las necesidades educativas de los estudiantes. Calificación jurídica.	44
IX. Los errores más frecuentes que en este punto incurrimos.	47
X. La Educación Inclusiva en la Convención de Naciones Unidas. El toque de atención de la ONU en su CG4: Nos recuerda nuestros compromisos y aclara como la debemos entender.	51
XI. Educación Inclusiva: derecho humano fundamental de todos	53
XII. Educación Inclusiva: educación personalizada que pone el foco en las capacidades de los estudiantes.	58
XIII. Asegurar la realización de los ajustes personalizados. Su aplicación inmediata. La falta de medios, no excusa.	60



XIV. Si la escuela fuera inclusiva los estudiantes de Altas Capacidades no tendrían ningún problema educativo y en consecuencia ningún problema socioemocional ni conductual.	62
XV. Cuando la preceptiva educación inclusiva se simula o falsifica.	65
XVI. La simulación de la Educación Inclusiva consistente en evitar el diagnóstico de las mentes diferentes en que se fundamenta la necesidad de aprendizajes diferentes.	67
XVII. La relación causa-efecto entre la salud y discapacidades, que generan necesidades educativas especiales, en la Convención de Naciones Unidas.	74
XVIII. Otros aspectos relevantes que la Convención de Naciones Unidas supone:	75
1. El Modelo general Biopsicosocial de la CIF aprobada la OMS.	75
2. El carácter jurídico vinculante de la Convención ONU.	75
3. Alcance territorial.	76
4. La Convención de Naciones Unidas como norma obligada para la interpretación de las demás leyes educativas.	76
5. El incumplimiento de la Convención de Naciones Unidas por parte del Estado Español y sus consecuencias para la educación en España. El otro compromiso pendiente de revisión de las leyes educativas.	77
XIX. Las actuales "Definiciones Científicas Altas Capacidades". la "Guía Científica de las Altas Capacidades", que las desarrolla. El Congreso Mundial Inteligencia Humana, Altas Capacidades y Educación" para su permanente actualización.	78
XX. La falacia de diagnosticar las necesidades con desconocimiento de sus causas.	82
XXI. Lo que las niñas y los niños con Superdotación o Altas Capacidades necesitan de los Orientadores educativos.	86



CONCLUSIONES.	95
Primera. Naturaleza de las Altas Capacidades.	95
Segunda. El principio de causalidad entre las mentes diferentes en desarrollo y los aprendizajes deferentes que necesitan.	97
Tercera. El diferente aprendizaje de la mente diferente en las Altas Capacidades.	99
Cuarta. El inalterable orden natural de la intervención educativa. Calificación jurídica de las fases sucesivas del Dr. Jaime Campos Castelló.	101
Quinta. Estudios carentes de validez científica.	102
Sexta. Naciones Unidas explica y preceptúa la Educación Inclusiva.	103
Séptima. Si la escuela fuera inclusiva los estudiantes de Altas Capacidades no tendrían ningún problema educativo y en consecuencia ningún problema socioemocional ni conductual.	106
Octava. La dedicación y el esfuerzo de los docentes es independiente de si un niño tiene o no la "etiqueta" de Alta Capacidad.	108
Novena. La Guía Científica de las Altas Capacidades.	110
Décima. Síntesis de lo que necesitan las niñas y niños de Altas Capacidades de los Orientadores.	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	117



I. INTRODUCCIÓN

El conocimiento científico que se alcance acerca de la naturaleza y configuración científica de la inteligencia humana, y las Altas Capacidades y de sus especificidades: la Superdotación, la Precocidad Intelectual, las Capacidades y Talentos, es lo que determina el perfil de su identificación: evaluación y de su diagnóstico, que será uno u otro.

Cuando se creía que las Altas Capacidades: Superdotación, Talentos... eran constructos monolíticos, puramente, psicométricos o únicamente de carácter intelectual cuantitativo, y en consecuencia, se creía que eran cuestiones meramente escolares del aprendizaje, dependientes del rendimiento escolar y posteriormente del Cociente Intelectual, les correspondía una evaluación y/o un diagnóstico escolar o psicopedagógico. Pero, a partir del momento en que científicamente se descubre que intervienen en su configuración elementos de muy diferente índole, y que por tanto se trata de constructos cuya naturaleza o configuración en realidad es multidimensional/ multidisciplinar, la evaluación y diagnóstico de la inteligencia humana de sus capacidades y especificidades pasa a ser otro diferente o muy diferente.

En consecuencia, también pasa a ser diferente o muy diferente su tratamiento educativo, intervención educativa o respuesta escolar, que como señala el Ministerio de Educación, haciendo una adecuada síntesis de los resultados de la investigación científica internacional, en cada caso será en función de su diagnóstico, (el programa educativo es el que, se basa en la evaluación multidisciplinar de las necesidades y capacidades, en la terminología de la Convención de Naciones Unidas)

"*Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*" es el título de un libro del Dr. Mel Levine, ex Director del Clínical Center for the Study of Development and Learning y Profesor de Pediatría de la Universidad de Carlina del Norte, que todos los educadores deberían conocer (Editorial Paidós). Explica los ocho sistemas o funciones neuroevolutivas que corresponde a los estudiantes que pertenecen a cada sistema neuroevolutivo.

"*Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*" es a la vez un axioma fundamental del consenso científico internacional que ya nadie pone en duda que pone en relación los dos elementos de un fundamental principio de causalidad: los necesarios **aprendizajes diferentes con su causa: las mentes diferentes, pues no existe necesidad de aprendizaje diferente que no se corresponda y sea el efecto directo de un funcionamiento diferente de la mente como su causa**. Ello nos conduce directamente a la necesaria personalización del aprendizaje, a la Educación Inclusiva que, como señala Naciones Unidas es la que pone el foco en las diferentes capacidades de cada estudiante, que se descubren mediante el Diagnóstico Multidimensional Biopsicosocial o Evaluación Multidisciplinar del funcionamiento de la mente diferente en desarrollo



II: DESAPRENDER PARA PODER APRENDER Y OPTIMIZAR LOS APRENDIZAJES INNOVADORES.

Pasar desde el obsoleto pero cómodo modelo tradicional de la alta capacidad basado sólo en datos psicométricos, o el rendimiento escolar, llegar a conocer el perfil complejo de las capacidades cognitivas para después poder alcanzar el conocimiento y valorar los procesos mentales, el funcionamiento de la mente, y acercarse al actual paradigma de la alta capacidad intelectual, supone un giro copernicano, que no todos se hallan preparados para realizar. No todas las personas llegan a comprender, asumir y poder efectuar el giro copernicano, que supone el nuevo paradigma.

El Prof. Enric Roca, Vicedecano de Transferencia del Conocimiento de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona en su artículo "*Talento y Educación*" publicado en la Revista "Paradigmes" (2008) del Departamento de Universidades y Empresa de la Generalitat de Cataluña, señala:

"Es un cambio de paradigma educativo lo que proponemos".

Y añade:

"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".

Para ello, se refiere a la necesidad de los docentes de desaprender determinadas estructuras mentales basadas en conceptos obsoletos o erróneos, para poder optimizar los aprendizajes actualizados.

Cita al divulgador científico Eduard. Punset (2005) para explicar la necesidad de desaprender viejos conceptos obsoletos para poder alcanzar la actual innovación:

"Introducir programas progresivos de desaprender para aprender.

El desaprendizaje debería comportar un esfuerzo educativo para poder «limpiar» determinadas estructuras cerebrales basadas en conceptos o explicaciones erróneas, pero que todavía se mantienen como base mental a la hora de vincular o asociar nuevos conceptos, teorías, etc., cosa que causa una enorme confusión y derroche de energía por el hecho de estar sustentadas sobre bases falsas o, sencillamente, obsoletas.

Desaprender habilidades o conceptos erróneos implica un gran esfuerzo para el individuo. Pero, sin eficaces programas de desaprender para aprender no será posible optimizar los aprendizajes realmente significativos que estén plenamente actualizados".



III. LOS CONCEPTOS Y LAS TEORÍAS SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES BASADAS EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR, ASÍ COMO LAS FUNDAMENTADAS EN EL COCIENTE INTELECTUAL HABÍAN QUEDADO OBSOLETAS.

Cuando en el 2.000 el Ministerio de Educación publicó su Libro-Informe "*Alumnos Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades*", en base a una serie de constataciones, entre otras, las investigaciones del Dr. Benito López Andrade, el Ministerio señaló en su documento:

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

Empezaron a caer los primeros mitos. Ya no se podía seguir confundiendo Superdotación o Alta Capacidad con alto rendimiento escolar.

El Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, del Departamento de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, Doctor en Ciencias Biológicas, Past-President del European Council for High Ability, Prof. Javier Tourón, en su artículo: "*El rendimiento de los superdotados*" (La Vanguardia 17-feb-2006), indica:

"Confundir potencial con rendimiento es como no distinguir entre la potencia y el acto".

"La superdotación no es rendimiento".

"Por ello es tan grave como erróneo establecer legislativamente el rendimiento como condición para determinar que un alumno es o no de alta capacidad (superdotado si se quiere). Todas las disposiciones que señalan tal cosa dan la espalda a la investigación científica sobre éste particular".

"Por supuesto que un niño de alta capacidad en el ámbito que queramos considerar, no sólo académico o intelectual, puede tener un bajo rendimiento, que es síntoma evidente de su desadaptación con el medio, particularmente con la escuela en la que está y que, con mucha probabilidad, está orientada al alumno medio".

<http://altascapacidadescse.org/1.pdf>



El Catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona Dr. Cándido Genovart, pionero de la investigación científica específica en España, en "*Psicología de la Superdotación*" editado por la Universitat Oberta de Catalunya. 1999, señalaba:

"La noción clásica según la cual una persona es superdotada si presenta un Cociente Intelectual elevado no tiene ningún apoyo científico desde la perspectiva actual. Cociente Intelectual o factor "g" son buenos predictores de una inteligencia académica, de razonamiento lógico, de inteligencia cultural. Pero no miden toda la inteligencia ni la inteligencia en general. Por tanto, son buenos predictores de un talento (el académico) pero no de superdotación".

En el año 1999, la Consejería de Educación del Gobierno autónomo de Cataluña encargó la confección del libro-informe "*Alumnado excepcionalmente dotado intelectualmente*" al Dr. Antoni Castelló i Tarrida de la Universidad Autónoma de Barcelona y a la Dra. Mercè Martínez i Torres de la Universidad de Barcelona, y lo distribuyó a todos los centros educativos de Cataluña. Repitió esta distribución varias ocasiones en los siguientes años.

En este libro para explicar el concepto de Superdotación los autores citan al Catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dr. Cándido Genovard:

"La superdotación se tiene que conceptualizar como un perfil, más que como un solo índice, como tradicionalmente se había considerado, en que todos los recursos intelectuales presentan un buen nivel. Esta consideración tradicional que evaluaba la capacidad intelectual sólo a partir del Q. I. -un cociente intelectual superior a 130-, está actualmente obsoleta, puesto que las actuales teorías cognitivistas sobre la inteligencia sustituyen este índice por organizaciones más ricas y complejas –de estructuras y funciones– de las capacidades cognoscitivas (Genovard y Castelló, 1 990)"

La Catedrática de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Carmen Jiménez Fernández en este tránsito desde el paradigma psicométrico-cuantitativo al paradigma cognitivo y de este al nuevo paradigma de la alta capacidad en su artículo: "*La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar*" Revista de Pedagogía Bordón de la Sociedad Española de Pedagogía Monográfico Altas Capacidades 2002, señalaba:



«Las teorías y modelos explicativos de la alta capacidad huyen de las concepciones simplistas y acabadas. Entienden que con la capacidad se nace y que la capacidad se hace, capacidad que es algo bien distinto a una puntuación en determinada prueba».

Y en "Diagnóstico y Educación de los más capaces" (UNED 2001), añadía:

«Conviene aclarar de entrada que en el paradigma emergente de los nuevos modelos de Superdotación, se considera la necesidad de valorar procesos además de resultados. En el diagnóstico tradicional se han valorado fundamentalmente resultados».

El Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, del Departamento de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, Doctor en Ciencias Biológicas, Past-President del European Council for High Ability, Prof. Javier Tourón, durante un congreso de altas capacidades celebrado en la Universidad de Málaga el 2 de octubre de 2014, en que se presentaba un test de Cociente Intelectual, señaló:

«En la actualidad no es posible encontrar, en la investigación científica internacional, a un solo autor mínimamente relevante que admita el Cociente Intelectual, ni encontrar a nadie que admita ningún punto de corte como medida para determinar quien es o quien no es superdotado.

El mayor favor que podemos hacer a los niños, a las familias y a las escuelas es olvidarnos de los puntos de corte y olvidarnos de las clasificaciones de las Administraciones Educativas. Evaluemos las capacidades que cada uno tiene y planifiquemos una intervención educativa acorde a esta capacidad.

Todo lo demás es marear la perdiz, porque mientras tanto el talento de los niños no se desarrolla, muchos fracasan y acaban donde todos sabemos».

(<https://www.youtube.com/watch?v=AZTdyLx7gAg> intervención del Dr. Tourón: se encuentra desde el minuto 43:50 al 46).



IV. LA NATURALEZA Y CONFIGURACIÓN CIENTÍFICA ACTUAL DE LA SUPERDOTACIÓN Y LAS ALTAS CAPACIDADES DETERMINA EL PERFIL DE SU EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO. Y EN CONSECUENCIA, DETERMINA SU RESPUESTA EDUCATIVA.

Conocer el actual paradigma científico de la Superdotación y de las altas capacidades, su naturaleza y configuración científica, requiere realizar un amplio recorrido por las conclusiones que han alcanzado los más prestigiosos investigadores científicos que actualmente hay en el mundo, estudiar los consensos científicos que actualmente han alcanzado y sus repercusiones en la identificación: evaluación y diagnóstico y en la intervención educativa o respuesta escolar.

Este amplísimo trabajo en gran medida se puede simplificar gracias a quienes de entre nuestros científicos vienen realizando un seguimiento sistemático, creando o participando en la investigación científica, organizando nuevas actividades de formación o de divulgación científica o publicando sus síntesis en prestigiosas revistas científicas.

No existen muchos referentes científicos que en nuestra sociedad actual que nos puedan ayudar a comprender y asumir este cambio paradigmático, pues escasísimos son los científicos que realizan un seguimiento de la actual investigación internacional en Neurociencias, participan en ella al más alto nivel, y ponen en marcha o participan en las actividades de docencia universitaria específica y además sintetizan las principales conclusiones y las publican en revistas científicas.

En la primera fila sin duda se halla la Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja Dra. Sylvia Sastre-Riba, que junto con el Prof. Antoni Castelló de la Universidad Autónoma de Barcelona dirige el Master en Neuropsicología de las Altas Capacidades de la Universidad de La Rioja.

Otra referencia importante es la Universidad de Zaragoza, que prepara un Curso de Especialización en Altas Capacidades y Educación Inclusiva y un máster. En el 2016 la Universidad de Zaragoza inició los cursos de verano sobre Altas capacidades con la ponencia de la Dra. Sylvia Sastre-Riba: **"El Nuevo Paradigma de la Alta Capacidad Intelectual"** [http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Diptico%20Alumnos%20de%20altas%20capacidades%20\(1\).pd](http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Diptico%20Alumnos%20de%20altas%20capacidades%20(1).pd) y en el 2017 con la ponencia: **"Cómo promover los procesos de pensamiento de alto nivel y la gestión de recursos cognitivos en la alta capacidad"** <http://cursosextraordinarios.unizar.es/curso/2017/evaluacion-multidisciplinar-y-respuesta-educativa-para-los-alumnos-de-altas-capacidades>

Con la denominación: **"Los artículos científicos de la Dra. Sylvia Sastre-Riba"** el Portal Educación dedica un amplio espacio a sus artículos científicos, publicados en su mayoría en la Revista científica Neurología. En ellos, la Catedrática de Psicología Evolutiva da a conocer las síntesis de las recientes investigaciones de los más prestigiosos científicos internacionales especializados del mundo a los que cita profusamente.



Ello, nos permite realizar un rápido recorrido por el pensamiento científico especializado y conocer de primera mano las recientes conclusiones que la ciencia en la actualidad ha alcanzado.

<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/articulosdrasilvia.html>

El *Master en Neuropsicología de las Altas Capacidades* de la Universidad de La Rioja comienza estudiando la "*Naturaleza científica y concepto de las altas capacidades intelectuales*" dentro de la asignatura: "*Neurociencia y Alta Capacidad Intelectual*", en su presentación señala:

***"La investigación actual estudia la base neurobiológica que les provee de unos insights determinados y formas de procesamiento que permite elaborar conocimientos. En suma, permite comprender como piensan y aprenden. Por ello, esta asignatura inicia una actividad formativa que va desde la neurociencia hacia la práctica educativa y aproximaciones de medida coherentes entre sí, abordando la descripción básica del cerebro humano y su funcionamiento neurofisiológico, especialmente de las zonas que dan soporte a la función mental y consecuentemente a la denominada inteligencia humana, así como de los condicionantes relacionados con la naturaleza y funcionamiento de una de sus expresiones diferenciales, que es la alta capacidad intelectual...*"**

La naturaleza y funcionamiento de una de las expresiones diferenciales de la inteligencia humana, como son las altas capacidades, al tener base neurobiológica y funcionamiento neurofisiológico, se halla, por tanto, en el ámbito de lo clínico (no patológico).

En realidad es el mismo concepto más amplio de inteligencia humana que tiene base neurobiológica y funcionamiento neurofisiológico, por lo que igualmente se halla en el ámbito de lo clínico (no patológico).

Howard Gardner en su obra *Estructuras de la Mente*, (1981) conceptualizaba y definía la inteligencia humana como "**potencial biopsicológico**" de procesamiento de información", situándola en el ámbito biopsicosocial de la salud, por lo que su conocimiento requiere el diagnóstico biopsicosocial.

Se trata de la obra que recoge su ya célebre *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, que forma parte del conocimiento científico del mundo actual, cuando en realidad, como el propio Gardner ha manifestado se trata de las capacidades que mediante la educación deben transformarse en talentos específicos. Por otra parte, su definición de la inteligencia humana como "**potencial biopsicológico**" ha pasado muy desapercibida por el gran público y por parte de los docentes, cuando esta conceptualización clínica de la inteligencia humana ya entonces obligaba a un replanteamiento de los procesos del diagnóstico de las capacidades y en consecuencia del aprendizaje.

Ya en el **2008** la Revista Neurología publicaba el artículo de la Catedrática Dra. Sylvia Sastre-Riba: "**Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial**".



Inicia el artículo con una "Introducción" en la que comienza enmarcando el tema con estas palabras:

"La investigación cognitiva actual gira en torno al estudio de los mecanismos de cambio cognitivo con el fin de conocer y optimizar el proceso de transformación ontogenética del sujeto promocionando su bienestar biopsicosocial, acorde con el actual concepto de salud".

Aquí hace una necesaria referencia expresa a la Organización Mundial de la Salud. Concretamente al Informe sobre la salud en el mundo. URL: <http://www.who.int/whr/es/index.html> . [24.05.2006].

Más adelante nos referiremos al bienestar biopsicosocial del niño, al Modelo Biopsicosocial de identificación y diagnóstico, orientado en el modelo de salud de la OMS: la CIF aprobada el 22/5/ 2001, para su utilización a nivel internacional. (Resolución WHA54.21). <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/CIF.pdf>

En su artículo, la Dra. Sylvia Sastre señala seguidamente dos errores en los que en la actualidad se sigue incurriendo:

"La perspectiva actual está influida por dos tendencias: la monolítica, que la asocia a una medida cuantitativa estática de cociente intelectual (CI) proveniente de los trabajos de Terman, y la que confunde superdotación con talento, influida por programas específicos de intervención como el del talento matemático de la Universidad Johns Hopkins".

Y, citando a Tannenbaum AJ., en Programs for the gifted. To be or not to be. Journal for the Education of the Gifted 1998; 22: 3-36, a Miller ER., en Studying the meaning of giftedness: inspiration from the field of cognitive psychology. Roeper Review 2004; 27: 172-7, y a Sastre S, Acereda A., en El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. Faisca 1998; 6: 3-23, transcribe:

"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, el talento y el genio".

La Catedrática de Psicología Evolutiva Dra. Sylvia Sastre-Riba en su artículo "**Funcionamiento metacognitivo en niños de altas capacidades**" (Revista Neurología 2011), en su "Introducción" señala:

"Uno de los importantes logros conseguidos ha sido el abandono progresivo del paradigma tradicional de las altas capacidades a favor de un paradigma emergente que permite un abordaje más claro, funcional y multidisciplinar.

Este paradigma emergente se caracteriza por dejar de lado numerosos mitos al respecto, entre ellos la extendida (pero confusa) identificación de las altas capacidades mediante la medida monolítica del cociente intelectual, a favor de una



perspectiva que parte de una comprensión de la inteligencia como una capacidad multidimensional configurada por distintos componentes de carácter lógico-deductivo y creativo que, necesariamente, se deben medir para la identificación de la alta capacidad.

Este paradigma emergente entiende que la alta capacidad está configurada multidimensionalmente y se expresa en diversos perfiles –ya sea de superdotación, ya sea de talento– que tienen una manifestación y un rendimiento diferenciales como resultado progresivo de la interrelación entre una dotación neurobiológica privilegiada, un entorno adecuado, unos rasgos de personalidad y el esfuerzo necesario que cristalizan –o no– a lo largo del desarrollo”.

Citando a Mrazik M., a Dombrowski SC., en The neurological foundations of giftedness. Roeper Review 2010; 32: 224-34., seguidamente señala:

“...los cada vez más abundantes estudios neuropsicológicos que ofrecen resultados sobre la configuración y funcionamiento cerebral de las personas con altas capacidades”.

En su artículo: ***“Alta Capacidad intelectual: perfeccionamiento y regulación metacognitiva”***. Revista Neurología (2012), la Catedrática de Psicología Dra. Sylvia Sastre citando a Dai DY., en Reductionism versus emergentism: framework for understanding conceptions of giftedness. Roeper Review 2005; 27: 144-51, a Steiner HH., a Carr M. en Cognitive development in gifted children: toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. Educ Psychol Rev 2003; 15: 215-46., a Sastre-Riba S. en Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. Rev Neurol 2011; 52 (Supl 1): S11-8. 5., y a Sastre-Riba S., en Niños con altas capacidades y su funcionamiento, señala:

“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) a favor de un paradigma emergente interdisciplinar, multidimensional y neuropsicológico que ha ido cambiando el foco de interés desde quién es la persona con alta capacidad hacia cómo funciona su mente, distinguiendo sus diferentes manifestaciones como superdotación y talento, e intentando comprender cómo cristaliza a lo largo del desarrollo de la persona”.

Seguidamente cita a Treffinger D. en Special issue: demythologizing gifted education. Gifted Child Quarterly 2009; 53: 229-87, a Besjes-de Bock KM, y a



Ruyter DJ., en Five values of giftedness. Roper Review 2011; 33: 198-207, para poner de manifiesto:

"Este paradigma emergente debe clarificar el concepto y funcionamiento de la alta capacidad intelectual desvinculándola de los mitos todavía existentes sobre ella. De los 19 mitos actuales, la mayoría están relacionados con la intervención psicoeducativa, y los seis restantes versan sobre la falsa idea de homogeneidad, la frecuencia entre un 3 y un 5% de la población, la validez de las mismas medidas que las administradas a personas de capacidad media, el uso de múltiples medidas como criterio 'cosmético' o la dificultad de medición de la creatividad".

Estos seis mitos continúan sin modificación desde los años ochenta, y superarlos reclama un esfuerzo para profundizar en el conocimiento de la alta capacidad intelectual. La característica esencial que diferencia la naturaleza de la alta capacidad es la inteligencia, de ahí que el foco de interés se sitúe en su desarrollo –a lo largo de la infancia, adolescencia y cristalización en la adultez–, al considerar que la propia experiencia de la alta capacidad contribuye, también, a transformarla".

Cita seguidamente a Dai DY, y a Renzulli JS., en Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. Gifted Child Quarterly 2008; 52: 114-30 para dejar constancia de que:

"Ser una persona con alta capacidad intelectual es una función resultante del proceso de desarrollo, su sustrato neurobiológico, las variables psicosociales incidentes en él y la educación, que condicionan su manifestación más o menos estable y óptima, no garantizada sólo por la configuración neurobiológica

Su desarrollo todavía no está totalmente comprendido. De ahí el alto interés hacia el conocimiento real tanto de su sustrato neurobiológico que desde sus correlatos estructurales permite un funcionamiento diferencial de la mente de estas personas bajo la teoría de la 'eficacia neural de funcionamiento' como de la dinámica psicosocial que puede impedir o potenciar su manifestación".

En su artículo: ***"Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad"*** (Revista Neurología 2014) cita a Binet A., en A propos de la mesure de l'intelligence. Ann Psychol 1905; 12: 191-244. Cita a Terman LM., en The physical and mental traits of gifted children. In Whipple GM, ed. Report of the Society's Committee on the Education of Gifted Children. The Twenty Third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Bloomington, IL: Public School Publishing; 1924. p. 157-67. Cita también a Dai DY. En Reductionism versus emergentism: a framework for understanding conceptions of



giftedness. Roep Rev 2005; 27: 144-51. Finalmente cita a Sastre-Riba S. en Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. Rev Neurol 2008; 41 (Supl 1): S11-6. Para señalar:

"Los trabajos pioneros de Binet y Terman permitieron la clasificación de las personas mediante niveles de inteligencia según el cociente intelectual obtenido, que, en el caso de la superdotación, se marcó en igual o superior a 130, hasta que su preponderancia comenzó a declinar, debido a la emergencia del concepto de excelencia y equidad en la escuela para apoyar a los alumnos con alta capacidad intelectual, así como a la de los modelos multidimensionales de la inteligencia, que han ido aplicándose a la definición y medida de la alta capacidad intelectual dentro del nuevo paradigma .

Una de las aportaciones más relevantes para este cambio de conceptualización fue la de Guilford al postular un modelo complejo de inteligencia compuesto por distintas dimensiones, entre las que incluía habilidades creativas que comprendían el pensamiento divergente y la transformación de ideas.

Este modelo tuvo un importante impacto en la visión de la naturaleza de la inteligencia y, en consecuencia, en la alta capacidad intelectual como una de sus manifestaciones diferenciales. De esta forma, las nuevas definiciones de alta capacidad intelectual incorporaron la idea de que la superdotación y el talento eran más que la mera inteligencia monolíticamente entendida".

En su artículo ***"Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular"*** (Revista **Neurología 2014**), la Catedrática de Psicología Evolutiva Doctora Sylvia Sastre-Riba comienza su Resumen señalando:

"El 'nuevo paradigma' define la alta capacidad intelectual como un potencial que debe materializarse progresivamente a lo largo del desarrollo. La característica principal es un alto potencial intelectual inicial multidimensional que se transforma de tal modo que ser una persona con altas capacidades intelectuales es el resultado de un proceso de desarrollo a partir de un sustrato neurobiológico y la incidencia de variables (psicosociales y educación) que determinan su manifestación más o menos estable y óptima hacia la excelencia".

En su introducción citando a los expertos más destacados a nivel mundial, como Dai YD., a Chen F. en Three paradigms of gifted education: in search of conceptual clarity in research and practice, a Miller ER. En Studying the meaning of giftedness inspiration from the field of cognitive psychology. Roeper Rev 2004; 27: 172-7. A



Renzulli JS., a Park S. en Gifted drop outs: the who and the why, a Gift Ch Q 2000; 44: 261-71. 13. Al mismo Renzulli JS., en Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. Gift Ch Q 2012; 56: 150-9. Y a. Ziegler A., a Stoeger H., a Vialle W., en Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change. Gift Ch Q 2012; 56: 194-7, destaca:

"Los expertos invitan a repensar la alta capacidad mediante la investigación y evaluación de los resultados prácticos, repensando también los procesos diagnósticos y la intervención educativa existentes en dos líneas: la clarificación del paradigma sobre la naturaleza y funcionamiento de la alta capacidad intelectual relacionándolo con la consecución de la eminencia y la evaluación de la eficacia de la intervención ajustada a sus características que permita la manifestación de la potencialidad en toda su riqueza (excelencia) tras un desarrollo óptimo y procesos de aprendizaje adecuados, con el esfuerzo personal necesario.

Y añade:

"Aunque desde hace más de 100 años la investigación intenta comprender, medir y explicar la alta capacidad, la práctica educativa continúa basándose demasiado sobre los primeros resultados y da lugar, a menudo, a formas incoherentes de intervención con escasa conexión con la investigación actual de manera que aquélla es una construcción social sobre una noción de alta capacidad, también construida socialmente, para responder a unos fines concretos y, a veces, fundamentada en estereotipos persistentes que dificultan su conocimiento real.

En suma, es preciso repensar la alta capacidad intelectual y su educación desde una perspectiva neuropsicológica e interdisciplinar que, explicando su heterogénea manifestación, permita una intervención educativa coherente, equitativa y eficiente."

En su capítulo "Educación y alta capacidad intelectual", cita a Van Tassel-Baska J., en "Curriculum for the gifted: a commitment to excellence". Gift Ch Today 2011; 36: 213-4, señalando:

"Incluso desde la neurociencia se afirma que un currículo adecuado activa el funcionamiento del cerebro y produce los neurotransmisores necesarios que impulsan el aprendizaje, mientras que un currículo redundante o repetitivo no activa el aumento de niveles de dopamina, noradrenalina, serotonina y otros neurotransmisores necesarios para el aprendizaje óptimo, con un resultado de apatía o desmotivación".



A modo de conclusión destaca:

Esto supone ir más allá de la educación tradicional basada en la etiquetación con el cociente intelectual y el alto rendimiento académico.

Finalmente en la discusión final cita a Renzulli JS., y a Park S., en Gifted drop outs: the who and the why. Gift Ch Q 2000; 44: 261-71, señalando:

"De acuerdo con otros autores, el mayor reto es modificar el enfoque tradicional focalizado en el cociente intelectual y rendimiento académico hacia la producción intelectual y el desarrollo de la gestión de los recursos disponibles, con una educación que atienda al funcionamiento intelectual de procesos de alto nivel y gestión de los recursos cognitivos hacia la excelencia

En su artículo científico: **"Intervención educativa para la expresión de la excelencia cognitiva", (Revista Neurología 2015)** la Catedrática de Psicología Evolutiva Dra. Sylvia Sastre-Riba señala en su "Introducción", citando a Dai DY., en Reductionism versus emergentism: framework for understanding conceptions of giftedness. Roeper Review 2005; 27: 144-51, a Ziegler A., a Stoeger H., y a Vialle W., en Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change. Gifted Child Quarterly 2012; 56: 194-7:

"El 'nuevo paradigma' introduce ideas importantes que redefinen la alta capacidad intelectual y su educación, hasta ahora poco efectiva en la práctica. La clásica asociación entre superdotación y talento con un alto cociente intelectual ha perdido credibilidad".

Y, añade seguidamente citando a Sternberg RJ., en Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized. New York: Cambridge University Press; 2003. :

"La asociación entre alta capacidad y éxito académico pierde vigencia, y gana fuerza su relación con el concepto de excelencia para la vida como crecimiento ético personal o sabiduría. También ha perdido credibilidad la idea de que sea un rasgo estable, ya que está determinada por un proceso de desarrollo a lo largo del ciclo vital y su expresión puede ser favorecida o inhibida por distintos factores moduladores de la potencialidad neurobiológica inicial".

Cita seguidamente a Mareschal D., a Johnson MH., a Sirois S., a Spratling M., a Thomas M., a Westermann G., en Neuroconstructivism. Vol. 1. How the brain constructs cognition. Oxford: Oxford University Press; 2007, en estos términos:

"El desarrollo del alto potencial hacia la eminencia es hoy un concepto clave, y su investigación busca responder 'qué es' y



'cómo es', ligándolo con la consecución de esa eminencia por cristalización de la alta potencialidad. Los resultados obtenidos permiten entender cuáles son los componentes endógenos (sustrato neurobiológico de la persona y su funcionamiento) y los exógenos (elementos o factores del entorno) que interactúan con los anteriores, modelando su expresión a lo largo de una epigénesis probabilística''.

A modo de primera conclusión, cita de nuevo a

"En suma, la investigación aporta resultados que hacen repensar el paradigma tradicional de la alta capacidad y, con él, el de su educación, que debe ocuparse de facilitar su desarrollo óptimo no sólo como productos académicamente brillantes, sino para que las personas que la poseen puedan cultivar e identificar sus propios nichos generativos en un entorno que valore diversos tipos de excelencia''.

Seguidamente cita al mismo Dai DY., y a Chen, F., en Three paradigms of gifted education: in search of conceptual clarity in research and practice. Gifted Child Quarterly 2013; 57: 151-68, a Ziegler A., a Stoeger H., y a Vialle W., en Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change. Gifted Child Quarterly 2012; 56: 194-7:

"El paradigma para la educación en la alta capacidad se define por el 'qué', el 'por qué', el 'cómo' y el 'a quién va dirigida', de manera que debe:

- ***Reflejar y partir de la naturaleza, constituyentes, funcionamiento y desarrollo de la alta capacidad intelectual, de acuerdo con modelos como el de van Tassel-Baska [Sastre-Riba S. Intervención psicoeducativa en la alta capacidad intelectual: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. Rev Neurol 2014; 58: 89-98] o el de Subotnik et al [Subotnik RF, Olszewski-Kubilius P, Worrell, FC. Rethinking giftedness an gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. Psychol Sci 2011; 12: 3-54.].***
- ***Tener el claro propósito de provisión de recursos, servicios y programas (el qué) para la alta capacidad con un criterio que determine su efectividad.***
- ***Partir de una clara delineación de los medios y fines de la identificación, coherente con su concepto (qué), el propósito (por qué) y los criterios de fiabilidad y validez (a quién), y estrechamente relacionada con las medidas educativas y sus efectos, que corroboren las necesidades de la persona''.***



En el capítulo: "*Alta capacidad intelectual redefinida*", citando a Subotnik RF., a Olszewski-Kubilius P., a Worrell, FC., en: Rethinking giftedness an gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. Psychol Sci 2011; 12: 3-54, señala:

"La alta capacidad está configurada multidimensionalmente y se explica por diversas variables que actúan como factores predictores: habilidad general o específica, creatividad, y otras variables moduladoras de éstas que las nutren y posibilitan o no, como gestión de los recursos mentales, motivación, esfuerzo, oportunidad y suerte, en una intrincada y dinámica covariación.

La neurociencia subraya la interacción de variables amplificadoras o inhibidoras de la expresión del potencial genético asociadas a la experiencia y motivación, como la covariación genético-ambiental y la plasticidad cerebral a lo largo de la vida, implicando la confluencia de componentes estructurales (cerebro) y circunstanciales (entorno); sin los primeros, no es posible 'crear' la alta capacidad, pero, sin los segundos, el potencial cerebral tampoco se concreta en competencias significativas".

En su apartado "*Creatividad*" cita a Feldman DH., en A developmental, evolutionary perspective on giftedness. In Borland JH, ed. Rethinking gifted education. New York: Teachers College Press; 2003. p. 9-32.:

"Feldman explica la alta capacidad como un proceso complejo y multidimensional en desarrollo en el que la creatividad es esencial para su cristalización".

Y, a Sternberg RJ., en Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized. New York: Cambridge University Press; 2003:

"Sternberg incluye tanto el funcionamiento intelectual convergente como el divergente en la resolución de problemas, consolidando el papel central de la creatividad"

En su capítulo: "*Educación por la excelencia: implicaciones prácticas*", cita a Borland JH., en Rethinking gifted education. New York: Teachers College Press; 2003, que señala:

"Desde esta reconceptualización, la educación debe ser el medio que garantice la plena expresión de la potencialidad en excelencia



y bienestar personal, y que permita la capitalización social y ética de la alta dotación”.

Ante este criterio, que difícilmente hallaría un científico discrepante, surge una pregunta: ¿Está la escuela preparada para asumir este reto, o también la escuela requiere su redefinición? La Catedrática de Psicología evolutiva Sylvia Sastre responde a ello de la mano de Moltzen R., en: Talent development across the life-span. In Shavinina LV, ed. International handbook on giftedness. New York: Springer; 2009. p. 353-79, a quien en este capítulo cita, diciendo:

“Hay que redefinirla desde un modelo que combine el desarrollo del talento y la diferenciación del currículo escolar, porque el panorama educativo está todavía lejos de conseguir la equidad y excelencia necesarias para ello; un contexto escolar carente de una teoría educativa diferencial y comprensiva de la alta capacidad se convierte en un entorno con una atención fragmentada y potencialmente ineficaz para el desarrollo y la excelencia”.

Y concreta citando a: Subotnik RF., a Olszewski-Kubilius P., a Worrell, FC., en Rethinking giftedness an gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. Psychol Sci 2011; 12: 3-54, a Gagne F., en Debating giftedness: pronat vs antinat. In Shavinina LV, ed. International handbook on giftedness. New York: Springer; 2009. p. 155-98, a Heller KA., en Identification of gifted and talented students. Psychol Sci 2004; 46: 302-23, y a Sastre-Riba S., en Intervención psicoeducativa en la alta capacidad intelectual: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. Rev Neurol 2014; 58: 89-98:

“Esta educación debe partir de modelos basados en los resultados de la investigación sobre cómo aprenden estos alumnos”.

Cuando nos interesamos por la respuesta educativa a la alta capacidad, la investigación científica internacional nos remite a los modelos basados en los resultados de la investigación sobre cómo aprenden estos estudiantes. En primer lugar debemos clarificar si existe un modelo único o patrón único estandarizado de personalidad de las personas de altas capacidades que pueda responder globalmente a las necesidades educativas de estos estudiantes. Seguidamente la Catedrática de Psicología Evolutiva señala:

“No existe un patrón de personalidad que caracterice a las personas con alta capacidad, aunque puede haber rasgos más o menos favorecedores del ajuste necesario para la expresión del potencial”.

Seguidamente en el capítulo: “Proceso educativo para el desarrollo del talento (cómo)”, remite al modelo de identificación, indicando:



"Para ello, es preciso partir de un sistema de identificación fiable y un programa que, además, permita la gestión de recursos intelectuales y personales".

En el capítulo: "Conclusiones" destaca:

"Es preciso repensar la naturaleza de la alta capacidad más allá de paradigmas tradicionales que no aportan efectividad para la mejora de la expresión de su potencialidad ni bienestar, porque parten de una postura de justificación del propio posicionamiento más que de la provisión de recursos efectivos, pensando por y para la alta capacidad".

"En el documento se confluye con las aportaciones como la de Subotnik et al, (Subotnik RF., Olszewski-Kubilius P., Worrell, FC. Rethinking giftedness an gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. Psychol Sci 2011; 12: 3-54.) y la necesidad de disponer de programas educativos bien articulados con la teoría científica explicativa del desarrollo de la alta capacidad, la rigurosa investigación y la práctica efectiva que permitan el desarrollo óptimo, más allá de las cada vez más numerosas implementaciones surgidas para justificar la acción en alta capacidad, pero sin cumplir con los requisitos necesarios".

Y citando a Van Tassel-Baska J., en: Curriculum planning and instructional design for gifted learners. Denver: Love; 2003, señala:

"El objetivo debe ser la identificación fiable de trayectorias hacia la excelencia y eminencia, y el desarrollo de métodos más efectivos de educación, como el del currículo integrado. Todo ello, acompañado de una mejora en la formación universitaria de base y continuada a profesionales de la educación y de la salud para conseguir ese modelo de excelencia como sabiduría y bienestar personal que a veces no se consigue en la alta capacidad

Para ello es preciso articular la teoría, la investigación y la práctica educativa con claridad y rigor, apoyándose en perspectivas interdisciplinarias, tanto neurobiológicas como funcionales, que permitan conocer la efectividad de la incidencia educativa en el desarrollo óptimo de la potencialidad que entrañan, facilitando procesos de pensamiento de alto nivel y excelencia".

Acaba el artículo científico con esta frase:

"Finalmente, hay que destacar que la formación de los profesionales para llevar a cabo la educación para el desarrollo de la alta capacidad continúa siendo uno de los retos más relevantes".



En el artículo: "**Funciones ejecutivas y alta Capacidad intelectual**" (Revista **Neurología 2016**), la Dra. Sylvia Sastre en su "Introducción" señala:

"La actual aproximación a la naturaleza y funcionamiento de la alta capacidad intelectual enfatiza su configuración multidimensional de habilidades intelectuales convergentes y divergentes, que se manifiesta en perfiles de superdotación o talento".

Y cita seguidamente a Geake JG., en: Neuropsychological characteristics of academic and creative giftedness. In Shavinina LV., ed. International handbook of giftedness. Dordrecht: Springer; 2009. p. 261-73., a Mrazik M., a Dombrowski SC., en The neurobiological foundations of giftedness. Roep Rev 2010; 32: 224-34. 4., y a Jausovec N., en: Differences in cognitive process between gifted, para transcribir:

"Su expresión (de la alta capacidad) depende de:

a) El sustrato neurobiológico, que provee una base estructural y funcional diferencial del cerebro caracterizada por su eficacia neural, que haría esperar un rendimiento y manifestación óptimos de competencias de alto nivel;

b) El funcionamiento cognitivo diferencial y la gestión de los recursos que la configuran;

c) El proceso de desarrollo de la alta capacidad desde el potencial inicial hacia su posible manifestación óptima en eminencia, expresados en distintas trayectorias que siguen una epigénesis probabilística según la covariación de características individuales y condicionantes contextuales".

Seguidamente cita a Foley-Nicpon M., a Allmon A., a Sieck B., a Stinson RD., en: Empirical investigation of twice-exceptionality: where have we been and where are we going? Gifted Child Q 2011; 55: 3-17, y a Sastre-Riba S., en: Intervención educativa para la expresión de la excelencia cognitiva. Rev Neurol 2015; 60 (Supl 1): S87-94., para establecer la consecuencia:

"En consecuencia, el neuroconstructivismo subraya la interacción de variables amplificadoras o inhibitoras de la expresión del potencial genético asociadas a las trayectorias de desarrollo diferenciales, en un modelo que atiende los tres puntos anteriores y destaca el papel de las funciones ejecutivas".

En el capítulo: "Bases neurobiológicas y de funcionamiento cognitivo en el desarrollo de la alta capacidad" cita a Geake JG., en: Neuropsychological characteristics of academic and creative giftedness. In Shavinina LV., ed. International handbook of giftedness. Dordrecht: Springer; 2009. p. 261-73, para señalar más allá de las diferencias cuantitativas, la diferenciación cualitativa que se produce en la alta capacidad y su fundamento en las diferencias neurobiológicas:



"La neurociencia muestra que la naturaleza y el funcionamiento de la alta capacidad pueden explicarse a partir de un cerebro en desarrollo que funciona diferencialmente, con mayor plasticidad y eficacia, posibilitando amplios procesos atencionales que podrían facilitar el alto nivel de competencias cognitivas, su complejidad y, a veces, su precocidad de manifestación. Ello implica diferencias en su citoarquitectura, interconectividad, densidad y distribución del tejido neural, eficacia y funcionamiento de la corteza prefrontal en conexión con otras áreas, como la orbitofrontal, la parietal, el cuerpo calloso o el cerebelo"

Citando a Fiedler ED., en: Organizationally challenged Helping gifted students develop executive functions. IAGC J 2013; 70-81, señala:

"Entre los niños típicos con alta capacidad (sin doble etiquetado por una disfunción ejecutiva) puede haber variabilidad en el funcionamiento ejecutivo desde edades tempranas"

De su artículo: ***"Fiabilidad y estabilidad en el diagnóstico de la alta capacidad intelectual"*** (Revista Neurología 2017), cita a Sternberg RJ., en: Culture and intelligence. Am Psychol 2004; 59: 325-38, a Pfeiff SI., en Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. J Psychoeduc Assess 2012; 30: 3-9., a Subotnik RF., a Olszewski-Kubilius P., a Worrell FC., en: Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward, para señalar:

"Además, hay que añadir el excesivo uso de un índice estático como el CI para apresar una potencialidad que, dependiendo de la trayectoria de vida de la persona, puede cristalizar o no en comportamientos de alto rendimiento.

En todo caso, el nuevo paradigma introduce un doble salto cualitativo fundamental: en primer lugar, la Alta Capacidad Intelectual se representa como una configuración neurobiológica multidimensional que puede tener una correspondencia con las puntuaciones obtenidas en tests, aunque no necesariamente; justo al contrario de los planteamientos psicométricos tradicionales, los cuales asumían que la ACI la determinaba cierta puntuación en los tests, particularmente los de CI, y ésta debía de tener correspondencia con configuraciones neurológicas excepcionales.

En segundo lugar, introduce la dimensión de desarrollo no lineal, es decir, que el nivel de desarrollo en una edad determinada no es un buen predictor del desarrollo ulterior de esa persona, ya que la cristalización del potencial neurológico estará mediada por el efecto de múltiples interacciones con el entorno".



Se llega a la conclusión de que el perfil de la Alta Capacidad es multidimensional y en consecuencia es multidisciplinar o interdisciplinar. La naturaleza científica o configuración de las altas capacidades es de carácter neuropsicológico con base neurobiológica (sustrato neurobiológico) y manifestaciones neurofisiológicas, que afecta y transforma la multidimensionalidad del ser humano.

Volvamos por un momento al primero de los artículos científicos de la Catedrática de Psicología Evolutiva Dra. Sylvia Sastre-Riba: ***"Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial"***. (Revista Neurología 2008).

Como hemos visto en su "Introducción" comienza enmarcando conceptualmente el tema de este artículo y todos sus sucesivos artículos científicos, pues enmarca la alta capacidad, con estas palabras:

"La investigación cognitiva actual gira en torno al estudio de los mecanismos de cambio cognitivo con el fin de conocer y optimizar el proceso de transformación ontogenética del sujeto promocionando su bienestar biopsicosocial, acorde con el actual concepto de salud".

Y seguidamente hace la referencia correspondiente a la Organización Mundial de la Salud, señalando concretamente el Informe sobre la Salud en el Mundo. URL: <http://www.who.int/whr/es/index.html> . [24.05.2006].

Conocer y optimizar el proceso de transformación ontogenética del niño, orientar su bienestar, en **"el modelo biopsicosocial acorde con el actual modelo de salud de la OMS"**, es la perspectiva actual, no reduccionista, que constituye el objetivo y a la vez la garantía de correcta orientación científica de toda evaluación y diagnóstico en el que se halle implicada directa o indirectamente la salud del niño o adolescente, y por tanto, de toda intervención educativa o tratamiento educativo, pues **la inteligencia humana, es multidimensional como las capacidades intelectuales, por lo que el Modelo General Biopsicosocial acorde con el actual modelo de salud de la OMS es el que contempla al ser humano en su integridad, es decir, como sistema complejo de funcionamiento causado por múltiples factores biológicos, neuropsicológicos y sociopedagógicos en compleja y constante interrelación combinada de causalidades multifactoriales y circulares, considerando que los factores se influyen mutuamente para dar lugar a cada situación concreta, y, por tanto, contempla la inteligencia humana en su interdisciplinaridad y multidimensionalidad.**

Contempla al niño y su inteligencia en su proceso holístico de desarrollo, y transformación ontogenética, proceso humano y social en el cual las personas evolucionan de forma no reduccionista sino multidimensional.

Ello nos conduce, en cuanto a la intervención educativa, y como marco general, a la Educación Inclusiva, definida por Naciones Unidas como "Un derecho humano fundamental de todos los estudiantes".



La Convención de Naciones Unidas fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su sede de Nueva York el 13 de diciembre de 2006, firmada por España y publicada en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008

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

y Comentario General Nº 4 (CG4 de Naciones Unidas de 2 de septiembre de 2016

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

En cuanto a la identificación: evaluación psicopedagógica y diagnóstico nos conduce al Modelo General Biopsicosocial (De entre la abundante literatura científica que sobre el tema existe recomendamos el trabajo del Catedrático de Psicología de la Discapacidad de la Universidad de Salamanca Prof. Miguel Ángel Verdugo "LA CONCEPCIÓN DE DISCAPACIDAD EN LOS MODELOS SOCIALES"

<http://www.um.es/discatif/TEORIA/Verdugo-ModelosSoc.pdf>) y a la CIF aprobada por la OMS,

<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/CIF.pdf> que se concreta en la detección, la evaluación psicopedagógica y a un modelo específico para el diagnóstico de las altas capacidades: "El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado".

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

La Superdotación y las Altas Capacidades pertenecen por tanto al ámbito biopsicosocial, si bien no debe confundirse con el ámbito de lo patológico.

Tampoco debe sorprender pues los instrumentos ampliamente conocidos que desde hace tiempo han venido utilizándose para su identificación, los tests de la escala Wesler, el Wisc IV, su mismo Manual de Instrucciones en su página 13 hace constar, literalmente, que es un *instrumento clínico*. Tal como establece la Ley básica del Estado: 44/2003 de Ordenación de Profesiones Sanitarias, sólo los Médicos pueden realizar estas pruebas diagnósticas clínicas, y en la sanidad pública los Psicólogos que se hallen en posesión del Título de Especialista en Psicología Clínica.

La Ley básica del Estado 41/2002, de 14 de noviembre, garantiza la libre elección de centro de diagnóstico.

En conclusión, tal y como señalan las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades:

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



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

V. HAY MENTES DIFERENTES QUE APRENDEN DE UNA MANERA MUY DIFERENTE.

Como hemos podido comprobar la Dra. Sylvia Sastre-Riba en su artículo: "Intervención educativa para la expresión de la excelencia cognitiva" (Revista de Neurología 2015) ***acerca de la educación que los estudiantes de altas capacidades necesitan, señala: "Esta educación debe partir de modelos basados en los resultados de la investigación sobre cómo aprenden estos alumnos".***

Realiza la cita señalando sus diferentes autores todos ellos científicos especializados de máximo prestigio mundial, concretamente: Subotnik RF., Olszewski-Kubilius P., Worrell, FC., en: Rethinking giftedness an gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. Psychol Sci 2011; 12: 3-54. Gagne F., en: Debating giftedness: pronat vs antinat. In Shavinina LV., ed. International handbook on giftedness. New York: Springer; 2009. p. 155-98, a Heller KA, en Identification of gifted and talented students. Psychol Sci 2004; 46: 302-23 y a Sastre-Riba S., en: Intervención psicoeducativa en la alta capacidad intelectual: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. Rev Neurol 2014; 58: 89-98.

Esta cita científica que nos remite a una educación basada en cómo aprenden estos estudiantes. Ello obliga a plantear esta fundamental cuestión y a exponer seguidamente la respuesta que se ofrece desde la ciencia.

La misma Dra. Sylvia Sastre-Riba desde el Máster en Neuropsicología de las Altas Capacidades de la Universidad de la Rioja que dirige, sobre el particular de señala:

"La alta capacidad intelectual se manifiesta en unos perfiles intelectuales multidimensionales de Superdotación o Talento, configurados por distintos componentes, con un funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje.

Esto significa que **estas personas piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos"**.

El divulgador científico Eduard Punset realizó la síntesis de los criterios de los más prestigiosos expertos del mundo entrevistados en su programa Redes de TVE, con estas palabras que recoge la Guía Científica de las Altas Capacidades:

"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".

La diferente forma de procesar la información y de realizar los procesos de aprendizaje de las personas con Superdotación y Altas Capacidades tiene su reflejo fisiológico en el diferente desarrollo y distinta configuración morfológica final de su cerebro. (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. Revista Nature, 13 de abril, 2006. Referencia en Guía Científica de las Altas Capacidades).



VI. LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS TAMBIÉN LO SABEN.

La Superdotación y las Altas Capacidades tienen un componente emocional.

El Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura "Eusko Jaurlaritzak. Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila", en su libro: "Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales" (2013, señala:

"Las altas capacidades tienen tanto un componente cognitivo como emocional".

Y seguidamente dice:

"Hoy en día, sin embargo, existe unanimidad entre los/as investigadores y teóricos de las altas capacidades en considerar el aspecto emocional como parte intrínseca de las altas capacidades".

Sabido es que el conocimiento de los componentes emocionales y de su permanente interacción con los componentes cognitivos **pertenece al ámbito conceptual y competencial de lo clínico no patológico, mediante el diagnóstico clínico.**

Las administraciones educativas también conocen que el cerebro de los estudiantes con Superdotación o Altas Capacidades procesa la información y aprende de forma diferente a los estudiantes estándar, consecuencia de la distinta configuración neuropsicológica del cerebro en este colectivo.

Fue el Ministerio de Educación el primero en dar a conocer el fundamento de los aprendizajes diferentes de estas personas, es decir la configuración neuropsicológica y neurobiológica, y por tanto, **los factores clínicos no patológicos que constituyen la Superdotación y las Altas Capacidades.** Organizó el Primer Encuentro Nacional sobre LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES en el IFEMA (Parque Ferial Juan Carlos I de Madrid, encargando la ponencia "La Superdotación a Examen", al Dr. Jaime Campos Castelló, Jefe de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico Universitario San Carlos de Madrid, los días 9 y 10 de diciembre de 2002, que estructuró la ponencia en cuatro capítulos titulados:



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"**.

Obsérvese la naturaleza clínica (no patológica) de los conceptos que titulan los diferentes capítulos. De esta forma el Ministerio de Educación dio a conocer la naturaleza neurobiológica y neuropsicológica y por tanto clínica (no patológica) de la Superdotación y las Altas Capacidades, que en su multidimensionalidad y su multidisciplinaridad, permitió dejar atrás aquel obsoleto concepto monolítico, psicométrico. http://altascapacidadescse.org/Ministerio_Educacion.pdf

En el 2006 (con el PSOE en el Gobierno) el Ministerio de Educación promovió la LOE que establece la educación inclusiva como principios fundamental que rige en todas las etapas educativas.

El Ministerio de Educación en su escrito: *"Atención a la Diversidad en la LOE"* deja claro que la detección y la evaluación psicopedagógica, que forman parte del proceso inicial de identificación, pero no son suficientes, sino que las soluciones adecuadas a cada caso para la atención a la diversidad son las que se hallan un función del diagnóstico que necesitan todos los niños y niñas. Esta es la literalidad del criterio y norma del Ministerio de Educación:

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

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencio_a_la_diversida_loe/Doc.1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

Consciente el Ministerio de Educación, por una parte, de los factores neuropsicológicos y neurobiológicos que en su multidimensionalidad constituyen las Altas Capacidades, es decir su naturaleza o configuración clínica no patológica y, por otra parte, lo que preceptúa la Ley 44/2003 de Ordenación de las Profesionales Sanitarias que en su Artículo 6.2.a que establece las competencias de los Médicos:

"a) Médicos: corresponde a los Licenciados en Medicina la indicación y realización de las actividades dirigidas a la promoción y mantenimiento de la salud, a la prevención de las enfermedades y al diagnóstico, tratamiento, terapéutica y rehabilitación de los pacientes, así como al enjuiciamiento y pronóstico de los procesos objeto de atención."

En consecuencia el Ministerio de Educación publicó su criterio y norma sobre el diagnóstico de las Altas Capacidades, en estos términos:



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

Los medios de comunicación se hicieron eco, por ejemplo, el diario El Mundo en su edición de 23 de enero de 2006:

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

Algunas Consejerías de Educación reprodujeron la noticia en sus órganos de comunicación y formación de sus docentes, como la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana en su Revista "Compartim"

http://altascapacidades.es/instisuper/links_indice_general/a3_c4.pdf

En la actualidad el Ministerio de Educación da a conocer su criterio que es la síntesis de las actuales investigaciones científicas. Se halla en su Guía de la Atención a la diversidad que difunde en la web del Ministerio de Educación

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

Redactado inicial:

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

Testimonio Notarial:

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

Recientemente el Ministerio de Educación ha dado una nueva redacción en la que expresa la misma idea:

«Cuando una familia descubre que su hijo o hija tiene un lenguaje muy fluido para sus años, es muy sensible, aprende a leer a una edad muy temprana, es enérgico e intelectualmente muy activo; debe acudir a los especialistas, tanto educativos como sanitarios.

La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica del proceso inicial de identificación de la necesidad específica de apoyo educativo del alumno con altas capacidades intelectuales. Debe diferenciarse del diagnóstico clínico de Altas capacidades llevado a cabo por especialistas del ámbito sanitario».

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/index.html

El enlace directo es

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html



El Ministerio de Educación reconoce y divulga naturaleza y configuración científica de la Superdotación y las Altas Capacidades, que en su multidimensionalidad se halla en los ámbitos: biogenético, neurobiológico, neuropsicológico y sociopedagógico, es decir el ámbito clínico no patológico o parcialmente clínico.

Ello implica que todas las normas, directrices reglamentos, costumbres y prácticas, incluidas las mismas normas y criterios del propio Ministerio de Educación, deben interpretarse a la luz de las leyes sanitarias superiores, por ejemplo, a la luz de las leyes básicas del Estado: la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, que reconoce el derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico y de elección de profesionales del diagnóstico, o la ley 44/2003 de 21 de noviembre, que señala cuales son los profesionales que pueden realizar los diagnósticos, y que equipara los profesionales con competencias sanitarias de los centros privados y de los centros públicos, sin que se pueda realizar ninguna clase de discriminación.

El Estado español ha cumplido -respecto de las leyes sanitarias- su compromiso de revisar y adaptar sus leyes internas a la Convención de Naciones Unidas, BOE de 21 de abril de 2008 las leyes sanitarias, conforme preceptúa este tratado internacional suscrito por España en su Artículo 4.1.a y b.

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

Pero, la preceptiva revisión y adaptación de las leyes educativas, (Las leyes educativas autonómicas y las estatales), tras nueve años de la firma del Estado Español y de su publicación en el BOE, sigue incumpléndose.

La Educación en el Estado Español, además de los tratados internacionales firmados por el Estado, de la Constitución, y de las leyes sanitarias, necesita leyes educativas adaptadas al ordenamiento jurídico superior, leyes educativas válidas, de forma que no se tenga que invocar el Artículo 1 del Código Civil, que preceptúa: "*Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior*".

El Ministerio de Educación, conoce y divulga la diferente forma de procesar la información y realizar los procesos del aprendizaje de estos estudiantes consecuencia de la naturaleza neuropsicológica y neurobiológica de las Altas Capacidades.

En un Congreso de Superdotación y Altas Capacidades que se celebró en Madrid los días 14 y 15 de Octubre del 2016, en representación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, acudió y habló la Dra. Violeta Miguel Pérez, Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Doctora por la Universidad Camilo José Cela, Cum Laudem. Licenciada en Psicopedagogía especialidad "Experto en sujetos excepcionales", en su parlamento reconoció abiertamente:



"El alumnado de alta capacidad tiene un cerebro diferente, procesa la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recupera la información de forma diferente".

<http://altascapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV%20Congreso%20de%20Superdotaci%C3%B3n%20y%20Altas%20Capacidades-1.mp4>

La representante del Ministerio de Educación, Doctora Violeta Miguel Pérez añadió:

"Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte vamos a estar ahí, vamos a estar luchando y trabajando por dar respuesta educativa. Tengo que decir que para mí no hay nada más injusto que dar la misma respuesta educativa a personas diferentes. Tenemos que luchar por ello, porque cuando hacemos un traje a medida los alumnos son mucho más felices y se soluciona todos los problemas".

<http://altascapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV%20Congreso%20de%20Superdotaci%C3%B3n%20y%20Altas%20Capacidades-2.mp4>

De hecho el Ministerio de Educación fue el primero en divulgar los primeros hallazgos de las Neurociencia acerca de los factores clínicos de la Superdotación y Altas Capacidades organizando el Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Alumnos con Altas Capacidades en el Ifema de Madrid los días 9 y 19 de diciembre de 2002, encargando la ponencia "La Superdotación a Examen" al Neurólogo Dr. Jaime Campos Castelló, Jefe de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico Universitario San Carlos de Madrid http://altascapacidadescse.org/Ministerio_Educacion.pdf

Desde las Consejerías de Educación de las Comunidades autónomas también se da a conocer que los estudiantes de Altas Capacidades tienen formas, estilos, modos, vías y ritmos de aprendizaje diferentes.

El 2 de octubre de 2014 se celebró un congreso de las Capacidades en la Universidad de Málaga. En el acto de inauguración acudió el Consejero de Educación de la Junta de Andalucía.

En su discurso el Consejero de Educación de la Junta de Andalucía señaló que los estudiantes con altas capacidades tienen unas formas de aprender **que se suele alejar de los modos tradicionales. Y, reconoció abiertamente que 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.** Esfuerzo y dedicación. Probablemente en ello está la clave.

Esta es la síntesis de la intervención del Consejero de Educación de Andalucía:

"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.

*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**".*

(Intervención íntegra del Consejero de Educación de Andalucía D. Luciano Alonso, el en: <http://defensorestudiante.org/Video%20Luciano%20Alonso%202.10.2015.mp4>

Es necesario que el conocimiento científico de los factores clínicos no patológicos inherentes a la Superdotación y a las Altas Capacidades se extienda y alcance a todos los docentes mediante su necesaria formación específica permanente.



VII. EN QUÉ SE CONCRETA LA MANERA DIFERENTE DE PROCESAR LA INFORMACIÓN Y DE APRENDER DE LA MENTE EN LA ALTA CAPACIDAD.

Establecido el criterio científico de que, por una parte: ***"Esta educación debe partir de modelos basados en los resultados de la investigación sobre cómo aprenden estos alumnos"***, y, por otra parte, de que: ***"Estas personas piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos"***, y en definitiva de que: ***"su cerebro procesa la información y aprende de otra manera"***, la pregunta a que nos lleva es: ***¿Cuál es esta otra manera de aprender y cómo se les ofrece o facilita en el aula?***

La respuesta no puede ser única ni sencilla.

Por una parte están las formas, modos, vías ritmos y estilos de aprendizaje propios de las personas con altas capacidad. Por otra parte están las específicas vías, modos formas, ritmos y estilos de aprendizaje personales, específicos y por tanto diferentes de cada una de estas personas, dependiendo de la diferente personalidad de cada estudiante.

Hemos visto que la Catedrática de Psicología Evolutiva Dra. Silvia Sastre-Riba en su artículo científico: *"Intervención educativa para la expresión de la excelencia cognitiva"*, (Revista Neurología 2015) manifiesta sobre el particular:

"No existe un patrón de personalidad que caracterice a las personas con alta capacidad, aunque puede haber rasgos más o menos favorecedores del ajuste necesario para la expresión del potencial".

Las formas, modos, vías, ritmos y estilos de aprendizaje propios del colectivo interactúan con los específicos o personales de cada individuo.

La interacción entre ambos estilos en cada caso se descubre mediante el diagnóstico clínico de las funciones cognitivas, que forma parte del Diagnóstico Clínico Integrado o Evaluación Multidisciplinar, sin el cual los docentes no pueden ofrecer ningún tratamiento educativo, ni someter al estudiante a una intervención educativa estandarizada.

La Guía Científica de las Altas Capacidades (Único documento sobre el tema declarado de Interés Científico y Profesional) en su capítulo: *"III. Las Altas Capacidades y el Sistema Educativo"*, compara el rol y responsabilidad del docente, de la escuela, a la hora de desarrollar una respuesta educativa específica para una



mente determinada, al rol y responsabilidad del Farmacéutico a la hora de ofrecer un preparado, señalando:

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

Si tuviéramos que señalar dos palabras significativas que nos acercaran a las formas, vías, modos, ritmos y estilos de aprendizaje específicos del colectivo de los estudiantes con Superdotación y Altas Capacidades estas serían: *"Aprendizaje autorregulado*. Y, si tuviéramos que expresar en sólo dos palabras como mejor organizar el aula en la que se ha diagnosticado a un alumno con Superdotación o Alta Capacidad, estas serían *"Aprendizaje cooperativo"*, para que como señala el Vicedecano de Transferencia del Conocimiento de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona Prof. Enric Roca:

"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".

(Talento y Educación revista Paradigmes Nº 1, 2008 Departamento de Universidades y Empresa, Generalitat de Cataluña)

Es gravemente erróneo pensar en la adaptación curricular del alumno con Superdotación o Alta Capacidad aisladamente del resto del aula, como forma de enseñanza individualizada. En este aspecto el Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Barcelona Dr. Ignasi Puigdemívol, señala:

"Es muy importante no confundir la Adaptación Curricular con la enseñanza individualizada, porque son dos cosas que no tienen nada que ver. (Modelo de Adaptación Curricular para estudiantes con Altas Capacidades 2.000).

Completa este criterio el Catedrático de Pedagogía Diferencial de la Universidad Autónoma de Barcelona Dr. Joaquín Gairín:

"Los estilos de aprendizaje de los estudiantes con altas capacidades son imprescindibles para estos estudiantes, pero siempre resultan muy positivos para los estudiantes del resto del aula". (Guía Científica de las Altas Capacidades).



Para obtener una aproximación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes con Superdotación y Altas Capacidades resulta de interés la ponencia "Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados" del Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje organizado en Madrid por la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, y una docena de universidades españolas portuguesas y americanas los días 5, 6 y 7 de julio de 2004. Esta ponencia se ha ido actualizando y ampliando constantemente.

<http://altascapacidadescse.org/Los%20Estilos%20de%20Aprendizaje%20de%20los%20Alumnos%20SuperdotadosPonenciaUNED.pdf>

Una primera idea de cómo se diseña la adaptación curricular de un estudiante con alta capacidad la ofrece el "MODELO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR PRECISA (ACP) DE LOS ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES"

[http://altascapacidadescse.org/ModeloAdaptaci%C3%B3n\(AltasCapacidades\).pdf](http://altascapacidadescse.org/ModeloAdaptaci%C3%B3n(AltasCapacidades).pdf)

El Modelo ofrece una primera idea, si bien para su implementación es necesario que los docentes hayan adquirido una formación específica, tal y como el mismo modelo indica en su comienzo:

"EL MODELO ADAPTACIÓN CURRICULAR PRECISA (ACP) de los alumnos de altas capacidades", ofrece una ayuda eficaz a los maestros y profesores que previamente hayan adquirido una formación específica en superdotación y altas capacidades, actualizada, es decir, orientada en los avances de la Neurociencia, y la Neuroeducación: "El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades", y en el estudio del Dictamen del Diagnóstico Clínico Completo del alumno de alta capacidad de su aula al que haya que aplicarle esta ACP.

De no ser así, cualquier tratamiento educativo en altas capacidades hay que considerarlo contraindicado por temerario, y, como explica la Guía Científica de las Altas Capacidades, declarada de Interés Científico y Profesional, sería mejor no hacer nada.

<http://altascapacidadescse.org/shop/index.php>".



VIII. LAS FASES EN QUE DEBEN SER ATENDIDAS LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES. CALIFICACIÓN JURÍDICA.

Cuando científicamente se conoce que un colectivo de estudiante *"tienen un cerebro diferente, procesan la información de forma diferente, almacenan la información de forma diferente, y lo más importante, recuperan la información de forma diferente"* y por tanto: *"piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos"*, es que antes que nada *"necesitan el acomodo pedagógico para no deteriorarse cognitivamente"*, como señala el que fuera Jefe de Neuropediatría del Hospital Clínico Universitario San Carlos de Madrid, miembro del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, Dr. Jaime Campos Camprodón. Es por tanto el cambio metodológico lo primero que estos estudiantes necesitan.

Ciertamente, las personas con altas capacidades presentan una diferencia intelectual cuantitativa por la que pueden realizar los aprendizajes en un menor tiempo que los estudiantes de la misma edad cronológica. Pero la necesidad educativa consecuencia de esta diferencia cuantitativa es de una importancia mucho menor respecto de la necesidad educativa de poder realizar los procesos de aprendizaje en las propias formas, vías y estilos de aprendizaje de su cerebro.

Esto es así especialmente si se tiene en cuenta, por una parte, que el estudiante mientras tanto se halla sometido a las formas, vías y estilos de aprendizaje estándar que le muy desagradables y le son dañinos, y, por otra parte, que sólo cuando pueda realizar los procesos de aprendizaje en los estilos de su cerebro diferente descubrirá el placer intelectual que para las personas de altas capacidades les supone aprender en sus propios estilos. Por tanto, sólo entonces estos estudiantes se hallan en condiciones de poder expresar sus deseos acerca de los contenidos que desean asumir.

Insistimos: sólo cuando se ha culminado el cambio metodológico de forma completa y el estudiante descubre el placer de aprender en el estilo de su cerebro diferente, podrá tratar las diferencias de menor entidad: las cuantitativas, es decir, sólo entonces podrá dilucidar acerca de las cantidades de contenidos curriculares, niveles de profundización, de ampliación etc., desea asumir.

La Guía Científica de las Altas Capacidades lo explica con un ejemplo que resulta muy clarificador. En el comedor escolar tenemos a dos niños ambos especialmente fuertes, corpulentos, derrochando energía: tienen más apetito que los demás de su edad cronológica. Uno de ellos sólo presenta esta diferencia cuantitativa,



mientras que el otro además presenta otra diferencia, esta de carácter cualitativo, pues su sistema digestivo digiere los alimentos de forma diferente: tiene celiaquía.

¿Avisar a la cocina para que a los dos les llenen más los platos o permitirles repetir de todos los platos, solucionaría el problema a los dos? Al primero quizá, pero al segundo no sólo le agravaríamos sino que incurriríamos maltrato infantil, si antes no procedemos al cambio cualitativo que necesita ofreciéndole otro menú diferente carente de gluten, adaptado a su manera distinta de digerir los alimentos.

Sólo cuando este niño haya experimentado que puede comer en el colegio sin que le produzca intensos dolores abdominales le podremos preguntar qué cantidad de alimentos quiere que le sirvamos.

El dolor que al niño con Superdotación o Altas Capacidades le produce el aprendizaje en los estilos, vías, modos y ritmos estándar que se le imponen puede ser inmenso, aun siendo niños a los que el aprendizaje les es una necesidad.

Hay tres fases sucesivas en la atención educativa como estableció el Dr Jaime Campos Castelló: el cambio metodológico (**Fase Primera**), permite descubrir que estudiar ya no es una tortura sino que produce un extraordinario placer intelectual que jamás había sospechado que podría experimentar. Es entonces cuando experimenta fuerte y placentera necesidad de aprender (**Fase Segunda**).

Sólo entonces, desde el placer intelectual descubierto, se hallará en condiciones para poder planificar las cantidades de aprendizajes, su extensión y profundidad, con las ampliaciones verticales, horizontales etc. (**Fase Tercera**). Se puede empezar a hablar de enriquecimiento, de compactación del currículo, de aceleración o flexibilización. Es el momento de formularle las preguntas de Howard Gardner (Ver Modelo de Adaptación Curricular para los Alumnos de Altas Capacidades [http://altascapacidadescse.org/ModeloAdaptaci%C3%B3n\(AltasCapacidades\).pdf](http://altascapacidadescse.org/ModeloAdaptaci%C3%B3n(AltasCapacidades).pdf) y Modelo de Adaptación Curricular para todos los estudiantes y Modelo de Adaptación Curricular para todos los estudiantes <http://defensorestudiente.org/de/ModeloAdaptacionCurricular%28Todos%29.pdf>

La **calificación jurídica de las sucesivas fases** de la atención educativa es muy clara. La Fase Primera: el ajuste metodológico para que el niño no se deteriore cognitivamente (Dr. Jaime Campos Castelló) o lo que señala Dr. Adrián García Ron. Neuropediatra del Hospital Clínico y Universitario San Carlos de Madrid, sobre el particular:

"Los niños superdotados tienen derecho a un ajuste educativo mediante adaptación curricular que cubra sus necesidades, el rendimiento académico y su estado socioemocional"

"Los niños con alta capacidad intelectual deben considerarse como un grupo de riesgo neuropsicológico.



Estos cambios metodológicos que tienen como objetivo que el niño pueda realizar los procesos de aprendizaje en sus vías, modos, y estilos diagnosticados, dejando los estándares que le son dañinos, por una parte se hallan previstos en el Artículo 24.e y c de la Convención de Naciones Unidas BOE de 21 de abril de 2008, y, por otra parte, en el Artículo 72.3 de la LOE-LOMCE. Se trata de "*ajustes razonables en función de las necesidades individuales*" y de "*medidas de apoyo personalizadas y efectivas*", en la terminología de la Convención de Naciones Unidas y al mismo tiempo se trata de "**adaptaciones curriculares no significativas**", en la denominación utilizada en las normativas de las comunidades autónomas del Estado Español.

Las "**adaptaciones curriculares no significativas**" son aquellas que permiten realizar ajustes que no suponen incidir en los elementos prescriptivos del currículo escolar aprobado por ley, mientras que las "**adaptaciones curriculares significativas**" son aquellas que supone modificar alguno de los elementos prescriptivos del currículo.

Las adaptaciones curriculares que contengan una variación de contenidos curriculares, una aceleración o salto de curso, son adaptaciones curriculares significativas pues implican variación de elementos prescriptivos del currículo aprobado por ley, por lo tanto requieren autorización administrativa. **(Fase Tercera)**

Por el contrario, los ajustes metodológicos, apoyos personalizados o adaptaciones curriculares metodológicas **(Fase Primera)**, **no inciden en ningún elemento prescriptivo del currículo, en consecuencia no requieren autorización administrativa de ningún tipo. Su realización es obligatoria por parte del Tutor, del profesorado, y también de la Dirección del centro en lo referente al Artículo 132 (LOE-LOMCE), pues las adaptaciones metodológicas orientadas al desarrollo de las capacidades constituyen la esencia de la prescriptiva Educación Inclusiva, que debe situar el foco en el desarrollo de las capacidades personales.**



IX. LOS ERRORES MAS FRECUENTES QUE EN ESTE PUNTO INCURRIMOS.

En cuanto a los errores que en este aspecto se incurre hay que señalar que con frecuencia cuando un niño de Alta Capacidad termina los trabajos de clase y los deberes de casa antes que los demás **se suele ponerle más trabajos.**

Es el recurso fácil. Intentar justificar esta barbaridad diciendo que es para que no se aburra es tan absurdo como llamarlo de forma rimbombante: "programa de enriquecimiento", "compactación del currículo" o "ampliación curricular". Seguirá siendo un castigo injusto y muy dañino.

Recordemos las oportunas palabras del Consejero de Educación de Andalucía D. Luciano Alonso en la Universidad de Málaga el 2 de agosto de 2014:

"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".

Realizar el ajuste metodológico para que el niño de alta capacidad no se deteriore cognitivamente, como señala el Neuropediatra Dr. Jaime Campos Castelló, ex Jefe de Neurología Pediátrica del San Carlos de Madrid, supone a los docentes formación específica, esfuerzo y dedicación.

Los "programas de enriquecimiento" además de las denominaciones y formas de presentación atractivas, en la dinámica escolar siempre acaban siendo meros aumentos cuantitativos de contenidos curriculares, es decir, un "más de lo mismo" dañino para el niño.

Veamos la definición de "Daño neuronal" de la mano de la Dra. Bárbara Clark en el Diccionario de las Altas Capacidades y la Educación Inclusiva:
<http://altascapacidadescse.org/diccionario.pdf>

"Daño neuronal. La situación de ilegalidad de la no aplicación de la educación diferente a la ordinaria que necesitan los alumnos de altas capacidades les produce estrés y tensión en el aprendizaje, en grado clínicamente significativo, al igual que a los alumnos de altas capacidades que reciben un mero enriquecimiento curricular sin atender la diferente forma de procesar la información y de aprender de su cerebro. Este estrés y tensión en el aprendizaje, y la 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 les provoca la desaparición de neuronas cerebrales. Continúa la Dra. Bárbara Clark, señalando: 'Si no proveemos las experiencias apropiadas que desafíen el cerebro y nutran la inteligencia, el crecimiento no progresa y el desarrollo regresiona, y encontramos que resulta una pérdida de resultados poderosos, y éstas pérdidas son físicas y mensurables' ”.

Otro error frecuente en que se incurre es el señalaba la Catedrática de Pedagogía Diferencial de la Universidad Nacional de Educación a Distancia Dra. Carmen Jiménez Fernández en su artículo: *"La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar"* Revista de Pedagogía Bordón de la Sociedad Española de Pedagogía Monográfico Altas Capacidades, ya en el año 2002, señalaba:

"De modo imperceptible se va extendiendo la aceleración entendida como salto de curso puro y duro que se va convirtiendo en el modelo por antonomasia de atención a la diversidad".

"Autorizar sin más el salto de curso no es la mejor respuesta aunque sí la más accesible y les preocupa sus consecuencias para el alumno pues hay solicitudes escasamente prudentes apoyadas por un somero informe y en la creencia de que un hijo superdotado es una promesa de éxito y un prestigio paternal"

"La aceleración tiene sentido con carácter complementario y excepcional, carácter que es preciso recuperar".

Ya en 1990 el catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona Dr. Cándido Guenovard en su libro *"Psicopedagogía de la Superdotación"*, de la Universidad Abierta de Cataluña, señala:

"La aceleración puede ser una medida adecuada a ciertos tipos de talento como el académico, pero no para la Superdotación".

La Dra. Acereda de la Universidad Abad Oliba, en su libro *"Niños Superdotados"*, indica:

"La aceleración podría resultar adecuada para algún niño con talento académico, pero no para otros tipos de talento y mucho menos para la Superdotación."

La aceleración parte su aplicación de la ampliación "vertical" de contenidos, no apropiada para sujetos superdotados".

El Dr. Castelló y la Dra. Martínez en *"Alumnado Excepcionalmente Dotado Intelectualmente"* editado por la Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña, señalan:



"La aceleración sólo tiene sentido cuando se trata de alumnos de alto ritmo de aprendizaje (talentos académicos y precocidad intelectual); las demás situaciones (superdotados) no obtienen ningún beneficio con este proceso".

"Se trata de una estrategia con ventajas académica pero peligrosa para su desarrollo global".

Se suele argumentar que existen estudios que afirman que la aceleración o salto de curso, o ciertos programas de enriquecimiento cuantitativo de contenidos ha resultado positiva. Es cierto que tales estudios existen, pero no es menos cierto que esos estudios en su totalidad fueron realizados en base a muestras de niños que acudieron con lo que la Catedrática Dra. Carmen Jiménez Fernández denomina: **"un somero informe" de un profesional de ignorada titulación académica**. Ninguno de los niños de las muestras había obtenido lo que el Ministerio de Educación denomina *"El imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados"* o la *"Evaluación Multidisciplinar"* en la denominación de Naciones Unidas.

Los niños de las muestras podrían ser niños brillantes, podrían pertenecer al colectivo que el Catedrático de Psicología de la UAB Cándido Guenovard denomina: **"ciertos tipos de talento como el académico"**, pero no es posible afirmar que alguno fuera superdotado, al carecer del imprescindible diagnóstico.

Un mínimo pero necesario rigor científico impide aceptar no sólo estos estudios sino también de cuantos otros se han realizado con muestras de niños con un **"un somero informe" de un profesional de ignorada titulación académica**.

Los criterios científicos señalados fueron comprendidos y aceptados o recogidos por el Ministerio de Educación que publicó un Real Decreto que regula la aceleración, flexibilización o salto de curso. Se trata del Real Decreto 943/2003 de 18 de julio por el que se establecen las condiciones de la flexibilización de los cursos para los alumnos con superdotación intelectual.

El carácter complementario o subsidiario de la aceleración, flexibilización o salto de curso viene preceptuado, por una parte, en su artículo 5 titulado: *"Requisitos"*, en el que se preceptúa que la aceleración sólo se puede solicitar cuando otras medidas educativas (como una adaptación curricular metodológica) se hayan demostrado que se ha quedado insuficiente, estableciendo:

"Artículo 5. 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"



Por otra parte, este carácter complementario de la aceleración o flexibilización se preceptúa también en el Artículo 7 titulado: "*Criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente*", que en su punto 1 preceptúa:

"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 flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

La aceleración o flexibilización no puede aplicarse suelta, Es un posible componente de medidas como la adaptación metodológica, pues **el niño superdotado no va a hallar la diferente manera de aprender de su cerebro por aplicarle el salto de curso puro y duro.**



X. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS. EL TOQUE DE ATENCIÓN DE LA ONU EN SU CG4: NOS RECUERDA NUESTROS COMPROMISOS, Y NOS ACLARA LO QUE DEBEMOS ENTENDER POR EDUCACIÓN INCLUSIVA.

En diferentes países la sensibilidad por la educación inclusiva se iba incrementando en los últimos años del siglo XX.

Diferentes entidades del Estado Español mostraron su sensibilidad y promovieron la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, de Salamanca (España) de 1994, que dio lugar a la de Declaración de Salamanca.

Fue un evento mundialmente clave para la reafirmación y reconocimiento del derecho a la educación de todas las personas dentro del sistema educativo, con una perspectiva inclusiva e integradora y de rechazo de las organizaciones escolares basadas en la segregación y la separación de alumnos en función de supuestos coeficientes intelectuales o determinadas potencialidades.

Este evento mundial tuvo lugar los días 7 al 10 de junio de 1994, con la participación de los gobiernos de 92 países. Al iniciar el siglo XXI varios países consideraron la necesidad de promover una convención internacional que reconociera el derecho de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva como un derecho inherente al derecho a la educación.

Se pensó, en primer lugar, en el colectivo de personas con alguna discapacidad, por esto se denominó: "**Convención de Derechos de las personas con Discapacidad**", que fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su sede de Nueva York el 13 de diciembre de 2006.

No era necesario establecer un nuevo tratado internacional para evitar la discriminación de las personas con discapacidad, pues este derecho ya se hallaba reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, que expresamente reconocen que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole, y que los principios de la Carta de las Naciones Unidas proclaman que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

También 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".

Al ser diferente la personalidad de cada estudiante, distintas sus aptitudes, y las capacidades mentales y físicas, y diferente el máximo de las posibilidades de desarrollo en cada uno, es evidente que la educación inclusiva, personalizada es la única que puede garantizar estas finalidades educativas reconocidas a todos los estudiantes.

A pesar de ello se quiso insistir en esta proclamación y reconocimiento del derecho a la educación inclusiva mediante este nuevo tratado al que España se adhirió e incorporó al ordenamiento jurídico interno al más alto nivel con su firma y publicación en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008. (en adelante la Convención de Naciones Unidas).

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

La educación Inclusiva también se halla preceptuada en la ley orgánica LOE Artículos 1b, 4.3, 71.3 y 121.2 como principio fundamental que debe regir en todas las etapas educativas. La LOMCE respetó todos estos artículos en su integridad. Con la promulgación de la LOE en el 2006, el Ministerio de Educación lo explicó en su artículo "Atención a la diversidad en la LOE".

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencio_a_la_diversida_loe/Doc.1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf



XI. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL DE TODOS LOS ESTUDIANTES.

La Convención de Naciones Unidas señala en su artículo 24:

"Los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles".

España y los demás Estados Partes que suscribieron el Tratado Internacional tienen, por tanto la, obligación de asegurar no sólo la educación inclusiva sino también que todo el sistema educativo sea inclusivo a todos los niveles.

La obligación del Estado de asegurar la educación inclusiva no lo es sólo en relación a los estudiantes con alguna discapacidad sino como un derecho de todos los estudiantes.

El Tratado Internacional en su Preámbulo enmarca la Convención en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, reconociendo expresamente, en su apartado b), que estos Tratados Internacionales han:

"reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole".

Y, recuerda en su apartado a):

"que los principios de la Carta de las Naciones Unidas proclaman que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana".

Por tanto, la consideración jurídica de todos los niños en sus diferentes colectivos es semejante a un sistema de vasos comunicantes, que para subir el nivel de los derechos de un colectivo es preciso subir el nivel de todos.

La ratificación de esta Convención de Naciones Unidas por parte de España del 2008, además de obligar a que el Estado Español garantice un sistema educativo inclusivo a todos los niveles y para todos los estudiantes, introduce la Convención de Naciones Unidas en nuestro ordenamiento jurídico interno al más alto nivel, pasa a ser la ley de superior rango en la materia que legisla en nuestro sistema



legislativo jerarquizado y obliga al Estado a adaptar a ella todas las demás leyes que puedan contradecirla o limitar los derechos que reconoce. Así, por el Artículo 4 el Estado se comprometió:

a) Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención;

b) Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad;

Llegados a la actualidad, Naciones Unidas observó por una parte que algunos Estados Parte como España había adaptado las leyes sanitarias, las leyes que reconocen los derechos sociales, pero a pesar de haber transcurrido ocho años de la ratificación no ha realizado la adaptación de las leyes educativas y las nuevas leyes educativas no han tenido en cuenta esta ley superior.

Por otra parte se observa la existencia de situaciones de simulación o falsificación de la Educación Inclusiva, por lo que Naciones Unidas consideró la necesidad de definir la naturaleza de la Educación Inclusiva y señalar cómo la Educación Inclusiva ha de ser entendida, las características fundamentales, el alcance de este derecho, y recordar las obligaciones de los Estados Partes. Por ello, en fecha 2 de septiembre de 2016 Naciones Unidas ha publicado un importantísimo documento, el Comentario General Nº4 (En adelante CG4) <http://altascapacidades.es/portaEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>

Se trata de un documento aclaratorio de la Convención constituido por cinco capítulos y 74 Párrafos enumerados.

Estos son los cinco capítulos en que se estructura el documento CG4 de Naciones Unidas

"1. INTRODUCCIÓN

2. CONTENIDO NORMATIVO DEL ARTÍCULO 24.

3. OBLIGACIONES DE LOS ESTADOS PARTE.

4. RELACIÓN CON OTRAS DISPOSICIONES DE LA CONVENCIÓN.

5. IMPLEMENTACIÓN A NIVEL NACIONAL."

En su Párrafo 10 que pertenece al Capítulo 2: CONTENIDO NORMATIVO DEL ARTÍCULO 24. Naciones Unidas establece como los Estados Partes deben entender la Educación Inclusiva, comenzando a definirla en estos términos:

" La inclusión educativa ha de ser entendida como: Un derecho humano fundamental para todos los estudiantes".



A lo largo de su Documento CG4 Naciones Unidas insiste repetidamente en este carácter general de la Educación Inclusiva como derecho de todos los estudiantes. En el *Power Point "Naciones Unidas explica como es el derecho de todos a la educación inclusiva"* al realizar una síntesis del Documento CG4, resalta la insistencia de Naciones Unidas en este concepto

https://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/La_UNU_explica_a_los_gobiernos_el_derecho_a_la_educaci%C3%B3n_inclusiva.pptx

Así, en el Párrafo 2 Naciones Unidas señala:

*"La educación inclusiva es capital para lograr educación de alta calidad para **todos los estudiantes**".*

En el Párrafo 8, Naciones Unidas insiste señalando:

*"De acuerdo con el artículo 24, párrafo 1, los Estados Partes deben asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad a través de **un sistema de educación inclusivo a todos los niveles**, incluyendo el nivel pre-escolar, primaria, secundaria y educación superior, formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida, actividades sociales y extracurriculares, y **deberá ser así para todos los estudiantes**".*

El Párrafo 9 señala:

*"**El derecho a la educación inclusiva** abarca una transformación en la cultura, la política y la práctica **en todos los entornos educativos**, sean estos formales o informales, para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades **de cada estudiante**".*

El Párrafo 10:

*«El derecho a la educación implica fortalecer la capacidad del sistema educativo para alcanzar a **todos los estudiantes**. Se centra en la participación plena y efectiva, accesibilidad, asistencia y logro de **todos los estudiantes**.*

Del párrafo 10 ya señalamos el texto fundamental de su apartado a). El apartado b) insiste señalando:

«La inclusión educativa ha de ser entendida como:

***b.- Un principio que valora el bienestar de todos los estudiantes**".*



El Párrafo 12 titulado: "*Las características fundamentales de la educación inclusiva son:*", para evitar la repetición utiliza la frase equivalente: "*estudiantes con y sin discapacidad*". Así en su apartado b) señala:

"b.- El liderazgo comprometido de las instituciones educativas es esencial para introducir e incorporar la cultura, políticas y prácticas necesarias para lograr **la educación inclusiva en todos los niveles: enseñanza en clase y relaciones, reuniones de juntas, supervisión de docentes, servicios de orientación y cuidado médico, viajes escolares, distribuciones presupuestarias y cualquier interacción, cuando corresponda, con los padres de **estudiantes con y sin discapacidad**".**

El apartado c del mismo Párrafo 12 señala

"c.- Enfoque personal global: se da el reconocimiento a la capacidad de aprender de **todas las personas.**

Y, seguidamente señala:

"...de manera que **todos los estudiantes sin distinción puedan alcanzar su potencial"**

El apartado C de este Párrafo 12 establece:

d.- **Todos los estudiantes deben sentirse valorados, respetados, incluidos y escuchados.**

El Párrafo 25 señala:

"Reconoce que **cada estudiante aprende de una manera única".**

Y, más adelante continúa:

"poner la atención en los resultados educativos **para todos, incluyendo los de aquellos con discapacidad".**

Continúa el mismo Párrafo 25:

"Los currículos deben concebirse, designarse y aplicarse para cubrir y ajustarse a las necesidades de **cada estudiante".**

El Párrafo 46 señala:



*"Los Estados Partes deben adoptar medidas para construir una cultura de la diversidad, participación e implicación en la vida comunitaria y para poner de relieve la educación inclusiva como un medio para lograr una educación de calidad **para todos los estudiantes**".*

Insiste en la misma expresión el Párrafo 63:

*"Se deben abordar los problemas de flexibilidad, diversidad y la igualdad en todas las instituciones educativas **para todos los estudiantes**".*

El mismo Párrafo 63 sobre el título genérico: "Los elementos clave, incluirán" en su apartado d) señala:

*" d.- Una garantía para **los estudiantes con y sin discapacidad** del mismo derecho a acceder a oportunidades de aprendizaje inclusivo".*



XII. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EDUCACIÓN PERSONALIZADA QUE SITUA EL FOCO EN LAS CAPACIDADES DE LOS ESTUDIANTES.

La Convención de Naciones Unidas y el CG4 identifican la Educación Inclusiva con el concepto de educación personalizada que pone el foco en las capacidades de los estudiantes.

En efecto, el Artículo 24 de la Convención preceptúa en su apartado e):

«e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión».

En el Documento CG, Párrafo 12, apartado c) titulado: "Las características fundamentales de la educación inclusiva", señala:

«El sistema educativo debe proporcionar una respuesta educativa personalizada, más que esperar que sea el estudiante el que ha de ajustarse al sistema».

Además señala:

«Enfoque personal global:».

Y en el CG4, P 27, Naciones Unidas señala:

«Ajustes razonables personalizados a los estudiantes».

A veces, determinadas prácticas educativas se denominan de educación inclusiva pero sitúan el foco en algo tan loable como es la integración de los estudiantes con discapacidades o en importantes aspectos sociales relacionados con los estudiantes provenientes de la inmigración.

Naciones Unidas en su CG4, Párrafo 15 señala:

«De acuerdo con el artículo 24, párrafo 1(b), la educación debe orientarse al desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad».



Y, el P.12 titulado: "*Las características fundamentales de la educación inclusiva*", en su apartado c) señala:

«El foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes».

Es su Párrafo 25 el CG4 de Naciones Unidas señala un aspecto fundamental, y seguidamente indica la consecuencia inmediata que implica:

«Reconoce que cada estudiante aprende de una manera única e implica desarrollar modos flexibles de aprender».

Y, añade:

«La inclusión educativa ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. Este enfoque implica la provisión de apoyos y adaptaciones razonables».

El Párrafo 25 señala: "***Implica desarrollar modos flexibles de aprender***". Y, el Párrafo 32 señala:

«El párrafo 2(3) refiere que el apoyo continuo y personalizado se facilite directamente».



XIII. ASEGURAR LA REALIZACIÓN DE LOS AJUSTES PERSONALIZADOS. SU APLICACIÓN INMEDIATA. LA FALTA DE MEDIOS NO ESCUSA.

En el Artículo 24.e la Convención de Naciones Unidas preceptúa las *medidas de apoyo personalizadas*, en los términos anteriormente transcritos. En el Artículo 24.c, la Convención Internacional de Naciones Unidas preceptúa:

«c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales».

El mismo artículo 24 en su apartado e) preceptúa:

"3) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión".

A mayor abundamiento el Artículo 5, que tiene un título tan sensible jurídicamente como: "*Igualdad y no discriminación*", dedica su apartado 3 a preceptuar":

«3. A fin de promover la igualdad y eliminar la discriminación, los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables».

La escuela, colegio o instituto debe ofrecer los ajustes razonables personalizados y las demás medidas de apoyo personalizadas a los estudiantes, en el momento que la escuela o instituto de secundaria adquiere el conocimiento de que se han diagnosticado.

El deber de ofrecer los ajustes razonables diagnosticados es de cumplimiento inmediato. Naciones Unidas lo señala en su CG4, P. 27 en estos términos:

«El deber de proporcionar un ajuste razonable es ejecutable desde el momento en el que es demandado».

En su P.30 preceptúa:

«la obligación de proporcionarlos (los ajustes razonables personalizados) es de aplicación inmediata y no está sujeta a la implementación progresiva».



«La negación de los ajustes razonables constituye un acto de discriminación y la obligación de proporcionarlos es de aplicación inmediata».

La Ley Orgánica española LOE – LOMCE en este aspecto coincide con la legislación superior, que es la Convención Internacional de Naciones Unidas, pues la ley orgánica señala en su artículo 71.3:

«La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión».

A veces hay centros educativos que se escudan tras una supuesta falta de medios para ofrecer los ajustes personalizados a un estudiante. Ello en ningún caso constituye excusa válida.

Naciones Unidas en su P.27 señala:

«Escudarse en la falta de recursos y en la crisis financiera como una justificación para el fracaso del progreso hacia la educación inclusiva viola el artículo 24.»

Señala el P. 29:

«La disponibilidad de ajustes debe ser considerada con respecto a un conjunto más amplio de recursos educativos disponibles en el sistema educativo, y no de manera limitada a los recursos disponibles de la entidad educativa en cuestión».

La personalización de la educación, ciertamente, requiere mayor dedicación y esfuerzo a los docentes. A veces para evitarse trabajo juntan a estudiantes que supuestamente podrían hallarse en semejante condición y les ofrecen los mismos ajustes "talla única a todo el grupo mediante un mismo programa educativo diferente del programa estándar. El CG4 de Naciones Unidas señala en su P.29:

«No existe una fórmula "de talla única" para los ajustes razonables, y diferentes estudiantes con la misma condición pueden requerir diferentes ajustes».



XIV. SI LA ESCUELA FUERA INCLUSIVA LOS ESTUDIANTES DE ALTAS CAPACIDADES NO TENDRÍAN NINGÚN PROBLEMA EDUCATIVO Y EN CONSECUENCIA NINGÚN PROBLEMA SOCIOEMOCIONAL NI CONDUCTUAL.

En el año 2002 la Revista Científica Bordón de la Sociedad Española de Pedagogía publicó un número monográfico de 499 páginas, sobre: *"La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces"*, bajo la coordinación de la Catedrática de Pedagogía Diferencial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, D^a. Carmen Jiménez Fernández.

Con el título: *"Identificación y Diagnóstico de los alumnos de Alta Capacidad"*, el Presidente del European Council for High Ability, Prof. Javier Tourón, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, del Departamento de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, y Doctor en Ciencias Biológicas, en el que señalaba:

"Si la escuela fuera verdaderamente adaptativa (o inclusiva) y respondiera de modo individual a las necesidades de cada uno de los aprendices, la superdotación no sería un problema educativo".

Los años transcurridos no han hecho más que confirmar plenamente este criterio de forma que se constata plenamente que cuando un niño con Superdotación o Alta Capacidad se halla en un colegio, en una escuela o instituto o en un aula verdaderamente de Educación Inclusiva, o bien, al diagnosticarse la Alta Capacidad de un niño el aula pasa a la Educación Inclusiva, en ningún caso el niño de Alta Capacidad no tiene problema educativo alguno, ni en los procesos de aprendizaje, y en consecuencia no puede tener ningún problema emocional, relacional o conductual.

Por su parte, La Dra. Elena Kim Tiyan desde su privilegiada perspectiva de supervisión de la amplia red de centros de diagnóstico proactivo de las Altas Capacidades en el Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado, <http://altacapacidadescse.org/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegradol.pdf> que se halla dentro del Modelo General Biopsicosocial, en la Guía Científica de las Altas Capacidades, señala:

«Los diagnósticos de las capacidades de los estudiantes, obviamente los realizamos desde la perspectiva de la Fase 4 (Educación inclusiva, adaptativa o personalizada en libertad).

El problema surge cuando los padres introducen el dictamen del diagnóstico de su hijo en una escuela que todavía se halla anclada en la Fase 3 (Fase de Asimilación, o sistema decimonónico, transmisor grupal de la sociedad industrial) que aún persiste».



En el 2002, hace 15 años, cuando el Catedrático Presidente del Consejo Europeo de Altas Capacidades, Dr. Tourón publicaba este artículo científico la Educación Inclusiva en España, -en la que los niños con Superdotación y Altas Capacidades no tienen problemas de aprendizaje y en consecuencia tampoco problemas emocionales no comportamentales-, tan sólo era una ilusión, una esperanza de futuro por la que luchábamos y reivindicábamos ilusionadamente.

En esta España actual de 2017 la Educación Inclusiva es *un derecho humano fundamental de todos los estudiantes* (CG4 de Naciones Unidas de 2.9-2916 Párrafo 10.a). Es un compromiso del Estado Español que no solamente debe asegurar la Educación Inclusiva sino que también *debe asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles* (Convención de Naciones Unidas BOE 21.4.2996, Artículo 24.1). Y *"adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de los ajustes razonables"* (Artículo 5.3). A su vez la Educación Inclusiva es *"Un principio fundamental y un valor que debe regir en todas las etapas educativas"*. (LOE-LONCE).

Y al ser la educación, y específicamente la educación Inclusiva, un derecho fundamental reconocido en tratado internacional suscrito por España, es además norma y criterio para interpretar todas las demás leyes educativas (Constitución Art. 10.2), en nuestro sistema legislativo jerarquizado (Constitución Art. 9.3)

Y esto es así desde hace 9 y 11 respectivamente respecto a la entrada en vigor de ambas altas disposiciones legales.

Consecuencia de ello, la cuestión de la educación diferente de la ordinaria que necesitan los estudiantes con Superdotación y Altas Capacidades, el problema de la situación de grave riesgo para su salud psíquica, del profundo sufrimiento de muchos de estos niños y niñas y de sus familias, se traduce en cuestión de la virtualidad de la Educación Inclusiva. En definitiva, **se traduce en una cuestión de cumplimiento, o, no cumplimiento de las leyes de nuestro ordenamiento jurídico superior.**

Y, esto en el sistema educativo en el que, por una parte, los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos, y, por otra parte, es el Estado el responsable de la estructuración y organización del sistema escolar, y a la vez es el Estado quien tiene el deber de garantizar el respeto a los derechos fundamentales de los estudiantes, que (con carácter obligado por el propio Estado) se hallan en sus aulas y en su estructura organizativa.

El mismo Estado que, por una parte, debe *"adoptar todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables"* (Convención de Naciones Unidas Artículo 5.3), por otra parte, es quien tiene la responsabilidad de: *"Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención"* y *"Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para **modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas** existentes que constituyan discriminación"* del Artículo 4.1 en sus apartados a y b..



En estas responsabilidades Estado en la actuación escolar, cada uno de sus funcionarios debe afrontar sus responsabilidades específicas.

La educación en España necesita leyes: No sólo leyes educativas que no cambien cada vez que cambia el partido político en el gobierno. Necesita leyes educativas acordes con la investigación científica internacional que lejos de contradecir o restringir los derechos educativos reconocidos en los tratados internacionales firmados por España, no vulneren el Ordenamiento Jurídico Superior y se orienten a su desarrollo y aplicación, y cumplan sin subterfugios las Sentencias del Tribunal Supremo. En definitiva, la educación en España necesita leyes que no carezcan de validez.



XV. CUANDO LA PRECEPTIVA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE SIMULA O FALSIFICA.

La actual generación de docentes fueron educados en su niñez, adolescencia y juventud en el sistema escolar tradicional que el Prof. Enric Roca Vicedecano de Transferencia del Conocimiento de la Facultad de Pedagogía de la UAB denomina "*sistema de transmisión grupal*".

La preceptiva educación inclusiva o personalizada en la que la actual generación de docentes debe impartir la enseñanza requiere su reciclaje y un mayor esfuerzo y dedicación en el ejercicio de la docencia.

Ello supone que una parte de la actual generación de docentes del cambio metodológico se resista al cambio y se aferren y refugien en las viejas metodologías obsoletas o promuevan situaciones de educación inclusiva aparente, simulada o falsificada.

La más usual simulación que sufre la Educación Inclusiva consiste en crear aulas con la denominación de "Aula de Educación Inclusiva", o bien directamente etiquetar y/o publicitar el centro escolar en su conjunto como de Educación Inclusiva y en realidad se quedan sólo en la primera fase, la parte fácil que es respetar sólo el derecho de acceso a la diversidad de alumnos, admitiendo a toda la diversidad, pero no respetan el derecho a recibir la flexibilización de los contenidos, los ajustes metodológicos razonables, las medidas de apoyo personalizadas, que es lo que requiere su formación específica, y su mayor dedicación y esfuerzo.

A lo sumo ofrecen al niño con síndrome de Down u otra discapacidad un programa individualizado, segregado, quitando contenidos curriculares. Y si es de Alta Capacidad aumentándolos (con la denominación de programas de enriquecimiento o ampliación curricular).

Y, cuando no parece suficiente, escolarizan forzosamente al niño en un centro de educación especial o saltan al niño de curso sin que ningún profesional con titulación académica legalmente necesaria para poder efectuar diagnósticos lo haya diagnosticado. Seguimos estando en el paradigma de lo fácil, que no requiere reciclaje, dedicación ni esfuerzo.

El CG4 de Naciones Unidas señala en su Párrafo 12.c:

«Las características fundamentales de la educación inclusiva son:

c.- Enfoque personal global: se da el reconocimiento a la capacidad de aprender de todas las personas y se establecen altas expectativas para todos los estudiantes.



*La inclusión educativa ofrece currículos flexibles, **métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje.** Este enfoque implica la provisión de **apoyos y adaptaciones razonables,** además de intervención y atención temprana de manera que **todos los estudiantes sin distinción** puedan alcanzar su potencial».*

Naciones Unidas en el P. 15 de su documento CG4 distingue entre el derecho de acceso y el derecho a los contenidos adaptados, señalando:

«El derecho a la educación es un asunto de acceso y también de contenido».

En su Párrafo 25 el documento aclaratorio de Naciones Unidas señala:

“...implica modos flexibles de aprender”

En su P. 28 Naciones Unidas incide en la distinción entre el derecho y deber de accesibilidad general y la obligación del centro educativo de proporcionar los ajustes razonables, en estos términos:

«El Comité reitera la distinción entre el deber de accesibilidad general y la obligación de proporcionar ajustes razonables. La accesibilidad beneficia a los grupos de poblaciones y está basada en un conjunto de estándares que son implementados gradualmente.

La desproporcionalidad o la excesiva carga no han de ser excusa para defender el fracaso en la provisión de accesibilidad.

El ajuste razonable se relaciona a un individuo y es complementario al derecho a la accesibilidad. Una persona puede demandar legítimamente medidas de ajuste razonable incluso si el estado parte ha cumplido su obligación de accesibilidad».



XVI. LA SIMULACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA CONSISTENTE EN EVITAR EL DIAGNOSTICO DE LAS MENTES DIFERENTES EN QUE SE FUNDAMENTA LA NECESIDAD DE APRENDIZAJES DIFERENTES.

Evitar que los padres conozcan las necesidades educativas de sus hijos es una manera de evitar tener que atenderlas.

Para conocer las necesidades educativas de los niños es imprescindible conocer el funcionamiento de sus mentes diferentes: el diagnóstico de las funciones cerebrales que determina los aprendizajes diferentes, que permiten el desarrollo de sus capacidades: el foco de la Educación Inclusiva.

La Dra. Isabel Peguero en su Ponencia "Niños superdotados: Cómo descubrirlos", del IX Foro de Pediatría, y del Congreso Internacional "Ante la Gestión del Talento" UNED, UTAH VALLEY UNIVERSITY. Señala:

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

Ningún Médico se atrevería a diagnosticar absolutamente nada y por tanto no se atrevería a recetar o indicar nada en base a un conocimiento de entre un 4 y un 7%. No obstante hay sectores del sistema educativo que en base a este conocimiento mínimo acuerdan intervenciones educativas "especiales" o "específicas" que carecen de todo fundamento científico que con frecuencia resultan muy dañinas.

Quedarse con un conocimiento sólo entre el 4 y el 7% del niño sólo garantiza no tener que atender al niño más allá de esta parte mínima.

Hacer la evaluación psicopedagógica para después pasar directamente a un simulacro o simulación de intervención educativa evitando así lo que el Ministerio de Educación denomina: "el imprescindible Diagnóstico Clínico de profesionales especializados", o "Evaluación Multidisciplinar", en la denominación de la Convención de Naciones Unidas, que es la prueba contextual que pone al descubierto las verdaderas necesidades educativas del niño a través del conocimiento del funcionamiento de su mente en desarrollo, es una forma de falsificar la Educación Inclusiva.



De esta manera sin la Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona (Artículo 26), o Diagnóstico Clínico, que es la prueba contextual que implica el análisis de la relevancia y la eficacia de un ajuste metodológico con razonabilidad, los padres no pueden pedir que la escuela atienda lo que la mera detección o la simple evaluación psicopedagógica no puede descubrir.

Naciones Unidas en el Párrafo 27 explica lo que debemos entender por razonabilidad aplicada a los ajustes, en estos términos:

«La "razonabilidad", es entendida como el resultado de una prueba contextual que implica el análisis de la relevancia y la eficacia de un ajuste».

Se trata de evitar por todos los medios que los niños accedan a la prueba contextual: La Evaluación Multidisciplinar o Diagnóstico Clínico del funcionamiento de su mente la Convención de Naciones Unidas denomina en el Artículo 26:

«una Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona».

Los ámbitos competenciales de la *Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona*, del Artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas vienen señalados en el mismo artículo 26 señala con precisión:

«en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales».

Naciones Unidas en este Artículo 26 reconoce el derecho de los estudiantes a que los programas educativos se basen en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar, o Diagnóstico Clínico. Esta es la finalidad u objetivo de la Evaluación Multidisciplinar. El mismo Artículo 26 señala:

«los programas generales de habilitación y rehabilitación, en particular en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales, de forma que esos servicios y programas: a) Comiencen en la etapa más temprana posible y se basen en una Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona»

Las normativas del Ministerio español de Educación son coincidentes con lo que en este aspecto preceptúa la Convención de Naciones Unidas, teniendo en cuenta que el concepto "Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona" en la terminología utilizada en España su equivalencia es "Diagnóstico" o bien "Diagnóstico Clínico", o también "Diagnóstico Clínico de Profesionales especializados".

En todo caso es fundamental tener presente en la multidimensionalidad, multidisciplinaridad de la inteligencia humana, de las capacidades intelectuales (altas, medias o bajas), de los Talentos o la Superdotación, su naturaleza y configuración Neuropsicológica y Neurobiológica, que es lo que determina quienes son los profesionales competentes y la titulación académica que legalmente necesitan para poder diagnosticar la mente, su funcionamiento, determinar la existencia de estos constructos



de la mente humana, y deducir y diagnosticar el tratamiento educativo que en cada caso se halla en función del diagnóstico.

Así, el Ministerio español de Educación en el año 2006, -año de la aprobación de la Convención por la Asamblea General de Naciones Unidas en su sede de Nueva York-, también publicó su norma sobre el diagnóstico de las necesidades educativas de los estudiantes, en línea con la Convención Internacional, señalando que las soluciones educativas en cada caso son aquellas que se hallan en función de dicho diagnóstico, en los siguientes términos:

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

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencio_a_la_diversida_loe/Doc.1.Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

En la actualidad el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, sintetiza adecuadamente el unánime criterio científico sobre la identificación y sus diferentes fases: la detección, la evaluación psicopedagógica y el imprescindible diagnóstico clínico, en su Guía de Atención a la Diversidad http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/index.html concretamente, en su capítulo "Para saber más", el Ministerio, señala:

«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/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html

(Dado que los contenidos web pueden variar de lugar o de accesibilidad, complementariamente se ofrece la siguiente constancia notarial: [http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura Notarial Normativa Ministerio.pdf](http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf))

El objetivo de la *Evaluación Multidisciplinar* (En el vocabulario utilizado por Naciones Unidas), o en su denominación equivalente "*Diagnóstico Clínico de profesionales especializados*" (En palabras utilizadas por el Ministerio español de Educación), es el conocimiento científico de las necesidades educativas de los estudiantes, para que la respuesta educativa adaptada que cada estudiante necesita se base, o se halle en función del conocimiento científico y se alcance la Educación Inclusiva.

Hemos constatado los criterios del Ministerio de Educación sobre el diagnóstico clínico de las Altas Capacidades:

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

Y también:

"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”,

se ajustan plenamente a lo que preceptúa la Convención de Naciones Unidas BOE 21 de abril de 2006:

“Los programas generales de la educación”, “se basen en la Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona”...“en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales”.

A la vez coincide plenamente con la investigación científica internacional y con la Jurisprudencia

Desde el punto de vista científico, por una parte las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades 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.

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.

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 acto».

La Guía Científica de las Altas Capacidades, <http://altascapacidadescse.org/shop/index.php> único documento sobre las Altas Capacidades declarado de Interés Científico y Profesional, en su objetivo de explicar y desarrollar las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades explica con claridad el gravísimo error de aplicar al niño las fases iniciales o preparatorias del proceso de identificación: la detección y la evaluación psicopedagógica, por parte de profesionales de ignorada titulación académica, y evitando el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales



especializados, aplicarle un tratamiento educativo. La Guía Científica de las Altas Capacidades llega a señalar que este es el problema más grave que en la actualidad sufren los niños y niñas con Superdotación o Altas Capacidades, generando gran cantidad de falsos positivos y falsos negativos,

La total coincidencia, también con la Jurisprudencia nos permite, a modo de ejemplo, referirnos a la Sentencia Nº 96 Recurso Contencioso administrativo 715 tramitado por la vía jurisdiccional de defensa de los derechos fundamentales del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha.

Se trataba de una niña de 6 años, con Diagnóstico Clínico de Superdotación, *"realizado por profesionales con competencias sanitarias no sólo educativas"*, como señala el Ministerio de Educación, en cuyo Dictamen se le diagnosticó una adaptación curricular que contenía una aceleración de dos cursos, de manera que en lugar de escolarizarse según su edad cronológica en primero de Primaria, el centro especializado en diagnóstico de las capacidades de los estudiantes dictaminó su escolarización en tercero de Primaria con niños de 8 años.

El Diagnóstico Clínico de las Altas Capacidades en todos los casos incluye el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de la Disincronía. En este caso concreto el nivel de Disincronía de la niña superdotada resultó ser no significativo ya que se diagnosticó que no realizaba el proceso de asíncrono de maduración de los circuitos neurogliales en sistomogénesis heterocrónica, por lo que la Superdotación diagnosticada era del "tipo convergente". Muy diferente intervención educativa se hubiera diagnosticado si se hubiera tratado de superdotación divergente consecuencia de proceso asíncrono de maduración de los circuitos neurogliales.

El Dr. Antoni Castelló de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Dra. Merçè Martínez de la Universidad de Barcelona en su libro: *"Alumnado excepcionalmente dotado intelectualmente"*, editado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, sobre el particular señalan tres aspectos que consideramos de interés destacar:

"La Disincronía es un fenómeno habitual en todos los casos de precocidad intelectual"

"Los casos en que se observan más los efectos de la Disincronía son, por este orden: alumnos precoces, talentos académicos, talentos lógicos i superdotados."

"Ahora sí que estamos hablando de posibles patologías que deberán ser tratadas por especialistas".

Veamos ahora lo ocurrido en un caso real. Una niña de 6 años de Ciudad Real, que tras la evaluación psicopedagógica acudió al diagnóstico clínico de sus capacidades a un centro especializado. Los padres presentaron en el colegio el Dictamen de su Diagnóstico que diagnosticaba una adaptación curricular con una flexibilización de dos cursos. El Diagnóstico Diferencial de la Disincronía, -que en todos los casos forma parte esencial del Diagnóstico de la Alta Capacidad-, señalaba que la niña se hallaba en el tipo de Superdotación convergente, pues realizaba un proceso de



maduración de los circuitos neurogliales en sistomogénesis que permitía esta flexibilización.

El colegio se retrasaba en desarrollar las medidas educativas diagnosticadas y la administración educativa no contestaba el escrito presentado por los padres, con lo que se vieron necesitados de acudir a los Tribunales de Justicia.

En su Sentencia el Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha se fundamenta en lo que señala el Dictamen del Diagnóstico y específicamente en el Diagnóstico Diferencial de la Disincronía de la niña, que determina el proceso asíncrono, o no asíncrono de desarrollo de los circuitos neurogliales y la existencia, o no, o grado de evolución de la sistomogénesis heterocrónica, o fase de desarrollo de la Disincronía, es decir, la Sentencia, para **establecer la respuesta educativa toma como fundamento los datos neurológicos puestos de manifiesto en el Diagnóstico y que constan en el Dictamen**, y establece en su Fundamento de Derecho, Cuarto, "*Hechos probados*", apartado 6:

"6. La niña XXX pertenece al tipo de niño superdotado tipo "convergente". Es decir, su edad mental converge con su madurez socioafectiva, a diferencia de los niños sobredotados "divergentes" en los que la edad intelectual diverge de su madurez afectiva y social. En este último caso (niños sobredotados "divergentes"), la adecuación del curso a la estricta edad mental no resulta conveniente, por los desequilibrios que se podrían producir en el aspecto de madurez socioafectiva. Sin embargo, en el caso de los niños sobredotados convergentes es posible una aceleración educativa demás calado, pues la misma no supone ocasionar una divergencia o inadecuación acusada entre el nivel socioeducativo de los compañeros que la rodean en el nuevo curso y los de la menor, sino al contrario".

Una intervención educativa puede ser necesaria y su no aplicación puede resultar muy dañina. Pero, una misma intervención educativa puede resultar muy dañina a otro niño con Superdotación o Alta Capacidad, dependiendo de su tipo de superdotación, la fase de desarrollo de la Disincronía en que se halle, su pronóstico clínico, factores epidemiológicos, etc., que sólo se pueden conocer mediante el Diagnóstico Diferencial de la Disincronía, que es una parte esencial del Diagnóstico Clínico o Evaluación Multidisciplinar.

En la Sentencia, el Tribunal Superior de Justicia, al comprobar que el Dictamen estaba realizado *por "profesionales con competencias sanitarias no solo educativas"*, además estableció:

"Este Dictamen ha de ser valorado conforme a los dictados de la sana crítica (348)".

"Debemos comenzar por poner de manifiesto respecto de este Dictamen, que aunque ha sido emitido por perito designado por la parte (los padres de la niña) y no judicialmente, presenta, por las razones que vamos a exponer seguidamente, las máximas consideraciones a efectos probatorios".



Tras razonar que resulta impensable que los profesionales con experiencia y prestigio que realizan el Diagnóstico puedan dejar de poner el bien superior del menor por encima de las demás consideraciones, la Sentencia concluye:

"Su valoración será realizada, pues, según hemos dicho, de forma similar a la que tendría el dictamen emitido por perito judicial designado judicialmente".

El gravísimo problema se produce cuando alguien del sistema educativo tiene el atrevimiento de señalar a un niño una intervención educativa determinada sólo en base a una evaluación psicopedagógica, es decir, sin estos datos que precisan los Tribunales de Justicia. Recordemos lo que sobre el particular señalan las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades y por tanto el grave daño que supone esta apariencia, simulación o falsificación de la Educación Inclusiva::

"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".



XVII. LA RELACIÓN CAUSA-EFECTO ENTRE SALUD Y DISCAPACIDAD (QUE GENERA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES), EN LA CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS).

La Convención de Naciones Unidas establece la relación causa-efecto entre, por una parte, la salud (de los estudiantes, los servicios de salud y el compromiso de los Estados Partes de proporcionar a los estudiantes servicios de salud), y, por otra parte, la discapacidad (prevención de la discapacidad, reducción de la aparición de nuevas discapacidades), que generan necesidades educativas. El artículo 25 titulado "Salud" establece en su apartado b):

«En particular, los Estados Partes:

b) Proporcionarán los servicios de salud que necesiten las personas con discapacidad específicamente como consecuencia de su discapacidad, incluidas la pronta detección e intervención, cuando proceda, y servicios destinados a prevenir y reducir al máximo la aparición de nuevas discapacidades».

En realidad la primera parte de la frase que constituye el texto del apartado b) del artículo 25, "**Proporcionarán los servicios de salud que necesiten las personas con discapacidad específicamente como consecuencia de su discapacidad**", ya contiene el principio de causalidad al poner en relación de consecuencia la discapacidad respecto de la salud.

Seguidamente Naciones Unidas en esta relación causal en la segunda parte del texto de este apartado b) incluye expresamente otros aspectos pertenecientes al concepto salud que entran igualmente en la causalidad respecto de la discapacidad

"incluidas la pronta detección e intervención, cuando proceda, y servicios destinados a prevenir y reducir al máximo la aparición de nuevas discapacidades".

Al referirse ahora al carácter profiláctico de servicios de salud establece la doble relación causal entre salud y discapacidad (que a su vez genera necesidades educativas especiales) por cuanto efectivamente existen servicios sanitarios para prevenir discapacidades y a la vez la discapacidad necesita de servicios sanitarios.

En todo caso el conocimiento de las necesidades educativas de una discapacidad se halla en función del conocimiento de las causas que generaron la discapacidad. La atención a estas necesidades educativas deberá orientarse en los conceptos que dan título del siguiente artículo, el 26 "Habilitación y Rehabilitación" y ofrecer al estudiante los programas de educación salud y servicios sociales que **se basen en los resultados de "una Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona" "en los ámbitos de la salud, la educación y los servicios sociales"**. Que es el Modelo Biopsicosocial y la CIF aprobada por la OMS



XVIII. OTROS ASPECTOS RELEVANTES QUE LA CONVENCION DE NACIONES UNIDAS SUPONE:

1. El Modelo general Biopsicosocial de la CIF aprobada por la OMS .

La **"Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona"**, **"en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales"** nos lleva al Modelo general Biopsicosocial de la CIF aprobada por la resolución WHW54.21 de la Quincuagésima Cuarta Asamblea Mundial de la Salud,

OMS <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/CIF.pdf>

(Ver explicación de los diferentes Modelos en *"La concepción de discapacidad en los modelos sociales"* del Catedrático de Psicología de la Universidad de Salamanca, Prof. Miguel Ángel Verdugo Alonso

<http://www.um.es/discatif/TEORIA/Verdugo-ModelosSoc.pdf>

2. El carácter jurídico vinculante de la Convención de Naciones Unidas.

La Convención Internacional de Naciones Unidas publicada en el BOE de 21 de abril de 2008 es jurídicamente vinculante para España como Estado Parte, y en todas sus partes o Comunidades Autónomas sin excepción, aunque tengan transferidas competencias plenas en materia de educación, incluso aunque en el futuro alcanzaran una capacidad de autonomía y de decisión como la de los estados federales

Cuando las Comunidades Autónomas tienen competencias plenas en materia de educación significa que se han completado las transferencias de las competencias que son transferibles, lo que no incluye ninguna de las competencias propias y exclusivas del Estado en materia de educación (Constitución Española Artículo 149).

El CG4 de Naciones Unidas, de 2 de septiembre de 2016, en su Introducción P. 2, señala:

«El reconocimiento de la inclusión como la clave para lograr la educación se ha fortalecido en los últimos 30 años y se ha consagrado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (de aquí en adelante: la Convención), el primer instrumento jurídicamente vinculante en contener una referencia sobre el concepto de educación inclusiva de calidad»



3. Alcance territorial.

El Artículo 4 de la Convención, titulado: "*Obligaciones generales*" preceptúa en su apartado 4:

- a) «5. Las disposiciones de la presente Convención se aplicarán a todas las partes de los Estados federales sin limitaciones ni excepciones».**

La obligación que contrajo el Estado Español, al suscribir la Convención Internacional de Naciones Unidas y publicarla en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008, -por lo que pasó a formar parte del Ordenamiento Jurídico Superior-, de adaptar, modificar, derogar las demás leyes, reglamentos, costumbres y prácticas...

El Artículo 4 de la Convención de Naciones Unidas, titulado: "Obligaciones generales", preceptúa:

«Los Estados Partes se comprometen a:

a) Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención;

b) Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas...»

4. La Convención de Naciones Unidas como norma obligada para la interpretación de las demás leyes educativas.

La Convención Internacional de Naciones Unidas, ratificada por el Estado Español y publicada en el BOE, además de llevar implícita la obligación de adaptar, modificar o derogar las leyes educativas, los reglamentos, las costumbres y las prácticas educativas que no se acomoden a su texto o restrinjan los derechos educativos reconocidos en la misma Convención, constituye también la norma para la interpretación de las normas relativas a la educación como derecho fundamental reconocido en la Constitución.

En efecto, la educación es en España un derecho fundamental reconocido como tal en la Constitución, Artículo 27, que forma parte de su Título I, que se denomina: "*De los Derechos y Deberes Fundamentales*".

Y, el Artículo 10.2 de la Constitución señala:



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

5. El incumplimiento de la Convención de Naciones Unidas por parte del Estado Español y sus consecuencias para la educación en España. El otro compromiso pendiente de revisión de las leyes educativas.

El Estado Español al firmar la Convención de Naciones Unidas y con su publicación en el Boletín Oficial del Estado la incorporó a la legislación interna y a nuestro Ordenamiento Jurídico Superior en su máximo rango. Con ello adquirió el compromiso de revisar, modificar, derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas y adaptarlas a la Convención de Naciones Unidas.

En parte. El Estado Español ha modificado y adaptado las leyes sanitarias: La Ley 14/1986 General Sanitaria, la Ley 41/2002 Básica de Autonomía del Paciente, la Ley 44/2003 Básica de Ordenación de las Profesiones Sanitarias. Ha modificado una gran cantidad de leyes sociales y la Ley 49/1960 de la Propiedad Horizontal. Pero **la adaptación, derogación o adaptación de las leyes educativas, tanto las estatales como las autonómicas, transcurridos nueve años, sigue pendiente.**

(Información ampliada de esta situación anómala en: *"La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en España: La agenda legislativa pendiente una década después"* de Luis Cayo Pérez Presidente del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI)

http://www.convenciondiscapacidad.es/Noticias_Twit/Agenda_legislativa.pdf

La situación jurídica de las leyes educativas -estatales y autonómicas-, transcurridos nueve años de la ratificación por parte del Estado Español y de la publicación en el BOE, al no haber sido adaptadas al Ordenamiento Jurídico Superior, concretamente a la Convención Internacional de Naciones Unidas, en todo lo que la contradicen o restringen derechos reconocidos en la Convención, teniendo en cuenta que el ordenamiento jurídico en España es de carácter jerarquizado (Constitución Española Artículo 9.3) es la que se deriva de lo que preceptúa el Código Civil en el primero de sus artículos:

«Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior».

Existe otra obligación de revisión, adaptación o modificación de las normativas educativas españolas -la estatales y la autonómicas- que se halla pendiente y



afecta a la vulneración de las leyes superiores y por tanto a la validez de las normativas autonómicas.

El Tribunal Supremo en su Sentencia 12.11.12, Recurso Núm.: 3858/2011 ilegalizó íntegramente la Orden de la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias, que regulaba la educación diferente a la ordinaria que necesitan los estudiantes con altas capacidades, ya que esta normativa autonómica restringía la participación y la capacidad de decisión de los padres en la educación escolar de sus hijos, por tanto vulneraba el principio de educación en libertad. En consecuencia, el Tribunal Supremo además condenó a la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma al pago de las costas judiciales.

El Tribunal Supremo en el Fundamento de Derecho Tercero su Sentencia introdujo esta norma jurisprudencial para conocimiento de las Consejerías de Educación de las demás Comunidades Autónomas:

«Como derivación directa de las previsiones del artículo 27 CE, puede proclamarse el derecho a la educación como un derecho a educarse en libertad. Ello, además, tiene regulación directa en el Primero de los Protocolos Adicionales del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos, del que deriva un derecho a educarse en libertad. Y proyección directa de ese derecho a educarse en libertad es el derecho de los padres a asegurar que la educación y enseñanza de sus hijos menores se haga conforme a sus convicciones, morales y filosóficas. Y de ahí deriva el derecho de los padres a elegir lo que consideren mejor para sus hijos. Y ese derecho de los padres, se traduce, necesariamente, en la necesidad de que deben prestar su consentimiento respecto de las distintas opciones educativas que puedan plantearse por la administración».

«Pero partiendo de una premisa básica: la participación de los padres en el sistema educativo deriva de la normativa básica estatal, por lo que, entendemos, las normas de inferior rango deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio. ... Dicho de otra forma, el silencio de la norma inferior sobre dicho principio, no garantiza de forma efectiva el mismo e implica su vulneración».



XIX LAS ACTUALES "DEFINICIONES CIENTÍFICAS ALTAS CAPACIDADES". LA "GUÍA CIENTÍFICA DE LAS ALTAS CAPACIDADES", QUE LAS DESARROLLA Y EL CONGRESO MUNDIAL INTELIGENCIA HUMANA, ALTAS CAPACIDADES Y EDUCACIÓN" PARA SU PERMANENTE ACTUALIZACIÓN.

En el año 2.200 a. C. en China ya se usaban pruebas para identificar a los individuos con altas capacidades (Fox, 1981), en función del rendimiento escolar, si bien no es hasta Francis Galton (1822-1911) que se produce el primer intento para medir científicamente la inteligencia,

Tras más de 4.000 años en que hemos estado identificando erróneamente la Alta Capacidad con el rendimiento escolar y recientemente inventando y usando pruebas y más tarde tests psicométricos, para tratar de identificar a los estudiantes con altas capacidades y haciendo esfuerzos para medir su inteligencia, -sin saberla ni definir, durante los primeros años de este siglo XXI por primera vez se alcanzó un amplio consenso científico que permitió valorar y recoger los factores positivos de los intentos anteriores, con frecuencia unipersonales, de definir la Superdotación, las Altas Capacidades y/o los demás constructos de la inteligencia humana, que se habían realizado sin haber partido de una definición de esa inteligencia humana.

A pesar de la inconsistencia general de aquellos intentos y esfuerzos definitorios anteriores, no contradictorios sino parcialmente válidos y complementarios, se pudo aprovechar su validez parcial en aquel consenso científico, en el que consiguió cristalizar la convergencia surgida con la autoría de 68 científicos especializados de diferentes países y la incorporación de los más recientes avances de las Neurociencias, dando lugar a las actuales *DEFINICIONES CIENTÍFICAS ALTAS CAPACIDADES*.

Por primera vez en la historia, mediante el consenso científico se obtuvieron las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades sobre una base conceptual de inteligencia humana.

No se trata de una definición cerrada; no puede serlo, pues las Neurociencias tienen mucho camino por recorrer, por descubrir, por matizar y profundizar, pero contiene y concreta su referencia básica, su ámbito conceptual, que ya se halla muy alejado de las viejas posiciones monolíticas, parciales y reduccionistas, con sus meras mediciones psicométricas.

El marco, conceptual alcanzado, -como no podía ser de otra forma-, está íntimamente relacionado con el diagnóstico de los procesos mentales y su funcionamiento neuropsicológico que parte del sustrato neurobiológico que en su multidimensionalidad y su multidisciplinaridad conforma su naturaleza y configuración científica neuropsicológica y neurobiológica.

La intervención educativa, que en cada caso se halla en función del diagnóstico, personal se orienta en la Educación Inclusiva señalada por Naciones Unidas como *un derecho humano fundamental de todos los estudiantes* y su garantía constituye un compromiso del Estado.



El desarrollo de las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades ha producido la GUÍA CIENTÍFICA DE LAS ALTAS CAPACIDADES,

<http://altascapacidadescse.org/shop/GuiaCient%C3%ADficalCPI4.pdf>

Ha sido fruto de un amplio consenso científico alcanzado entre el Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España y las más prestigiosas instituciones científicas especializadas.

Es el único documento sobre Altas Capacidades que ha alcanzado la calificación de Obra de Carácter Científico y Profesional.

Quizá el aspecto de mayor interés no es que en un momento determinado se hayan alcanzado las actuales definiciones científicas actualizadas, sino haberlas integrado en un nuevo mecanismo, creado a efecto, que garantiza su actualización permanente. Se trata del CONGRESO MUNDIAL INTELIGENCIA HUMANA, ALTAS CAPACIDADES Y EDUCACIÓN.

Un Congreso Mundial on line y permanente, constituido por diez ponencias, coincidiendo con los diez apartados de las actuales *Definiciones Científicas Altas Capacidades*, abierto a todos los científicos de todas las universidades del mundo.

<http://congresomundial.altascapacidadescse.org/?id=2>

El CONGRESO MUNDIAL INTELIGENCIA HUMANA, ALTAS CAPACIDADES Y EDUCACIÓN se concibe como un amplio punto de encuentro científico y foro permanente, creado por las mismas instituciones co-autoras de la Guía Científica de las Altas Capacidades, que ha alcanzado la Declaración de Interés Científico y Profesional, al que todos los investigadores pueden aportar el fruto de sus trabajos, los resultados de sus investigaciones y proponer su incorporación a las actuales *Definiciones Científicas Altas Capacidades* con la correspondiente modificación, siempre mediante el debate y el consenso científico.

Hay muchos libros, artículos, cursos, documentos o actividades varias, sobre la Superdotación y las Altas Capacidades Intelectuales, que comienzan describiendo con profusión las diferentes teorías personales con frecuencia clasificadas por grupos conceptuales de teorías, que inicialmente existían. Pero se quedan con todo aquel amplísimo abanico bien abierto, produciendo la impresión de que se deja que cada uno elija la que quiera.

Sin optar por ninguna de ellas, promueven actuaciones ignorando el esfuerzo y el magnífico resultado del consenso científico y la convergencia a principios de siglo alcanzada sobre los intentos definitorios anteriores.

En su inmovilismo desprovisto de razonamiento rechazan cualquier avance científico: el consenso científico, los avances de la investigación científica internacional en Neurociencias y su incorporación en las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades. o el mecanismo para su permanente actualización. Huyen del compromiso y el posicionamiento personal que supone la existencia de las actuales Definiciones Científicas consensuadas.



Prefieren permanecer en aquel “río revuelto” de antes, que les asegura sus pobres “ganancias de pescadores”.

Todo lo que se construye prescindiendo de una definición básica concreta, carece de fundamento científico, se construye sobre arenas movedizas, confunde y hace daño a personas de buena fe y hace perder mucho tiempo.



XX. LA FALACIA DE DIAGNOSTICAR NECESIDADES CON DESCONOCIMIENTO DE SUS CAUSAS.

La Organización Médica Colegial ha creado un Observatorio para luchar contra el intrusismo a la Profesión Médica que pone en grave riesgo la salud de los ciudadanos.

Como primera medida el Observatorio de la Organización Médica Colegial pone en conocimiento del Fiscal General del Estado una serie de pseudodiagnósticos y pseudotratamientos que se dan a conocer desde diferentes webs, que sin duda fomentan el intrusismo -tipificado en nuestro Código Penal-.

Se observa la existencia de otro tipo de pseudodiagnósticos y de pseudotratamientos en las escuelas públicas e institutos, que se vienen realizando a las niñas y niños y que constituyen otra forma de intrusismo contra la profesión médica, que sitúan la salud psíquica de los menores en alto riesgo.

Funcionarios de desconocida titulación académica realizan pseudodiagnósticos de patologías, disfunciones psíquicas o deficiencias mentales o sensoriales en las mismas escuelas e institutos públicos incluso en algún colegio concertado. Unas veces sin conocimiento de los padres, otras negando a los padres el informe final con los resultados del diagnóstico, y siempre vinculando ese resultado del diagnóstico a un tratamiento educativo diferenciado para que escuela aplique, muchas veces sin el preceptivo conocimiento de los padres.

El Defensor del Estudiante ha tenido que habilitar un espacio web para facilitar a los padres la reclamación de los resultados de estos diagnósticos, al negarlos sistemáticamente. [http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/ALERTA A TODOS LOS PADRES.pdf](http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/ALERTA_A TODOS LOS PADRES.pdf)

Jurídicamente no importa el nombramiento administrativo que estos funcionarios tengan, pues la legitimidad para poder realizar diagnósticos en un Estado de Derecho no se adquiere por el nombramiento administrativo de un funcionario, sino que viene determinada por la titulación académica y la preceptiva colegiación de los diferentes profesionales del equipo multiprofesional que los realiza, sin que en ningún caso un nombramiento de un funcionario pueda ir más allá de la habilitación legal de las titulaciones académicas, ni de las preceptivas colegiaciones profesionales.

En este caso las titulaciones académicas son en realidad de maestros, profesores de secundaria de cualquier asignatura, asistentes sociales, educadores sociales, alguno incluso puede ser psicólogo, o de los antiguos licenciados en filosofía y letras, que ocasionalmente se les permitió colegiarse en los colegios de psicólogos sin tener la Licenciatura en Psicología, pero en ningún caso cuentan con Médicos ni cuentan con psicólogos que tenga el Título de la Especialidad de Psicología Clínica, obligatorio para el ámbito público. Tampoco cuentan con centros legalmente habilitados para poder diagnosticar ni tienen competencias legales para ello.

Realizan diagnósticos de especificidades clínicas o parcialmente clínicas, patológicas, o no patológicas, sin tener la titulación médica que la ley exige (Ley



44/2003, básica del Estado de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, Artículo 6.2.a),

Por otra parte, no respetan el derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico que reconoce a los padres la Ley Básica del Estado 41/2002 de Autonomía del Paciente.

Constituye una falacia el subterfugio de decir que en realidad no diagnostican la patología psíquica, ni la disfunción mental o la anomalía sensorial que produce la "Necesidad Educativa Especial", o que no diagnostican el funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial, que en el desarrollo asíncrono de los circuitos neurogliales en sistomogénesis heterocrónica constituye la Superdotación o Alta capacidad, sino que se limitan a diagnosticar o determinan directamente la "Necesidad Educativa Especial" en sí misma.

En realidad es un sofismo o juego de palabras, pues las necesidades educativas especiales o específicas, -por mucho que las escriban con mayúsculas y entre comillas-, carecen de entidad en sí mismas. No existen por sí mismas ni son consecuencia del azar. No es posible diagnosticar lo que carece de entidad. Lo que llaman "necesidades educativas especiales" o "necesidades educativas específicas" (terminología utilizada por administraciones educativas, pero carente de significado o contenido científico) son en realidad situaciones provenientes y derivadas bien de patologías psíquicas, disfunciones mentales o sensoriales a veces de origen traumático, o bien derivadas de un funcionamiento cognitivo o metacognitivo diferencial y no patológico, pero siempre mediante una relación de causalidad (relación causa-efecto) con el funcionamiento diferencial de la mente que origina, mantiene y determina la necesidad.

La determinación de una necesidad educativa diferencial en cada caso dependerá y se hallará en función de la existencia de un funcionamiento cognitivo-metacognitivo diferencial de la mente, que se conocerá y por tanto se podrá determinar únicamente mediante el diagnóstico diferencial de la mente que analiza y diagnostica la situación patológica, o no patológica, que la genera, (o evaluación multidisciplinar en el Modelo Biopsicosocial y la CIE aprobada por la OMS).

La falacia de pretender diagnosticar el efecto en sí mismo, llamado necesidad educativa especial o específica, con independencia o en desconocimiento de la causa que lo genera y mantiene, y al margen de la necesaria "Habilitación y rehabilitación" en que debe orientarse (Artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas) carece de todo fundamento científico y es una forma de poner la salud psíquica de los niños en grave riesgo y una manera de evitar la Evaluación Multidisciplinar del Convenio de Naciones Unidas o Diagnóstico Biopsicosocial (El imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados en palabras del Ministerio de Educación en su Guía de Atención a la Diversidad), y por tanto vulnera la Convención de Naciones Unidas firmada por el Estado Español.

Seguramente hallaríamos la causa de estas situaciones en el hecho de que el Convenio internacional de Naciones Unidas preceptúa que los programas



educativos deben basarse en los resultados de dicha Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de los estudiantes, en los ámbitos de la salud, la educación y los servicios sociales, al igual que el criterio del Ministerio de Educación que señala 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"*

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencion_a_la_diversidad_loe/Doc.1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

y ello supone un mayor esfuerzo y dedicación a los docentes, a parte de la necesidad de reciclarse en su obligada formación permanente, *"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"*, señalaba el Consejero de Educación de la junta de Andalucía D. Luciano Alonso el congreso Altas Capacidades en la Universidad de Málaga el 2.10.2014

<http://defensorestudiante.org/Video%20Luciano%20Alonso%202.10.2015.mp4>

Cuando los padres presentan al colegio el Certificado Médico Oficial acreditando que su hijo padece celiaquía y que en consecuencia el comedor escolar no va a poder suministrarle determinados alimentos, y en su lugar deberá ofrecerle otros específicos que no le produzcan un desequilibrio vitamínico, esto exactamente es lo que en todo caso deberá hacer la escuela, sin ningún trámite ni dilación, a partir del mismo día.

Y, si los padres presentan un Certificado Médico Oficial acreditativo de una disfunción del nervio óptico del niño que requiere situarlo a no más de 3 metros de la pizarra y además en una zona de la clase con iluminación adecuada, el colegio, sin más, no podrá mantener al niño ni un minuto más en el oscuro rincón del fondo de la clase.

En el Capítulo XVI hemos comentado el caso de una niña superdotada de seis años, de Ciudad Real que sus padres tuvieron que acudir a los Tribunales de Justicia para conseguir que la escuela le ofreciera la educación diferente que se le había diagnosticado. El Tribunal Superior de Justicia de Castilla respaldó la aceleración de dos cursos de su diagnóstico clínico en función no sólo de que era superdotada sino también del tipo específico de superdotación convergente de la niña, y la inexistencia del Síndrome de Disincronía, especificidades clínicas no patológicas que sólo se descubren mediante el diagnóstico clínico de profesionales especializados y específicamente mediante el Diagnóstico diferencial de del proceso asíncrono de desarrollo de los circuitos neurogliales en sistomogénesis heterocrónica.

En la Sentencia el Tribunal ordenó además a los equipos de orientadores que aplicaran a la niña las adaptaciones curriculares que se le habían diagnosticado. Acelerar dos años seguidos a otro niño superdotado aunque tenga el mismo CI e idénticos los datos que ofrece una evaluación psicopedagógica, puede constituir un disparate de gravísimas consecuencias. Con toda razón las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades señala.



"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 el Ministerio de Educación:

"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

Los ajustes metodológicos personalizados, (en España llamados "adaptaciones curriculares no significativas"), no alteran ningún elemento prescriptivo del currículo, cuando se hallan adecuadamente diagnosticados deben desarrollarse por los docentes en la forma inmediata que señala la Convención de Naciones Unidas y no requieren autorización administrativa de ningún tipo, pues constituyen la esencia de la prescriptiva Educación Inclusiva, derecho fundamental de todos.

Diagnosticar el efecto en sí mismo, llamado necesidad educativa especial o específica, con independencia o en desconocimiento de la causa que lo genera y mantiene, y al margen de la necesaria "Habilitación y rehabilitación" en que debe orientarse (Artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas) carece de todo fundamento científico y es una forma de poner la salud psíquica de los niños en grave riesgo y una manera de evitar la Evaluación Multidisciplinar del Convenio de Naciones Unidas o Diagnóstico Biopsicosocial.



XXI. LO QUE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CON SUPERDOTACIÓN O ALTAS CAPACIDADES NECESITAN DE LOS ORIENTADORES EDUCATIVOS.

Necesitan que los Orientadores participen activamente en los compromisos del Estado en la Educación Inclusiva, (sintetizados en la Conclusión Sexta) orientados a: "asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles" (Convención, Art. 24.1), teniendo en cuenta que "La educación inclusiva ha de ser entendida como un derecho humano fundamental de todos los estudiantes". (CG4 P. 10.a) y asuman la parte que les corresponde de las responsabilidades del Estado en el tema, de forma especial en la responsabilidad del Estado de: "garantizar que todos los docentes sean capacitados y formados en la educación inclusiva" (CG4 P.35) y (LOE LOMCE Art 102.1 y 2).

Y, reconociendo la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos (CG4 P.42):

- Informen a los claustros de profesores de los centros de la existencia de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, ratificado por España y publicado en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008, el primer instrumento jurídicamente vinculante en contener una referencia sobre el concepto de educación inclusiva de calidad.

Informen igualmente a los docentes acerca del documento complementario y clarificador de Naciones Unidas, el Comentario General Nº 4 (CG4) del pasado 2 de septiembre de 2016 por el que Naciones Unidas nos recuerda la obligación de reformar las leyes internas acomodándolas a esta ley superior, y especifica lo que debemos entender por Educación Inclusiva.

- Expliquen a los profesores de los centros acerca del carácter de la Convención, como primer instrumento jurídicamente vinculante. Y que las demás leyes educativas están pendientes de su revisión y preceptiva acomodación, (Artículo 4.1.a y b).

- Informen a los profesores de los centros acerca del carácter de la Convención, que es el primer instrumento jurídicamente vinculante en contener una referencia sobre el concepto de educación inclusiva de calidad (CG4 P1), y del superior rango legal que ocupa en nuestro jerarquizado ordenamiento jurídico, que Código Civil desde el primero de sus artículos establece que: "*Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior*".



- Transmitan a los docentes la información y la responsabilidad de que *el Estado debe "asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles* (Convención de Naciones Unidas Artículo 24. 1), y que *"el Estado adoptará todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de los ajustes razonables"* (Convención de Naciones Unidas Artículo 5.3). Que la *Educación Inclusiva es un derecho humano fundamental de todos los estudiantes (CG4 P10.a), que implica que "sitúa el foco en las capacidades de los estudiantes",* para que **"todos los estudiantes sin distinción puedan alcanzar su potencial"**, (CG4 P12.c). *"Reconoce que cada estudiante aprende de una manera única e implica desarrollar modos flexibles de aprender" (CG4 P 25),* por lo que *"el sistema educativo debe proporcionar una respuesta educativa personalizada"* (CG4 P12.c), en función a que *"las soluciones adecuadas en cada caso son las que se hallan en función del diagnóstico, de todos los alumnos y alumnas"*, como señala el Ministerio de educación, Cultura y Deporte en su escrito *"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".

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencio_a_la_diversida_loe/Doc.1.Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

- Estimulen el reciclaje de los maestros y profesores informándoles de su carácter obligatorio (LOE LOMCE Art 102.1 y 2), *"garantizando que todos los docentes sean capacitados y formados en la educación inclusiva"*. (CG4, P. 35).
- Velen para que no se produzcan las situaciones de simulación o falsificación de la Educación Inclusiva, que es cuando se reconoce únicamente *el deber de accesibilidad general,* velando para que también se reconozca y se acate *la obligación de proporcionar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales* (Artículo 24.c de la Convención y CG4, P. 28), *los ajustes metodológicos y de contenidos en función de las necesidades individuales»* (Convención ONU, BOE 21/4/2008 Art. 24.2.c) y asegurar su realización (convención Artículo 5.3).
- Velen para que *"se facilitan las medidas de apoyo personalizadas y efectivas de conformidad con el objetivo de la plena inclusión"* (Convención ONU, BOE 21/4/2008 Art. 24.2.e), aplicando los *«ajustes razonables personalizados a los estudiantes»*. (CG4, P. 27), teniendo en cuenta que *«el deber de proporcionar un ajuste razonable es ejecutable desde el momento en que es demandado»*. (CG4, P. 27).



- Velen para que no se produzcan aquellas situaciones de simulación o falsificación de la Educación Inclusiva que evitan el conocimiento de las verdaderas necesidades educativas del estudiante, y con la mera información mínima que se obtiene con las fases iniciales de la identificación: la detección y la evaluación psicopedagógica, se pasa directamente a una intervención educativa evitando *el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados* (en la denominación del Ministerio de Educación, o la *Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona*". (Art. 26.1.a), (en la denominación de la Convención de Naciones Unidas), reconociendo el derecho de los estudiantes a que "los programas generales, en particular en los ámbitos de la salud la educación y los servicios sociales se basen en la *Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona*". (Art. 26.1.a), en el Modelo Biopsicosocial (OMS, WHO, 2001).

Ello teniendo en cuenta el unánime criterio científico que el Ministerio de Educación Cultura y Deporte sintetiza y publica en su "Guía de Atención a la Diversidad

http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altacapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html:

«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://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf

En consecuencia de ello, informen a las familias de los niños que han culminado las fases iniciales de la identificación: la detección y la evaluación psicopedagógica, explicándoles directamente, o a través de los docentes, la necesidad del "imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados" o "Evaluación Multidisciplinar" en el Modelo General Biopsicosocial y la CIF aprobada por la OMS, (OMS, WHO, 2001), para hacer posible la correcta intervención educativa, facilitando a las familias los datos de los centros de diagnóstico especializados más próximos, dirigidos por equipos multidisciplinares de profesionales especializados que reúnen la totalidad de las titulaciones académicas que exige la ley así como la formación específica necesaria.



- Realicen la evaluación psicopedagógica, siempre que los padres lo soliciten, y al finalizarla entreguen a los padres el informe correspondiente, así como copia de todo lo actuado, siempre que lo soliciten. Pero respeten en todo momento el derecho de los padres de elegir libremente el centro y los profesionales que deseen que hagan la evaluación psicopedagógica a su hijo, al igual que lo respetan los Orientadores en Cataluña, cuya Consejería de Enseñanza del Gobierno autónomo ha editado la "Guía para maestros y profesores Las altas capacidades: detección y evaluación en el ámbito educativo" en la que ofrece a los padres la evaluación psicopedagógica por parte de los Orientadores educativos, pero señala:

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

(Ofrecimiento, pero respeto al derecho de libre elección de los padres, evitando caer en situación de monopolio prohibido en la UE).

- Expliquen a los docentes de los centros -Directores, Jefes de estudio y Tutores- la fundamental participación de los padres, especialmente en **la determinación de la naturaleza de los planes educativos individualizados** sobre lo que el Gobierno Vasco en su libro: "El desarrollo de las Altas Capacidades", señala:

"La identificación no debe entenderse como un proceso unilateral. Deberán intervenir tanto el centro escolar, la familia y los servicios externos, cada uno con aportaciones específicas"

Las tres actuaciones, de la familia del centro escolar y del personal especializado, deben producirse en concordancia; ninguna de ellas, por si misma debemos considerarla determinante".

La Consejería de Educación del Gobierno Vasco coincide plenamente en este punto con la Convención de Naciones Unidas y su documento aclaratorio, el CG nº 4, que en su capítulo 2. Titulado: "Contenido Normativo del Artículo 24", Párrafo 32, que señala:

*"El párrafo 2(3) (del Artículo 24) refiere que el apoyo continuo y personalizado se facilite directamente. El Comité enfatiza la necesidad de proveer **planes educativos individualizados** que pueden identificar los ajustes razonables y el apoyo específico necesitado por un estudiante, incluyendo la provisión de ayudas asistivas compensatorias, materiales específicos de aprendizaje en formatos alternativos/accesibles, y ayudas para la comunicación y tecnologías asistivas y de la información.*



El apoyo puede también consistir en un auxiliar cualificado de apoyo al aprendizaje, bien sea compartido o en base uno-a-uno, en función de las necesidades del estudiante.

*Los **planes educativos individualizados** deben abordar las transiciones experimentadas por los estudiantes desde los entornos segregados y entre los diferentes niveles de la educación. La eficacia de estos planes debe ser seguida regularmente y evaluada con la participación directa del estudiante al que se refiera.*

La naturaleza de la provisión debe ser determinada** en colaboración con el estudiante junto, cuando sea apropiado, **sus padres/cuidadores/terceras partes.

El estudiante debe tener acceso a alternativas si el apoyo no está disponible o es inadecuado".

(A veces los docentes pueden querer implementar el plan educativo individualizado que les suponga menos esfuerzo o menos dedicación, o el que no les suponga tener que reciclarse o tener que realizar formación específica o complementaria. Pero, los padres siempre quieren el plan educativo individualizado o el aprendizaje diferente, que en función del diagnóstico o evaluación multidisciplinar de la mente de su hijo, científicamente corresponda).

- Que expliquen a los docentes que: *"La naturaleza de la provisión de los planes educativos individualizados"* que en todo caso *"debe ser determinada en colaboración de sus padres/cuidadores/terceras partes"*, y también, *"en colaboración con el estudiante cuando sea apropiado"*, en ningún caso puede ser sustituido por un plan educativo individualizado u opción educativa impuesta por la Administración educativa, o planteada por la Administración, que no cuente con la necesaria aprobación previa, o el consentimiento fehaciente de los padres, primeros responsables de la educación y de la salud de sus hijos.

El Tribunal Supremo en su Sentencia de 12/11/2012. Recurso Núm. 3858/2011, Ilegalizó la Orden de la Consejería de Educación del Gobierno autónomo de Canarias, pues no contemplaba adecuadamente la necesaria participación de los padres en la educación escolar de sus hijos de altas Capacidades, y no contemplaba el derecho de los padres a aportar diagnósticos de centros especializados en el ejercicio de su derecho a la libre elección de centro de diagnóstico.

Al ilegalizar íntegramente la Orden de la Consejería de Educación y condenar a la Consejería de Educación a pagar las costas judiciales da



unas pautas jurisprudenciales para las leyes de las Consejerías de Educación de las demás Comunidades autónomas, estableciendo sobre el particular:

*"Como derivación directa de las previsiones del artículo 27 CE, puede proclamarse el derecho a la educación como un derecho a educarse en libertad. Ello, además, tiene regulación directa en el Primero de los Protocolos Adicionales del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos, del que deriva un derecho a educarse en libertad. Y proyección directa de ese derecho a educarse en libertad es el derecho de los padres a asegurar que la educación y enseñanza de sus hijos menores se haga conforme a sus convicciones, morales y filosóficas. Y de ahí deriva el derecho de los padres a elegir lo que consideren mejor para sus hijos. **Y ese derecho de los padres, se traduce, necesariamente, en la necesidad de que deben prestar su consentimiento respecto de las distintas opciones educativas que puedan plantearse por la administración**".*

<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>

- Que expliquen a los docentes que, además, el Tribunal Supremo dictó su norma jurisprudencial para las leyes educativas de las demás Comunidades Autónomas que, por una parte, se hallan pendientes de su acomodación a la Convención de Naciones Unidas en cumplimiento de su Artículo 4.1.a y b, Por otra parte, para su validez deben desarrollar el principio de educación en libertad. (Participación activa de los padres).

*"La participación de los padres en el sistema educativo deriva de la normativa básica estatal, por lo que, entendemos, las normas de inferior rango deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio. Indudablemente, cuestión distinta sería que la norma autonómica, expresamente, contraviniera el mismo, lo que no es el caso y generaría sin duda su disconformidad a derecho de forma clara. Dicho de otra forma, **el silencio de la norma inferior sobre dicho principio, no garantiza de forma efectiva el mismo e implica su vulneración**".*

<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>

- Tengan en todo momento presente el contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, que en su Artículo 3 .1 preceptúa:



"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".

- **Consecuencia de todo ello, los niños y niñas con Superdotación o Altas Capacidades necesitan que los Orientadores educativos asuman las responsabilidades del Estado en la zona, en todo lo referente al cambio pedagógico y organizativo que supone cumplir con el primer instrumento jurídicamente vinculante en contener la referencia básica sobre el concepto de Educación Inclusiva como derecho humano y fundamental de todos los estudiantes, y actúen en todo momento en función de su propia responsabilidad y profesionalidad, *atendiendo el interés superior del niño como consideración primordial.***

Por tanto, necesitan que los Orientadores actúen desde su profesionalidad que emana de su titulación académica y su colegiación, y por encima de cualquier posible presión o consigna política-partidista o ideológica que pudieran recibir de sus jefes funcionarios con nombramiento en función de su militancia y su obediencia a los intereses del partido político gobernante.

- **Cumplir lo preceptuado por la Convención de Naciones Unidas, BOE de 21 de abril de 2008, conforme aclara el documento de naciones Unidas Comentario General N° 4 de 2 de septiembre de 2016, (CG4), supone en definitiva que el tradicional, actual y obsoleto sistema educativo de transmisión grupal, que está orientado a transmitir contenidos curriculares al grupo-aula, y que pone el foco en la fidelidad de la reproducción de los contenidos curriculares por parte de los alumnos (*Sistema transmisor grupal-reproductor*), debe dar paso a la educación del siglo XXI, que es la preceptuada *«Educación Inclusiva que debe ser entendida como un derecho humano fundamental de todos los estudiantes»*. (Comentario General de Naciones Unidas N° 4. "CG4" Párrafo 10.a), que a su vez es *«un principio que valora el bienestar de todos los estudiantes y un medio de realización de otros derechos humanos»* (CG4 P10.b y c). *«La inclusión educativa que ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. Este enfoque implica provisión de apoyos y adaptaciones razonables»* (CG4 P. 12.c), y parte del criterio de que: *«cada estudiante aprende de una manera única e implica desarrollar modos flexibles de aprender»* (CG4 P. 25). *«La naturaleza de la provisión de los planes***



educativos individualizados, -lejos de estar impuesta,- debe ser determinada en colaboración con el estudiante, sus padres/cuidadores/terceras partes» (CG4, P. 32), y lo que siempre los padres quieren es que la educación ***«sitúe el foco en las capacidades de los estudiantes»*** (CG4, P. 12.c), ***desarrolle las capacidades innatas transformándolas en talentos específicos a través del aprendizaje autorregulado, y "las evaluaciones estandarizadas se sustituyan por diferentes formas flexibles de evaluación y reconocimiento del progreso individual hacia los objetivos generales que proporcionan rutas alternativas para el aprendizaje"*** (CG4, P. 25), por lo que , como decía Ramón y Cajal: ***«cada estudiante pasa a ser el arquitecto de su propio cerebro»***. De esta manera la educación se orienta a ***«desarrollar al máximo la personalidad, los talentos, la creatividad, y las aptitudes mentales y físicas»*** (Convención ONU, 13/12/2006, BOE 21/4/2008. Art. 24.1.b y CG4, P. 16).

Es la educación del siglo XXI.

- **Para alcanzar la Educación Inclusiva de calidad para todos, la educación del siglo XXI, es esencial que los Orientadores, los docentes y los padres conozcan las normas que constituyen el Ordenamiento Jurídico Superior y las distinguan de las normas de inferior rango que a veces lo vulneran o lo restringen, bien por silenciar el principio de libertad de educación, que se refiere el Tribunal Supremo en su Sentencia de 12.11.12, Recurso Casación Núm.: 3858/2011, bien por contradecir o por restringir derechos reconocidos en los tratados internacionales firmados por el Estado, teniendo en cuenta el Artículo 1 del Código Civil: "Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior", y que restringir derechos educativos reconocidos en la ley superior es contradecir.**



CONCLUSIONES.



CONCLUSIONES.

Primera. Naturaleza y configuración de las Altas Capacidades y de la inteligencia humana.

La Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Rioja Dra. Sylvia Sastre-Riba comienza su serie de artículos científicos sobre las Altas Capacidades (Revista Neurología) con el titulado: **"Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial"** (2008), señalando:

"La investigación cognitiva actual gira en torno al estudio de los mecanismos de cambio cognitivo con el fin de conocer y optimizar el proceso de transformación ontogenética del sujeto promocionando su bienestar biopsicosocial, acorde con el actual concepto de salud".

El Master en Neuropsicología de las Altas Capacidades de la Universidad de La Rioja comienza estudiando la "Naturaleza científica y concepto de las altas capacidades intelectuales" dentro de la asignatura: "Neurociencia y Alta Capacidad Intelectual", en su presentación señala que: ***"la naturaleza y funcionamiento de una de las expresiones diferenciales, de la inteligencia humana, que es la alta capacidad intelectual tiene base neurobiológica y funcionamiento neurofisiológico.*** (Carácter clínico).

Ya en 1981, Howard Gardner en su obra *Estructuras de la Mente*, donde recoge su célebre *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, y conceptualizaba y definía la inteligencia humana como ***"potencial biopsicológico de procesamiento de la información"***. (Carácter clínico), lo que supone un cambio sustancial en su diagnóstico que pasa a ser biopsicosocial, y en su desarrollo educativo.

La CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud) fue aprobada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 22 de Mayo de 2001. (Resolución WHA54.21), para su utilización a nivel internacional. En su Capítulo 2.1 titulado: "Aplicaciones de la CIF", página 6, establece su finalidad y aplicación por la que fue aprobada por su Asamblea General de la OMS, señalando:

"• como herramienta clínica - en la valoración de necesidades...

• como herramienta educativa - para diseño del "currículum", ..."

Y que la misma CIF aprobada por la OMS establece seguidamente:

"Dado que la CIF es intrínsecamente una clasificación de salud y de aspectos "relacionados con la salud", también se emplea en otros sectores como las compañías de seguros, la seguridad social, el sistema laboral, la educación, la economía, la política social, el desarrollo legislativo y las modificaciones ambientales."

Lo que no deja lugar a dudas que la CIF ha sido aprobada por la OMS ***como herramienta clínica en la valoración de necesidades, como herramienta educativa para el diseño del currículum, para su utilización en el ámbito de la educación.*** <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/CIF.pdf>



Las Actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades señalan:

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

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

La naturaleza y configuración de la Superdotación, y de las Altas Capacidades determina el perfil que requiere su identificación y diagnóstico.

Los tests de inteligencia son instrumentos clínicos. El más usado, el Wisc IV, escala Wesler, en su Manual, página 13 hace constar, su carácter de *instrumento clínico*.

La Ley 44/2003 Básica del Estado de Ordenación de las Profesiones Sanitarias establece los profesionales que pueden realizar diagnósticos de especificidades clínicas o parcialmente clínicas. La Ley 41/2002 Básica del Estado de Autonomía del Paciente, garantiza la libre elección de centro de diagnóstico y de profesionales del diagnóstico.

Del estudio de los resultados de la actual investigación científica en Neurociencias se llega a la conclusión de que el perfil de la Alta Capacidad es multidimensional y en consecuencia es multidisciplinar o interdisciplinar.

"Confundir potencial con rendimiento es como no distinguir entre la potencia y el acto". Javier Tourón Catedrático Ciencias de la Educación.

"El actual paradigma de la alta capacidad intelectual se aleja del modelo tradicional basado en un modelo caduco de inteligencia monolítica y en la medida de un alto cociente intelectual. Es el resultado de un proceso de desarrollo que partiendo de unos correlatos estructurales y funcionales, en confluencia con factores genéticos, neurológicos, ambientales y constructivistas, va conduciendo, - o no- desde la potencialidad y estructura neurobiológica iniciales, hacia la excelencia o manifestación plena de la potencialidad que entraña". Sylvia Sastre, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación.



Segunda. El principio de causalidad entre las mentes diferentes y los aprendizajes deferentes que necesitan. La falacia de pretender determinar los efectos de la mente en desconocimiento de la causa.

"*Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*", además del título de un interesantísimo libro del Dr. Mel Levine, ex Director del Clínic Center for the Study of Development and Learning y Profesor de Pediatría de la Universidad de Carolina del Norte, que todos los educadores deberían conocer (Editorial Paidós), "*Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*", es a la vez un axioma fundamental del consenso científico mundial, que ningún científico cualificado pone en duda, pues cuando un estudiante tiene una necesidad educativa diferenciada y necesita que se le facilite un aprendizaje diferente, en ningún caso estamos ante una necesidad educativa en abstracto, surgida por generación espontánea o fruto del azar, pues no es posible la existencia de una necesidad educativa, (llamémosla especial o específica, o con otra denominación de estas que inventan las administraciones educativas) que carezca de la causa que la está generando. Cuando un estudiante necesita una educación diferente a la ordinaria esa necesidad es un **efecto** que responde y se deriva de una **causa** que la genera, que podrá ser patológica o no patológica, pero en todo caso existe en una relación causal. Se establece el principio de causalidad o relación causa-efecto.

En todos los casos la causa supone un funcionamiento cognitivo-metacognitivo diferencial de la mente, cuyo conocimiento científico se obtiene mediante diagnóstico **biopsicosocial** del funcionamiento de la mente, de carácter multidimensional, multidisciplinar y multimodal, mediante la CIF aprobada por la OMS, pues la esencia y naturaleza de la inteligencia humana su funcionamiento y sus capacidades y talentos es de carácter neuro**biológico** y neuro**psicológico** con clara influencia **social**-ambiental. (Carácter clínico). Ya en 1981, Howard Gardner en su obra *Estructuras de la Mente*, donde recoge su ya célebre *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, que forma parte del conocimiento científico del mundo actual, conceptualizaba y definía la inteligencia humana como "**potencial biopsicológico de procesamiento de información**", situándola en el ámbito biopsicosocial de la salud, por lo que su conocimiento requiere el diagnóstico biopsicosocial.

El imprescindible Diagnóstico Clínico multidimensional, en el Modelo General Biopsicosocial y la CIF aprobada por la OMS) realizada por profesionales especializados (en la terminología del Ministerio de Educación), es la Evaluación Multidisciplinar en la terminología de Naciones Unidas en su Convención, BOE 21 de abril de 2008 Artículo 26. El conocimiento científico del funcionamiento cerebral es lo que permite deducir y determinar la necesidad educativa, su tratamiento o respuesta escolar y, en su caso la perspectiva habilitadora o rehabilitadora, los ajustes razonables y las medidas de apoyo personalizadas y efectivas, (Convención, BOE 21 de abril de 2008, Artículo 24.2), lo que nos conduce directamente a la necesaria personalización del aprendizaje en el derecho humano y fundamental de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva, que el Estado debe garantizar a todos los niveles. (Convención, BOE 21 de abril de 2008 Artículo 24.1)



La mente humana no es un mero tema de aprendizaje escolar. **Es un sistema complejo de funcionamiento en el proceso de transformación ontogenética, causado por múltiples factores neurobiológicos, neuropsicológicos y sociales que se hallan en compleja y constante interrelación combinada de causalidades multifactoriales y circulares, en las que los factores se van condicionando mutuamente para dar lugar a cada situación concreta, por lo que en la mente humana, al igual que en Física, no puede existir efecto sin causa, ni causa sin efecto, y el efecto no se puede deducir, determinar ni comprender independientemente del diagnóstico multidimensional de la causa que lo genera.**

Sólo el conocimiento de **la causa**, es decir, el funcionamiento diferencial de la inteligencia y de las especificidades de la mente, permite deducir las necesidades educativas y determinar **el efecto**: los aprendizajes diferentes que necesita para su adecuado desarrollo, y permite situar el foco en las distintas capacidades de cada estudiante, como señala la Convención de Naciones Unidas, lo que constituye el inicio, la esencia y el fundamento de la prescriptiva Educación Inclusiva. Por tanto, el aprendizaje diferente que cada uno precisa o necesidad educativa (**el efecto**) se deduce y se determina mediante el conocimiento de **la causa** que lo genera: el funcionamiento diferencial de la mente.

La falacia de pretender diagnosticar **el efecto** en sí mismo, -con la denominación de "*necesidad educativa especial o específica*", o cualquier otra-, *pero* con independencia o en desconocimiento de **la causa** que la genera y mantiene, carece de todo fundamento científico, es el reduccionismo de considerar el iceberg por su parte que flota, ignorando su mayor parte sumergida. Es una manera de evitar la Evaluación Multidisciplinar del Convenio de Naciones Unidas o Diagnóstico Biopsicosocial de la causa, y, en consecuencia, es una manera de evitar la necesaria "*Habilitación y rehabilitación*" mediante los programas educativos que *se deben basar* en la Evaluación Multidisciplinar a que los niños tienen derecho (Artículo 26.1 de la Convención de Naciones Unidas). Ello vulnera la Convención de Naciones Unidas firmada por el Estado Español".

Es como cuando un niño tiene fiebre de origen desconocido. No debemos centrarnos exclusivamente en esta fiebre en sí misma, que en realidad no es otra cosa que el efecto de una causa desconocida, que es necesario descubrir, y probablemente es un aviso necesario de esta causa.

Para poder suministrarle cualquier tratamiento deberemos, en primer lugar conocer la causa, que puede ser de muy diversa índole. Podría resultar muy dañino suministrarle un antibiótico inadecuado. Sólo descubierta ésta (la causa), y establecido el principio de causalidad (relación causa-efecto), el facultativo podrá deducir, determinar y prescribir, con fundamento, el tratamiento que necesita. Es como decía el poeta Salvador Espriu, como un espejo roto que para que refleje la verdad es necesario juntar todos sus trozos. Son muchos los trozos o aspectos de que se compone el funcionamiento de la mente. El Ministerio de Educación señala: **"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



Tercera. El diferente aprendizaje de la mente diferente en las Altas Capacidades

Es unánime el criterio de los investigadores científicos en el aprendizaje diferente de la mente en la Superdotación o Alta Capacidad.

"Los niños con alta capacidad intelectual deben considerarse como un grupo de riesgo neuropsicológico. Tienen derecho a un ajuste educativo mediante adaptación curricular que cubra sus necesidades, el rendimiento académico y su estado socioemocional". **(Dr. Adrián García Ron, Neuropediatra).**

"Si no se les hace el acomodo pedagógico se deteriora cognitivamente". **(Dr. Jaime Campos Castelló, Neuropediatra).**

"Se les provoca un deficiente flujo en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbica que les provoca la desaparición de neuronas cerebrales. Si no proveemos las experiencias apropiadas que desafíen el cerebro y nutran la inteligencia, el crecimiento no progresa y el desarrollo regresa, y encontramos que resulta una pérdida de resultados poderosos, y éstas pérdidas de neuronas son físicas y mensurables". **(Dra. Bárbara Clark, Profesora de la California State University en Los Ángeles. Presidenta del World Council for Gifted and Talented Children, 1997-2001, Diccionario de las Altas Capacidades. y de la Educación Inclusiva. Definición de Daño neuronal).**

"La situación del alumno de alta capacidad intelectual, que no recibe la programación y las formas diferentes de aprendizaje que requiere, sino 98 que, por contra, se le imponen otras muy diferentes, (los programas, estilos y ritmos estándares) provoca "tener que esforzarse permanentemente en ser como los demás", (en ser como uno no es), tener que "decidir bajar la propia capacidad" o tener que "restringir el propio desarrollo de su enorme potencialidad".

*Ello propicia y con frecuencia provoca, además, de la Disincronia Escolar que interacciona con la Disincronia Interna, el Síndrome de Difusión de la Identidad, descrito por **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 explica el **Dr. Heinz Kohut Ex Presidente de la Sociedad Psicoanalítica Internacional**, constituyen la causa y el mantenimiento de la enfermedad psíquica, incluyendo los trastornos de personalidad.*

Se puede 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."



(Dr. Juan Luis Miranda Romero Médico Psiquiatra, Perito Judicial Guía Científica de las Altas Capacidades).

"La educación diferente a la ordinaria que requieren los estudiantes con Altas Capacidades debe partir de modelos basados en los resultados de la investigación sobre cómo aprenden estos alumnos".

"Estas personas piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos. Tienen un cerebro diferente, procesan la información de forma diferente, almacenan la información de forma diferente, y lo más importante, recuperan la información de forma diferente".

"Sus estilos de aprendizaje, son no sólo diferentes del estándar que ofrece la escuela, sino frecuentemente son los opuestos. No hay nada más injusto que dar la misma respuesta educativa a personas diferentes". "Cuando hacemos un traje a medida los alumnos son mucho más felices y se soluciona todos los problemas". (Dra. Violeta Miguel Pérez. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

Las vías, formas, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes de cada estudiante con Superdotación o Altas Capacidades es el resultado de la interacción permanente entre los estilos propios del colectivo (<http://altascapacidadescse.org/Los%20Estilos%20de%20Aprendizaje%20de%20los%20Alumnos%20SuperdotadosPonenciaUNED.pdf>) y los propios de cada estudiante consecuencia de su personalidad diferente, teniendo en cuenta que:

"No existe un patrón de personalidad que caracterice a las personas con alta capacidad, aunque puede haber rasgos más o menos favorecedores del ajuste necesario para la expresión del potencial". (Silvia Sastre-Riba Catedrática de Psicología Evolutiva en "Intervención educativa para la expresión de la excelencia cognitiva", (Revista Neurología 2015)

"Respecto a cada estudiante, el rol y la responsabilidad de la escuela es similar a la del farmacéutico, que ante una especificidad de importancia, no decide el tratamiento, sino que desarrolla con rigor las fórmulas precisas que a cada persona se le indica en su diagnóstico realizado por los facultativos especialistas". (Guía Científica de las Altas Capacidades)

"En la necesaria interacción entre el estudiante con Superdotación o Alta Capacidad en el seno del aula, sus estilos de aprendizaje específicos les son imprescindibles para ellos, pero siempre resultan muy beneficiosos para todos los demás". (Dr. Joaquín Gairín Catedrático de Pedagogía Aplicada UAB en Guía Científica de las Altas Capacidades).

Cuando no se ofrece al estudiante de altas capacidades el acomodo pedagógico que se ha diagnosticado en la mayoría de los casos equivale a impedirle que



pueda tener un adecuado rendimiento escolar, al tiempo que se le impide comportarse adecuadamente.

Sometido a esta situación, con frecuencia se le encierra en un terrible círculo vicioso del que no le es posible salir por sí mismo, pues se le dice "*La adaptación curricular te la haremos cuando alcances buenas notas*". O bien: "*La adaptación curricular te la haremos cuando te comportes*". Situación similar a la de un paciente al que el Médico o el Farmacéutico le dijera: "*La medicina te la daré cuando no presentes los síntomas*".

En la Alta Capacidad, al igual que en la discapacidad o en las mentes estándar, el aprendizaje diferente que cada estudiante necesita se descubre en cada caso mediante el diagnóstico diferencial de las funciones cognitivas y metacognitivas de cada mente diferente, que forma parte del Diagnóstico multidimensional de carácter Biopsicosocial o Evaluación Multidisciplinar.

Cuarta. El inalterable orden natural de la intervención educativa. Calificación jurídica de las tres Fases sucesivas del Dr. Jaime Campos Castelló.

Primera Fase. Realizar el cambio metodológico, que permite el aprendizaje diferente en las propias, vías, formas, y estilos de aprendizaje correspondiente a su mente diferente.

Segunda Fase, Cuando para el estudiante estudiar ha dejado de ser una tortura y descubre que estudiar en los estilos propios de su mente diferente le produce un extraordinario placer intelectual que jamás había sospechado que podría experimentar, experimenta una fuerte y placentera necesidad de aprender.

Tercera Fase. Contenidos. Desde el placer intelectual descubierto, es entonces cuando el estudiante se hallará en condiciones para poder planificar los contenidos curriculares, las cantidades de aprendizajes que desea, su extensión y profundidad, con las ampliaciones verticales, horizontales etc.

Es entonces cuando se puede empezar a hablar de enriquecimiento, de compactación del currículo, incluso de aceleración o flexibilización.

Es el momento de formularle las preguntas de Howard Gardner <http://altscapacidadescse.org/videos.html> (Ver Modelo de Adaptación Curricular para los Alumnos de Altas Capacidades) [http://altscapacidadescse.org/ModeloAdaptaci%C3%B3n\(AltasCapacidades\).pdf](http://altscapacidadescse.org/ModeloAdaptaci%C3%B3n(AltasCapacidades).pdf) (Ver Modelo de



Adaptación Curricular para todos los estudiantes).
<http://defensorestudiante.org/de/ModeloAdaptacionCurricular%28Todos%29.pdf>

Calificación jurídica de estas fases: Las adaptaciones curriculares metodológicas de la Primera Fase, llamadas por el sistema educativo: "no significativas", no alteran ningún elemento prescriptivo del currículo.

A diferencia de tratamientos educativos o adaptaciones curriculares llamadas "significativas", que pueden diagnosticarse en la Tercera Fase, y son aquellas que requieren la modificación de elementos prescriptivos del currículo como es una aceleración o salto de curso, que sí que necesitan la autorización de la administración educativa.

Las adaptaciones curriculares de los estudiantes con Superdotación o Altas Capacidades, en su Primera Fase son únicamente adaptaciones metodológicas, "no significativas", constituidas por "*ajustes razonables en función de las necesidades individuales*" y "*medidas de apoyo personalizadas y efectivas*".

(Convención de Naciones Unidas Artículo 24.2.c y e) y orientadas a *desarrollar plenamente el potencial humano, el máximo de la personalidad, los talentos y la creatividad* (Artículo 24.1.a y b).

Estas adaptaciones no significativas se hallan plenamente dentro de la preceptuada Educación Inclusiva. Por tanto, **no precisan autorización administrativa alguna. Por otra parte su aplicación o desarrollo es de obligado cumplimiento** por parte del centro educativo y específicamente por parte del Tutor y del profesorado bajo la dirección pedagógica de la Dirección del Centro, pues constituyen la esencia de la preceptiva Educación Inclusiva que debe situar el foco en el desarrollo de las capacidades personales. Además **de forma inmediata**. (CG4. P 27 y 30).

Quinta. Estudios carentes de validez científica.

Se suele argumentar que existen estudios que afirman que la aceleración o salto de curso, (o ciertos programas de enriquecimiento cuantitativo de contenidos) han resultado positivos.

Es cierto que estos estudios existen, pero no es menos cierto que carecen de toda validez científica, pues en su totalidad fueron realizados en base a muestras de niños que acudieron a la muestra de la investigación con lo que la Catedrática Dra. Carmen Jiménez Fernández denomina: "**un somero informe**" y además, **realizado un profesional de ignorada titulación académica**. Ninguno de los niños de las muestras había obtenido lo que el Ministerio de Educación denomina "*El imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados*" o la



"Evaluación Multidisciplinar" en la denominación de la Convención de Naciones Unidas.

Los niños de las muestras de todos estos estudios podrían ser estudiantes académicamente brillantes, podrían pertenecer al colectivo que el Catedrático de Psicología de la UAB Cándido Genovard denomina: "**ciertos tipos de talento como el académico**", pero no es posible afirmar que alguno de ellos fuera superdotado, al carecer del imprescindible diagnóstico.

Un mínimo pero necesario rigor científico impide aceptar no sólo estos estudios, sino también cuantos otros se han realizado con muestras de niños con: "**un somero informe de evaluación psicopedagógica de un profesional de ignorada titulación académica**".

Estos informes, como señala la Dra. Isabel Peguero "*sólo permiten conocer entre un 4 y un 7 % de un niño*". En estas circunstancias ningún Médico se atrevería a deducir conclusión alguna.

Es necesario revisar toda la investigación científica específica en Superdotación y Altas Capacidades en base a muestras de niños, adolescentes y jóvenes con el "imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados" o "Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona" en el Modelo Biopsicosocial y la CIF aprobada por la OMS.

Sexta. Naciones Unidas preceptúa y explica lo que debemos entender por Educación Inclusiva.

La Asamblea General de Naciones Unidas en su sede de Nueva York el 13 de diciembre de 2006, aprobó la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, que España ratificó y con su publicación en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008 entró a formar parte del ordenamiento jurídico interno al más alto nivel de nuestro sistema legislativo jerarquizado (CE Art 9.3). Constituye pues el primer instrumento jurídicamente vinculante en contener una referencia sobre el concepto de Educación Inclusiva

Esta Convención de Naciones Unidas estableció una serie de obligaciones del Estado y reconoce derechos educativos citando a las personas con discapacidad pero **haciéndola extensible a todos los colectivos y a todos los estudiantes**, pues desde su Preámbulo Naciones Unidas enmarca, vincula y supedita expresamente la Convención a los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, reconociendo expresamente, en su apartado b), que estos Tratados Internacionales han: "*reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole*".

Con la firma de la Convención y su publicación en el BOE el Estado Español se comprometió, a una serie de cosas de entre las que destacamos estas cuatro:



- **"A asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles".** (Artículo 24).
- **"A adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención; y tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación"** (Artículo 4.1a y b). **"En todas las partes del Estado, sin limitaciones ni excepciones"**. (Artículo 4.5).
- **"Adoptar todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables"**. (Artículo 5.3).
- **"A adoptar medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles"**. (Artículo 4.2).

Llegados a la actualidad, al constatar Naciones Unidas que los Estados Partes no cumplían adecuadamente todos sus compromisos, y que se producían situaciones escolares de clara **simulación o falsificación de la Educación Inclusiva**, que ha acordado emitir un documento de apremio de responsabilidades y compromisos y de clarificación de lo que los Estados Partes (Gobiernos y sociedades civiles) debemos entender por Educación Inclusiva.

Es el Comentario General Nº 4 de 2 de septiembre de 2016, (en adelante, CG4), que consta de 5 capítulos y 74 Párrafos enumerados.
<http://altacapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>

Síntesis en Power Point:

https://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/La_ONU_explica_a_los_gobiernos_el_derecho_a_la_educaci%C3%B3n_inclusiva.pptx

Naciones Unidas define la Educación Inclusiva como:

- Un derecho humano fundamental y como principio: *«La inclusión educativa ha de ser entendida como un derecho humano fundamental para todos los estudiantes»* (Comentario General de Naciones Unidas Nº 4. "CG4" Párrafo 10.a). *«Un principio que valora el bienestar de todos los estudiantes»* (CG4 P10.b).
- Identifica la Educación Inclusiva con la educación personalizada: "Cada estudiante aprende de una manera única, e implica desarrollar modos



flexibles de aprender (CG4, P. 25). *«El sistema educativo proporciona una respuesta educativa personalizada»* (CG4, P. 12.c).

- *«Sitúa el foco en las capacidades de los estudiantes»* (CG4, P. 12.c), para: "Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad así como sus aptitudes mentales y físicas (Convención Art 24.1.a y b)
- En orden a la habilitación y rehabilitación señala la *Evaluación Multidisciplinar* y reconoce el derecho de los estudiantes a que los "servicios y programas de enseñanza y de salud" "comiencen en la etapa más temprana posible y se basen en la *Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona*. (Artículo 26.1.a)
- Reconoce el derecho de los estudiantes a que "Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales. (Artículo 24. 2.c)
- Y, "Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión". (Artículo 24. 2.e)
- "Por «ajustes razonables» se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular". (Artículo 2).
- El CG4 de Naciones Unidas en su Párrafo 30 preceptúa que: *«la obligación de proporcionarlos (los ajustes razonables personalizados) es de aplicación inmediata y no está sujeta a la implementación progresiva»*.

Y, que: *«La negación de los ajustes razonables constituye un acto de discriminación y la obligación de proporcionarlos es de aplicación inmediata»*.

- Y, en su Párrafo 27 Naciones Unidas señala: *«Escudarse en la falta de recursos y en la crisis financiera como una justificación para el fracaso del progreso hacia la educación inclusiva viola el artículo 24»*.
- La Convención de Naciones Unidas en su Artículo 25 establece el principio de causalidad entre la salud, específicamente, *los servicios de salud, la pronta detección e intervención cuando proceda, los servicios destinados a prevenir y reducir al máximo las discapacidades* y la consecuencia de su falta o la inexistencia de estos servicios de salud: *la discapacidad y la aparición de nuevas discapacidades*.
- Naciones Unidas recuerda el compromiso de que: "Los estados Partes deben garantizar que todos los docentes sean capacitados y formados en la educación Inclusiva", (CG4, P 35) y que: "La Educación Inclusiva es incompatible con la institucionalización. Los Estados partes deben



comprometerse en un proceso de desinstitucionalización” (CG4, P 64), y “garantizar que los sistemas sean independientes” (CG4, P 30).y “Forjar vínculos con proveedores de servicios, las organizaciones de personas con discapacidad, los medios de comunicación, las organizaciones más amplias de la sociedad civil, las autoridades locales, las asociaciones y federaciones de estudiantes, universidades y centros de formación del profesorado” (CG4, P 59).

- (CG4, P 42) En relación a la Educación Inclusiva como *derecho humano fundamental de todos los estudiantes*. Naciones Unidas recuerda que “Los Estados Partes han de reconocer la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos (CG4, P 42), y hace hincapié en que: “Los estados Partes deben garantizar que todos los docentes sean capacitados y formados en la educación Inclusiva”. (CG4, P 35).

Séptima. “Si la escuela fuera inclusiva los estudiantes de Altas Capacidades no tendrían ningún problema educativo”.

En el año 2002 el Presidente del European Council for High Ability, Prof. Javier Tourón, señalaba:

“Si la escuela fuera verdaderamente adaptativa (o inclusiva) y respondiera de modo individual a las necesidades de cada uno de los aprendices, la superdotación no sería un problema educativo”.

Por su parte, La Dra. Elena Kim Tiyan desde su privilegiada perspectiva de supervisión de la amplia red de centros de diagnóstico proactivo de las Altas Capacidades en el Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado, <http://altascapacidadescse.org/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegrado1.pdf> que se halla dentro del Modelo General Biopsicosocial, en la Guía Científica de las Altas Capacidades, señala:

«Los diagnósticos de las capacidades de los estudiantes, obviamente los realizamos desde la perspectiva de la Fase 4 (Educación inclusiva, adaptativa o personalizada en libertad).

El problema surge cuando los padres introducen el dictamen del diagnóstico de su hijo en una escuela que todavía se halla anclada en la Fase 3 (Fase de Asimilación, o sistema decimonónico, transmisor grupal de la sociedad industrial) que aún persiste».



En la España de 2017 la Educación Inclusiva es *un derecho humano fundamental de todos los estudiantes* (CG4 de Naciones Unidas de 2.9-2916 Párrafo 10.a). Es un compromiso del Estado Español que no solamente debe asegurar la Educación Inclusiva sino que también *debe asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles* (Convención de Naciones Unidas BOE 21.4.2996, Artículo 24.1) Además tiene el compromiso de *“adoptar todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de los ajustes razonables”* (Artículo 5.3). A su vez la Educación Inclusiva es *“Un principio fundamental y un valor que debe regir en todas las etapas educativas”*. (LOE-LONCE).

Consecuencia de ello, se deducen dos conclusiones importantes. **La primera conclusión es que la cuestión de la educación diferente de la ordinaria que necesitan los estudiantes se traduce en una cuestión de cumplimiento, o, no cumplimiento de las leyes de nuestro ordenamiento jurídico superior.**

La segunda conclusión es que las responsabilidades del Estado se pueden dividir en dos grandes grupos: las legislativas y las orientadas al cambio metodológico y organizativo en las aulas que se puede realizar con el actual marco legislativo.

En cuanto a las responsabilidades del Estado de carácter legislativo, orientadas a la adaptación de las leyes educativas internas del Artículo 4.1 a y b: *“Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención”* y *“Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas las medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos o costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación”*, deben ser afrontadas a través de los órganos del Poder Judicial y de los responsables políticos correspondientes.

En cuanto a las responsabilidades generales del Estado orientadas al cambio metodológico y al cambio en la organización escolar, si bien hay las responsabilidades directas de los Tutores, Profesores Dirección del Centro etc., en la realización de los ajustes razonables y las medidas personalizadas (Art 24.2.c y e), **es necesario que los funcionarios de la Orientación educativa asuman sus responsabilidades mediante la motivación a los docentes, el estímulo permanente y el necesario impulso organizativo en orden al compromiso del Estado** (Artículo 5.3): *“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de los ajustes razonables”* .

Las leyes sanitarias han sido adaptadas a la Convención de Naciones Unidas, así como muchas leyes sociales, pero la adaptación de las leyes educativas, -tras nueve años de la firma de España- sigue pendiente.

Pero, aunque todavía no se haya realizado la preceptiva adaptación de las leyes educativas, los tratados internacionales firmados por España son de aplicación directa.

Por otra parte, es importante tener presente el Artículo 1 del Código Civil:

“Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior”.



La educación en España necesita leyes: No sólo leyes educativas que no cambien cada vez que cambia el partido político en el gobierno. Necesita leyes educativas acordes con la investigación científica internacional que no contradigan ni restrinjan los derechos educativos reconocidos en los tratados internacionales firmados por España, no vulneren el Ordenamiento Jurídico Superior y se orienten a su desarrollo y aplicación, y cumplan sin subterfugios las Sentencias del Tribunal Supremo. En definitiva, la educación en España necesita leyes que no carezcan de validez.

Octava. La dedicación y el esfuerzo de los docentes es independiente de si un niño tiene o no la "etiqueta" de Alta Capacidad.

Son muy frecuentes las discusiones en los centros educativos entre familias que consideran la Superdotación o Alta Capacidad del niño y desean la educación diferente a la ordinaria que le ley preceptúa para estos estudiantes, y, por otra parte, el Tutor, Jefe de Estudios o Director del centro que mantiene el criterio contrario.

Con independencia de la cuestión de fondo diferente de cada caso la discusión se suele centrar en la cuestión de que el niño "es o no es"

El Consejero de Educación de la Junta de Andalucía Luciano Alonso en su intervención en el congreso de Altas Capacidades celebrado en la Universidad de Málaga el 2 de octubre de 2014 señalaba:

"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".

<http://defensorestudiante.org/Video%20Luciano%20Alonso%202.10.2015.mp4>

No resulta estimulante para un docente realizar *un esfuerzo y dedicación especial* que no va acompañada de retribución especial, especialmente si el niño no presenta un rendimiento alto y una conducta acorde con el modelo de superdotación que el docente tiene.

Es en estas situaciones que se suele apelar al rendimiento académico, desconociendo lo que señala el Ministerio de Educación: *"El 70% de los alumnos superdotados tiene bajo rendimiento escolar y entre un 35 y un 50% se hallan en el fracaso escolar"*. (Libro-Informe *"Alumnos Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades"* MEC 2000), o se puede argumentar que un C I de 128 o 129 "no llega", en un intento de evitar el esfuerzo y dedicación especial a que se refería el Consejero de Educación de Andalucía.



En realidad lo único que necesitan los estudiantes con Superdotación o Altas Capacidades es la preceptiva Educación Inclusiva, que es la que "sitúa el foco en las capacidades de los estudiantes" (CG4 P 12.c), para "*desarrollar plenamente el potencial humano*" (Convención de Naciones Unidas Artículo 24.1.a) "*Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad*" (Artículo 24.1.b) dentro de la Educación Inclusiva como *derecho humano fundamental de todos los estudiantes* (CG4 P 10.a).

La educación personalizada, adaptada, inclusiva, no es un derecho especial de los estudiantes con discapacidad, Superdotación o Alta Capacidad. Es un derecho humano fundamental de todos los estudiantes. Por tanto, es irrelevante que un niño tenga, o no, "una etiqueta", por lo que afecta a la mayor dedicación y esfuerzo de los docentes.

La cuestión ha pasado a ser si la educación que ofrece esa escuela, o esa aula, es o no es la preceptiva Educación Inclusiva.

En cualquiera de los casos se requiere el Diagnóstico, y después las soluciones adecuadas en función del diagnóstico. Ministerio de Educación:

"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

Por otra parte, en razón a que la dedicación y esfuerzo de los docentes respecto de la adaptación curricular de los estudiantes de Altas. (Ver Modelo)

[http://altascapacidadescse.org/ModeloAdaptacionCurricular\(AltasCapacidades\).pdf](http://altascapacidadescse.org/ModeloAdaptacionCurricular(AltasCapacidades).pdf)

resulta similar respecto de la adaptación curricular de los estudiantes que no se hallan en la excepcionalidad intelectual. (Ver Modelo).

<http://defensorestudiante.org/de/ModeloAdaptacionCurricular%28Todos%29.pdf>

Ambos Modelos, -como en ambos casos se indica en sus últimas páginas-, se fundamentan en las mismas preguntas esenciales de Howard Gardner:

<http://altascapacidadescse.org/videos.html>

En muchos casos "*los ajustes razonables en función de las necesidades individuales*" (Convención, Artículo 24.2.c) y las "*medidas de apoyo personalizadas*" (Convención, Artículo 24.2.e) de un niño de inteligencia promedio han requerido muy superior esfuerzo y dedicación a los docentes que los ajustes, adaptaciones a un niño con Superdotación.

La cuestión es que *todos los docentes sean capacitados y formados en la educación inclusiva*" (CG4 P.35)



Novena. La Guía Científica de las Altas Capacidades.

Se trata del único documento sobre el tema que ha alcanzado la declaración de Carácter Científico y Profesional: un puente entre las Neurociencias y la Educación de estos estudiantes que contiene y desarrolla las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades.

<http://altascapacidadescse.org/shop/index.php>

Mediante el consenso científico a comienzos del presente siglo se obtuvieron las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades, por primera vez en la historia, sobre una base conceptual de inteligencia humana.

No se trata de una definición cerrada; no puede serlo, pues las Neurociencias tienen mucho camino por recorrer, por descubrir, por matizar y profundizar, pero contiene y concreta su referencia básica, su ámbito conceptual.

El Congreso Mundial Inteligencia Humana, Altas Capacidades y Educación, único congreso sobre el tema que ha sido declarado de Carácter Científico y Profesional, es un congreso on line, permanente y abierto a los investigadores científicos de todas las universidades del mundo.

Es el instrumento creado para la permanente actualización científica de las actuales Definiciones, cara al futuro.

<http://congresomundial.altascapacidadescse.org/?id=2>

Pero siempre hay quienes rechazan sistemáticamente toda referencia científica: Huyen de la convergencia y el consenso científico, la incorporación de la investigación en Neurociencias o el mecanismo para su permanente actualización.

Huyen del compromiso y el posicionamiento personal que supone la existencia de Definiciones Científicas consensuadas.

Prefieren que permanezca aquel "río revuelto" de intentos definatorios personales, parciales, anteriores que les asegura sus pobres "ganancias de pescadores".

Pero, todo lo que se construye prescindiendo de una definición básica y concreta, carece de fundamento científico y se construye sobre la arena.

Décima. Síntesis de lo que las niñas y los niños con superdotación o altas capacidades necesitan de los orientadores educativos.

Necesitan que los Orientadores participen activamente en los compromisos del Estado en la Educación Inclusiva, (sintetizados en el Capítulo XX. Y en la Conclusión Sexta) orientados a "asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles" (Convención, Art. 24.1) teniendo en



cuenta que la educación inclusiva es un derecho humano fundamental de todos los estudiantes (CG4 P. 10.a) y asuman la parte que les corresponde de las responsabilidades del Estado, de forma especial en la responsabilidad de: “garantizar que todos los docentes sean capacitados y formados en la educación inclusiva” (CG4 P.35) y (LOE LOMCE Art 102.1 y 2).

Y, reconociendo la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos (CG4 P.42):

- Informen a los claustros de profesores de los centros de la existencia de la Convención de Naciones Unidas y del documento complementario y clarificador de Naciones Unidas, el Comentario General Nº 4 (CG4) del pasado 2 de septiembre de 2016 por el que Naciones Unidas nos recuerda la obligación del Estado de reformar las leyes internas acomodándolas a esta ley superior, y especifica lo que debemos entender por Educación Inclusiva.
- Informen a los profesores de los centros acerca del carácter de la Convención, como primer instrumento jurídicamente vinculante. Y que las demás leyes educativas están pendientes de su revisión y preceptiva acomodación, (Artículo 4.1.a y b).
- Transmitan a los docentes la información y la responsabilidad de que *“el Estado adoptará todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de los ajustes razonables”* (Convención de Naciones Unidas Artículo 5.3). Que la *Educación Inclusiva implica que “situar el foco en las capacidades de los estudiantes”,* (CG4 P. 12.c).
- Velen para que no se produzcan las situaciones de simulación o falsificación de la Educación Inclusiva, que es cuando se reconoce únicamente *el deber de accesibilidad general*, velando para que también se reconozca y se acate *la obligación de proporcionar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales* (Artículo 24.c de la Convención y CG4, P. 28), *los ajustes metodológicos y de contenidos en función de las necesidades individuales»* (Convención ONU, BOE 21/4/2008 Art. 24.2.c) y *“asegurar su realización”* (Convención, Artículo 5.3) y *“se facilitan las medidas de apoyo personalizadas y efectivas de conformidad con el objetivo de la plena inclusión»* (Convención ONU, BOE 21/4/2008 Art. 24.2.e), aplicando los *«ajustes razonables personalizados a los estudiantes»*. (CG4, P. 27), teniendo en cuenta que *«el deber de*



proporcionar un ajuste razonable es ejecutable desde el momento en que es demandado», (CG4, P. 27).

- Velen para que no se produzcan aquellas otras situaciones de simulación o falsificación de la Educación Inclusiva que consisten en evitar el conocimiento de las verdaderas necesidades educativas del estudiante, y con la mera información mínima que se obtiene con las fases iniciales de la identificación: la detección y la evaluación psicopedagógica, se pasa directamente a una intervención educativa evitando *el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados* (en la denominación del Ministerio de Educación o la *Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona*". (Art. 26.1.a), (en la denominación de la Convención de Naciones Unidas), reconociendo el derecho de los estudiantes a que "los programas generales, en particular en los ámbitos de la salud la educación y los servicios sociales se basen en la *Evaluación Multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona*". (Art. 26.1.a), en el Modelo Biopsicosocial (OMS, WHO, 2001).

Ello teniendo en cuenta el unánime criterio científico que el Ministerio de Educación Cultura y Deporte sintetiza y publica en su "Guía de Atención a la Diversidad

<http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion-diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para-saber-ms.html>

«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://defensorestudiente.org/de/archivos/pdf/Escritura-Notarial-Normativa-Ministerio.pdf>

Informar, por tanto, a las familias de los niños que han culminado las fases iniciales de la identificación: la detección y la evaluación psicopedagógica, y explicándoles directamente, o a través de los docentes, la necesidad del "imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados" (Ministerio de Educación, Guía de Atención a la Diversidad) o "Evaluación Multidisciplinar" (Convención de Naciones Unidas BOE 21.4.2008) en el Modelo General Biopsicosocial y la CIF aprobada por la OMS, (OMS, WHO, 2001), para hacer posible la correcta intervención educativa, informando a las familias acerca de los datos de los centros de diagnóstico especializados más próximos, dirigidos por equipos multidisciplinares de profesionales especializados que reúnen la totalidad de las titulaciones académicas que exige la ley.



- Realicen la evaluación psicopedagógica, siempre que los padres lo soliciten, y el informe correspondiente, así como copia de todo lo actuado,. Pero respeten en todo momento el derecho de los padres de elegir libremente el centro y los profesionales que deseen que hagan la evaluación psicopedagógica a su hijo, al igual que lo respetan los Orientadores en Cataluña, cuya Consejería de Enseñanza señala: **«Pero, si la familia tiene una evaluación externa, no será necesario repetirla».**

- Expliquen a los docentes la participación de los padres, especial en **la determinación de la naturaleza de los planes educativos individualizados** sobre lo que el Gobierno Vasco coincide plenamente en este punto con la Convención de Naciones Unidas CG nº 4 P 32, que señala: **"Los planes educativos individualizados deben abordar las transiciones experimentadas por los estudiantes desde los entornos segregados y entre los diferentes niveles de la educación. La eficacia de estos planes debe ser seguida regularmente y evaluada con la participación directa del estudiante al que se refiera. La naturaleza de la provisión debe ser determinada en colaboración con el estudiante junto, cuando sea apropiado, sus padres/cuidadores/terceras partes."**

(A veces los docentes pueden querer implementar el plan educativo individualizado que les suponga menos esfuerzo o menos dedicación, o el que no les suponga tener que reciclarse o tener que realizar formación específica o complementaria. Pero, los padres siempre quieren el plan educativo individualizado o el aprendizaje diferente, que en función del diagnóstico o evaluación multidisciplinar de la mente de su hijo, científicamente corresponda).

- Que expliquen a los docentes que: **"La naturaleza de la provisión de los planes educativos individualizados"** que en todo caso **"debe ser determinada en colaboración con sus padres/cuidadores/terceras partes"**, y también, **"en colaboración con el estudiante cuando sea apropiado"**, en ningún caso puede ser sustituido por un plan educativo individualizado u opción educativa impuesta por la Administración educativa, o planteada por la Administración, que no cuente con la necesaria aprobación previa, o el consentimiento fehaciente de los padres.

El Tribunal Supremo en su Sentencia de 12/11/2012. Recurso Núm. 3858/2011, Ilegalizó la Orden de la Consejería de Educación del Gobierno autónomo de Canarias, pues no contemplaba adecuadamente la necesaria participación de los padres en la educación escolar de sus hijos de altas Capacidades, y no contemplaba el derecho de los padres a aportar diagnósticos de centros especializados en el ejercicio de su



derecho a la libre elección de centro de diagnóstico, estableciendo sobre el particular:

"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".

<http://altascapacidades.es/portaEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>

- Que expliquen a los docentes que, además, que el Tribunal Supremo dictó su norma jurisprudencial para las leyes educativas de las demás Comunidades Autónomas que, por una parte, se hallan pendientes de su acomodación a la Convención de Naciones Unidas en cumplimiento de su Artículo 4.1.a y b, Por otra parte, para su validez deben desarrollar el principio de educación en libertad. (Participación activa de los padres).

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

<http://altascapacidades.es/portaEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>

- Tengan en todo momento presente el contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, que en su Artículo 3 .1 preceptúa:

"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".

Consecuencia de todo ello, los niños y niñas con Superdotación o Altas Capacidades necesitan que los Orientadores educativos asuman las responsabilidades del Estado en la zona, en todo lo referente al cambio pedagógico y organizativo que supone cumplir con el primer instrumento jurídicamente vinculante en contener la referencia básica sobre el concepto de Educación Inclusiva como derecho humano y fundamental de todos los estudiantes, y actúen en todo momento en función de su propia responsabilidad y profesionalidad, *atendiendo el interés superior del niño como consideración primordial*, Por tanto, necesitan que los Orientadores actúen desde su profesionalidad que emana de su titulación académica y su colegiación, y por encima de



cualquier posible presión o consigna política-partidista o ideológica que pudieran recibir de sus jefes funcionarios con nombramiento en función de su militancia y su obediencia a los intereses del partido político gobernante.

Cumplir lo preceptuado por la Convención de Naciones Unidas, BOE de 21 de abril de 2008, conforme aclara el documento de Naciones Unidas, Comentario General N° 4 de 2 de septiembre de 2016, (CG4), supone en definitiva que el tradicional, actual y obsoleto sistema educativo de transmisión grupal, que está orientado a transmitir contenidos curriculares al grupo-aula, y que pone el foco en la fidelidad de la reproducción de los contenidos curriculares por parte de los alumnos (*Sistema transmisor grupal-reproductor*), debe dar paso a la educación preceptuada, la **«Educación Inclusiva que debe ser entendida como un derecho humano fundamental de todos los estudiantes». (Comentario General de Naciones Unidas N° 4. "CG4" Párrafo 10.a), que a su vez es **«un principio que valora el bienestar de todos los estudiantes y un medio de realización de otros derechos humanos»** (CG4 P10.b y c). **«La Educación Inclusiva que ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. Este enfoque implica provisión de apoyos y adaptaciones razonables»** (CG4 P. 12.c), y parte del criterio de que: **«cada estudiante aprende de una manera única e implica desarrollar modos flexibles de aprender»** (CG4 P. 25). **«La naturaleza de la provisión de los planes educativos individualizados, -lejos de estar impuesta,- debe ser determinada en colaboración con el estudiante, sus padres/cuidadores/terceras partes»** (CG4, P. 32), y lo que siempre los padres quieren es que la educación **«sitúe el foco en las capacidades de los estudiantes»** (CG4, P. 12.c), desarrolle las capacidades innatas transformándolas en talentos específicos a través del aprendizaje autorregulado, y **"las evaluaciones estandarizadas se sustituyan por diferentes formas flexibles de evaluación y reconocimiento del progreso individual hacia los objetivos generales que proporcionan rutas alternativas para el aprendizaje"** (CG4, P. 25), por lo que cada estudiante, pasa a ser, como decía Ramón y Cajal **«el arquitecto de su propio cerebro»**. De esta manera la educación se orienta a **«desarrollar al máximo la personalidad, los talentos, la creatividad, y las aptitudes mentales y físicas»** (Convención ONU, 13/12/2006, BOE 21/4/2008. Art. 24.1.b y CG4, P. 16).**

Es la Educación Inclusiva, personalizada, la educación del siglo XXI. La educación en democracia que no es enseñar a todos de igual forma sino estimular a cada uno para que pueda desarrollar sus capacidades según su mente diferente, porque desde que



científicamente sabemos que cada estudiante aprende de forma única, diferente, no existe razón alguna por la que sigamos forzándoles a todos a aprender de la misma manera.

Para alcanzarla es esencial que los Orientadores, los docentes y los padres conozcan las normas que constituyen el Ordenamiento Jurídico Superior y las distingan de las normas de inferior rango que a veces lo vulneran o lo restringen, bien por silenciar el principio de libertad de educación, que se refiere el Tribunal Supremo en su Sentencia de 12.11.12, Recurso Casación Núm.: 3858/2011, bien por contradecir o por restringir derechos reconocidos en los tratados internacionales firmados por el Estado, teniendo en cuenta el Artículo 1 del Código Civil: "*Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior*", y que restringir derechos educativos reconocidos en la ley superior es contradecir.

REFERENCIAS

- Abberley, P.** (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap and Society*, 2, 5-19. (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 77-96). Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Acereda A.**, El conocimiento de la Superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca* 1998; 6: 3-23.
- Alonso L.** "Comprender cómo funciona la mente de un niño con altas capacidades". Congreso Altas Capacidades Universidad de Málaga 2 de octubre de 2014. Recuperado de <http://defensorestudiante.org/Video%20Luciano%20Alonso%202.10.2015.mp4>
- Amend Edward R. - Psicólogo Clínico. Nadia E. Webb – Neuropsicóloga. Jean Goerss – Pediatra. Paul Belja– Neuropsicóloga. F. Richard Olenchack - Profesor, Psicólogo.** Equipo investigador. Investigación realizada en EEUU.
- Andrews, J.E.**, Carnine, D.W., Coutinho, M.J., Edgar, E.B., Forness, S.R., Fuchs, L.S., Jordan, D., Kauffman, J.M., Patton, J.M., Paul, J., Rosell, J., Rueda, R., Schiller, E., Skrtic, M. y Wong, J. (2001). Salvant les diferències al voltant de l'Educació Especial. *Suports*, 5(1), 68-72. [Art. original en *Remedial and Special Education*, 2000, 21(5), 258-260,267.]
- Arffa SH.** The relationship of intelligence to executive function and non-executive function measures in a sample of average, above average, and gifted youth. *Arch Clin Neuropsychol* 2007; 22: 969-78.
- Barnes, C.** (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 59-76). Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Barton, L.** (Comp.) (1998a). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata/Fundación Paideia. [Original en inglés en 1998: *Disability and society: emerging issues and insights*. London: Addison Wesley Longman]
- Barton, L.** (1998b). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 19-33). Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Bellini, J.L.** y Rumrill, P.D. (1999). *Research in rehabilitation counseling*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Benedek, M, Jauk, E, Sommer, M, Arendasy, M, Neubauer AC.** Intelligence, creativity, and cognitive control: the common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. *Intelligence* 2014; 46: 73-83.



- Berubé, M.** (1998). Foreword. Pressing the claim. En S. Linton, Claiming disability. Knowledge and identity (pp. vii-xi). New York: New York University Press.
- Besjes-de Bock KM, y Ruyter DJ.** en Five values of giftedness. Roeper Review 2011; 33: 198-207.
- Binet A.,** en A propos de la mesure de l'intelligence. Ann Psychol 1905; 12: 191-244.
- Borland JH.,** en Rethinking gifted education. New York: Teachers College Press; 2003.
- Borrás Sanchís S.** Guía Científica de las Altas Capacidades.
- Buxadé Villalba J.,** Profesor de la Universidad Abad Oliba. Abogado del Estado. Consultorio Jurídico de Altas Capacidades. Recuperado de: <http://altascapacidadescse.org/cse/consultorio/>
- Carr M.** en Cognitive development in gifted children: toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. Educ Psychol Rev 2003; 15: 215-46
- Campos Castelló J.,** 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. En *Portal Educación/Artículos sobre las Altas Capacidades*. http://altascapacidadescse.org/Ministerio_Educacion.pdf
- Castelló A.** Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. Revista de Pedagogía 2008; 66: 203-20.
- Castelló, A. y Martínez, M** (1990): "Alumnado Excepcionalmente Dotado Intelectualmente", Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.
- CIF** aprobada el 22 de Mayo de 2001 para su utilización a nivel internacional. (Resolución WHA54.21). <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/CIF.pdf>
- Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España, y otros,** (2017): "Guía Científica de las Altas Capacidades" (Edición actualizada). Recuperado de: <http://altascapacidadescse.org/cse/shop/>
- Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades y otros,** (2013): "Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva" Recuperado en: http://altascapacidadescse.org/DICIONARIO_7_10_15.pdf
- Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades: "Portal Educación"**. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/portalEducacion.html>



Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades (2000) "*Modelo de Adaptación Curricular precisa para los estudiantes con Altas Capacidades*"
[http://altascapacidadescse.org/ModeloAdaptaci%C3%B3n\(AltasCapacidades\).pdf](http://altascapacidadescse.org/ModeloAdaptaci%C3%B3n(AltasCapacidades).pdf)

Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. (2016) "*Modelo de Adaptación Curricular para la Educación Inclusiva de todos los Estudiantes*"
<http://defensorestudiante.org/de/ModeloAdaptacionCurricular%28Todos%29.pdf>
[s%29.pdf](http://defensorestudiante.org/de/ModeloAdaptacionCurricular%28Todos%29.pdf)

Corker, M. (1998). Deaf and disabled or deafness disabled? Buckingham, UK: Oxford University Press.

Crepau-Hobson F, Bianco M. Identification of gifted students with learning disabilities in a response-to-intervention era. *Psychology in the Schools* 2011; 48: 102-9.

Damasio A., 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.

Dai D Y., Reductionism versus emergentism: a framework for understanding conceptions of giftedness. *Roeper Review* 2005; 27: 144-51.

Dai YD., a Chen F. en Three paradigms of gifted education: in search of conceptual clarity in research and practice,

Dai DY, y Renzulli JS. en Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly* 2008; 52: 114-30

Dai DY., en Excellence at the cost of social justice? Negotiating and balancing priorities in gifted education. *Roeper Review* 2013; 35: 93-101:

Davis, L J. (1997). The disability studies reader. NewYork: Routledge. Introduction. En L.J. Davis (Ed.), The disability studies reader (pp.1-6). NewYork: Routledge.

De Mirandés, J. Peritación Judicial en el caso de una niña con diagnóstico de Superdotación. En Portal Educación/Estudios
<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/PeritacionJudicial.pdf>

De Mirandés J. "*Desarrollando máximo de la personalidad, los talentos y la creatividad*". (Convención Internacional de Naciones Unidas BOE 21 de abril de 2008, Art 24.1.b)

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

De Mirandés J. "Evaluación Multidisciplinar como preceptúa la Convención de Naciones Unidas", Artículo 26.1.a
<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional1.pdf>).



De Mirandés J. "Definición ONU de Educación Inclusiva". Portal Educación. Se accede desde su página principal. Su acceso directo es: <http://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/LaEducaci%C3%B3nDeCalidadParaTodos.pdf>

De Mirandés J. "La ONU, mediante su CG4 de 2.9.2016, explica a los Estados firmantes cómo es el derecho humano fundamental de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva". Ponencia de las Jornadas de la UNED "Neurodesarrollo y Educación" 2016. http://trabajoscientificos.altascapacidades.es/Ponencia_Jornadas.pdf

De Mirandés J. "Ante el Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Alta Capacidades" PARADIGMAS, Número 1, monográfico "La Gestión del Talento", editada por el Departamento de Investigación Universidades Empresa de la Generalitat de Cataluña. En Portal Educación/Artículos/Artículos destacados. http://altascapacidadescse.org/Paradimas_Castellano.pdf

De Mirandés J. "La Teoría de Joseph Renzulli en el Fundamento de El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades". Conferencia en la Universidad de Barcelona el 23 de abril de 2001. En conferencias. <http://defensorestudiante.org/de/la-teoria-joseph-renzulli.html>

De Mirandés, J. (2004): "Los estilos de aprendizaje de los alumnos de altas capacidades". I Congreso Internacional de estilos de aprendizaje. UNED. Recuperado de: <http://altascapacidadescse.org/Los%20Estilos%20de%20Aprendizaje%20de%20los%20Alumnos%20SuperdotadosPonenciaUNED.pdf>

De Mirandés, J., Tierno B., (2008): "La Educación de los más Inteligentes" en *La Educación Inteligente*. Tierno B. Madrid. Editorial temas de Hoy. Recuperado de: http://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/libros/La_Educacion_de_los_mas_Inteligentes.pdf

Descio M, Navas-Sánchez FJ, Sánchez-González J, Reig S, Robles O, Franco C, et al. Mathematically gifted adolescents use more extensive and more bilateral areas of the frontoparietal network than controls during executive functioning and fluid tasks. *Neuroimage* 2011; 5: 281-92.

Diamond, A. Executive functions. *Annu Rev Psychol* 2013; 64: 135-68.

Doin G. y Guzzo V. (2012) "La Educación Prohibida". Acceso directo: <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc&feature=related>

Duncan J. An adaptive coding model of neural function in prefrontal cortex. *Nat Rev Neurosci* 2001; 2: 820-9.

Durán, R., Delgado, J.F. y Dengra, R. (1995). Trabajo interdisciplinar en personas con discapacidad. En M.A. Verdugo (Ed.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (1201-1284). Madrid: Siglo Veintiuno.



Dykens, E. (2001). Introduction to the special issue on behavioral phenotypes. *American Journal of Mental Retardation*, 106, 1-3.

El Defensor del Estudiante. (2016). "*Génesis de un nuevo Paradigma*". En Portal Educación/artículos destacados.

http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Genesis_de_Nuevo_Paradigma.pdf

Elliott, T.R. y Gramling, S.E. (1990). Psychologists and rehabilitation. New roles and old training models. *American Psychologist*, 45, 762-765.

Feldman DH., en A developmental, evolutionary perspective on giftedness. In Borland JH, ed. *Rethinking gifted education*. New York: Teachers College Press; 2003. p. 9-32.:

Fiedler ED. Organizationally challenged? Helping gifted students develop executive functions. *IAGC J* 2013; 70-81.

Finkelstein, V. (Ed.) (1980). *Attitudes and disabled people*. New York: World Rehabilitation Fund. Gregory, R.J. (1997). Definitions as power. *Disability and Rehabilitation*, 19, 487-489.

Foley-Nicpon M, Allmon A, Sieck B, Stinson RD. Empirical investigation of twice-exceptionality: where have we been and where are we going? *Gifted Child Q* 2011; 55: 3-17.

Fundación Telefónica "*La Nueva Educación*" en Capítulo III: Videos/ Videos Destacados. Acceso directo: <https://www.youtube.com/watch?v=1emlQy9nOqk>

Galtón F., *Hereditary genius: an enquiry into its laws and consequences*. London: McMillan; 1869.

Garrido I., 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.

Gardner H., Universidad de Harvard.

Geake JG. Neuropsychological characteristics of academic and creative giftedness. In Shavinina LV, ed. *International handbook of giftedness*. Dordrecht: Springer; 2009. p. 261-73.

Genovart C, Catedrático de Psicología UAB en, "*Psicopedagogía de la Superdotación*". UOC 1998.

Gairín Sallán J., Catedrático de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona. *Guía Científica de las Altas Capacidades*

Hernández-Finch ME, Neumeister KR, Burney VH, Cook AL. The relationship of cognitive and executive functioning with achievement in gifted kindergarten children. *Gifted Child Q* 2014; 58: 167-82.



Humprey, J.C. (2000). Researching disability politics. Or, some problems with the social model in practice. *Disability & Society*, 15, 63-85.

Hunt, P. (Ed.) (1966). *Stigma*. Londres: Geoffrey Chapman.

Imrie, R. (1997). Rethinking the relationships between disability, rehabilitation and society. *Disability and Rehabilitation*, 19, 263-271.

Instituto Internacional de Altas Capacidades "Web La Detección (individual) de las capacidades de los estudiantes" https://altascapacidades.es/insti-internacional/La_Deteccion_Individual.html

La detección grupal de las capacidades y talentos de los alumnos de la clase https://altascapacidades.es/insti-internacional/La_Deteccion_Grupal.html

Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos y la Universidad de Montreal, Investigación científica realizada mediante resonancia magnética a 307 niños, desde 1989 hasta principios de 2006. (*Nature*, 13 de Abril de 2006).

Jaüsovec 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.

Jiménez Fernández C., Catedrática de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia

Jiménez Jarauta J., Psicólogo Especialista en Psicología Clínica. Doctor en Psicología. Curso El Diagnóstico Proactivo de las Altas Capacidades 1ª Edición.

Jin SH, Kim S, Park KH, Lee KJ. Differences in EEG between gifted and average students: neural complexity and functional cluster analysis. *Int J Neurosci* 2007; 117: 1167-84.

Kim Tiyan E. Guía Científica de las Altas Capacidades.

Lawson GM, Hook CJ, Hackman DA, Farah MJ. Socioeconomic status and neurocognitive development: executive function. In Griffin JA, Freund LS, McCardie P, eds. *Measurement, neurodevelopment and transactional research*. Washington DC: American Psychological Association Press [in press].

Levi-Montalcini, R., Médico, Neuróloga, Premio Nobel de Medicina.

Levine Mel. 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.

Linton, S. (1998). *Claiming disability. Knowledge and identity*. New York: New York University Press.

Longmore, P. (1987). Screening stereotypes. En A. Gartner y T. Joe (Eds.), *Images of the disabled: Disabling images*. New York: Praeger.



Llewellyn, A. y Hogan, K. (2000). The use and abuse of models of disability. *Disability & Society*, 15(1), 157-165.

Mareschal D., Johnson MH., Sirois S., Spratling M., Thomas M., Westermann G., en *Neuroconstructivism*. Vol. 1. How the brain constructs cognition. Oxford: Oxford University Press; 2007,

Marina J.A., Catedrático de Filosofía Instituto La Cabrera, Doctor Honoris Causa por la Universidad Politécnica de Valencia.

Marks, D. (1999). *Disability: Controversial debates and psychosocial perspectives*. Londres: Routledge.

Marrodán A., Catedrática de Orientación Educativa. Psicóloga. Especialidad de Psicología Pedagógica.

Marqués Graells P. Departamento de Pedagogía Aplicada - Facultad de Educación Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). [SIMO educación](http://elblogdesimoeducacion.es/) Ejemplos de actividades en: <http://elblogdesimoeducacion.es/>

Master en Neuropsicología de las Altas Capacidades de la Universidad de La Rioja. "*Naturaleza científica y concepto de las altas capacidades intelectuales*" Asignatura: "*Neurociencia y Alta Capacidad Intelectual*"

Matthews DJ., Foster JF. Mystery to mastery: shifting paradigms in gifted education. *Roeper Review* 2006; 28: 64-9.

McColl, M. A. y Bickenbach, J. E. (Eds.) (1998). *Introduction to disability*. Londres: BW Saunders.

Miller ER., Studying the meaning of giftedness: inspiration from the field of cognitive psychology. *Roeper Rev* 2004; 27: 172-7. A Renzulli JS.

Miguel Pérez V. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte "*El alumnado de alta capacidad tiene un cerebro diferente*". <http://altacapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV%20Congreso%20de%20Superdotaci%C3%B3n%20y%20Altas%20Capacidades-1.mp4>

<http://altacapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV%20Congreso%20de%20Superdotaci%C3%B3n%20y%20Altas%20Capacidades-2.mp4>

Ministerio de Educación. Libro-Informe Alumnos Precoces, Superdotados y de Alta Capacidad (MEC-2.000).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: "*Guía de Atención a la Diversidad*". Recuperado en: http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/index.html
Acceso al capítulo:



http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/altascapacidadesintelectuales/para_saber_ms.html

Ministerio de Educación (2006) "Atención a la Diversidad en la LOE". Recuperado de:

http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencio_a_la_diversida_loe/Doc.1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf

Ministerio de Educación, (2006). Aplicación de Ley Básica del Estado 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias.

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

Miranda Romero J. L. Médico Psiquiatra, Neurocientífico, Perito Judicial. Presidente del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.

Miranda JL y De Mirandés J. "El nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades. Su Fundamento en los Nuevos Postulados de las neurociencias". Academia de Ciencias Médicas de Cataluña y Baleares. En Portal Educación/Conferencias.

<http://www.altascapacidadescse.org/Conferencia%20en%20la%20Academia.pdf>

Miyake A, Friedman NP. The nature and organization of individual differences in executive functions: four general conclusions. *Curr Dir Psychol Sci* 2012; 21: 8-14.

Moltzen R. Talent development across the life-span. In Shavinina LV, ed. *International handbook on giftedness*. Dordrecht: Springer Science; 2009. p. 353-79.

Moore, M., Beazley, S. y Maelzer, J. (1998). *Researching disability issues*. Buckingham: Open University Press.

Mrazik M. Dombrowski SC. en *The neurological foundations of giftedness*. *Roeper Review* 2010; 32: 224-34.

Nenad P. (2013). "Estrategias para el desarrollo de las habilidades de la autorregulación del aprendizaje". https://prezi.com/2v1_g1aayzd9/estrategias-para-el-desarrollo-de-las-habilidades-de-la-autorregulacion-del-aprendizaje/

Mora F., 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.

Mrazik M, Dombrowski SC. *The neurological foundations of giftedness*. *Roeper Review* 2010; 32: 224-34.

Mueller ST. *The PEBL. Manual programming and usage guide for the psychology experiment building language PEBL version 0.14*. M

Munn, P. (1997). Models of disability for children. *Disability and Rehabilitation*, 19, 484-486.



Munro J. How gifted and talented students know and understand: the 'expert+' knower model. Occasional Paper no. 128. Melbourne: Centre for Strategic Education; 2013.

Navarro, JI, Ramiro, P, López, JM, Aguilar, M, Acosta M, Montero J. Mental attention in gifted and non-gifted children. Eur J Psychol Educ 2006; 4: 401-11.

Neubauer AC, Fink A. Intelligence and neural efficiency. Neurosci Biobehav Rev 2009; 35: 811-27.

O'Boyle MW. Mathematically gifted children: developmental brain characteristics and their prognosis for well-being. Roeper Rev 2008; 30: 181-6.

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Ed.), Discapacidad y sociedad (pp. 34-58). Madrid: Morata/Fundación Paideia.

Olkin, R. (1999). What psychotherapists should know about disability. New York: The Guilford Press.

Organización Mundial de la Salud. Informe sobre la salud en el mundo. URL: <http://www.who.int/whr/es/index.html> . [24.05.2006].

Peguero Álvarez I., 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".

Plataforma por la Libertad Educativa "Educación a la carta -Un documental sobre libertad educativa". de la Plataforma por la Libertad Educativa. Lo encontrarás en Portal Educación, Capítulo III: Videos/ Videos Destacados. Acceso directo: <https://www.youtube.com/watch?v=JwQHTXRS0jg>

"Programa CA/AC." Power Point del Catedrático de Pedagogía Pere Pujolàs, con la colaboración de José Ramón Lago, Mila Naranjo, Olga Pedragosa, Gemma Riera, Jesús Soldevila, Glòria Olmos, Alba Torner y Carles Rodrigo. Universidad de Vic.

https://es.slideshare.net/ESQUIVIAS_COLEGIO/presentacion-caac-mbito-c

Puigdemívol Aiguadé I. El Modelo de Adaptación Curricular para Alumnos con Altas Capacidades.

Pujolàs P. (2009). "Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes". Fundamental documento de Pere Pujolàs Maset,

<http://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/diapositivas/pere-pujolas-01.pdf>

Pujolàs P. (2014) "Documentos y Bibliografía. Selección para estructurar el aula de forma cooperativa".

[http://webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20cooperativo/Referencias Bibliograficas y Documentales basadas en los principios del aprendizaje.html](http://webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20cooperativo/ReferenciasBibliograficasyDocumentalesbasadasenlosprincipiosdelaprendizaje.html)



Renzulli J. Equity, excellence, and economy in a system for identifying students in gifted education: a guidebook. Connecticut: NACGT; 2005.

Renzulli J, Park S. en Gifted drop outs: the who and the why, a Gift Ch Q 2000; 44: 261-71. 13.

Renzulli J., en Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. Gift Ch Q 2012; 56: 150-9. Y a. Ziegler A.

Roca E. (2008). "*Talento y Educación*" Revista Paradigmes N°1. Monográfico la Gestión del Talento. Generalitat de Cataluña N

Acceso directo al Artículo:

http://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/articulos/Talento_y_Educacion_Castellano.pdf

Roca E. (2010). Revista Vía. Acceso directo al Artículo: Cambio de Modelo Educativo.

http://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/articulos/Cambio_del_Modelo_Educativo.pdf

"*La inclusión educativa entendida como: a) Un derecho humano fundamental para todos los estudiantes*".

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

"*Los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y... b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad....*"

<http://altascapacidades.es/portaleducacion/html/otrosmedios/convenci%c3%b3n%20internacional1.pdf>

Roepel Review., 2004; 27: 172-7.

Salmerón Víchez C. "*Desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana a través del Aprendizaje Cooperativo.*" Tesis doctoral Universidad de Granada.

http://webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20cooperativo/Tesis_SalmeronCristina.pdf

Sastre-Riba S. "*Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial*". Revista Neurología 2008; 41 (Supl 1): S11-6.

Sastre-Riba S.: "*El Nuevo Paradigma de la Alta Capacidad Intelectual*"

[http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Díptico%20Alumnos%20de%20altas%20capacidades%20\(1\).pd](http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Díptico%20Alumnos%20de%20altas%20capacidades%20(1).pd)

Sastre-Riba S. Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. Rev Neurol 2011; 52 (Supl 1): S11-8. (5) Intervención educativa para la expresión de la excelencia cognitiva. Rev Neurol 2015; 60 (Supl 1): S87-94.



Sastre-Riba S. *"Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades"*.

<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/bfS01S011.pdf>

Sastre-Riba S. *"Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual"*.

<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/bpS01S065.pdf>

Sastre-Riba S. *"Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva"*.

<http://www.webdocente.altascapacidades.es/Modulo-3-Diagnostico/perfeccionismo.pdf>

Sastre-Riba S. *"Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular"*.

<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/blS01S089.pdf>

Sastre S, Acereda A., en El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. Faisca 1998.

Schalock, R.L. (1997b). Can the concept of quality of life make a difference? En R.L.

Schalock (Ed.), Quality of life: Vol. II. Application to persons with disabilities. (pp. 245-267). Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial]

Simonton DK. Scientific talent, training, and performance: intellect, personality, and genetic endowment. Rev Gen Psychol 2008; 12: 28-46.

Smith, P. (1999). Ideology, politics and science in understanding developmental disabilities. Mental Retardation, 104, 71-72.

Singh H, O'Boyle MW. Interhemispheric interaction during global-local processing in mathematically gifted adolescents, average-ability youth, and college students. Neuropsychology 2004; 18: 671-7.

Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil. *"Del viejo Paradigma monolítico al nuevo Paradigma Multidimensional"*. En Portal Educación/Artículos/ Artículos destacados.

<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/Presentacion.pdf>

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.

Sternberg RJ., en Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized. New York: Cambridge University Press; 2003.



Stoeger H., y Vialle W., en Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly* 2012; 56: 194-7:

Subotnik RF, Olszewski-Kubilius P, Worrell FC. Rethinking giftedness an gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychol Sci* 2011; 12: 3-54.

Tager-Flusberg, H. (1999). *Neurodevelopmental disorders*. Cambridge, MA: MIT Press.

Tannenbaum AJ., Programs for the gifted. *Tobeornottobe. Journal fort he Education of the Gifted* 1998; 22: 3-36.

Tennant, A. (1997). Models of disability: a criticas perspective. *Disabiliy and Rehabilitation*, 19, 478-479.

Terman LM., en The physical and mental traits of gifted children. In Whipple GM, ed. Report of the Society's Committee on the Education of Gifted Children. The Twenty Third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Bloomington, IL: Public School Publishing; 1924. p. 157-67

Tirapu-Ustárroz J, García A, Luna-Lario P, Roig-Rovira T, Pelegrín-Valero C. Modelos de funciones y control ejecutivo (I). *Rev Neurol* 2008; 46: 684-92.

Torrance EP. The Torrance Test of Creative Th inking: normstechnical manual. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service; 1974.

Treffinger D., Special issue: demythologizing gifted education. *Gifted Child Quarterly* 2009; 53: 229-87.

Tourón J. ex-presidente del European Council For High Ability,: "El rendimiento de los superdotados" *La Vanguardia*, 17-feb-2006.

Usha Goswami, Directora del Centro de Neurociencias de la Educación de la Universidad de Cambridge.

Valmaseda, M. (1995). Las personas con deficiencia auditiva. En M.A. Verdugo (Ed.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 223-271). Madrid: Siglo Veintiuno.

Van Tassel-Baska, J. Curriculum for the gifted. A commitment to excellence. *Gifted Child Today* 2013; 36: 213-4.

Verdugo Alonso. M.A. (1999a). Marco conceptual de la psicología de la rehabilitación. En Á. Ruano, J.M. Muñoz y C. Cid (Eds), *Psicología de la rehabilitación* (pp. 13- 32). Madrid: Fundación MAPFRE Medicina.

Verdugo Alonso M. A. Catedrático de Psicología de la Universidad de Salamanca. "La concepción de discapacidad en los modelos sociales" Recuperado de <http://www.um.es/discatif/TEORIA/Verdugo-ModelosSoc.pdf>



Ziegler A., Stoeger H., Vialle W., en Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change. Gift Ch Q 2012; 56: 194-7,

World Health Organization (1980). International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). A manual of classification relating to consequences of diseases. Ginebra: Author. (Trad. cast.: Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades, y minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1983).

Yuste C, Martínez-Arias R, Gálvez-Manzano JL. Batería de aptitudes diferenciales y generales. Madrid: CEPE; 1988.

Zelazo PD, Carlson SM, Kesek A. The development of executive function in childhood. In Nelson C, Luciana M, eds. Handbook of developmental cognitive neuroscience. 2 ed. Cambridge, MA: IT Press; 2008. p. 553-74.

Ziegler A., Stoeger H., y Vialle W., en Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change. Gifted Child Quarterly 2012; 56: 194-7:

“El Defensor del Estudiante” Recuperado de: <http://defensorestudiante.org/>

“Legislación autonómica sobre Altas Capacidades” en el *Portal Educación/Estudios*. <http://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Legislaci%C3%B3n%20educativa%20estatal%20y%20auton%C3%B3mica%20sobre%20ka%20Superdotaci%C3%B3n%20y%20altas%20capacidades.pdf>

Convención Internacional de Naciones Unidas en Portal Educación/Estudios.

<http://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional1.pdf>

Comentario General Nº 4 de Naciones Unidas, (CG4), de 2 de septiembre de 2016. En Portal Educación/Estudios.

<http://altacapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>

Power Point del (CG4). Recuperado de Portal Educación/Estudios

[https://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/La ONU explica a los gobiernos el derecho a la educaci%C3%B3n inclusiva.pptx](https://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/La%20ONU%20explica%20a%20los%20gobiernos%20el%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.pptx)



Dra. Violeta Miguel Pérez, Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Doctora por la Universidad Camilo José Cela, Cum Laudem. Licenciada en Psicopedagogía especialidad "Experto en sujetos excepcionales", en su parlamento en representación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Congreso de Superdotación y Altas Capacidades Madrid los días 14 y 15 de Octubre del 2016:

"El alumnado de alta capacidad tiene un cerebro diferente, procesa la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recupera la información de forma diferente".

<http://www.altacapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-1.mp4>

"Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte vamos a estar ahí, vamos a estar luchando y trabajando por dar respuesta educativa. Tengo que decir que para mí no hay nada más injusto que dar la misma respuesta educativa a personas diferentes. Tenemos que luchar por ello, porque cuando hacemos un traje a medida los alumnos son mucho más felices y se solucionan todos los problemas".

<http://www.altacapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-2.mp4>