

**Juzgado de los Contencioso Administrativo N° 18 de Madrid.
Procedimiento Ordinario 142/2017 D.**

Demandante: Asociación El Defensor del Estudiante.

Demandado: Comunidad de Madrid.

DICTAMEN PERICIAL

SOBRE LA CAPACIDAD INTELECTUAL, LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL TRATAMIENTO EDUCATIVO ESCOLAR QUE LA NIÑA [REDACTED] NECESITA.

Autor: Prof. José de Mirandés Grabolosa.

Nota acerca del autor: El Prof. José de Mirandés Grabolosa, ha cumplido 50 años en el ejercicio de la docencia. En los primeros años de este último medio siglo impartió docencia en centros de Educación Primaria y Educación Secundaria. Más tarde pasó a impartir docencia universitaria en las facultades de Psicología, Educación y Magisterio de diferentes universidades acerca de la Detección el Diagnóstico y el Tratamiento Educativo de los estudiantes con Superdotación o Altas Capacidades: Universidad de Girona, Universidad Abad Oliva de Barcelona, Universidad Francisco de Vitoria, Pozuelo de Alarcón (Madrid). En estas universidades creó las correspondientes asignaturas y promovió e inició su docencia. Creó y Ha sido Director del Plan de Formación para Docentes "*Altas Capacidades y Educación Inclusiva* (mediante Convenio de Colaboración con el Ministerio de Educación) formado por cinco cursos de formación específica para los docentes, y Coordinador del Módulo "*La Detección y el Diagnóstico de las Altas Capacidades*" en el Máster en Formación del Profesorado de Alumnos de Altas Capacidades de la Universidad de Castilla-La Mancha, desde su creación y primera edición en el año 2013, hasta 2016 que pasó a crear el Curso Especialización en Altas Capacidades y Educación Inclusiva, dirigido a los docentes, en la Universidad de Zaragoza. Ponente del Curso de verano sobre las Altas Capacidades en la Universidad de Zaragoza.

Es Secretario General del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades y Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades.

El Prof. José de Mirandés imparte conferencias y ponencias en congresos, charlas a los claustros de profesores y Orientadores Educativos de centros de Educación Primaria y Secundaria, habiendo impartido alrededor de novecientas.

Última realizada: La ponencia inaugural de las "*Jornadas Neurodesarrollo y Educación*", de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED: "*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*", los días 17, 18 y 19 de noviembre de 2016.
http://trabajoscientificos.altascapacidades.es/Ponencia_Jornadas.pdf

Curso de formación para los profesionales de los Servicios de Orientación educativa de Zaragoza, Huesca y Teruel: "*Evaluación y Diagnóstico en Altas Capacidades*" mayo de 2017
http://altascapacidadescse.org/pdf/CURSO_ORIENTADORES.pdf

Comparecencia ante la Subcomisión para un Pacto Social y Político por la Educación. Congreso de los Diputados. Las Altas Capacidades en la Educación Inclusiva".
<http://altascapacidades.es/portaEducacion/html/otrosmedios/Comparecencia-Congreso.pdf>

Ponencia "*Altas Capacidades y Educación Inclusiva*" "X Encuentro Gobiernos Locales y Educación Inclusiva" Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Federación Española de Municipios y Provincias 14 y 15 de Diciembre de 2017.
<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/X%20Encuentro%20MEC%20-%20FEMP.pdf>

**Juzgado de lo Contencioso-
Administrativo nº 18 de Madrid**

C/ Gran Vía, 19 , Planta 5 – 28013

45031870

NIG: 28.079.00.3-2016/0016345



(01) 31162021177

Procedimiento Ordinario 142/2017 D

Demandante/s: ASOCIACION EL DEFENSOR DEL ESTUDIANTE

Demandado/s: COMUNIDAD DE MADRID

Ilmo/a. Sr./a:

Por haberlo así acordado este Juzgado en el recurso referenciado al margen, dirijo a V.I. el presente al objeto de que proceda a la designación de entre sus miembros de un perito experto , altamente cualificado y científicamente actualizado respecto de los resultados de la **investigación científica en neurociencias** y lo comunique a este juzgado a la mayor brevedad posible, a los efectos procedentes .

Se ruega comuniquen domicilio a efectos de notificaciones y teléfono de contacto de dicho perito .

Nuestro telf es 914930229 para cualquier duda o aclaración .

En Madrid, a 20 de septiembre de 2017.

EL/LA LETRADO/A DE LA ADMÓN. DE JUSTICIA



**CONSEJO SUPERIOR DE EXPERTOS EN ALTAS CAPACIDADES
C/ TRAVESSERA DE DALT , 21 -23 , 7É 1 A
08024 BARCELONA**



JUZGADO CONTENCIOSO ADMINISTRATIVO NÚM. 8 DE BARCELONA

Asunto : EXHORTO 10/2017 B

Parte actora : ASOCIACION EL DEFENSOR DEL ESTUDIANTE

Procurador parte actora :

Abogado parte actora :

Parte demandada :

Procurador parte demandada :

Abogado parte demandada :

RAMO DE PRUEBA DE LA PARTE

ACTA DE ACEPTACION Y JURAMENTO DEL CARGO DE PERITO

En Barcelona, a ocho de noviembre de dos mil diecisiete.

En el día de la fecha para la celebración de la aceptación y juramento del cargo de perito para el que ha sido designado en el procedimiento Juzgado de lo Contencioso-Administrativo nº 18 de Madrid, procedimiento Ordinario 142/17-D , comparece el Perito designado, **D. JOSE DE MIRANDES GRABOLOSA**, quien acredita con D.N.I. nº 40263228T, y enterado del objeto de su comparecencia, **MANIFIESTA:**

Que acepta el cargo para el que ha sido designado y jura desempeñarlo bien y fielmente con arreglo a su leal saber y entender.

Que en este acto se le hace entrega de copia de la demanda y de la contestación a la demanda, así como copia del expediente administrativo en formato electrónico.

Que tiene que remitir al juzgado Contencioso Administrativo nº 18 de Madrid el dictamen pericial en el plazo más breve posible que no podrá exceder de **TREINTA DIAS**.

Con todo lo cual se da por terminado este acto, del que se extiende la presente, que leída y hallada conforme, firma de todo lo cual yo el/la Letrado/a de la Administración de Justicia, doy fe.



ÍNDICE

1. CUESTIÓN OBJETO DE ESTUDIO DEL PRESENTE DICTAMEN.	6
2. ANTECEDENTES (Referidos por los padres en la reunión que este perito ha mantenido en Madrid el 1/12/2017.	6
3. ANÁLISIS DE LA DOCUMENTACIÓN aportada por los padres y escrito de demanda presentado en representación de los padres por la Asociación El Defensor del Estudiante.	7
3.1. Comentarios sobre el: "DICTAMEN DEL Diagnóstico Clínico completo de alta capacidad intelectual de ██████████" – (Documento III.2, Páginas 31 a 87).	8
3.1.1 Modelo científico que se ha aplicado para su realización.	8
3.1.2. Profesionales que realizaron el Diagnóstico clínico integrado y completo de ██████.	9
3.1.3. Modelo de Diagnóstico Integrado, integra la participación conjunta de las tres partes: Familia, Escuela y Profesionales especializados.	9
3.1.4. La Directora del Centro de Diagnóstico invitó a la Dirección de la Escuela a participar en la Junta de Evaluación y Diagnóstico que deduce de los resultados de las pruebas las necesidades educativas o tratamiento escolar necesario.	10
3.1.5. Diagnóstico que deduce y diagnostica el tratamiento educativo que ██████ necesita, para el pleno y libre desarrollo de su personalidad.	11
3.1.6. El Dictamen concreta el tratamiento educativo que ██████ necesita en el Pre-diseño de la Adaptación Curricular metodológica que se le diagnosticó.	12
3.1.7 Por si los docentes no han adquirido la necesaria formación específica.	12
3.1.8. En síntesis.	13
4. ANÁLISIS DE LA DOCUMENTACIÓN APORTADA AL JUZGADO POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.	14
4.1 EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA de la orientadora del CEIPSO Juan Ramón Jiménez Paula Archilla Marcos.	14

4.2 El documento titulado: "ACTUACIONES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ALUMNA DE SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"	16
4.3. La repetición del mismo grave error en otros documentos.	19
4.4. En síntesis: No nos hallamos ante una controversia basada en teorías científicas diferentes, pero ambas posiblemente válidas. Estamos ante una administración educativa que desconoce las Altas Capacidades desde sus más elementales nociones.	20
5. El intento de pretender demostrar que un/a niño/a es, o no es, de alta capacidad en función de sus cocientes intelectuales o percentiles.	20
5.1 El Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, del Departamento de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica.	21
5.2. El Catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona Dr. Cándido Genovart.	21
5.3. El libro-informe de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Cataluña.	22
5.4. La Catedrática de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Carmen Jiménez Fernández.	22
5.5. Sylvia Sastre-Riba Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja.	23
5.6. Dr. David Yun Dai University at Albany, State University of New York.	24
5.7. En síntesis.	24
6. La contestación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.	25
7. El deseo y la actitud de los padres.	26
8. La actitud de la Tutora y demás responsables.	29
9. La Naturaleza científica de las Altas Capacidades.	34
10 La actuación del CEIPSO Juan Ramón Jiménez y de la Consejería de Educación a la luz de la Convención de Naciones Unidas sobre el derecho de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva, (ratificada por España y publicada en el BOE de 21 de abril de 2008 y del Comentario General Nº 4 de Naciones Unidas de 2 de septiembre de 2016).	53
10.1. Educación Inclusiva: Un derecho humano fundamental de todos los estudiantes	55

10.2. La Educación Inclusiva se fundamenta en el hecho de que cada estudiante aprende de una manera única, por tanto, ofrece a todos los estudiantes modos flexibles de aprender	57
10.3. La Educación Inclusiva ofrece ajustes razonables: ajustes metodológicos y/o de contenido. (En España se denominan adaptaciones curriculares).	57
10. 4. La Educación Inclusiva se identifica con la Educación Personalizada.	58
10. 5. La Educación Inclusiva sitúa el foco en el desarrollo de las capacidades personales.	59
10. 6. La Educación Inclusiva requiere la formación específica de los docentes.	60
10. 7. La Educación Inclusiva sustituye las evaluaciones.	60
10. 8. La Educación Inclusiva requiere la participación directa del estudiante, y la colaboración activa de los	60
10.9. En el Diagnóstico o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, <i>los Estados Partes han de garantizar que los sistemas sean independientes para vigilar la idoneidad y eficacia de los ajustes</i>" (CG4 P30).	61
<u>10.10. El derecho de que los programas de salud, educación y Servicios sociales se basen en la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades o Diagnóstico Biopsicosocial.</u>	61
10.11. En efecto, todos los estudiantes tienen el derecho a que sus programas de salud y de educación se basen en los resultados de su Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades del Art. 26 de la Convención, o Diagnóstico Biopsicosocial.	61
<u>10.12. El derecho a la libre elección de centro de diagnóstico.</u>	61
<u>10.13. El derecho a la libre elección de centro de diagnóstico.</u>	62
10.14. Coincidencia de la norma o criterio del Ministerio de Educación con este precepto del Artículo 26.1.a de la Convención	62
10.15. En definitiva, Educación Inclusiva es la educación en libertad, la educación en democracia.	64
11. LA ORDEN 1.493 de la Comunidad de Madrid QUE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN HA APLICADO A LA NIÑA [REDACTED], a la luz de los resultados de la investigación científica en Neurociencias.	64

11.1. La Educación Inclusiva requiere mayor esfuerzo y dedicación de los docentes. Requiere su reciclaje, por lo que se intenta evitar el Diagnostico Biopsicosocial o Evaluación Multidisciplinar.	64
11.2. Las fases preparatorias o iniciales, como son la evaluación psicopedagógica o la detección, no permiten descubrir las causas clínicas subyacentes: los factores biogenéticos, neurobiológicos, los factores neuropsicológicos, emocionales.	65
11.3. Estudiantes que aprenden de forma diferente.	65
11.4 Un conocimiento mínimo de sólo entre un 4 y un 7 % no permite indicar un tratamiento diferencial.	66
11.5 Las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades.	67
11.6. Vulneración del Artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas.	68
11.7. Un caso real.	68
11.8. La Orden 1493/2015, de 22 de mayo vulnera la Convención de Naciones Unidas	70
11.9 Las llamadas " <i>necesidades educativas especiales</i> " no existen en sí mismas. Existen mentes diferentes que necesitan aprendizajes diferentes.	72
11.10. "Niños de la Comunidad de Madrid que no pueden ser diagnosticados por ningún Médico, ni por ningún centro de diagnóstico de iniciativa social"	75
12. LA ORDEN 1.493 de la Comunidad de Madrid QUE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN HA APLICADO A LA NIÑA ██████████ ██████████, a la luz de la Sentencia del Tribunal Supremo 12.11.12.	76
13. LA OBLIGADA MODIFICACIÓN Y ADAPTACIÓN DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESTATALES Y AUTONÓMICAS A LA CONVENCION DENACIONES UNIDAS.	79
CONCLUSIONES	81

1. CUESTIÓN OBJETO DE ESTUDIO DEL PRESENTE DICTAMEN.

La educación que se ha ofrecido a la niña [REDACTED], a la luz de los resultados de la investigación científica internacional en Neurociencias y de la legislación de aplicación.

2. ANTECEDENTES (Referidos por los padres en la reunión que este perito ha mantenido, trasladándose para ello a Madrid el 1/12/2017. (En paréntesis comentarios de este perito).

La niña [REDACTED] a los tres años acababa el Primer Ciclo de Educación Infantil en el centro "Pequeñines de la Sierra" en el municipio de Cerceda, Comunidad de Madrid. La Directora D^a Sonia Álvarez Arranz al observar en la niña Celia un importante desarrollo cognitivo que se mostraba con un notable adelanto en relación a los demás niños de la misma edad, comentó a sus padres D. Mateo Belmonte Ródenas y D^a Yolanda Fernández Morón que convendría que llevaran a la niña a realizar el diagnóstico de sus capacidades, al considerar que estas manifestaciones podrían constituir signos de una alta capacidad intelectual.

Por su parte los padres también observaron determinados signos que les causaron sorpresa, tales como, un día constataron que la niña sabía leer sin que nadie le hubiera enseñado (circunstancia relativamente frecuente en niños superdotados). No obstante los padres prefirieron esperar un poco a encargar el diagnóstico de sus capacidades sugerido por la Directora del centro "Pequeñines de la Sierra".

[REDACTED] procuraba disimular, o esconder cualquier signo de precocidad intelectual. (Circunstancia muy frecuente en las niñas superdotadas).

Al comenzar Educación Primaria [REDACTED] presentó frecuentes dolores abdominales recidivantes y fuertes cefaleas. Con bastante frecuencia, y por esta causa a llamadas de la escuela, sus padres debían acudir a recoger a la niña. También presentó tics cada vez más frecuentes. Los padres la llevaron a realizar las correspondientes exploraciones médicas. Los Pediatras y especialistas no hallaron causa orgánica alguna.

Estos signos desaparecieron repentinamente en Semana Santa de 2016, cuando ■■■■ supo que sus padres habían decidido cambiarla de colegio. Desde entonces no ha vuelto a enfermar ni a mostrar queja ni señal de ningún tipo (Son muy frecuentes las situaciones de este tipo en niños con altas capacidades. Se trata de psicopatizaciones cuya sintomatología remite inmediatamente cuando sus capacidades se comienzan a atender adecuadamente, o bien cuando el niño adquiere la confianza de que van a ser atendidas).

3. ANÁLISIS DE LA DOCUMENTACIÓN aportada por los padres y escrito de demanda presentado en representación de los padres por la Asociación El Defensor del Estudiante.

1 Certificado Médico Oficial del diagnóstico de alta capacidad intelectual de ■■■■ - Páginas 29 a 30.

2 DICTAMEN DEL Diagnóstico Clínico completo de alta capacidad intelectual de ■■■■ - Páginas 31 a 87.

3 Guía Científica de las Altas Capacidades - Páginas 88 a 223.

4 Requerimiento de los padres de ■■■■ a la tutora del curso 2015-2016 en el CEIPSO Juan Ramón Jiménez, D^a Concepción Sanjuán Gabás. Páginas 224 a 238.

5 Requerimiento de los padres de ■■■■ a la Directora del CEIPSO "Juan Ramón Jiménez", D^a Amparo Moro Álvarez - Páginas 239 a 257.

6 Reclamación en vía administrativa de D. Mateo Belmonte Ródenas y D^a Yolanda Fernández Morón de fecha 21 de diciembre de 2015,

7 Escrito de demanda en la Jurisdicción de lo Contencioso Administrativo en representación de los padres por la Asociación El Defensor del Estudiante.

Del minucioso examen que hemos realizado a todos contenidos de los documentos citados, afirmamos que sus manifestaciones, comentarios, deducciones y conclusiones científicas, así como su ordenación en argumentario científico, con las citas científicas utilizadas en su totalidad son correctas desde el punto de vista de la investigación científica internacional y por tanto se hallan perfectamente ajustadas

y en completa armonía con los resultados de la investigación en Neurociencias. Asimismo se hallan dentro o en consonancia con la Guía Científica de las Altas Capacidades, (obra de consenso científico que constituye el único documento sobre el diagnóstico y la educación de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales que ha alcanzado la "*declaración de obra de Interés Científico y Profesional*"), y forman parte de los contenidos que los que nos dedicamos a la docencia universitaria enseñamos en las universidades.

3.1. Comentarios sobre el: "DICTAMEN DEL Diagnóstico Clínico completo de alta capacidad intelectual de ██████████" – (Documento III.2, Páginas 31 a 87).

3.1.1 Modelo científico que se ha aplicado para su realización.

Se trata, por una parte, de un dictamen que desarrolla el contenido necesariamente reducido de un Certificado Médico Oficial.

Por otra parte, se trata de un dictamen de un diagnóstico que se ha realizado en aplicación de un modelo científico determinado, en este caso el modelo específico para diagnosticar las capacidades intelectuales de los estudiantes denominado: "*El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado*" <http://altascapacidadescse.org/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegrado1.pdf> que en su día fue aprobado por el Ministerio de Educación al constituir material didáctico del plan de formación permanente del profesorado "Altas Capacidades y Educación Inclusiva".

A su vez este modelo específico se halla inscrito en el Modelo General Biopsicosocial y la *CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud)* de la Organización Mundial de la Salud que alcanzó la aprobación de la 54ª Asamblea General de la Organización Mundial de la Salud el 22 de mayo de 2001, con la participación de 191 países. al considerar la inteligencia humana en la permanente interrelación de factores médico-biológicos, neuropsicológicos y socio-educativos, en su funcionamiento, desarrollo y percepción de sí mismo, como sistema complejo causado no por una simple relación causa-efecto, ni por un factor único, sino por múltiples factores biológicos, neuropsicológicos y sociales en compleja y constante interrelación combinada entre ellos de causalidades multifactoriales y circulares, en las que los factores se influyen mutuamente para dar lugar a cada situación concreta.

Esta consideración da lugar al actual paradigma multidimensional y por tanto multidisciplinar de las Altas Capacidades Intelectuales, conocido también como Nuevo Paradigma de las Altas Capacidades.

3.1.2. Profesionales que realizaron el Diagnóstico clínico integrado y completo de ██████.

El Diagnóstico clínico integrado proactivo y completo de ██████, como indica dicho modelo específico y el Modelo Biopsicosocial al que pertenece, ha sido realizado por un equipo multidisciplinar formado por un Médico colegiado, una Psicóloga colegiada y un Pedagogo o Maestro.

En fecha 1/12/2017 este perito se trasladó a Madrid para mantener una reunión en la sede del instituto Madrileño de Altas Capacidades calle Francos Rodríguez Nº 10, con los miembros del equipo multidisciplinar que realizaron el diagnóstico de las capacidades de ██████, la Psicóloga colegiada D^a Rosa López Aparicio y con el Maestro especializado D. Víctor Ferrer López. Con anterioridad había mantenido una reunión en Barcelona con la Médico colegiada Dra. Elena Kim. Examinamos el expediente del diagnóstico en su día efectuado a ██████, llegando a la conclusión de que se realizó con completa observancia al Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado y al Modelo general Biopsicosocial

Todos los profesionales de los Centros de Diagnóstico especializado han realizado el Curso "El Diagnóstico Proactivo de las Altas Capacidades".

3.1.3. Modelo de Diagnóstico Integrado, integra la participación conjunta de las tres partes: Familia, Escuela y Profesionales especializados.

Es sabido que con frecuencia el diagnóstico de las capacidades de los estudiantes es causa de tensiones entre las partes interesadas: la familia la escuela y los profesionales especializados, de forma que con frecuencia los padres se ven obligados a acudir a los Tribunales de Justicia. Estas tensiones suelen producirse, por una parte, como consecuencia de la mayor dedicación que supone para los docentes la existencia en sus aulas de niños que presentan las llamadas "necesidades educativas especiales o específicas".

En este contexto es necesario señalar que "*El Modelo de diagnóstico Clínico Integrado*", como indica la palabra "integrado", lejos de constituir un elemento de una de las partes interesadas que se imponga a las otras partes, es un elemento de integración y de

concordancia y de participación conjunta entre las partes, pues su primer fundamento se halla en el criterio de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco expresado en su libro: "El desarrollo de las Altas Capacidades", con estas palabras:

"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 sí misma debemos considerarla determinante

En este criterio se fundamenta "El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado" y constituye su PREMISA GENERAL I, titulada: "La integración de las partes implicadas, y de las ciencias que intervienen", que se amplía y detalla en la premisa general VIII, titulada: "El Diagnóstico Clínico Integrado promueve e integra la participación activa: familia-escuela expertos", página .14 a 17 y toma como referencia lo señalado en la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia 326 de CLM (Sala de lo Contencioso Administrativo) de 10 de Mayo de 2003 que señala:

"Para configurar una idea sobre la realidad del estado emocional del niño en el Colegio resulta muy interesante la versión que pueden ofrecer quienes están en contacto con él directamente, como pueden ser sus profesores"

"En el citado informe se recaba información tanto a la directora como a la tutora del alumno, en el centro escolar, extremo este último que nos parece muy interesante porque supone la percepción de quien está directamente en contacto con el menor, por lo que ha de darse especial importancia a la operación"

3.1.4. La Directora del Centro de Diagnóstico invitó a la Dirección de la Escuela a participar en la Junta de Evaluación y Diagnóstico que deduce de los resultados de las pruebas las necesidades educativas o tratamiento escolar necesario.

En el caso que nos ocupa, efectivamente, el primer día que los padres de █████ acudieron al Centro Especializado en el Diagnóstico de las

capacidades de los estudiantes recibieron de su Directora la Psicóloga colegiada experta en Altas Capacidades D^a Rosa López, una carta, por ella dirigida para la Directora de la escuela CEIPSO Juan Ramón Jiménez de Becerril de la Sierra, D^a Concepción Sanjuán Gabás de la escuela, invitándole a participar activamente en el proceso de diagnóstico de ■■■■

La Directora del centro de diagnóstico especializado La Psicóloga colegiada D^a Rosa López en la referida carta invitó a la Directora de la escuela D^a Concepción Sanjuán Gabás. a formar parte de la Junta de Evaluación que se constituye en el momento en que los tests se hallan pasado y corregidos, y se extrae de sus resultados el tratamiento educativo que se deduce, como explica dicha Premisa general VIII, que señala en su apartado c):

"c) En la misma carta se invitará al Director del Colegio a integrarse en el Consejo de Evaluación y Diagnóstico que estará constituido por un representante del colegio, pudiendo, el Director, delegar en el Tutor o en el Psicólogo del Colegio; uno de los padres, y un profesional experto del Centro de Diagnóstico Clínico Especializado, preferentemente el Psicólogo-Ponente"

La carta de la Directora del Centro de Diagnóstico, de invitación a la directora de la escuela CEIPSO Juan Ramón Jiménez acompañaba un cuestionario para la participación de la escuela en el proceso de diagnóstico de ■■■■. La Tutora de lo contestó y lo hizo llegar al Centro de diagnóstico especializado.

Esta participación de la escuela se integró en el conjunto de datos que constituyeron el diagnóstico, y fueron tenidos en cuenta a la hora de deducir y diagnosticar el tratamiento educativo necesario de ■■■■.

3.1.5. Diagnóstico que deduce y diagnostica el tratamiento educativo que ■■■■ necesita, para el pleno y libre desarrollo de su personalidad.

El Dictamen del Diagnóstico Clínico Integrado de ■■■■, tras explicar los resultados de cada uno de los tests deduce sus necesidades educativas diagnosticando en concreto la educación diferente a la ordinaria que necesita mediante un amplio capítulo IV titulado: "TRATAMIENTO EDUCATIVO ESCOLAR QUE ■■■■ REQUIERE" desde la página 41 del Dictamen al folio setenta y dos.

En la página 47 del Dictamen correspondiendo al folio setenta y ocho, este tratamiento se concreta en el apartado 2, titulado: PRE-DISEÑO DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR PRECISA (Artículo 72.3 de la

LOE/LOMCE) QUE ■■■■ NECESITA, VINCULADA AL PLENO Y LIBRE DESARROLLO DE SU PERSONALIDAD DIFERENTE.

3.1.6. El Dictamen concreta el tratamiento educativo que ■■■■ necesita en el Pre-diseño de la Adaptación Curricular metodológica que se le diagnosticó.

El dictamen facilita al colegio el Pre-Diseño de la adaptación curricular que ■■■■ necesita es decir, *los ajustes razonables necesarios con los apoyos personalizados* en las palabras utilizadas por la Convención de Naciones Unidas, BOE de 21 de abril de 2008, artículo 24.2.c y e,

Se facilita así la labor del tutor o tutora del centro escolar ofreciéndole el Pre-diseño de la Adaptación Curricular del que obtendrá el diseño introduciendo los contenidos curriculares del currículo escolar y la composición de los alumnos a partir de sus capacidades y talentos orientados a participar en la interrelación permanente con todos que dinamiza la acción pedagógica del conjunto potenciando el rendimiento de todos

3.1.7 Por si los docentes no han adquirido la necesaria formación específica.

La adaptación curricular que se diagnosticó a ■■■■, se precisó en el dictamen del diagnóstico en su pre-diseño. Consiste en una Adaptación Curricular de las llamadas "no significativas", ya que supone tan sólo un cambio metodológico, por tanto no afecta ninguno de los elementos prescriptivos del currículo. Su desarrollo no precisa autorización administrativa y la escuela debe desarrollarla en cumplimiento de la preceptuada Educación Inclusiva y dentro de la Autonomía pedagógica que para ello la Ley Orgánica concedió a todos los centros educativos

En previsión de que los docentes no hayan adquirido la necesaria formación específica en altas capacidades y en educación inclusiva, no van a poder desarrollar la adaptación curricular que se diagnostica a ■■■■. Por ello el Dictamen del Diagnóstico en su página 53 correspondiente al folio ochenta y cuatro aporta toda la información y los enlaces a esta formación permanente de los docente en este capítulo titulado: *"EL PLAN DE FORMACIÓN PARA LOS DOCENTES ALTAS CAPACIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA" ON LINE EN CONVENIO DE COLABORCIÓN CON EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y EL CONSEJO SUPERIOR DE EXPERTOS EN ALTAS CAPACIDADES PARA TODOS LOS PROFESORES Y MAESTROS QUE TIENEN UN ALUMNO DE ALTAS CAPACIDADES EN EL AULA"*

En la página 48 del dictamen del diagnóstico, correspondiendo al folio setenta y nueve, con el título del subcapítulo: "*El diseño de la Adaptación Curricular Precisa*" se facilita a los docentes de [REDACTED] "El Modelo de Adaptación Curricular" señalando uno de los múltiples sitios web en que se halla, en este caso la Web del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades en su Área V. Capítulo 2. El enlace directo es. [http://www.altascapacidadescse.org/ModeloAdaptaci%C3%B3n\(AltasCapacidades\).pdf](http://www.altascapacidadescse.org/ModeloAdaptaci%C3%B3n(AltasCapacidades).pdf)

Se trata de un modelo general muy utilizado por los docentes, pues facilita enormemente el diseño de estas adaptaciones curriculares, ya que con una formación específica básica y siguiendo sus instrucciones que se hallan desde su página 2 a la 15, se obtiene el diseño de la adaptación curricular entre las páginas 16 a la 31, incorporando los datos que se señalan del dictamen del diagnóstico, los contenidos curriculares previstos y los datos del contexto del aula que debe participar en permanente interacción. En el caso que nos ocupa no ha existido ningún intento de aplicación.

3.1.8. En síntesis, los padres de [REDACTED] finalmente deciden cumplir la recomendación que tiempo atrás les había hecho la directora del centro "Pequeñines de la Sierra" en el municipio de Cerceda, Comunidad de Madrid, D^a Sonia Álvarez Arranz y llevan a su hija **Celia** al centro especializado en el diagnóstico de las capacidades, el Instituto Madrileño de Altas Capacidades donde encargan el diagnóstico clínico integrado de sus capacidades.

Los padres presentaron en la escuela Juan Ramón Jiménez el certificado Médico Oficial y el Dictamen de su diagnóstico clínico completo e integrado **de fecha 24 de marzo de 2015** por el que **Celia** quedó diagnosticada de Alta Capacidad Intelectual y dentro de este concepto se le diagnosticó en el sub-grupo de Precocidad Intelectual

Cuando los padres de **Celia** llevaron al colegio la carta de la Directora del Instituto Madrileño de Altas Capacidades, la Psicóloga colegiada D^a Rosa López Aparicio, invitando a la escuela a participar activamente en el proceso de diagnóstico (Carta en el folio doscientos setenta y cuatro), la Directora del CIPSO les dice que para que la escuela tenga en cuenta los resultados del diagnóstico la orientadora de la escuela tendrá que realizar su informe psicopedagógico.

Los padres no comprenden la razón por la que habiendo decidido efectuar el diagnóstico ahora la escuela quiera hacer a la niña una con posterioridad la fase preparatoria que es la evaluación psicopedagógica, y observan el criterio del Ministerio de Educación sobre el particular en su Guía de las Altas Capacidades, que dice:

«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/Norma%20MEC,redactado%20inicial.html>

<http://defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura Notarial Normativa Ministerio.pdf>)

Se realiza la Evaluación psicopedagógica por parte de la orientadora de la escuela, Paula Archilla Marcos de ignorada titulación académica de fecha de **19 de mayo de 2015**

4. ANÁLISIS DE LA DOCUMENTACIÓN APORTADA AL JUZGADO POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.

Al haber presentado los padres al CEIPSO Juan Ramón Jiménez una exhaustiva documentación por la que de forma clara y terminante la niña ■■■■ queda diagnosticada su Alta Capacidad Intelectual, y situada en el sub-grupo de Precocidad Intelectual, al haberse producido esta importante controversia hemos considerado esencial buscar y poder identificar el motivo o la causa de la discrepancia surgida, efectuando el análisis de la documentación aportada al Juzgado proveniente de la Administración educativa y hemos examinando el proceso de diagnóstico realizado en su día a ■■■■ y manteniendo una amplia reunión con la niña, con sus padres y con los profesionales especializados en el diagnóstico de las capacidades que diagnosticaron a ■■■■.

4.1 EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA de la orientadora del CEIPSO Juan Ramón Jiménez Paula Archilla Marcos (Folio trescientos quince a trescientos veintitrés de fecha 19 de mayo de 2015).

De este documento en su capítulo CONCLUSIONES observamos este texto:

(Hemos destacado en color rojo dos frases que resultan especialmente significativas).

"7. CONCLUSIONES

En base a los resultados de la evaluación psicopedagógica y según el análisis realizado, ■■■■ presenta un nivel de capacidad cognitiva alta (CI: 128). Consideramos que la alumna, en el momento actual y según los criterios establecidos para la identificación de alumnos con altas capacidades intelectuales, *manifiesta condiciones personales de precocidad intelectual*, con un desarrollo evolutivo más temprano que los niños/as de su misma edad cronológica, un buen rendimiento y un perfil muy positivo para la adquisición de aprendizajes. *Presenta unas necesidades educativas que deben ser atendidas desde el contexto escolar.*

Tal y como se concluye en el informe emitido por el Instituto Madrileño de Altas Capacidades el perfil cognitivo de ■■■■ está todavía en plena formación, más adelante, en un segundo diagnóstico, pasados dos años, podremos valorar, unos factores y rasgos más estables del perfil cognitivo teniendo en cuenta las nuevas experiencias educativas y factores emocionales que pueden modular el perfil intelectual de la alumna.

Por una parte, queremos destacar la frase:

"según los criterios establecidos para la identificación de alumnos con altas capacidades intelectuales, manifiesta condiciones personales de precocidad intelectual".

y la segunda frase, consecuencia educativa directa de la primera:

"Presenta unas necesidades educativas que deben ser atendidas desde el contexto escolar".

Como se observa, el Informe psicopedagógico de la orientadora del CEIPSO, Paula Archilla Marcos, lejos de presentar discrepancia alguna con lo diagnosticado por el Instituto Madrileño de Altas Capacidades, muestra una total coincidencia.

Más adelante el Informe psicopedagógico señala unas orientaciones, pero señala que tampoco presenta discrepancia alguna con el diagnóstico: "

"Estas-orientaciones son complementarias a las reflejadas en Madrileño el informe elaborado por el Instituto Madrileño de Altas Capacidades".

Llama la atención que el Informe Psicopedagógico de la Orientadora del CEIPSO, Paula Archilla Marcos después de reconocer que la niña ■■■■ *"manifiesta condiciones personales de precocidad intelectual"* .Y consecuentemente que: *"Presenta unas necesidades educativas que deben ser atendidas desde el contexto escolar"*, acabe señalando en su capítulo 8, señalando

"8. MODALIDAD EDUCATIVA RECOMENDADA

Ordinaria"

Pero, **lo relevante que debemos destacar es la coincidencia total del Informe Psicopedagógico respecto del Dictamen del Diagnóstico clínico Integrado y completo en que la niña:**

"según los criterios establecidos para la identificación de alumnos con altas capacidades intelectuales, manifiesta condiciones personales de precocidad intelectual". Y, en consecuencia:

"Presenta unas necesidades educativas que deben ser atendidas desde el contexto escolar".

4.2 El documento titulado: "ACTUACIONES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ALUMNA DE SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"

(Folio doscientos noventa y cuatro a doscientos noventa y seis, de fecha 12 de enero de 2016, firmado por la **Tutora, Concepción Sanjuán Gabás**

De este documento destacamos, el primero de sus párrafos que dice:

████████████████████, se encuentra recibiendo la atención educativa necesaria, siguiendo en todo momento las orientaciones de parte de la Orientadora del Centro, cuya **valoración de la niña es de Precocidad Intelectual.**

Debemos destacar que al referirse la Tutora Sra. Concepción Sanjuan a la valoración de la Orientadora escribe "Precocidad Intelectual" con las dos letras iniciales en mayúsculas, lo que indica su conocimiento de la valoración en un concepto científicamente tipificado, y no a una consideración coloquial.

Este mismo documento de la Tutora Sra. Concepción Sanjuán, más adelante, correspondiendo al folio doscientos noventa y cuatro, se puede leer:

25 de mayo de 2015: La Orientadora me dice que en la evaluación que le han realizado en el Centro **no ha salido de Altas Capacidades, sino de precocidad intelectual.**

Aquí aparece una clara contradicción, (contradicción entre la frase destacada en color rojo y lo científicamente establecido) por cuanto **considera que ██████ es de precocidad Intelectual, pero a la vez no es de Altas Capacidades.** Se trata de una creencia en un

imposible, por cuanto "*Precocidad Intelectual*" es un sub-grupo o especificidad que pertenece al grupo "*Altas Capacidades*", y no resulta posible pertenecer a un subgrupo sin pertenecer al mismo tiempo al grupo al que el subgrupo pertenece, como tampoco es posible pertenecer a la parte y no pertenecer al todo.

El sub-grupo "*Precocidad Intelectual*", pertenece o está integrado dentro del grupo "*Altas Capacidades intelectuales*", siendo este un criterio unánime de la literatura científica internacional.

Las Actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades, (Única obra sobre las Altas Capacidades que ha alcanzado la calificación de "*Obra de Carácter Científico y Profesional*"), aportada por los padres de [REDACTED] al CEIPSO Juan Ramón Jiménez, y que constan en los folios de 88 a 223, incorpora las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades entre sus páginas 18 a 26, correspondiendo entre los folios ciento cinco a ciento veinticuatro. Incluye la definición de "*Superdotación*" (página 23, correspondiendo al folio ciento once) La "*Precocidad Intelectual*" (página 26 correspondiendo al folio ciento catorce). "*El Talento Simple y el Talento Compuesto*" (Página 27 correspondiendo al folio ciento quince) Finalmente la definición de "*Altas Capacidades Intelectuales*" (Página 28 correspondiendo al folio ciento dieciséis)

La definición de Alta Capacidad Intelectual es esta:

"Se entiende por ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL el conjunto de los fenómenos cognoscitivos emocionales y motivacionales que anteriormente se han definido. Todos ellos requieren una atención educativa diferente a la que comúnmente se ofrece en las escuelas, atención educativa escolar (Adaptación Curricular) y atención educativa extraescolar (Programas específicos de Altas Capacidades) Ambas actuaciones deben realizarse en forma coordinada".

Consideramos que es también de interés para el tema que nos ocupa el siguiente párrafo de la definición de Altas Capacidades Intelectuales:

"El análisis de los factores cognoscitivos de las Altas Capacidades pertenece al ámbito educativo y al mismo tiempo al ámbito competencial de las Ciencias de la Salud, mientras que el análisis y diagnóstico de los factores emocionales y neurológicos inherentes a las Altas Capacidades y de su interacción permanente en el sistema cognitivo, así como el imprescindible diagnóstico diferencial del Síndrome de la Disincronía pertenece, en

forma exclusiva, al ámbito clínico, por lo que el diagnóstico de las Altas Capacidades requiere un equipo multidisciplinar de especialistas con amplia experiencia, en el que deberán participar profesionales con competencias sanitarias no sólo educativas”

El mismo Dictamen del Diagnóstico de [REDACTED] aportado lo explica claramente entre los folios treinta y uno al ochenta y siete.

En el folio 64 se inician las CONCLUSIONES con un índice y en el folio 61 aparece la primera de ellas bajo el título: “I DIAGNÓSTICO”, en el que se dice:

“I DIAGNÓSTICO

Se ha realizado el “Diagnóstico Clínico Integrado” (completo), del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades (www.altascapacidadescse.org Área IV, Capítulo 1), a [REDACTED]

Este diagnóstico comprende: el estudio psicométrico de la inteligencia, la personalidad, la creatividad, el perfil cognitivo complejo, el análisis clínico de los procesos cognoscitivos y de los procesos emocionales, la interacción cognición-emoción-motivación; el diagnóstico diferencial del síndrome de disincronía: sistemogénesis heterocrónica en el proceso de maduración neuropsicológico asíncrono.

Y en base al estudio realizado QUEDA DIAGNOSTICADA COMO ALUMNA DE ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL”.

Seguidamente la Conclusión II titulada: ***“II TIPO DE ALTA CAPACIDAD”***, especifica dentro del concepto amplio de Alta Capacidad la especificidad o subgrupo en el que se diagnostica a [REDACTED], señalando:

“La Alta Capacidad diagnosticada, se halla dentro de la denominación “Precocidad Intelectual”, dado el contexto evolutivo en que se encuentra, y al no haber alcanzado la cristalización de la inteligencia”.

Más adelante explica:

“Es importante señalar que la precocidad intelectual es una especificidad o subgrupo dentro del concepto Alta Capacidad, igual que la Superdotación. La actual legislación educativa indica la necesidad de una “adaptación curricular precisa” para todos los alumnos de Altas Capacidades con independencia a la especificidad o subgrupo al que en su proceso evolutivo pertenezcan”.

No conocer y por tanto no partir de la realidad por la que la "Precocidad Intelectual" se halla inmersa dentro de las "Altas Capacidades" constituye un error muy grave que distorsiona por completo el tema que estamos tratando, especialmente si este error se repite en diferentes documentos como ha sido el caso

4.3. La repetición del mismo grave error en otros documentos.

Este error muy grave de desconocer que la precocidad intelectual está incluida dentro de las Altas Capacidades se va repitiendo en muchos documentos tales como:

Documento 2, Informe firmado por la Directora del CEIPSO, D^a Amparo Moro de 11 de enero de 2016, folios doscientos cincuenta y ocho a trescientos veintisiete. En folio doscientos sesenta se dice:

"15 de abril de 2015: En reunión de coordinación a la que asisten, la directora, la Jefa de estudios de E. Primaria y la orientadora del centro, para abordar la atención educativa de la alumna, la orientadora manifiesta que:

*a/.- Vista la valoración de la alumna [REDACTED] presentada por los padres, **no se la puede considerar de altas capacidades, se puede hablar de precocidad intelectual.***

*b/.- Se realizará la **valoración** y el **seguimiento adecuados** y se tendrá en cuenta el resultado de la valoración para que la alumna continúe con su buen rendimiento".*

"10 de noviembre de 2015:

Primero.- La Directora del colegio convoca a los padres de alumna, por BURoFAX, a una reunión el día 19 de noviembre, para informarles de la evolución del proceso de enseñanza -aprendizaje de su hija, [REDACTED] (documento nº 70)

Segundo.- La maestra tutora de la alumna, Doña Concepción San Juan Gabás, presenta un escrito a la Directora en el que manifiesta que:

- a) En la atención a la alumna Celia Belmonte Fernández, sigue las pautas de la orientadora del centro. b). **El diagnóstico de la orientadora del centro es de precocidad intelectual alta y a la alumna se le aplicarán las medidas de atención a la diversidad, que figuran en la programación, siempre que hubiere lugar".***
- b)*

13 de noviembre de 2015: Se recibe el informe del Director del Equipo de Orientación y Evaluación Psicopedagógica (EOEP) de Guadarrama, Don Jose Luis Jiménez Maroto, en el que manifiesta que, en el momento actual, **"la alumna [REDACTED], no puede ser considerada de altas capacidades intelectuales pues los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo no cumplen con los criterios que en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid se establecen,"** y refiere, a continuación, que el ajuste educativo debe ser oportunamente abordado a través de medidas ordinarias ", de carácter didáctico

metodológico que favorezcan el devenir académico de la alumna...". (documento nº 72).

Escrito de la Tutora. Concepción Sanjuán Gabás a la Directora. 10 de noviembre de 2015
Folio Trescientos once

«Manifiesto que, como profesora del Centro, debo de seguir y sigo las orientaciones que me ha dado la orientadora del Centro De Paula Archilla Marcos, no las que provienen de un organismo externo, como queda plasmada en la valoración que realizan a la alumna Celia Belmonte Fernández, ni las que exigen los padres. La Valoración de la alumna [REDACTED], queda reflejada en el diagnóstico realizado por la Orientadora del Centro, de que **es una alumna con Precocidad Intelectual Alta, No de Altas Capacidades** y a la que se le están aplicando las Medidas a la Diversidad que figuran en la programación, siempre que hubiere lugar.

4.4. En síntesis: No nos hallamos ante una controversia basada en teorías científicas diferentes, pero ambas posiblemente válidas, sino que estamos ante una administración educativa que desconoce las Altas Capacidades desde sus más elementales nociones. Cuanto menos desconoce los fundamentos básicos del actual paradigma científico.

Este desconocimiento ha sido reconocido por la misma Administración educativa. En efecto, el Ministerio de Educación en su libro "*Alumnos, Precoces, superdotados y de Altas Capacidades*" (MEC 2.000), reconoce:

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

5. EL INTENTO DE PRETENDER DEMOSTRAR QUE UN/A NIÑO/A ES, O NO ES, DE ALTA CAPACIDAD EN FUNCIÓN DE SUS COCIENTES INTELECTUALES O PERCENTILES.

Como Documento Nº 4 aparece un informe de la inspectora D^a Ángela de las Heras Gómez, correspondiendo a los folios desde el trescientos treinta y ocho al trescientos cuarenta y seis, en el que intenta hacer

ver que la niña [REDACTED], a pesar de su alto cociente intelectual (128 – 129) no puede ser considerada de Alta Capacidad Intelectual.

Resulta absurda y carente de todo fundamento científico la pretensión de la Inspectora y en definitiva de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en la actualidad, hacer ver que un/a niño/a no se halle en la Alta Capacidad en función del Cociente Intelectual 128 – 129, o su equivalente en percentiles.

5.1 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».

http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/videos/Test_cientifico_de_screening_para_alumnos_con_superdotacion_intelectual.mp4

5.2. 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".

5.3. El libro-informe de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Cataluña. Ya 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)"

5.4. 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».

5.5. Sylvia Sastre-Riba Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Rioja, en. Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. Rev Neurol 2008; 41 (Supl 1): S11-6, interpretando al Dr. Dai DY. Reductionism versus emergentism: a framework for understanding conceptions of giftedness. Roeper Review 2005; 27: 144-51. 3. Sastre-Riba S. Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. Rev Neurol 2008; 41 (Supl 1): S11-6.

"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 la identificación de la alta capacidad. Este paradigma emergente entiende que la alta capacidad está configurada multidimensionalmente”

“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. La educación del superdotado y talentoso debe basarse en modelos o paradigmas científicos”

5.6. Dr. David Yun Dai University at Albany, State University of New York, en Reductionism versus emergentism: a framework for understanding conceptions of giftedness. Roeper Review 2005; 27: 144-51. 2. Ziegler A, Stoeger H, Vialle W. Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change. Gifted Child Quarterly 2012; 56: 194-7. 3. Terman LM. Genetic studies of genius. New York: Stanford University Press; 1921.

“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 con la demostración del papel de la creatividad como componente destacado del funcionamiento cognitivo, que conduce hacia la innovación y la generación de productos originales y útiles que permiten el avance y la excelencia”.

5.7. En síntesis: Dentro del dañino absurdo de pretender demostrar que un niño/a es, o no es, de alta capacidad en función de un cociente intelectual que haya dado en un test (o su equivalencia en percentiles), más absurdo y dañino es lo que se le ha hecho en este caso a ██████████,

que es negar que pueda ser de Alta Capacidad a pesar de su extraordinariamente alto Cociente Intelectual: 128 - 129, que por uno o dos puntos no alcanza el Cociente 130 que es el se exigía durante la época del paradigma psicométrico para reconocer la Superdotación.

En efecto, durante aquellos años del paradigma psicométrico que se vinculaba la Superdotación al cociente intelectual, 130 era el nivel que frecuentemente se consideraba para la Superdotación, pero nunca se consideró para la Alta Capacidad.

En nuestro contexto sociocultural la Superdotación afecta al 2% de la población. El 2'2% precisan algunos estudios, mientras que el conjunto más amplio de la Alta Capacidad, que evidentemente incluye además de la Superdotación, el Talento Simple, el Talento Compuesto y la Precocidad Intelectual supone un porcentaje muy superior existiendo varios estudios y una horquilla más amplia. Joseph Renzulli considerado entre los dos o tres científicos especializados en Superdotación y Altas Capacidades más prestigiosos del mundo, considera que la Alta Capacidad intelectual afecta al 15 %. Como es natural el porcentaje correspondiente al colectivo de Altas Capacidades, muchísimo más alto que el de Superdotación tiene que tener un Cociente Intelectual formado parte de su amplio y complejo perfil muy inferior.

El Test Wisc IV de la escala de Escala Wechsler de Inteligencia para Niños señala en 123'5 el Cociente Intelectual promedio de los niños y niñas de Altas Capacidades. En el lanzamiento del Wics IV constató su aplicabilidad en los niños y niñas de Altas Capacidades, mediante una investigación científica con una muestra formada por 63 niños y niñas identificados de Altas Capacidades de edades comprendidas entre 6 y 16 años. El promedio de los Cocientes Intelectuales de los 63 niños identificados de Altas Capacidades de la muestra fue de 123.5. Todo ello tal y como se explica en el mismo Manual del Wisc IV

Por tanto, carece de todo fundamento no considerar la Alta Capacidad diagnosticada de ■■■■ por faltar uno o dos puntos para llegar al punto de corte que en la superada época del obsoleto paradigma psicométrico se consideraba la Superdotación, pues **en la realidad científica actual ■■■■ supera en cinco puntos el promedio de los Cocientes Intelectuales de los niños y niñas de Altas Capacidades del estudio de aplicabilidad del test más usado en el diagnóstico de las Altas Capacidades que, por tanto es el que se considera científicamente como referente orientativo en el actual perfil complejo de la Alta Capacidad.**

6. La contestación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

La respuesta de la Consejería de Educación que los padres recibieron, firmada por el Director del área Territorial Madrid Oeste José Macías Velázquez de fecha 4 de febrero de 2016, (folio 347), resulta muy significativa de la actitud y el desconocimiento de la Consejería de Educación y específicamente la escueta frase de su apartado TERCERO:

TERCERO. De acuerdo con la legislación vigente en el ámbito educativo de la Comunidad de Madrid.

- Las instituciones privadas y los profesionales sanitarios no tienen competencia para diagnosticar altas capacidades intelectuales a los alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid.

En este escrito la Consejería de Educación traslada las leyes de aplicación que en último término cita la de creación más reciente, la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Volveremos más adelante sobre este escrito de la Consejería de Educación, pues deseamos antes referirnos a otros temas de interés tales como: el deseo y actitud de los padres, la naturaleza científica de las Altas Capacidades, la conducta del CEIPSO Juan Ramón Jiménez y de la Consejería de Educación a la luz de la Convención de Naciones Unidas.

7. El deseo y actitud de los padres.

La primera impresión que de los padres produce la documentación aportada por la Consejería de Educación es de unos padres especialmente controladores y desconfiados que por ignoradas causas quieren que la escuela se ajuste a sus criterios personales y que para ello no dudan incluso a presionar o amenazar a la Tutora.

Esta sería una interpretación totalmente errónea. Se trata de unos padres que al conocer que su hija ■■■■ se halla plenamente en la Alta Capacidad intelectual y en la especificidad de Precocidad Intelectual (como fenómeno intelectual de carácter evolutivo al no haber alcanzado la cristalización de la inteligencia), por una parte se preocupan por encontrar y adquirir formación científica actualizada.

Descubren, por una parte, que el cerebro de estos niños y niñas procesa la información y aprende de otra forma diferente de los niños estándar.

Conocen que la Dra. Silvia Sastre Catedrática de Psicología Evolutiva. Directora del Máster Neuropsicología de las Altas Capacidades. Universidad de La Rioja, señala:

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

Ven que otros niños y niñas de altas capacidades van recibiendo una educación adaptada a su diferente forma de aprender y conocen que el Consejero de Educación de Andalucía Luciano Alonso en su intervención en el congreso de Altas Capacidades celebrado en la Universidad de Málaga el 2.10.2014:

"aprenden por vías diferentes a las que ordinariamente se establecen en la escuela".

"la forma de aprender que se suele alejar de los modos tradicionales"

"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>)

Conocen lo que señala el Dr. Juan Luis Miranda Romero. Médico Psiquiatra, Neurocientífico, Profesor Universitario, Perito Judicial. y recoge la Guía Científica de las Altas Capacidades:

"En ningún caso se les puede aumentar, ampliar o enriquecer los contenidos curriculares sin antes haberles realizado el cambio metodológico, de forma que el niño de alta capacidad, en primer lugar, realice los procesos de aprendizaje en la muy distinta manera en que su cerebro procesa la información, es decir, en sus propios y muy diferentes estilos y distintas vías de

aprendizaje, y atendiendo el desarrollo neuropsicológico asíncrono de sus circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, lo que le permite al niño de alta capacidad descubrir el placer intelectual que le supone aprender al distinto y con frecuencia opuesto modo de su cerebro diferente, tanto en su funcionamiento como en lo morfológico.

Sólo entonces podremos preguntarle por los contenidos curriculares que le gustaría aprender, profundizando, ampliando, enriqueciendo... De lo contrario rompemos a estos niños”.

Saben que hace setenta años que Carl Gustav Jung, discípulo de Sigmund Freud dijo:

“Los niños de Altas Capacidades son el fruto más hermoso del árbol de la humanidad, pero a la vez son los que corren más grande peligro, pues cuelgan de sus ramas más frágiles y con frecuencia se rompen”.

Los padres de **Celia** saben que en la actualidad se conoce perfectamente lo que hay que hacer para evitar que estos niños y niñas se rompan, y es que la escuela les haga el cambio metodológico que necesitan. Los padres de **Celia** ven por tanto con la natural preocupación que la escuela CEIPSO Juan Ramón Jiménez no están por la labor de ofrecerle el cambio metodológico que su hija necesita, ni tampoco por adquirir la imprescindible formación específica que los docentes necesitan cuando tienen a un niño de Alta Capacidad en su aula

Ven con la natural angustia como consecuencia de ello si hija **Celia** empieza a hacer los primeros síntomas (Nos hemos referido en Capítulo 2 “ANTECEDENTES, Página 5).

Los padres de **Celia** no son en absoluto de los que tienen la “ilusión” de tener una hija de Alta Capacidad. lo único que les importa y luchan por ello es que pueda ser feliz, pero conoces que los niños de Altas Capacidades lo tienen más difícil y su bienestar en la vida pasa porque el colegio les facilite el aprendizaje en la distinta forma, ritmo, vía y estilo de aprendizaje de su cerebro.

No buscan ni les importa la “etiqueta” de Alta Capacidad, sino que les llena de preocupación. Saben que todos los niños tienen el derecho a recibir la educación inclusiva o personalizada y viven con la natural y creciente angustia al comprobar día tras día como la escuela no hacen

nada por adquirir una mínima formación específica en Altas Capacidades ni en la preceptiva Educación Inclusiva.

Observan que la escuela reconoce que su hija **Celia** se halla en la Precocidad Intelectual pero a la vez afirman seguidamente que no se halla en la Alta Capacidad, contradicción que les pone en evidencia de que no se han leído el documentado Dictamen de su diagnóstico clínico integrado.

Los padres, para que los docentes de su hija no tengan la molestia de leer la Guía Científica de las Altas Capacidades (declarada de Carácter Científico y Profesional), por la pantalla del ordenador, la imprimen, la mandan encuadernar y se la llevan al colegio. La persistencia de los docentes en el error en los mismos conceptos básicos, les permite deducir que tampoco la han leído.

Los padres saben que el Ministerio de Educación en su libro Informe "Alumnos, Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades" señala:

"Sería como una traición educativa conocer las necesidades educativas específicas de un alumno y no atenderla de forma inmediata".

Los padres de **Celia** siempre han querido que cuanto menos la escuela respete el derecho de su hija a la Educación Inclusiva, proclamado por Naciones Unidas como un derecho humano fundamental de todos los estudiantes, teniendo en cuenta que el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en su Estudio Temático de 18 de diciembre de 2013 declaró: "El derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva".

8. La actitud de la Tutora la Directora y demás responsables de la Consejería de Educación.

El informe de fecha 11 de enero de 2016 de la Directora del CEIPSO Juan Ramón Jiménez D^a Amparo Moro Álvarez dirigido al Servicio de Inspección Educativa en su página 3, correspondiendo al folio doscientos sesenta y uno se refiere al informe de la Maestra Tutora de **██████** D^a Concepción San Juan Gabás de 10 de noviembre de 2015 en que dice:

c). En modo alguno se está deteriorando cognitivamente a la alumna, ni se le mantiene en una situación de grave riesgo de trastornos psiquiátricos, ni tampoco se le provoca un deficiente flujo neuronal con desaparición de neuronas cerebrales como manifiestan sus padres.

Estas manifestaciones ponen en evidencia el desconocimiento específico tanto de la Maestra Tutora D^a Concepción San Juan Gabás por realizar esta afirmación en su informe a la Directora, como el desconocimiento específico de la Directora D^a Amparo Moro Álvarez al incluirlo en su informe al Servicio de Inspección Educativa.

En efecto, el criterio por el que: **"Los niños y niñas de Altas Capacidades necesitan un acomodo pedagógico o adaptación curricular para no deteriorarse cognitivamente"** no es una opinión de los padres de █████ referida a la actitud del CEIPSO Juan Ramón Jiménez para con su hija █████, sino que es el criterio científico del Jefe de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico y Universitario San Carlos de Madrid Dr. Jaime Campos Camprodón, consecuencia de sus investigaciones y larga experiencia, recogido en la Guía científica de las Altas Capacidades. Se trata del científico que fue elegido por el Ministerio de Educación para presentar los factores clínicos inherentes a las Altas Capacidades mediante la Ponencia La Superdotación a Examen del Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Niños de Altas Capacidades celebrado en Madrid los días 9 y 10 de diciembre de 2002 http://altscapacidadescse.org/Ministerio_Educacion.pdf

Si la Profesora Tutora D^a Concepción San Juan Gabás o la Directora D^a Amparo Moro Álvarez hubieran leído el dictamen del Diagnóstico de █████, o la Guía Científica de las Altas Capacidades, que los padres de █████ le llevaron a la escuela, sabrían que, con carácter general, no ofrecer a un niño de alta capacidad la educación diferente a la ordinaria que preceptúa la LOE LOMCE en su Adaptación Curricular precisa (Artículo 71.2 y 72.3) o no ofrecerle los ajustes razonables o apoyos personalizados que preceptúa la Convención de Naciones Unidas ratificada por España BOE 21 de abril de 2008 Artículo 24.2.c y e, al niño o niña de Alta Capacidad **le mantiene en una situación de grave riesgo de trastornos psiquiátricos.**

Pero esta no es una opinión de los padres de █████ referida a la situación escolar de su hija, sino el criterio científico, con carácter general, del Psiquiatra Neurocientífico, que consecuencia de sus investigaciones estableció el principio de causalidad entre esta situación del niño o niña de alta capacidad a la que no se le ofrece el cambio metodológico que se le ha diagnosticado y esta situación de grave riesgo de trastornos psiquiátricos, señalando:

"La situación del alumno de alta capacidad intelectual, que no recibe la programación y las formas diferentes de aprendizaje que requiere, sino que, por contra, se le imponen otras muy diferentes, (los programas, estilos y ritmos 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 Disincronía Escolar que interacciona con la Disincronía 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, pudiendo afirmar, con carácter general, que esta situación impide, en todo caso, el ejercicio del derecho a recibir una educación orientada al pleno y libre desarrollo de su personalidad”.

“Ofrecer al niño superdotado o de alta capacidad intelectual sólo un enriquecimiento curricular, o cualquier otra forma que no le motive a desarrollar la manera diferente de procesar la información y de aprender de su cerebro, produce estrés y tensión en el aprendizaje, en grado clínicamente significativo. Esta no utilización del potencial humano, explica la Doctora en Educación Bárbara Clark (Presidenta del World Council for Gifted and Talented Children, 1997-2001, Profesora de la California State University en Los Ángeles) provoca un deficiente flujo en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbica que causa daño neuronal con desaparición de neuronas cerebrales. El crecimiento no progresa y el desarrollo regresiona, de forma que resultan pérdidas de resultados poderosos. Estas pérdidas son físicas y mensurables”

Desde la Pedagogía el Catedrático de Pedagogía aplicada de la Universidad de Barcelona Dr. Ignasi Puigdemívol, señala:

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

En este caso me puedo basar en el conocimiento empírico y les adelanto que nada hace descartar que muchos de estos trastornos tengan buena parte de su origen en la mala respuesta educativa y escolar que reciben.»

No aparece en ningún documento que los padres de [REDACTED] se hayan referido a la omisión de la Profesora-Tutora o de la Directora ni de persona o administración alguna respecto del tratamiento educativo diagnosticado a su hija, que en ningún momento se le ha ofrecido, con la intención de causarle daño, sino que se han limitado a trasladar los criterios científicos generales que se estudian en diferentes universidades y en los cursos de formación específica para los docentes que se imparten, aprobados por el Ministerio de Educación, y que se hallan en todo momento referidos -con carácter general-, y que constituyen los principios básicos de la formación en Altas Capacidades y Educación Inclusiva, recogidos en la Guía Científica de las Altas Capacidades (Declarada de Carácter Científico y Profesional), formación que todos los docentes tienen la obligación de tener.

Igualmente deberían saber la Tutora-Profesora, la Directora, y en general todos los docentes y funcionarios de la enseñanza, que "provocar un deficiente flujo neuronal con desaparición de neuronas cerebrales" es lo que ocurre, por ejemplo, -con carácter general-, sin que necesariamente deba existir la intención- cuando a un niño de Altas Capacidades no se le ofrecen los procesos de aprendizaje en sus diferentes vías, modos, ritmos y estilos de aprendizaje de su cerebro diferente, especialmente si se le imponen enriquecimientos curriculares o aumentos cuantitativos de contenidos curriculares, sin previamente haber efectuado los referidos cambios metodológicos. Se le causa "daño neuronal", como explica el Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva en la explicación de "Daño neuronal de la mano de Bárbara Clark Profesora de la California State University en Los Ángeles), con las siguientes palabras.

"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".

Del estudio de la documentación se observa que, en la Profesora Tutora, D^a Concepción San Juan Gabás y la Directora D^a Amparo Moro Álvarez y en menor grado en los docentes y demás funcionarios de la enseñanza de la Consejería de Educación que han intervenido, se ha producido una clara tergiversación de roles.

Han actuado, -especialmente la Profesora Tutora-, como si ella fuera la víctima de una situación injusta a la que sin haberle ofrecido formación específica, se siente presionada a evitar los estilos de aprendizaje estándar, que son dañinos a una niña de alta capacidad, y en su lugar ofrecerle los estilos de aprendizaje propios de su cerebro, evitando así que la niña se deteriore cognitivamente.

Se desarrolla la sensibilidad, hipersensibilidad o susceptibilidad hasta que se siente tan amenazada que acuden en su apoyo sus compañeros funcionarios de la enseñanza y le manifiestan toda su solidaridad mediante su firma.

En lugar de leer los documentos que presentan los padres, se retuerce y se fuerza la situación buscando algún resorte para poder afirmar que la niña no es superdotada, y de esta manera instalarse en la falacia de que ya no se tiene que ofrecer nada diferente de los demás, ni los docentes tienen que adquirir formación específica, en la creencia de dejar de lado el binomio Alta Capacidad-Enseñanza adaptada, ignorando que la educación inclusiva o personalizada es un derecho humano fundamental de todos los estudiantes

Toda esta escenificación adolece de la falta del más elemental sentido común, pues tan sólo se trata, por una parte, de adquirir la formación específica y básica para saber, con carácter general, que si a un niño o niña de alta capacidad no se le ofrecen los procesos de aprendizaje en sus diferentes vías, modos, ritmos y estilos de aprendizaje, se le deteriora cognitivamente.

Por otra parte aunque se quiera considerar la LOMCE en estado residual y sometida a la enorme presión política en que se halla para su no aplicación, por encima tenemos la Convención de Naciones Unidas

sobre el derecho de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva, BOE de 21 de abril de 2008, de carácter vinculante y aplicación directa y el Comentario general N° 4 de Naciones Unidas de 2 de septiembre de 2016, que clarifica el enfoque, contenido y alcance de este derecho humano fundamental de todos los estudiantes. Al fin y al cabo los padres de ■■■■ no han pedido en ningún momento otra cosa que es la obligación profesional de todos los docentes.

9. La Naturaleza científica de las Altas Capacidades.

¿Es la naturaleza científica de las Altas Capacidades una cuestión de supuesta mayor cantidad de inteligencia expresada en Cociente Intelectual, o cuestión de haber obtenido mayor cantidad de conocimientos curriculares expresada en rendimiento escolar, o bien un tema de mayor rapidez en el aprendizaje, y por tanto una cuestión exclusivamente educativa, que se inscribe dentro de las competencias educativas que tengan las Administraciones?

Esto es lo que inicialmente se creía. Es lo que algunos desean que se siga creyendo, para, de este modo poder continuar su control sobre las diferencias entre las personas, cuestión de enorme repercusión política.

Pero, no. La investigación científica en Neurociencias ha puesto al descubierto que la naturaleza y configuración científica de las Altas Capacidades Intelectuales es multidimensional y por tanto pluridisciplinar, de carácter ontogenético, base neurogenética, de carácter neurobiológico, neuropsicológico y socioeducativo, y de diagnóstico Biopsicosocial o Evaluación Multidisciplinar..

Tiene múltiples y fundamentales repercusiones en el ámbito educativo, pero dista mucho de poderse encasillar las Altas Capacidades en el ámbito escolar o educativo.

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 este seguimiento sistemático, creando o participando en la investigación científica, creando actividades de formación o de divulgación científica o publicando sus síntesis en prestigiosas revistas científicas.

No son muchos estos referentes científicos que en nuestra sociedad actual existen y 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, que participan en ella al más alto nivel, ponen en marcha o participan en las actividades de docencia universitaria específica y 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/Díptico%20Alumnos%20de%20altas%20capacidades%20\(1\).pd](http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Díptico%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 se señala.

"El paradigma actual 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. Afirma que 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"

"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..."

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".

Más adelante nos referiremos al bienestar biopsicosocial del niño: el Modelo Biopsicosocial de identificación y diagnóstico, orientado en el modelo de salud de la OMS, la CIF aprobada el 22 de Mayo de 2001 para poder 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 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. Roeper 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". Gif 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 ACI 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".

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 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 sociales 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%20Internacional1.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/ModeloDeDiagnosticoClinicoIntegrado1.pdf>

La naturaleza científica o configuración de la Superdotación y Altas Capacidades, y su funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial, es de carácter multidimensional e interdisciplinar, y se halla en el ámbito científico neuropsicológico con base neurobiológica (sustrato neurobiológico) y manifestaciones neurofisiológicas, y carácter psicosocioeducativo de base neurogenética de la mente humana. Pertenece por tanto al ámbito del diagnóstico general Biopsicosocial.

Los instrumentos ampliamente conocidos que desde hace tiempo han venido utilizándose para conocer los factores psicométricos de 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*, perteneciendo en su multidimensionalidad al ámbito clínico no patológico regulado en España por la Ley básica del Estado: 44/2003 de Ordenación de Profesiones Sanitarias y la Ley básica del Estado 41/2002, de 14 de noviembre, que garantiza la libre elección de centro de diagnóstico.

10 La actuación del CEIPSO Juan Ramón Jiménez y de la Consejería de Educación a la luz de la Convención de Naciones Unidas sobre el derecho de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva

(Ratificada por España y publicada en el BOE de 21 de abril de 2008, <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional1.pdf>

y del Comentario General N^o 4 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>

Con frecuencia hemos utilizado la denominación de Educación Inclusiva para prácticas educativas que en realidad poco o nada tienen que ver.

En muchas ocasiones se ofrece una simulación de educación inclusiva.

El Comité de la Convención de Naciones Unidas al llegar al décimo aniversario de la aprobación de la Convención por su Asamblea General, consideró necesario, por una parte recordar a los Estados Partes sus compromisos.

Por otra parte, consideré necesario precisar lo que los Estados Partes, sus gobiernos y sociedades civiles: padres, docentes y el conjunto de la sociedad, debemos entender exactamente por Educación Inclusiva, por lo que ha emitido un documento clarificador.

Es su Comentario General N^o 4 de 2 de septiembre de 2016 (En adelante el CG4), que nos explica ampliamente en que consiste exactamente el derecho a la Educación Inclusiva contenido en el Convenio de Naciones Unidas, nuestra ley específica de superior rango y de aplicación directa que en España regula la Educación Inclusiva.

El (CG4) de Naciones Unidas es un documento de desarrollo del Artículo 24 de la Convención, dedicado a la educación, y de otros artículos relacionados con la Educación Inclusiva.

Se halla dividido en 74 Párrafos enumerados, distribuidos en cinco capítulos.

1. INTRODUCCIÓN

2. CONTENIDO NORMATIVO DEL ARTÍCULO 24.

3. OBLIGACIONES DE LOS ESTADOS PARTES.

4. RELACIÓN CON OTRAS DISPOSICIONES DE LA CONVENCIÓN.

5. IMPLEMENTACIÓN A NIVEL NACIONAL.

Veamos algunos de sus aspectos más relevantes:

10.1. Educación Inclusiva: Un derecho humano fundamental de todos los estudiantes.

Naciones Unidas en este documento recordatorio y aclaratorio (CG4) en primer lugar, ha puesto especial atención en **determinar con claridad el ámbito del derecho.**

Centra la Educación Inclusiva como la **'Escuela para Todos'**, lejos de interpretaciones erróneas, o reduccionistas que aún subsisten que interpretan la Educación Inclusiva como sinónimo de integración de alumnos con discapacidades.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aunque su denominación, por razón del origen de su gestación, haga referencia a un colectivo de estudiantes, se halla inscrita en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, como no podía ser de otra forma, que ha reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole, como expresamente recoge su Preámbulo, apartado 'b'.

En el apartado 'c' del Preámbulo, la Convención reafirma la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. En su apartado 'd' inscribe la Convención en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y otros tratados internacionales como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y la Convención sobre los Derechos del Niño.

De ello se deduce la imposibilidad de elevar los derechos únicamente a un colectivo de menores sin elevarlo simultáneamente y en completa igualdad a los demás colectivos de menores, pues, al igual como en los

vasos comunicantes, la efectividad de una elevación de derechos a uno de sus colectivos pasa necesariamente por la elevación igualitaria y simultánea de los derechos de los demás colectivos.

A pesar de la claridad de la argumentación jurídico-filosófica, Naciones Unidas ha querido en su documento (CG4), declarar de forma expresa y rotunda las personas que son sujeto del derecho humano fundamental a la Educación Inclusiva. Lo hace en forma reiterada y específica, comenzando en su Capítulo I "Introducción", Párrafo 2, en estos términos:

"La educación inclusiva es capital para lograr educación de alta calidad para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, así como para el desarrollo de sociedades inclusivas, pacíficas y justas".

"la Convención, el primer instrumento jurídicamente vinculante en contener una referencia sobre el concepto de educación inclusiva de calidad."

En Capítulo 2: "Contenido normativo del Artículo 24", concretamente en su Párrafo 10, que es donde señala cómo debemos entender la Educación Inclusiva, estableciendo:

"La inclusión educativa ha de ser entendida como:

Un derecho humano fundamental para todos los estudiantes".

La referencia a "*todos los estudiantes*", se observa en constante repetición a lo largo del documento, y, cuando no, utiliza la expresión equivalente: "*los estudiantes con y sin discapacidad*", evitando así la repetición excesiva. Naciones Unidas no deja así margen alguno para la duda acerca del reconocimiento de este derecho humano fundamental de todos los estudiantes.

Seguidamente, el mismo Párrafo 10, acerca de cómo debemos entender la Educación Inclusiva, añade:

«b) Un principio que valora el bienestar de todos los estudiantes» (CG4 P10.b).

«c) Un medio de realización de otros derechos humanos» (CG4 P10.c).

En (CG4 P2) establece: **«La educación inclusiva es capital para lograr educación de alta calidad para todos los estudiantes»**.

10.2. La Educación Inclusiva se fundamenta en el hecho de que cada estudiante aprende de una manera única, por tanto, ofrece a todos los estudiantes modos flexibles de aprender.

Educación Inclusiva es: **«ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje, de manera que todos los estudiantes sin distinción puedan alcanzar su potencial»** (CG4, P. 12.c), y se reconoce que: **«cada estudiante aprende de una manera única, lo que implica desarrollar modos flexibles de aprender»** (CG4 P. 25), y **«se da el reconocimiento a la capacidad de aprender de todas las personas»**. (CG4, P. 12.c).

10.3. La Educación Inclusiva ofrece ajustes razonables: ajustes metodológicos y/o de contenido. (En España se denominan adaptaciones curriculares).

Ello supone que:

«Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales». (Convención ONU Art. 24.2.c).

«Se preste el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva». (Convención ONU Art. 24.2.d).

«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». (Convención ONU Art. 24.2.e).

«No existe una fórmula de 'talla única', para los ajustes razonables, y diferentes estudiantes con la misma condición pueden requerir diferentes ajustes». (CG4, P.29).

«La negación de los ajustes razonables constituye un acto de discriminación y la obligación de proporcionarlos es de aplicación inmediata y no está sujeta a la implementación progresiva». (CG4 P. 30).

No es válida la excusa que a veces dan algunos centros educativos de una supuesta falta de recursos.

No es válida la excusa de la crisis financiera como una justificación para no cumplir con la obligación que tienen todos los docentes de todos los centros educativos, y en especial los que imparten enseñanzas obligatorias, de adquirir la formación específica en su necesario reciclaje permanente.

Tampoco es válida la excusa de dejar la aplicación de los ajustes necesarios (adaptación curricular) para más adelante, porque:

«Escudarse en la falta de recursos y en la crisis financiera como una justificación para el fracaso del progreso hacia la educación inclusiva viola el artículo 24». (CG4 P. 27).

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

«El Estado adoptará todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de los ajustes razonables».
(Convención de Naciones Unidas. Artículo 5.3).

10. 4. La Educación Inclusiva se identifica con la Educación Personalizada.

El documento de Naciones Unidas (CG4) en su Párrafo 12.c titulado: "Las características fundamentales de la educación inclusiva son:", señala:

«Enfoque personal global: 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 foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes y sus aspiraciones más que en el contenido cuando se planifican las actividades de enseñanza, asegurando una enseñanza inclusiva en el aula, mediante entornos de aprendizaje accesibles con los apoyos apropiados.

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

Ello supone que:

"se facilitan las medidas de apoyo personalizadas y efectivas de conformidad con el objetivo de la plena inclusión». (Convención ONU, Art. 24.2.e).

Por tanto, **«El párrafo 2(c) exige que los Estados Partes proporcionen ajustes razonables personalizados a los estudiantes».** (CG4, P. 27).

10. 5. La Educación Inclusiva sitúa el foco en el desarrollo de las capacidades personales.

Hay Educación Inclusiva cuando el Sistema Educativo está orientado a **«desarrollar al máximo la personalidad, los talentos, la creatividad, así como sus capacidades mentales, físicas y de comunicación, en todo su potencial»** (Convención ONU, Art. 24.1.b y CG4, P. 16), y el **«foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes»** (CG4, P. 12.c). (El Párrafo 12 se titula: "Las características fundamentales de la educación Inclusiva").

10. 6. La Educación Inclusiva requiere la formación específica de los docentes.

El (CG4) de Naciones Unidas, en su Párrafo 35 nos recuerda que: **«El artículo 24, párrafo 4, exige a los Estados Partes tomar las medidas apropiadas para que el personal administrativo, docente y no docente, disponga de las habilidades para trabajar eficazmente en entornos de educación inclusiva».**

Y, añade: **«Los Estados Partes deben garantizar que todos los docentes sean capacitados y formados en la educación inclusiva».**

10. 7. La Educación Inclusiva sustituye las evaluaciones.

«Las evaluaciones estandarizadas deben ser sustituidas 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).

10. 8. La Educación Inclusiva requiere la participación directa del estudiante, y la colaboración activa de los padres.

«La eficacia de estos planes (planes educativos individuales) 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». (CG4, P. 32).

10.9. En el Diagnóstico o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, los Estados Partes han de garantizar que los sistemas sean independientes del Sistema Educativo para poder vigilar la idoneidad y eficacia de los ajustes” (CG4 P30).

El Comentario General N° 4 (CG4) en su Párrafo 30 establece que para vigilar la idoneidad y la eficacia de los ajustes metodológicos y de contenidos que se diagnostican, y que ofrezcan una eficaz compensación, el diagnóstico debe realizarse desde la independencia, es decir, por **profesionales que sean independientes del sistema educativo que deberá aplicar los ajustes que se diagnostiquen.**

Los Estados Partes deben garantizar la independencia de los sistemas de diagnóstico o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, en estos términos:

“Los Estados Partes han de garantizar que los sistemas sean independientes para vigilar la idoneidad y eficacia de los ajustes, y proporcionar mecanismos seguros, oportunos y accesibles para una compensación”. (CG4, P. 30).

10.10. En el Diagnóstico o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, los Estados Partes han de garantizar que los sistemas sean independientes del Sistema

Educativo para poder vigilar la idoneidad y eficacia de los ajustes” (CG4 P30).

10.11. El derecho de que los programas de salud, educación y Servicios sociales se basen en la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades o Diagnóstico Biopsicosocial.

10.12. En efecto, todos los estudiantes tienen el derecho a que sus programas de salud y de educación se basen en los resultados de su **Evaluación Multidisciplinar** de las **capacidades y necesidades** del Art. 26 de la Convención, o Diagnóstico Biopsicosocial.

En esto se fundamenta la Educación Inclusiva que reconoce que cada estudiante aprende de una manera única (CG4 P.25), y *el foco se sitúa en las **capacidades** de los estudiantes* (CG4 P.12c).

10.13. El derecho a la libre elección de centro de diagnóstico. El conocimiento de las capacidades intelectuales, en función de la multidimensionalidad y multidisciplinaridad de la inteligencia humana se halla vinculado al **derecho de libre elección de centro de diagnóstico** y demás derechos reconocidos en la Ley 41/2002 básica de Autonomía del Paciente.

10.14. Resulta de interés observar la completa **coincidencia de la norma o criterio del Ministerio de Educación con este precepto del Artículo 26.1.a de la Convención.** Señala 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

Igualmente el criterio del Ministerio de Educación en aplicación de la Ley Básica del Estado 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, en el mismo 2006. El Ministerio publicó la norma:

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

10.15. En definitiva, Educación Inclusiva es la educación en libertad, la educación en democracia.

La Educación Inclusiva contempla al ser humano en su integridad, como sistema complejo de funcionamiento causado por múltiples factores biogenéticos, neurobiológicos, neuropsicológicos y sociopedagógicos en compleja y constante interrelación combinada y permanente de causalidades multifactoriales y circulares, considerando que los factores se van influyendo mutuamente y de forma permanente para dar lugar a cada situación concreta, y, por tanto, contempla la inteligencia humana en su multidimensionalidad e interdisciplinaridad que requiere la ***Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de la persona, en el Modelo Biopsicosocial***, como medio científico de conocimiento del funcionamiento de la mente y por tanto de conocimiento de las necesidades educativas. Es entonces cuando **los estudiantes pueden ejercer su derecho a que los programas generales de educación, salud y servicios sociales se basen en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades** (Art 26.1.a).

La Educación Inclusiva, adaptativa o personalizada es cuando a mentes diferentes se corresponden aprendizajes diferentes. Y se reconocen las necesidades educativas especiales como las específicas de todos y cada uno de los estudiantes, pues cada uno tiene necesidad específica de apoyo educativo en función del funcionamiento específico de su mente diferente. Es cuando lejos de enseñar a todos de igual modo y de imponer a toda la diversidad de estudiantes una única metodología, ritmo, forma, y estilo de aprendizaje, se ofrece una respuesta educativa diversificada para educar a la diversidad de estudiantes, dando a cada uno su respuesta educativa personalizada con la motivación y el estímulo diferente que cada mente única necesita para que pueda realizar los procesos mentales del aprendizaje en la diferente forma de ver la vida, querer vivirla, pensar, conocer y comprender, desarrollando sus diferentes procesos cognitivos y metacognitivos que cada mente tiene, para aprender, para que como decía Ramón y Cajal, cada estudiante pueda ser el escultor de su propio cerebro. Y, juntos puedan generar sociedades inclusivas y solidarias. Es, la educación en libertad, es la educación en democracia.

Resulta evidente que la actuación del CEIPSO Juan Ramón Jiménez y de la Consejería de Educación vulnera por completo la Convención de Naciones Unidas sobre el derecho de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva, BOE de 21 de abril de 2008 y específicamente contradice por completo la Educación Inclusiva del artículo 24 de la Convención, desarrollado por Naciones Unidas en su Comentario General N° 4 de 2 de septiembre de 2016.

En cambio, es posible que se halle acorde con la Orden que la misma Consejería de Educación ha creado: la Orden 1.493. A ello nos referiremos seguidamente

11. LA ORDEN 1.493/2015, de 22 de mayo de la Comunidad de Madrid QUE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN HA APLICADO A LA NIÑA [REDACTED], a la luz de los resultados de la investigación científica en Neurociencias.

11.1. La Educación Inclusiva requiere mayor esfuerzo y dedicación de los docentes. Requiere su reciclaje, por lo que se intenta evitar el Diagnóstico Biopsicosocial o Evaluación Multidisciplinar

Con frecuencia se tergiversa, falsea o simula evitando el Diagnóstico Biopsicosocial, o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades del artículo. 26 de la Convención.

En su lugar ofrecen gratuitamente un de las fases preparatorias como es la detección o la evaluación psicopedagógica.

Se esconde la necesidad de la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades del Artículo 26 de la Convención, evitando que se presente la actual visión científica Multidimensional de las Altas Capacidades. Se esconden la necesidad de la Evaluación Multidisciplinar que en su denominación conocida en España: Diagnóstico clínico, es en palabras del Ministerio de Educación: ***“el imprescindible diagnóstico clínico de profesionales especializados”***), ignorando así el derecho de todos los estudiantes a que

“los programas generales, en particular en los ámbitos de la salud, la educación y los servicios sociales se basen

en la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de la persona". (Art. 26.1.a), (O Diagnóstico Clínico **en el Modelo Biopsicosocial**) (OMS, WHO, 2001). (Ver definición de Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva <http://altascapacidadescse.org/diccionario.pdf>).

En su lugar ofrecen gratuitamente sólo una fase inicial o preparatoria del Diagnóstico como es la detección o la mera evaluación psicopedagógica que pueden realizar los mismos funcionarios que carecen de la necesaria titulación para poder realizar el Diagnóstico o la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades.

11.2. Las fases preparatorias o iniciales, como son la evaluación psicopedagógica o la detección, no permiten descubrir las causas clínicas subyacentes: los factores biogenéticos, neurobiológicos, los factores neuropsicológicos, emocionales.

No permite conocer si un niño realiza, o no, el proceso asíncrono de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, el Síndrome de la Disincronía del que sólo es posible adquirir conocimiento científico de su existencia y fase de su desarrollo mediante el análisis del desarrollo asíncrono de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, que se realiza en el Diagnóstico Diferencial de la Disincronía, que forma parte del Diagnóstico Biopsicosocial o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de las altas capacidades.

En definitiva, las fases iniciales no permiten conocer si existe, o no, la Superdotación o las Altas Capacidades intelectuales, (como señala el Ministerio de Educación [http://www.defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura Notarial Normativa Ministerio.pdf](http://www.defensorestudiante.org/de/archivos/pdf/Escritura_Notarial_Normativa_Ministerio.pdf)). Por tanto, no permite descubrir las verdaderas necesidades educativas que se derivan.

Los niños víctimas de esta simulación **se quedan sin poder recibir la Educación Inclusiva con los ajustes metodológicos en función de las necesidades individuales** (Artículo 24.2.c de la Convención de Naciones unidas).

11.3. Estudiantes que aprenden de forma diferente.

Resulta oportuno recordar aquí las palabras de la **Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Dra. Violeta Miguel Pérez**, en representación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el Congreso de Superdotación y Altas Capacidades. Madrid 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-%20OIV-1.mp4>

En total coincidencia con la Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad de la Rioja y Directora del Máster en Neuropsicología de las altas capacidades en la presentación del mismo, como recoge la Guía Científica de las Altas Capacidades, señala:

«Las Altas Capacidades se manifiestan en unos perfiles intelectuales multidimensionales de Superdotación o Talento, configurados por distintos componentes, con un funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje. Esto significa que estas personas piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos».

11.4 Un conocimiento mínimo de sólo entre un 4 y un 7 % no permite indicar un tratamiento diferencial.

El conocimiento acerca del funcionamiento de la mente sólo es posible mediante el Diagnóstico clínico de profesionales especializados o Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades.

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 (Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades) es el arma más poderosa con la que contamos, pues facilita la expresión de lo no percibido».

Con un mínimo conocimiento de sólo entre un 4 y un 7 % ningún Medico tendría el atrevimiento de diagnosticar nada ni menos indicar un tratamiento diferencial. No obstante señalar una respuesta educativa o tratamiento educativo diferenciado es habitual en amplios sectores de nuestro sistema educativo, por parte de funcionarios de desconocida titulación académica

11.5 Las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades, contenidas en la Guía Científica de las Altas Capacidades <http://altascapacidadescse.org/shop/index.php> 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».

En su lugar, como mucho, les ofrecen una medida que no requiera esfuerzo de los docentes aunque pueda resultar muy dañina al niño, como saltarle de curso, o -con la denominación eufemística de programa de enriquecimiento- les ofrecen un aumento cuantitativo de tareas o contenidos, que acaba siendo un muy dañino "más de lo

mismo". (Ver "*Daño neuronal*" en Diccionario de las Altas Capacidades y de la Educación Inclusiva <http://altascapacidadescse.org/diccionario.pdf>).

La Guía Científica de las Altas Capacidades (Único documento sobre las Altas Capacidades que ha alcanzado la declaración de carácter científico y Profesional <http://altascapacidadescse.org/shop/index.php>) explica ampliamente que ir a un tratamiento educativo diferenciado sólo con una fase inicial del diagnóstico constituye el problema de mayor gravedad que padecen las niñas y niños con Superdotación o Alta Capacidad).

11.6. Vulneración del Artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas.

La Orden 1493 de la Comunidad de Madrid afecta tanto a los niños con discapacidades como los de altas capacidades.

Los niños con discapacidades psíquicas o alteraciones neurológicas, o sensoriales víctimas de esta tergiversación, simulación, o falsificación además, se ven privados de los programas de **habilitación o rehabilitación** que necesitan (Artículo 26), y se quedan sin "**los servicios de salud destinados a prevenir y reducir al máximo la aparición de nuevas discapacidades**" (Artículo 25.b), a que tienen derecho.

La negación o rechazo de la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades del artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas, o imprescindible Diagnóstico Biopsicosocial de profesionales especializados, y en su lugar, el ofrecimiento gratuito de una de las fases iniciales o preparatorias como es la detección o la evaluación psicopedagógica, se realiza de diferentes modos.

11.7. Un caso real.

Un caso real podrá ayudar a una mejor comprensión de la problemática:

En el año 2002 se presentó en un centro especializado en el diagnóstico de las capacidades de los estudiantes un caso de Superdotación en una niña de un pueblo de Ciudad Real.

Según lo señalado científicamente, en el diagnóstico de las capacidades que realizan los centros de diagnóstico especializados, en todos los casos incluyen el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de la Disincronía a fin de conocer el proceso de desarrollo asíncrono de los circuitos neurogliales en sistemogénesis heterocrónica, que realizan estos niños y niñas, que, **entre otros aspectos determina que respuestas educativas son adecuadas y cuales son dañinas.**

En este caso el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de la Disincronía de la niña resultó negativo, con un desarrollo intelectual muy alto. El dictamen del diagnóstico clínico completo señalaba la necesidad de una adaptación curricular concreta con cambio metodológico y con una aceleración o salto de dos cursos que situara a la niña en el aula que le correspondía atendiendo a su edad intelectual y emocional diferente a su edad cronológica.

Los padres trasladaron el dictamen del diagnóstico a la escuela y cursaron su solicitud de aceleración o cambio de nivel. La Consejería de Educación no contestó a la solicitud. Ante el silencio administrativo, vencidos los plazos legales los padres tuvieron que acudir a la vía jurisdiccional de lo Contencioso-Administrativo mediante la contratación de abogado y procurador.

La sentencia firme del Tribunal Superior de Justicia de Castilla La Mancha, por una parte, condenó a la Consejería de Educación a escolarizar a la niña en el nivel que indicaba el dictamen del diagnóstico realizado por el equipo multidisciplinar de profesionales del centro especializado, y ordenó a los orientadores y docentes a desarrollar la adaptación curricular diagnosticada a la niña.

El Tribunal en base al amplio y documentado dictamen del diagnóstico clínico completo de la Superdotación y específicamente, **en base al diagnóstico diferencial del Síndrome de la Disincronía, al resultar negativo, pudo deducir, valorar y establecer** que nos hallamos ante una superdotación **del tipo convergente**, y en su Fundamento de Derecho "Cuarto", y apartado 6º, la Sentencia argumenta:

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

(Sentencia 96, Tribunal Superior de justicia de Castilla-La Mancha, Sala de lo Contencioso Administrativo Sección 2ª. Recurso 715 de 2001 de fecha 13 de febrero de 2002.

<http://www.confederacionceas.altascapacidades.es/juris/Castilla-La%20Mancha/Sentencia.htm>).

La Guía Científica de las Altas Capacidades (Declarada de Interés científico y Profesional), explica que dos niños, ambos de Altas Capacidades aunque presenten idénticos datos psicométricos, si en un caso el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de Disincronía arroja resultado positivo y en el otro, negativo, **el tratamiento escolar o respuesta educativa adecuado a un caso podrá resultar muy dañino en el otro**

11.8. La Orden 1493/2015, de 22 de mayo vulnera la Convención de Naciones Unidas

El Gobierno de la Comunidad de Madrid de Ignacio González creó **la Orden 1493/2015, de 22 de mayo**, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil,

Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, es una clara muestra de ello.

Su Artículo 4 titulado "*Evaluación psicopedagógica*" en su apartado 1 señala:

"La evaluación psicopedagógica es el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante referida al alumno y a su contexto familiar y escolar necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales, si precisa adaptación curricular de acceso o significativa, de enriquecimiento, ampliación curricular o flexibilización del período de escolarización y para tomar las decisiones relativas a su escolarización y promoción..."

Atribuir a la fase inicial y preparatoria del diagnóstico, que es la evaluación psicopedagógica, la misión, la capacidad o competencia de *determinar si un niño tiene, o no, necesidad específica de apoyo educativo, necesidades educativas especiales o específicas, si precisa o no, una adaptación curricula o de enriquecimiento o flexibilización*, es suplantar la **Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades del Artículo 26 de la Convención o Diagnóstico Biopsicosocial.**

Se vulnera abiertamente el derecho de los estudiantes a la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades, reconocido en el Artículo 26.1 de la Convención de Naciones Unidas. A su vez se vulnera el derecho de los estudiantes a que sus programas de educación, salud y servicios sociales **se basen** en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades.

La Convención de Naciones Unidas reconoce 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 capacidades y necesidades de la persona"**. (Art. 26.1.a).

La **Orden 1493/2015, de 22 de mayo**, de la Comunidad de Madrid desconoce que las causas que originan las llamadas "*necesidades educativas especiales*", como pueden ser una Dislexia, un Síndrome de Asperger, un Trastorno de Déficit de Atención TDAH, un Trastorno Obsesivo-Compulsivo, un déficit sensorial o un trastorno emocional, requieren Diagnóstico Clínico o Evaluación Multidimensional, por un equipo multidisciplinar con un profesional con competencias para realizar el Diagnósticos Clínicos, en definitiva, con capacidad legal para

poder realizar diagnósticos en el Modelo Biopsicosocial aprobado por la OMS, lo que supone la intervención de profesionales en las diferentes áreas en las que la inteligencia humana se halla implicada. El área Biomédica el área Neuropsicológica y el Área Socioeducativa.

A su vez **la Orden 1493** de la Comunidad de Madrid desconoce que las llamadas "*necesidades educativas específicas*" o "*necesidad específica de apoyo educativo*" por superdotación o altas capacidades, requieren igualmente la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades del artículo 26 de la Convención de Naciones Unidas.

También los estudiantes de este colectivo tienen el derecho de a que sus programas de educación y salud se basen en los resultados de la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades (o el *imprescindible Diagnóstico Clínico de profesionales especializados* en la equivalente terminología utilizada por el Ministerio de Educación).

11.9 Las llamadas "*necesidades educativas especiales*" no existen en sí mismas. Existen mentes diferentes que necesitan aprendizajes diferentes.

"Necesidades educativas especiales, o específicas" o *"alumnos con necesidad educativa de apoyo educativo"* son expresiones creadas por funcionarios y políticos del sistema educativo, que carecen de fundamento o referencia científica.

Tales "*necesidades*" carecen de existencia propia, independiente o por sí mismas. No son otra cosa que la consecuencia directa e inmediata, en el principio de causalidad, el efecto, bien con un funcionamiento diferencial de la mente, o del cuerpo, bien con un déficit sensorial. Ello supone bien una deficiencia, bien una alta capacidad.

Para valorar las necesidades y diseñar currículos adaptados a las necesidades, la Organización Mundial de la Salud promovió y aprobó la "*Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*", que en adelante se abrevia CIF, para su uso internacional por la Quincuagésima Cuarta Asamblea Mundial de la Salud, mediante la Resolución WHW54.2I el 22 de Mayo de 2001.

A través de la CIF y del Diagnóstico Biopsicosocial se pueden conocer las verdaderas necesidades o efectos mediante el conocimiento de sus causas.

En su capítulo 2.1 titulado: "*Aplicaciones de la CIF*", señala entre otras estas aplicaciones, que son inseparables e interactúan permanentemente:

"Como herramienta clínica en la valoración de necesidades, para homogeneizar tratamientos"

"Como herramienta educativa para diseño del currículum".

Pretender valorar las necesidades y realizar el diseño del currículo educativamente adaptado al margen de la CIF aprobada por la OMS y de la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades de las capacidades y necesidades la Convención de Naciones Unidas o Diagnóstico Biopsicosocial, es vulnerar los derechos de los estudiantes reconocidos al más alto rango legal y poner la salud psíquica y la educación de los niños en grave riesgo

Además la CIF señala:

"La presencia de una deficiencia necesariamente implica una causa".

"Los fundamentos biológicos de las deficiencias han servido de guía para realizar la clasificación y se ha dejado abierta la posibilidad de que pueda ampliarse incluyendo los niveles celulares y moleculares".

"Las deficiencias no son equivalentes a la patología subyacente, sino que constituyen la forma de manifestarse esa patología".

"Las deficiencias deben ser parte o una expresión de un estado de salud".

De ello se deduce que no es posible determinar el tratamiento de habilitación o rehabilitación de una discapacidad sin la Evaluación Multidisciplinar de las capacidades y necesidades o Diagnóstico Biopsicosocial de la patología, disfunción física o mental o deficiencia sensorial subyacente, de la misma manera que el conocimiento científico de un efecto requiere necesariamente el análisis diagnóstico de su causa.

En las Altas Capacidades no existe necesariamente patología subyacente ni déficit sensorial subyacente, sino un funcionamiento diferencial de la mente. La Catedrática de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Dra. Carmen Jiménez Fernández, en "*Diagnóstico y educación de los más capaces*" (UNED, 2010) señala:

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

Cuando el sistema educativo estaba regido por unas leyes que ordenaban la transmisión de conocimientos al grupo de edad cronológica, orientada a que el individuo pudiera reproducir lo transmitido, y se consideraba que la clasificación por edades cronológicas permitía la uniformidad metodológica, cuando aparecía un niño que por una discapacidad o por una superdotación realizaba los procesos de aprendizaje de forma cualitativa y cuantitativamente diferente, surgieron entonces las denominaciones de necesidades educativas especiales, específicas o alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, pues había que "etiquetar" a los niños que supuestamente no encajaban en el modelo estándar de estilos, modos vías y ritmos. Previa solicitud podía producirse un reconocimiento oficial de las diferencias naturales, y en consecuencia se les podía alcanzar una autorización administrativa que permitiera la aplicación de formas, ritmos o estilos de aprendizaje diferentes a los estándar.

Cuando rige la Educación Inclusiva todo esto carece de sentido, pues existe el reconocimiento de que *cada estudiante aprende de una manera única e implica desarrollar modos flexibles de aprender (CG4 P25) y se ofrecen currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a las diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje, y el foco se sitúa en las capacidades (CG4 P12).* En la Educación Inclusiva todos los niños tienen necesidades educativas especiales y específicas, para cada uno y para sus familias las especiales y específicas son las necesidades diferentes de cada uno, consecuencia de su mente diferente, y de su diferente funcionamiento cerebral que requiere aprendizajes diferentes. Por tanto, todos tienen necesidad específica de apoyo educativo, cada uno en relación a su mente diferente y su forma única de aprender.

Y al tener todos, necesidades educativas especiales, específicas y necesidad específica de apoyo educativo, "etiquetar" y segregar a unos niños en razón a que tienen lo que todos tienen, constituye un acto de segregación que vulnera entre otras esta Convención de Naciones Unidas.

Lo que existe son mentes diferentes que en consecuencia requieren aprendizajes diferentes.

"Mentes diferentes, aprendizajes diferentes", es el título de un 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) que describe los Ocho Sistemas de Desarrollo Neuroevolutivo en que se distribuye el total de los niños y niñas. Incluye a todos los niños y niñas, pues cada uno se halla en un Sistema de Desarrollo Neurobiológico y dentro del cual halla su ajuste personalizado. No cabe discriminación ni segregación alguna.

"Mentes diferentes, aprendizajes diferentes", es a la vez un axioma fundamental del consenso científico mundial, que actualmente ningún científico mínimamente cualificado pone en duda, pues cuando un estudiante tiene una necesidad educativa diferenciada y necesita que se le facilite un aprendizaje diferente, no es posible la existencia de una necesidad educativa en abstracto, ni fruto del azar, ni que carezca de causa, con la que establecer un principio de causalidad, sino que, en cualquiera de los casos, toda necesidad educativa diferente siempre obedece a una relación causal con una especificidad cierta, que la causa. Puede ser de carácter patológico o no patológico, pero siempre es objeto de diagnóstico multidimensional, de carácter Biopsicosocial del funcionamiento de su mente, (cuando no además de su cuerpo o sentidos), que es lo que determinará la necesidad y su perspectiva habilitadora o rehabilitadora, teniendo en cuenta que el ser humano es un sistema complejo de funcionamiento causado por múltiples factores neurobiológicos, neuropsicológicos y sociales en compleja y constante interrelación combinada de causalidades multifactoriales y circulares, en la 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 todo efecto no se puede comprender ni determinar sin una visión multidimensional mediante diagnóstico biopsicosocial o evaluación multidimensional de la causa.

11.10. "Niños de la Comunidad de Madrid que no pueden ser diagnosticados por ningún Médico, ni por ningún centro de diagnóstico de iniciativa social"

Para conocer con mayor precisión lo que pueda pretender una Consejería de Educación cuando lanza una disposición, es observar la aplicación que de ella hace la misma Administración autonómica.

En cuanto a la Orden 1493/2015, de 22 de mayo,

Los padres de ■■■■ habían presentado a la escuela el Certificado Médico Oficial y el Dictamen de su diagnóstico por el que la niña había quedado diagnosticada dentro del grupo: "*Alta Capacidad Intelectual*", y específicamente dentro del subgrupo: "*Precocidad Intelectual*"

La Consejería de Educación reconocía que la niña es de "*Precocidad Intelectual*" pero al mismo tiempo negaba que se halle en el grupo: "*Alta Capacidad Intelectual*" (?). (Es difícil imaginar cómo se puede pertenecer a un subgrupo y sin embargo no pertenecer al grupo que pertenece el subgrupo).

Y no le ofrece ninguna atención educativa diferenciada de los demás niños de su aula de metodología uniforme y tradicional.

Ante el escrito que presentaron los padres, la Consejería de Educación responde en una resolución de fecha 4 de febrero de 2016 firmada por el Director del Área Territorial Madrid Oeste. (Folio trescientos cuarenta y siete)

En esta resolución, tras citar la legislación vigente que regula a los alumnos de altas capacidades en el ámbito educativo de la Comunidad de Madrid: la LOE y las disposiciones autonómicas en último término la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, y señala en su apartado TERCERO:

"Las instituciones privadas y los profesionales sanitarios no tienen competencia para diagnosticar altas capacidades intelectuales a los alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid".

Parece que esta esperpéntica respuesta indica cómo la Consejería de Educación interpreta y aplica su Orden 1493/2015, de 22 de mayo.

12. LA ORDEN 1.493/2015, de 22 de mayo de la Comunidad de Madrid QUE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN HA APLICADO A LA NIÑA ■■■■, a la luz de la Sentencia del Tribunal Supremo 12.11.12.

Las Comunidades Autónomas al adquirir competencias en educación han elaborado legislación.

En 1997 la Consejería de Educación de la Comunidad Canaria elaboró la Orden de 7 de abril de 1997, para regular la educación diferente a la ordinaria de los estudiantes con Superdotación y Altas Capacidades.

Lo hacía restringiendo derechos reconocidos en las leyes superiores, por lo que los padres a través de sus asociaciones representativas interpusieron contra la Consejería de Educación una demanda de ilegalización de ley.

El Tribunal Superior de Justicia mediante su Sentencia de 16 de julio de 2004 dio la razón a los padres e ilegalizó parcialmente la Orden de la Consejería de Educación (siete años después).

La Consejería de Educación elaboró entonces la Orden, del 22 de julio de 2005, que el Tribunal Superior de Justicia de Canarias, por nueva denuncia de entidad asociativa representativa de los padres, **la ilegalizó en su integridad por no respetar adecuadamente la intervención de los padres en la educación escolar de sus hijos y no permitir su aportación de dictámenes de centros de diagnóstico especializados de su elección;** en definitiva, por restringir derechos de los padres reconocidos en el ordenamiento jurídico superior, la ley básica del Estado 41/2002 que reconoce el derecho de elección de centro de diagnóstico.

Recurrió la Consejería de Educación en casación ante el Tribunal Supremo que dictó su **Sentencia 12.11.12 Recurso 3858/2011**, por la que, por una parte, confirmó íntegramente la sentencia condenatoria del Tribunal Superior de Justicia de Canarias por la que la orden queda definitivamente ilegalizada en su integridad, y condenó en costas a la Consejería de Educación. (Transcurridos otros siete años). <http://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Sentencia-TS.pdf>

Por otra parte, el Tribunal Supremo en esta Sentencia, **en relación a la participación de los padres en la educación escolar de sus hijos (educación en libertad) estableció las pautas generales para la validez de las demás leyes educativas, es decir, la Sentencia del Tribunal Supremo establece lo que deben**

contener cada una de las leyes inferiores para que no impliquen su vulneración.

Señala el Tribunal Supremo

"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".

"En definitiva, la Orden en términos generales contiene previsiones correctas y medidas adecuadas para atender a la situación de los menores con altas capacidades intelectuales, pero yerra al no admitir una mayor y directa participación y audiencia de los padres y de los menores, lo que vicia el contenido de las actuaciones ulteriores, debiendo corregirse dicho defecto para poder validar legalmente el contenido de la Orden".

También resulta de interés lo que señala el Tribunal Supremo en esta su Sentencia:

"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.

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

El tratamiento del derecho a la educación en libertad que se observa en **las leyes educativas de las demás Consejerías de Educación, es similar al que contenía la ilegalizada ley de la Consejería de Educación canaria.**

Hemos examinado el tratamiento y respeto al derecho de participación de los padres en la educación escolar de sus hijos que la Orden 1493/2015, de 22 de mayo de la Comunidad de Madrid, en comparación del que ofrece la Orden del 22 de julio de 2005, llegando a la conclusión que estos derechos se respetan en esta Orden de la Comunidad de Madrid de forma muy inferior que en la ilegalizada Orden de la Consejería de Educación de la Comunidad Canaria

Este perito ofrece al Tribunal realizar y presentar este estudio, caso de considerarlo.

13. LA OBLIGADA MODIFICACIÓN Y ADAPTACIÓN DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESTATALES Y AUTONÓMICAS A LA CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS.

Tras 11 años de la aprobación de la Convención de Naciones Unidas y nueve años de su ratificación por el Estado Español y publicación en el Boletín Oficial del Estado, el Estado Español ha realizado la modificación y adaptación de las leyes sanitarias, ha adaptado muchas

leyes sociales. Incluso se ha modificado la Ley de la Propiedad Horizontal, incluso se han construido rampas para el acceso de personas con reducida movilidad física.

Pero, la necesaria modificación, adaptación y en su caso derogación de las leyes educativas, así como de reglamentos, costumbres y prácticas tanto estatales como autonómicas, que obliga el Artículo 4 de la Convención, no se ha emprendido.

El Comentario general Nº 4 de Naciones Unidas de desarrollo del artículo 24 de la Convención nos recuerda esta obligación tras nueve años de incumplimiento, en su P18:

“En la línea del artículo 4(b), toda legislación y política debe ser revisada para asegurar que no sea discriminatoria con las personas con discapacidad y viole el artículo 24 y, en su caso, derogada o reformada de manera sistemática en un periodo limitado”

Las leyes educativas del Estado Español tanto las estatales como las autonómicas y específicamente las leyes, disposiciones, reglamentos, costumbres y prácticas siguen pendientes de la preceptiva adaptación a la ley superior como es la Convención de Naciones Unidas adaptadas a la Convención internacional de Naciones Unidas.

En relación a este tema es necesario tener en cuenta:

1. La Convención de Naciones Unidas es de aplicación directa (Su cumplimiento no requiere desarrollo legislativo ni reglamentario).
2. En virtud de lo dispuesto en el Artículo 10.2 de la Constitución Española todas las normas educativas, estatales y autonómicas, se interpretarán de conformidad con la Convención de Naciones Unidas y demás tratados internacionales ratificados por España.
3. Ante las leyes, disposiciones, reglamentos, costumbres y prácticas que contradicen el ordenamiento jurídico superior o restringen algún derecho reconocido en disposición superior mientras duran los procesos judiciales de ilegalización de ley o se procede a la obligada revisión y adaptación o en su caso derogación, es importante que los padres, docentes y la sociedad en su conjunto conozca el contenido y alcance de lo señalado en el Artículo 1 del código Civil

"Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior" (Código Civil Artículo 1).

Las nuevas disposiciones educativas, como la Orden 1493/2015 de la Comunidad de Madrid en su elaboración los legisladores no han tenido en cuenta la preceptiva adaptación a la Convención de Naciones Unidas como norma jurídica superior.

Como se observa fácilmente esta Orden se creó a espaldas a este Tratado Internacional, y en clara contradicción con esta ley superior.

CONCLUSIONES.

Primera. ANTECEDENTES La niña [REDACTED] presentaba signos de precocidad desde su etapa Educación Infantil. La directora del centro "Pequeñines de la Sierra" D^a Sonia Álvarez Arranz al observar un importante desarrollo cognitivo con notable adelanto en relación a los demás niños, comentó a sus padres que convendría q realizar el diagnóstico de sus capacidades. Sorprendió sabiendo leer sin que nadie le hubiere enseñado. Presentaba tendencia a esconder o disimular sus capacidades.

Presentó los signos de procesos de psicopatización típicos de los niños de Altas Capacidades no atendidos cognitivamente. Cesaron repentinamente al cambiar de centro educativo.

Segunda. EXAMEN DE LA DOCUMENTACIÓN PRESENTADA POR LOS PADRES Y DEMANDA DE EL DEFENSOR DEL ESTUDIANTE

Todos los contenidos: manifestaciones, comentarios, deducciones y conclusiones científicas, su ordenación, argumentario científico, con las citas científicas utilizadas son correctas desde el punto de vista de la investigación científica internacional. Ajustadas y en completa armonía con los resultados de la investigación en Neurociencias.

En consonancia con la Guía Científica de las Altas Capacidades, (obra de consenso científico que constituye el único documento sobre el diagnóstico y la educación de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales que ha alcanzado la "*declaración de obra de Interés*")

Científico y Profesional”). Forman parte de los contenidos que los que nos dedicamos a la docencia universitaria enseñamos en las universidades.

Tercera. “DICTAMEN DEL DIAGNÓSTICO CLÍNICO. En aplicación del Modelo científico El Diagnóstico Clínico Integrado perteneciente al Diagnóstico Biopsicosocial y a la CIF aprobada por la OMS. (Evaluación Multidisciplinar, Art. 26 Convención de Naciones Unidas BOE de 21 de abril de 2008). Lo realiza un equipo multidisciplinar: Médico colegiado, Psicólogo colegiado y Maestro. Todos ellos habiendo realizado el Curso El Diagnóstico Clínico Integrado y Proactivo de las Altas Capacidades.

Como modelo integrado invitan a participar a la escuela que contesta un cuestionario que integran en el proceso de diagnóstico. Invitan a la Directora del CEIPSO a integrarse en la Junta de Evaluación y Diagnóstico que deduce de las pruebas realizadas las necesidades educativas.

El Dictamen va precedido de Certificado Médico Oficial, incorpora el pre-diseño de la adaptación curricular que se diagnostica orientada al pleno y libre desarrollo de la personalidad del niño. Por si los docentes carecieran de la necesaria formación específica incorpora información y datos de los cursos on line aprobados por el Ministerio de Educación que se imparten en convenio de colaboración con el Ministerio.

La niña queda diagnosticada: Grupo Alta Capacidad, Subgrupo Precocidad Intelectual Intelectual. Cociente Intelectual : 128

Cuando los padres presentan En Dictamen y el Certificado Médico Oficial de fecha **24 de marzo de 2015** les informan de que para que el CEIPSO pueda aplicarlo necesitan someter a la niña a una evaluación Psicopedagógica.

Los padres no lo entienden, pues conocen el criterio del Ministerio de Educación en su Guía de Atención a la Diversidad: ***“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/Norma%20MEC,redactado%20inicial.html>

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

Se realiza la evaluación psicopedagógica **19 de mayo de 2015** por orientadora del CEIPSO Paula Archilla Marcos de ignorada titulación académica.

La evaluación psicopedagógica, coincide reconoce que la niña se halla en la Precocidad Intelectual: Cociente Intelectual 129

Cuarta. ANÁLISIS DE LA DOCUMENTACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.

El CEIP crea varios documentos internos. En todos ellos se reconoce que la niña se halla en la Precocidad Intelectual, pero al mismo tiempo niegan que se halle en la Alta Capacidad. Los padres no comprenden como se puede pertenecer a un subgrupo y al mismo tiempo no pertenecer al grupo al que el subgrupo pertenece, o bien como se puede pertenecer a la parte sin pertenecer al todo. Pero no logran que superen la contradicción o incongruencia evidente en la que se halla

En síntesis: No nos hallamos ante una controversia basada en teorías científicas diferentes, pero ambas posiblemente válidas, sino que estamos ante una administración educativa que desconoce las Altas Capacidades desde sus más elementales nociones.

Quinta LA INSPECTORA D^a ÁNGELA DE LAS HERAS GÓMEZ, HACE UN INFORME QUE APARENTA DEMOSTRAR QUE LA NIÑA NO PUEDE SER DE ALTA CAPACIDAD.

Resulta absurda y carente de todo fundamento científico la pretensión de la Inspectora y en definitiva de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en la actualidad, hacer ver que un/a niño/a no se halle en la Alta Capacidad en función del Cociente Intelectual 128 - 129, o su equivalente en percentiles.

Son muchos y muy prestigiosos los científicos que hace años dieron por obsoleto el paradigma psicométrico. (citamos varios de ellos).

Por otra parte, 130 era el cociente Intelectual que durante el periodo del paradigma psicométrico se consideraba que comenzaba la Superdotación, que afecta al 2'2%. Desde aquella perspectiva a ■■■■ le faltarían uno o dos puntos, para la Superdotación (que por su corta edad era imposible alcanzar)

Pero, para la Alta Capacidad, que es el concepto mucho más amplio que contiene los subgrupos o especificidades: Superdotación Talento Simple, Talento Compuesto y Precocidad Intelectual y que según Renzulli son el 15%, el Cociente intelectual si regresáramos a los tiempos del obsoleto paradigma psicométrico tiene que ser bastante inferior

El Test Wisc IV de la escala de Escala Wechsler de Inteligencia para Niños señala en 123'5 el Cociente Intelectual promedio de los niños y niñas de Altas Capacidades. En el lanzamiento del Wisc IV constató su aplicabilidad en los niños y niñas de Altas Capacidades, mediante una investigación científica con una muestra formada por 63 niños y niñas identificados de Altas Capacidades de edades comprendidas entre 6 y 16 años. El promedio de los Cocientes Intelectuales de los 63 niños identificados de Altas Capacidades de la muestra fue de 123.5. Todo ello tal y como se explica en el mismo Manual del Wisc IV.

Por tanto, carece de todo fundamento no considerar la Alta Capacidad diagnosticada de ■■■■ por faltar uno o dos puntos para llegar al punto de corte que en la época del superado obsoleto paradigma psicométrico se consideraba la Superdotación, pues **en la realidad científica actual ■■■■ supera en cinco puntos el promedio de los Cocientes Intelectuales de los niños y niñas de Altas Capacidades del estudio de aplicabilidad del test más usado en el diagnóstico de las Altas Capacidades que, por tanto es el que se considera científicamente como referente orientativo en el actual perfil complejo de la Alta Capacidad.**

El posicionamiento, actitudes y conductas de la Profesora Tutora, la Directora y la Inspectora, no hace más que evidenciar su total desconocimiento específico, hasta en los más elementales conceptos básicos. A la vez da la razón al Ministerio de Educación que en su libro informe Alumnos Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades señala:

«Durante décadas la Administración Educativa, al no afrontar de una manera clara y sin subterfugios la

atención educativa de los alumnos con necesidades educativas asociadas a la sobredotación intelectual, ha descuidado la formación específica de los profesionales de la educación: profesores, inspectores y equipos de orientación educativa».

Sexta. LA ESPERPÉNTICA CONTESTACIÓN DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID,

Firmada por el Director del área Territorial Madrid Oeste José Macías Velázquez de fecha 4 de febrero de 2016, Tras citar como fundamento de derecho la Orden 1493/2015, dice:

TERCERO. De acuerdo con la legislación vigente en el ámbito educativo de la Comunidad de Madrid.

- Las instituciones privadas y los profesionales sanitarios no tienen competencia para diagnosticar altas capacidades intelectuales a los alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid.

Esta esperpéntica contestación pone de manifiesto que el grave desconocimiento no se limita a las tres funcionarias anteriormente citadas sino que se extiende a otros funcionarios de esta consejería de educación

Séptima, LA ACTITUD DE LOS PADRES DE [REDACTED].

Los padres se preocuparon en adquirir una amplia formación específica en Altas Capacidades y Educación Inclusiva. Por una parte, descubrieron los peligros para la salud mental de los niños de altas capacidades cuando, la escuela no les ofrece los procesos de aprendizaje en sus estilos, vías, ritmos y estilos de aprendizaje diferente.

Por otra parte chocaron con el evidente desconocimiento de los funcionarios de la enseñanza y con la posible sensibilidad,

hipersensibilidad o susceptibilidad de una Profesora que se cree presionada o amenazada por unos padres que lo único que quieren es que su hija de altas capacidades no acabe rompiéndose coma tantos otros niños de Altas Capacidades que como señala el Jefe de Neurología Pediátrica del Hospital San Carlos de Madrid, Dr. Jaime Campos Castelló que señala que *los niños de Altas Capacidades se deterioran cognitivamente si no reciben el acomodo pedagógico o adaptación curricular.*

Octava. LA ACTITUD DE LA TUTORA, LA DIRECTORA Y DEMÁS RESPONSABLES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN.

Estos funcionarios en su falta de la necesaria formación específica en Altas Capacidades y Educación Inclusiva, se tomaban en forma de acusación personal la información acerca de los riesgos que científicamente se conoce que tienen los niños de altas capacidades cuando no reciben la educación adaptada, que los padres les transmitían o aportaban.

Las confusiones de los funcionarios de la enseñanza acerca de los conceptos básicos no halla otra explicación más que en no haber leído el dictamen del diagnóstico de las Altas Capacidades de ■■■■, ni la Guía Científica de las Altas Capacidades que los padres de ■■■■ hicieron imprimir, encuadernar y que les llevaros, puesto que en ambos documentos estos conceptos básicos se hallan claramente explicados.

Novena. LA NATURALEZA CIENTÍFICA DE LAS ALTAS CAPACIDADES.

¿Es la naturaleza científica de las Altas Capacidades una cuestión de supuesta mayor cantidad de inteligencia expresada en Cociente Intelectual, o cuestión de haber obtenido mayor cantidad de conocimientos curriculares expresada en rendimiento escolar, o bien un tema de mayor rapidez en el aprendizaje, y por tanto una cuestión exclusivamente educativa, que se inscribe dentro de las competencias educativas que tengan las Administraciones?

Esto es lo que inicialmente se creía. Es lo que algunos desean que se siga creyendo, para, de este modo poder continuar su control sobre las diferencias entre las personas, cuestión de enorme repercusión política.

Pero, no. La investigación científica en Neurociencias ha puesto al descubierto que la naturaleza y configuración científica de las Altas Capacidades Intelectuales es multidimensional y por tanto pluridisciplinar, de carácter ontogenético, base neurogenética, de carácter neurobiológico, neuropsicológico y socioeducativo, y de diagnóstico Biopsicosocial o Evaluación Multidisciplinar.

Tiene múltiples y fundamentales repercusiones en el ámbito educativo, pero dista mucho de poderse encasillar las Altas Capacidades en el ámbito escolar o educativo.

Décima. LA ACTUACIÓN DEL CEIPSO JUAN RAMÓN JIMÉNEZ Y DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN A LA LUZ DE LA CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS, sobre el derecho de todos los estudiantes a la educación inclusiva

Ratificada por España y publicada en el BOE de 21 de abril de 2008, <http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20Internacional1.pdf>

y del Comentario General N^o 4 de Naciones Unidas de 2 de septiembre de 2016 (CG4).

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

Resulta evidente que la actuación del CEIPSO Juan Ramón Jiménez y de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en lo que ha participado en la educación de la niña ██████, ha sido de permanente y completa vulneración de la letra y del espíritu la Convención de Naciones Unidas nuestra ley de aplicación directa y de superior rango acerca del derecho humano fundamental de todos los estudiantes, así como el (CG4) de 2 de septiembre de 2016.

Onceaba LA ORDEN 1.493/2015, de 22 de mayo de la Comunidad de Madrid QUE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN HA

APLICADO A LA NIÑA [REDACTED], a la luz de los resultados de la investigación científica en Neurociencias.

La Orden 1.493/2015, de 22 de mayo de la Comunidad de Madrid que la Consejería de Educación ha aplicado a la niña [REDACTED], y que afecta tanto a los estudiantes con altas capacidades como los que tienen discapacidad -en ambos aspectos y aplicaciones, se halla en total contradicción con los resultados de la investigación científica internacional en Neurociencias.

La Orden 1.493/2015 se elaboró en desconocimiento o a espaldas y en contradicción con la ley de superior rango que es la Convención de Naciones Unidas, ratificada por España y publicada en el BOE de 21 de abril de 2008, que vulnera, contradice e impide su cumplimiento.

Además, la Orden 1.493/2015 impide la aplicación del Artículo 10.2 de la Constitución a las disposiciones que afectan a los estudiantes con discapacidad o de Altas Capacidades en sus derechos a la educación, que deben ser interpretadas en conformidad con la Convención de Naciones Unidas, por lo que dicha Orden 1.493/2015 resulta altamente dañina, no sólo para los niños y niñas de altas Capacidades y los que tienen discapacidad, sino también para todos los estudiantes, por cuanto a que el Comentario General Nº 4 de Naciones Unidas de desarrollo del Artículo 24 de la Convención señala que la Educación Inclusiva es un derecho humano fundamental de todos los estudiantes como hemos justificado en este mismo documento .

Consecuencia de ello, en cumplimiento de la propia Convención de Naciones Unidas y de la Convención Internacional Derechos del Niño en su artículo 3.1 (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)., La Orden 1.493/2015 debe ser ilegalizada o anulada su aplicación por el Tribunal de Justicia competente.

Mientras, y teniendo en cuenta que el proceso judicial de ilegalización de la Orden de 7 de abril de 1997 de la Consejería de Educación de Canarias que afectaba la educación de los niños de Altas Capacidades se prolongó durante siete años y la nueva Orden, del 22 de julio de 2005 que seguidamente elaboró la Consejería de Educación de Canarias que tuvo que instarse su ilegalización íntegra, se prolongó durante otros siete años más, resulta necesario que los padres en general, los docentes y la sociedad en su conjunto conozcan que la Orden 1493/2015

de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid contradice el ordenamiento jurídico superior, y su carácter altamente dañino para los estudiantes, en consecuencia conozcan lo señalado para estos casos por el artículo 1 del Código Civil:

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

Duodécima LA ORDEN 1.493/2015, de 22 de mayo de la Comunidad de Madrid QUE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN HA APLICADO A LA NIÑA [REDACTED], a la luz de la Sentencia del Tribunal Supremo 12.11.12

El tratamiento del derecho a la educación en libertad que se observa en **las leyes educativas de las demás Consejerías de Educación, es similar al que contenía la ilegalizada ley de la Consejería de Educación canaria.**

Hemos examinado el tratamiento y el respeto al derecho de participación de los padres en la educación escolar de sus hijos que la Orden 1493/2015, de 22 de mayo de la Comunidad de Madrid, en comparación del que ofrece la Orden del 22 de julio de 2005, llegando a la conclusión que estos derechos se respetan en esta Orden de la Comunidad de Madrid de forma muy inferior que en la ilegalizada Orden de la Consejería de Educación de la Comunidad Canaria

Este perito ofrece al Tribunal realizar y presentar este estudio, caso de considerarlo.

Décima tercera LA OBLIGADA MODIFICACIÓN Y ADAPTACIÓN DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESTATALES Y AUTONÓMICAS A LA CONVENCIÓN DENACIONES UNIDAS.

Tras 11 años de la aprobación de la Convención de Naciones Unidas y nueve años de su ratificación por el Estado Español y publicación en el Boletín Oficial del Estado, el Estado Español ha realizado la

modificación y adaptación de las leyes sanitarias, ha adaptado muchas leyes sociales.

Pero, la necesaria modificación, adaptación y en su caso derogación de las leyes educativas, así como de reglamentos, costumbres y prácticas tanto estatales como autonómicas, que obliga el Artículo 4 de la Convención, no se ha emprendido.

El Comentario general Nº 4 de Naciones Unidas de desarrollo del artículo 24 de la Convención nos recuerda esta obligación tras nueve años de incumplimiento, en su P18:

"En la línea del artículo 4(b), toda legislación y política debe ser revisada para asegurar que no sea discriminatoria con las personas con discapacidad y viole el artículo 24 y, en su caso, derogada o reformada de manera sistemática en un periodo limitado"

Las leyes educativas del Estado Español tanto las estatales como las autonómicas y específicamente las leyes, disposiciones, reglamentos, costumbres y prácticas siguen pendientes de la preceptiva adaptación a la ley superior como es la Convención de Naciones Unidas adaptadas a la Convención internacional de Naciones Unidas.

Las disposiciones autonómicas que cita la contestación de la Consejería de Educación de fecha 4 de febrero de 2016, a los padres de ██████ (Folio trescientos cuarenta y siete), ninguna de ellas ha sido revisada y adaptada a la Convención de Naciones Unidas.

(Los textos en los que nos referimos a la Orden 1403/2015 de 22 de mayo de la Comunidad de Madrid los tomamos de nuestra Ponencia: "ALTAS CAPACIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA", Ponencia del X ENCUENTRO DE GOBIERNOS LOCALES Y EDUCACIÓN. "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UN OBJETIVO DE TODOS", Madrid, 14 y 15 de Diciembre de 2017 organizado por el Ministerio de Educación, Cultura y deporte y la Federación Española de Municipios y Provincias.)

Barcelona para Madrid a 13 de Diciembre de 2017

Prof. José de Mirandés Grabolosa