

El libro clásico de la educación, revisado y actualizado

BERNABÉ TIERNO

La educación inteligente

TU HIJO SIGUE TUS PASOS,
CONVIÉRTETE EN SU MEJOR GUÍA

Incluye
prontuario
de soluciones
educativas
prácticas



LA EDUCACIÓN DE LOS MÁS INTELIGENTES

**¿Siguen siendo las niñas, niños, adolescentes y
jóvenes de altas capacidades el colectivo ignorado en
nuestro sistema educativo?**

JOSEP DE MIRANDÉS GRABOLOSÀ

Profesor Universitario
Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades
Secretario General del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades
Secretario General del Consejo Europeo de Peritos Judiciales y Forenses

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	4
II. ¿ES LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD UN DERECHO DE TODOS?	8
III. LAS ACTUALES DEFINICIONES CIENTÍFICAS	11
LA INTELIGENCIA HUMANA	11
• LA SUPERDOTACIÓN	14
- El Síndrome de Disincronía	15
- El Diagnóstico Clínico integrado	17
- Los estilos de aprendizaje específicos de los alumnos superdotados	19
• LA PRECOCIDAD INTELECTUAL	19
• EL TALENTO SIMPLE Y EL TALENTO COMPUESTO	20
• LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	20
• EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD	20
• AUTORES	24
IV. LA RESPONSABILIDAD DE DESARROLLAR LAS ADAPTACIONES CURRICULARES, TRASLADADA A LOS COLEGIOS	28
V. ¿QUIÉN PUEDE DIAGNOSTICAR?	35
VI. EL PRIMER PASO EN EL PROCESO EDUCATIVO	39
VII. EL RECONOCIMIENTO DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DE LAS CONSECUENCIAS DE LA NO APLICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR	40
VIII. ALGUNAS EXCUSAS QUE SE UTILIZAN PARA INTENTAR EVITAR LA ADAPTACIÓN CURRICULAR	42
IX. LA SUPERDOTACIÓN COMO CONCEPTO OPUESTO AL TALENTO	52
X. ALGUNOS MITOS Y TÓPICOS	55
XI. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS, POSICIÓN PUNTERA HACIA LOS NUEVOS APRENDIZAJES, PARA TODOS, DEL CONVENIO DE BOLONIA	58
XII. LA HOJA DE RUTA HACIA LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS	60
XIII. INCORPORACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS ACERCA DE LAS DIFERENTES FORMAS DE PROCESAR LA INFORMACIÓN	63
XIV. ESQUEMA GENERAL DEL DIAGNÓSTICO EN EL NUEVO PARADIGMA DE LA SUPERDOTACIÓN Y LAS ALTAS CAPACIDADES	65
XV. DATOS DE INTERÉS	66

I. INTRODUCCIÓN

Inicialmente y durante muchos años los conceptos: superdotación, altas capacidades, talento, genio, precocidad intelectual, se utilizaban muy indistintamente para referirse a determinadas personas que podrían tener mayor «cantidad» de eso que más o menos tenemos todos: inteligencia. Era una visión meramente cuantitativa.

La Psicometría intentó medir esas «cantidades» diferenciales, pero ni tan siquiera pudo definir la inteligencia humana que pretendía medir. La superdotación o la alta capacidad era tan sólo *«lo de las personas que tenían un cociente intelectual igual o superior a 130, tomando 100 como la media»*

Durante las décadas de los setenta y ochenta del pasado siglo, se fueron desarrollando y conociendo las teorías cognitivistas. Aquella conceptualización entorno al cociente 130 quedó obsoleta y sustituida por un perfil complejo de capacidades cognoscitivas en acción combinada.

Pero no ha sido hasta los primeros años de nuestro siglo XXI cuando la investigación neurológica del funcionamiento cerebral en las altas capacidades ha puesto de manifiesto la importancia y el funcionamiento de la interacción permanente de cognición-emoción-motivación en la sistomogénesis heterocrónica de la superdotación y las diferencias en la transmisión neural en cada uno de los distintos fenómenos cognitivos y emocionales de las altas capacidades. Nos hallamos ante el Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades.

El reconocimiento jurídico de que estos alumnos tienen la necesidad de aprender según la diferente forma en que su cerebro procesa la información también ha sufrido cambios en los últimos años.

Ya en 1931, el Decreto del Ministerio de Instrucción Pública en su artículo 1º establecía: *«Se declara problema de solución urgente, que afecta a los más altos intereses nacionales, la necesidad de investigar y educar convenientemente las capacidades individuales supernormales de nuestros hijos, no sólo para bien de estos niños, sino también de la comunidad»*. A pesar de que el artículo 2º daba un plazo de un año para redactar el *«proyecto mínimo»*, todo aquello quedó prácticamente en nada.

La Ley General de Educación de 1970 señalaba en su artículo 53º: *«La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros de régimen ordinario, donde se procurará...»*. Todas estas expresiones voluntaristas y ambiguas en nuestras leyes sólo sirvieron para aparentar que se estaba haciendo algo y que, de esa forma, todo quedaba en manos de Administración Educativa.

La LOGSE fue otra gran ocasión perdida. Pretendió impulsar la atención a la diversidad, pero sólo se desarrolló, muy parcialmente, para los alumnos con discapacidades.

La LOCE se formuló con expresiones ambiguas. El artículo 43º decía: «*Los alumnos superdotados serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones Educativas*».

El balance de esta inconcreción sistemática, unido a la obsesión de que todo esté herméticamente en manos de la misma Administración Educativa y de sus equipos oficiales de asesoramiento u orientación psicopedagógica lo publicó el Ministerio de Educación en su Libro-Informe *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades* (MEC-2000). En él se reconocen las cifras: «*En España tienen que existir unos trescientos mil alumnos superdotados en las etapas educativas obligatorias, de los que hemos identificado tan sólo a unos dos mil*». Es decir, la identificación sólo alcanzó al 0'6%, ignorando a la inmensa mayoría, el 99'4%. De ahí el siguiente reconocimiento del Ministerio de Educación: «*El 70% de los alumnos superdotados tiene bajo rendimiento escolar, y entre un 35 y un 50% de ellos se hallan en el fracaso escolar*».

El Ministerio de Educación en este Libro-Informe reconoce parcialmente las causas:

«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».

Además, el Ministerio señala:

«A los miembros de los equipos de orientación educativa no se les permite la emisión de los dictámenes al cumplimentar los informes correspondientes de los alumnos con sobredotación intelectual».

Con estos reconocimientos se inicia el necesario cambio hacia el reconocimiento jurídico de estos alumnos en los ámbitos educativo y sanitario, que culmina en la actual Ley Orgánica de Educación, LOE.

Tres son las fases en la lucha tenaz del movimiento asociativo de los padres, que cristalizó en la creación de la Confederación Española de Asociaciones de Superdotación.

La primera fase, centrada en los Tribunales de Justicia, está orientada, por una parte, a promover la ilegalización de las leyes que dañan a estos niños al restringir sus derechos educativos, reconocidos en el ordenamiento jurídico superior.

Mediante sentencia n.º 96 del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha de 13/02/02 y sentencia de la Audiencia Nacional de 30 de septiembre

de 2002 (Cuestión de Ilegalidad 03/02/02), conseguimos la ilegalización de la Orden del Ministerio de Educación de 24 de abril de 1996 (BOE de 3 de mayo de 1996), que regulaba restrictivamente el tratamiento educativo de los alumnos superdotados en el ámbito del Estado.

En 2004 conseguimos que el Tribunal Superior de Justicia de Canarias ilegalizara la Orden autonómica de 7 de abril de 1997 del Gobierno Canario que regulaba de forma restrictiva el procedimiento de realización de las adaptaciones curriculares del centro y las individualizadas en aquella comunidad autónoma.

También en 2004 iniciamos los trámites para instar al Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha a que ilegalizara la absurda Ley del Gobierno de aquella comunidad, Orden de 13-12-2003, que prácticamente impedía que se pudiera diagnosticar a los alumnos superdotados en esa comunidad. Afortunadamente no fue necesario proseguir tal iniciativa: la ley autonómica era de desarrollo y aplicación de la LOCE y el Gobierno del Estado anunció la derogación de dicha Ley Orgánica, por lo que toda su legislación de desarrollo y aplicación, en todas las comunidades autónomas, devino nula de pleno derecho.

El otro frente abierto en los Tribunales de Justicia era la defensa de los derechos educativos personales de cada niño, cuando estos quedaban restringidos en la escuela o se retrasaba la aplicación de la adaptación curricular estipulada por los Centros de Diagnóstico independientes de la Administración. Sólo en la Comunidad Canaria se presentaron más de cincuenta casos. La psicóloga Coks Feenstra relata esta lucha en su magnífico libro *El niño superdotado* que, a modo de resumen, acaba con esta frase: «*En todos los casos las escuelas y sus equipos psicopedagógicos se han visto obligados a aplicar las recomendaciones estipuladas por los Centros de Identificación en sus informes*».

La segunda fase de esta lucha ha consistido, por una parte, en promover la investigación científica específica y, por otra, en apoyar y participar activamente en la creación de una nueva Ley Orgánica que sin ambigüedad promoviera el derecho a una educación en la diversidad para todos los alumnos, y que esta atención a la diversidad constituyera el principio básico rector de todas las etapas educativas, centrado en el respeto a los derechos educativos específicos de todos los colectivos.

Una nueva Ley Orgánica que reconozca no sólo el derecho a una educación específica a los alumnos superdotados, también a los que poseen un talento en un área (talento simple) o en varias (talento compuesto). Igualmente para los más pequeños, cuya alta capacidad se halla en proceso evolutivo y no se les puede, todavía, diagnosticar como alumnos superdotados sino de precocidad intelectual. Y, por último, que reconozca todas las especificidades que constituyen el concepto general: alumnos con altas capacidades.

Una ley que de forma clara proponga una adaptación curricular precisa para todos los alumnos de altas capacidades, realizada no por las administraciones

educativas (equipos de asesoramiento u orientación psicopedagógica a las órdenes directas de los políticos de turno), sino que traslade estas competencias a los propios colegios, ampliándoles, para ello, su autonomía pedagógica.

Una ley que consolide estos avances otorgando a los artículos de referencia no sólo carácter «orgánico», sino carácter «básico» (competencias educativas propias del Estado, no traspasables), a fin de que los derechos educativos reconocidos no puedan ser tergiversados, restringidos ni limitados por el posterior desarrollo legislativo de cada comunidad autónoma.

Esta ley es la Ley Orgánica de Educación, LOE, que en todo lo referente al derecho de atención a la diversidad y altas capacidades se halla en perfecta consonancia con la investigación científica internacional.

En la web del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades <http://cseac.iespana.es> en Área VI, capítulos 1 y 2, se hallan los detalles de las actuaciones en el Parlamento.

La tercera fase es la actual. La lucha presente se centra en conocer los avances de la LOE, el nuevo modelo de escuela que de ella surge, presentarlo a los maestros y profesores de nuestros hijos y exigir su cumplimiento a todos los niveles del sistema educativo.

Hace un tiempo la revista *Magisterio* me hizo una entrevista. Se me preguntó por los cambios o modificaciones legislativas que propondría. Con toda franqueza contesté que ninguno, pues lo único que hace falta ahora es que se cumpla la Ley Orgánica de Educación y las leyes sanitarias de aplicación. Sólo hay que hacerlas cumplir, ya que donde y cuando la LOE y las leyes sanitarias de aplicación se respetan, ni los niños de altas capacidades, ni los de ningún otro colectivo, tienen problema escolar alguno.

Pero queda un largo camino hasta alcanzar el cumplimiento generalizado de las leyes.

La LOE --en todo lo relativo al derecho a la educación en la diversidad y las altas capacidades--, es una ley muy buena. Está siendo tomada como referencia básica para el necesario cambio educativo en otros países, pero una buena ley no es una barita mágica. Habrá que remover viejas actitudes más o menos enquistadas en un sistema educativo igualitarista, burocratizado y prepotente, cuyo fracaso causa alarma en toda la Unión Europea.

Será necesario superar viejos mitos, ciertos estereotipos y sofismas en un sistema educativo en el que sobran funcionarios de la educación y faltan maestros educadores con verdadera vocación, formación didáctica y conciencia de la necesidad de reciclaje e innovación pedagógica permanente. Es necesario un sistema educativo no basado en los criterios e intereses políticos, partidistas y electoralistas, sino basado únicamente en los postulados de la investigación científica internacional, sobre todo en lo relativo a cómo aprende y procesa la información el cerebro de cada niño.

II ¿ES LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD UN DERECHO DE TODOS?

Supongamos que existiera un extraño país cuyo gobierno, compadeciéndose de los problemas de los padres a la hora de comprar los zapatos a sus hijos -- nunca sabemos qué número les irá bien--, decidiera solucionarlo publicando una ley con una tabla donde, para cada edad cronológica, se señalara el número de zapato que los niños deberían calzar. Eso sí, como contraprestación por haberles solucionado el problema, el gobierno obligaría a que todos los niños llevaran puestos los zapatos «apropiados» durante todo el día.

¿Podemos imaginarnos lo que ocurriría? A algunos, aquellos zapatos les irían bien. Pero a los que tuvieran el pie menos o más desarrollado los zapatos les resultarían incómodos. ¿Podemos imaginarnos el sufrimiento de las niñas y niños especialmente desarrollados? ¿Cómo podrían jugar, brincar, correr y seguir desarrollándose?

Ese extraño país también ha sido el nuestro en el aspecto más sensible y más importante: la educación. Hemos aceptado el mito de la igualdad vinculándolo al concepto de justicia, ignorando que tan injusto se puede ser tratando igual a personas diferentes como tratando de modo diferente a personas iguales. En el aprendizaje todos somos diferentes.

En educación se ha practicado con esmero el mito griego de Procusto: aquel hombre que salía a la calle, asaltaba a las personas y se las llevaba a su casa, donde las estiraba en su cama. Si, colocada la cabeza en su sitio, los pies no alcanzaban al borde de la cama, les torturaba alargando su cuerpo hasta que llegaran. Pero a los que sobrepasaban la medida de su cama, directamente les cortaba las piernas.

Mentes diferentes, aprendizajes diferentes, además de ser el título de un estupendo libro del doctor Mel Levine (EEUU), es un principio general asumido por nuestra sociedad y, específicamente, por el Ministerio de Educación, cuyas normas y directrices actuales en materia de atención a la diversidad y altas capacidades, se hallan en consonancia con los postulados de la investigación científica internacional.

Pero, si nos hemos de referir a las Administraciones Educativas de las comunidades autónomas, habrá que reconocer que existen distintas sensibilidades y diferentes grados de desconocimiento científico, como dispares han sido los resultados en los informes de la OCDE. Aquí también existe la diversidad.

La dotación económica que cada comunidad asigne podrá ser un indicador significativo; y la aplicación y desarrollo normativo de los avances de la LOE, también. Habrá que estar muy atentos. Los acertados criterios específicos de la cúspide del sistema educativo tienen que llegar a todas las bases, maestros y

profesores, inspectores y asesores educativos, políticos y funcionarios de educación.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. España la suscribió el 30 de noviembre de 1990, por lo que forma parte de nuestro ordenamiento jurídico al mismo nivel que la Constitución. El artículo 29.1 establece: «*Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades*».

Las actuales definiciones científicas, después de recordar este artículo fundamental, señalan: «*El nivel máximo de las posibilidades de cada niño es diverso, como diferente es su desarrollo y diversa es la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física en cada niño. En consecuencia, el derecho de todos los niños a la educación en la diversidad se halla jurídicamente reconocido en cuantos estados han ratificado este Tratado Internacional*».

Este ha sido un fundamento de derecho esencial, tanto para conseguir la ilegalización judicial de las leyes educativas anteriores que lo restringían, como para defender en los Tribunales de Justicia los derechos educativos personales de estas niñas y niños.

¿Hasta qué punto la actual Ley Orgánica de Educación recoge este derecho de todos a la educación en la diversidad? Con el título *Atención a la diversidad en la LOE*, el Ministerio de Educación a través del subdirector general de Ordenación Académica publicó un interesantísimo escrito en la revista *Trabajadores de la Enseñanza* de septiembre-octubre de 2006, del que entresacamos las frases más significativas:

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

«*En la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica proporcionando a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades; adoptando las medidas organizativas y curriculares pertinentes; poniendo énfasis en la atención individualizada...*»

«*Este tipo de educación requiere una planificación individualizada para cada uno, pero no se opone a la enseñanza en grupo.*»

«*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.*»

«Su reconocimiento es el punto de partida para el desarrollo de una pedagogía de la diversidad y para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre el alumnado.»

El diagnóstico como punto de partida. Tema importantísimo, pero ¿quién puede realizar un diagnóstico clínico completo? Lo trataremos más adelante. Veamos primero cómo se define cada cosa.

III. LAS ACTUALES DEFINICIONES CIENTÍFICAS

Año 2004. La Universidad de Girona quería incorporar el tema de la superdotación como docencia específica, pero faltaban unas definiciones actualizadas, científicamente avaladas.

La definición internacional de Marland se consiguió en 1972; no recogía, por tanto, los resultados de la importantísima investigación científica internacional del último tercio de siglo XX. Su necesaria actualización no fue tarea fácil, pero se trabajó con intensidad. Participaron 33 expertos de diferentes países.

Las nuevas definiciones se conocieron como *Definiciones Universidad de Girona-2005*, y hallaron rápidamente la más amplia aceptación en todos los ámbitos (científicos y educativos) y constituyen la base de los cambios legislativos.

Después, con el necesario sosiego, el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades las revisó detenidamente, las completó con la incorporación de nuevos científicos de diferentes países, 67 en total, y las asumió. Hoy son la base científica de numerosas investigaciones internacionales, tesis doctorales y fundamento para el cambio en las leyes de diferentes países.

Por su importancia básica las reproducimos a continuación.

LA INTELIGENCIA HUMANA

<<Todos los anteriores intentos de definir lo que es la superdotación, el talento, la precocidad intelectual, etc., se han visto siempre dificultados por la inexistencia de una definición previa de inteligencia humana. También han hallado dificultades en la necesaria conjunción, armonización y consenso entre los científicos autores de aproximaciones y aportaciones parciales.

En cada cultura hay una idea de inteligencia humana, y de lo que es el ser humano. Como dice el Prof. Marina, la idea que tengamos de lo que es la inteligencia humana va a determinar la idea que tengamos de nosotros mismos, y esta idea determina lo que realmente somos.

Una definición de inteligencia humana de amplia aceptación es: *“Inteligencia, es la capacidad de recibir información, elaborarla y producir respuestas eficaces”*. Pero, esta definición no distingue la inteligencia humana de la animal, ni de la inteligencia artificial.

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

Allen Newel, en su libro *“Unified Theories of Cognition”*, reconocido unánimemente por la comunidad científica internacional, considera la inteligencia como *“la capacidad de relacionar dos sistemas independientes: el del conocimiento y el de los fines”*. Ciertamente esta definición significa un importante avance, pues el ser humano, en la resolución de problemas, interacciona sus conocimientos con las metas que constituyen la solución del problema. Pero, esta definición olvida que la inteligencia humana es capaz de captar y crear nueva información, proponer y promulgar otros fines o metas, inventar nuevas posibilidades, reconocer y juzgar los propios productos intelectuales, crear el propio yo.

La teoría psicométrica de la inteligencia tan siquiera ha sido capaz de definir la inteligencia que pretendía medir. Cuando a Binet, promotor del primer test de inteligencia le preguntaban: ¿Qué es la inteligencia? acostumbraba a responder: “¡Es lo que mide mi test!”.

Al final de la experiencia psicométrica nos preguntamos: ¿Por qué hay tanta diferencia entre los resultados de los tests psicométricos y los de la vida?

Después de cien años de investigación científica, la inteligencia humana y sus fenómenos han empezado a ser comprendidos gracias a la representación de los procesos cognitivos. Es un salto cualitativo que permite pasar de la mera medición de lo que ni se sabía definir, a la comprensión de los procesos y los fenómenos implicados y relacionados en la inteligencia humana, y en consecuencia, a la posibilidad de un acercamiento a los métodos de diagnóstico, y a los criterios de educación, orientada a la felicidad.

La Ciencia Cognitiva ha evolucionado, pero debe seguir evolucionando mucho más. No puede considerarse que reducirse al ámbito de la inteligencia humana es un empobrecimiento. La Ciencia Cognitiva ha centrado su estudio en *“todos los seres que conocen”, “que computan información”, “que utilizan representaciones”*. (Pylshyn, Z.W.: “Computación y conocimiento”).

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

La inteligencia humana alcanza unos planos que la inteligencia animal o la inteligencia artificial nunca podrán alcanzar. Parafraseando al Prof. Marina diremos que la inteligencia humana es la transfiguración completa de la inteligencia computacional. La inteligencia humana, en su definición, puede tomar base en la definición de inteligencia computacional, pero el hombre empieza creándola y acaba organizándola, controlándola, dirigiéndola y transformándola. Porque, el ser humano tiene sentimientos, sensaciones y emociones, en constante interacción con el sistema cognitivo: ilusión y desgan, angustia y placer. También placer intelectual. Capacidad de reconocerse, y gestionar sus propias limitaciones, de

plantear nuevos problemas, de intuir o inventar nuevas capacidades y posibilidades. Capacidad de autotransfigurarse en la libertad mediante la voluntad: autodeterminarse.

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

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

El desarrollo del cerebro no es lineal sino que hay momentos claves para desarrollar habilidades mentales específicas. Las interacciones tempranas determinan como se *“cablea”* y se *“interconecta”* el cerebro, atendiendo al sistema emocional y a su interacción permanente con el sistema cognitivo, a las emociones como cruciales para el aprendizaje, para generar patrones y para moldear el cerebro.

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

El desarrollo del cerebro en el niño de alta capacidad, - la ciencia ha demostrado - que es distinto: su educación, también.

En las consideraciones de los fenómenos de las altas capacidades de la inteligencia humana, que a continuación tratamos, no citamos aspectos como la creatividad o la memoria, pues, partiendo de la definición de inteligencia humana como *“la inteligencia computacional que se autodetermina”*, la inteligencia humana es inteligencia creadora en su propia naturaleza, como es memoria creadora.

En esta perspectiva podemos afirmar que la inteligencia humana es una realidad emergente, capaz de autodesarrollarse, hasta superar los determinismos cotidianos.

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

Es, capacidad de crearse a sí misma, de constituir un yo inteligente, de reconocerse, interrogarse y rectificarse en esta creación, de activar la autocorrección de los posibles procesos de maduración heterocrónica. Es capacidad de auto desarrollo de los procesos metacognitivos. Ellos implican,

Voluntad, Libertad, y Ética, como ciencia de los fines del hombre. Y, es crear la Dignidad Humana, como su proyecto supremo, que, en la dimensión social del ser humano, es crear la verdadera Paz social, que es el fruto de la Justicia. Porque, la existencia de la inteligencia humana en el cosmos responde a un fin.

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

Queda un camino por recorrer, hasta alcanzar, el pleno desarrollo de la inteligencia humana. Para dejar de ignorar y reconocer a su encarnación suprema en *“el fruto más hermoso del árbol de la humanidad”*, en palabras del discípulo de Freud: las niñas y los niños superdotados. Para conseguir que ya no *“se rompan”*, y para que su felicidad y su alta capacidad sea en beneficio de la sociedad en su conjunto. En definitiva, para construir la verdadera Paz.>>

LA SUPERDOTACIÓN

<<La superdotación es el fenómeno cognoscitivo y emocional, estable y global de la persona humana¹ que se caracteriza y define por un hecho básico: las diferencias en la alta capacidad intelectual del sujeto, no sólo a nivel cuantitativo, sino sobre todo en su funcionamiento², pues implica una diferencia cualitativa muy importante.⁵

No se trata de un atributo unidimensional, sino que supone la conjunción de diferentes factores cualitativamente iguales³, por lo que se ha de conceptualizar como un perfil complejo más que como un solo índice psicométrico. Perfil en el que todos y cada uno de los recursos intelectuales presentan un elevado nivel, junto con organizaciones ricas y complejas de estructuras y funciones de las capacidades cognoscitivas⁴ en acción combinada y conectividad⁵.

La superdotación es un constructo formado por un amplio núcleo de variables cuyo funcionamiento conjunto (coalescencia) da como resultado la excepcionalidad³. Estas variables relevantes son: autoconcepto general, situación general dentro del grupo, autoconcepto escolar, estilo de aprendizaje y motivación.³⁵

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

determinados y susceptibles al aprendizaje (epigenéticos). Esta maduración se lleva a cabo gracias al perfeccionamiento de los circuitos neurogliales bajo una sistemogénesis heterocrónica⁶.

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

El Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades implica el conocimiento de la interrelación permanente de los procesos emocionales con el sistema cognitivo, las pautas diagnósticas específicas de estas personas, en gran medida diferentes de las generales, actualmente del DSM-IV-TR¹⁰, así como el diferente desarrollo y la distinta configuración morfológica del cerebro de estas personas.³⁶

El Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades considera relevante el hecho de que las personas superdotadas constituyen el mayor capital humano que tiene una sociedad si sus dones y talentos se educan adecuadamente.³⁷ >>.

<<CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS⁶⁶

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

El Síndrome de Disincronía

<<Las características de la superdotación se hallan en la Tabla de Robinson-Olszewiski-Kubilius, 1996, siendo la primera de ellas: «Proceso de maduración neuropsicológica asincrónico (disarmónico)»⁶.

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

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

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

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

La Disincronía es un fenómeno habitual en todos los casos de precocidad intelectual. Ahora sí que estamos hablando de posibles patologías que deberán ser tratadas por un especialista.⁵ Por el contrario, si la escuela fuera verdaderamente adaptativa, los niños superdotados no tendrían ningún problema escolar.¹⁸

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

La estimulación de vías autocorrectoras constituye el nivel de actuación epigenético que hace posible la armonización de las conductas disincrónicas con las globales⁶. El abordaje correcto de la Disincronía requiere dos acciones combinadas: por una parte, el tratamiento ambulatorio en un centro especializado, y por otra, los adecuados planteamientos en la adaptación curricular, incorporando los ritmos, y en especial, los estilos de aprendizaje específicos de los superdotados, adaptados a cada caso¹⁹ en la forma que determine el Diagnóstico Clínico¹.

Los casos, en que se observan más los efectos de la Disincronía son, por este orden: alumnos precoces, talentos académicos, talentos lógicos y superdotados.^{5>>}

El Diagnóstico Clínico integrado

<< La identificación y diagnóstico de todos y cada uno de los alumnos constituye el primer paso en el sistema educativo.¹² La excepcionalidad intelectual no es fácil de identificar y la superdotación todavía menos⁵. El Diagnóstico de la Superdotación deberá basarse en el análisis clínico de sus características y, con la identificación, facilitar el Diagnóstico Clínico⁶.

La identificación debe ser diagnóstica por naturaleza, considerando valores y aptitudes, así como problemas, debilidades y necesidades emocionales y cognitivas²⁰

.Si las medidas estandarizadas no resultan pertinentes se debe recurrir al juicio clínico²¹.

La «detección» y la «evaluación psicopedagógica» son aproximaciones previas que facilitan el Diagnóstico Clínico, pero, en cualquier caso, sólo el Diagnóstico Clínico realizado por un equipo de profesionales especializados, con la titulación legal adecuada, podrá determinar si un niño se halla o si se podrá hallar en los ámbitos de la excepcionalidad intelectual.²²

Sólo del Diagnóstico Clínico es posible deducir las medidas educativas necesarias. Con frecuencia se pone en evidencia el grave error de la medida educativa que inicialmente se había tomado sólo a partir de la previa evaluación psicopedagógica.²²

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

El Diagnóstico Clínico del niño superdotado no puede entenderse como un proceso unilateral. Deberán intervenir las tres partes implicadas: la familia, el sistema educativo y el centro especializado externo, cada uno con aportaciones específicas. Las tres actuaciones deben producirse en concordancia. A ninguna de ellas debemos considerarla determinante²³.

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

(El «Modelo de Diagnóstico Clínico integrado» del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades se encuentra en la web del Consejo Superior: <http://cseac.iespana.es>)

Los estilos de aprendizaje específicos de los alumnos superdotados.

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

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

Requieren además una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no son previstos de ordinario en los programas educativos normales⁹, y se concretan en una adaptación curricular que nada tiene que ver con una enseñanza individualizada o segregada³⁹, y que en todos los casos se fundamenta en sus estilos de aprendizaje específicos, orientados en la interacción permanente de los procesos emocionales en el sistema cognitivo.¹⁹

La necesidad de programas diferentes y estilos de aprendizaje específicos de los alumnos superdotados, no será tal cuando un sistema educativo alcance la «4ª Fase»: Educación de Calidad para todos en las condiciones señaladas en el Informe 2003 de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU³².

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

Cuando un superdotado no recibe los programas escolares diferentes se crea una situación de riesgo para su salud psíquica que es preciso denunciar en forma inmediata³¹. Esta situación provoca y propicia además del Síndrome de Disincronía, el Síndrome de Difusión de la Identidad, de forma que se establece el principio de causalidad --con carácter general-- con las distorsiones cognitivas que constituyen la causa y el mantenimiento de la enfermedad psíquica, incluyendo los trastornos de personalidad, pudiendo afirmar --con

carácter general-- que esta situación impide, en todo caso, el ejercicio del derecho a recibir una educación orientada al pleno y libre desarrollo de la personalidad¹⁰.>>

(La Ponencia internacional «Los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados» se halla en la web del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades: <http://cseac.iespana.es>)

LA PRECOCIDAD INTELECTUAL

<<Precocidad Intelectual es el fenómeno evolutivo, cognoscitivo y emocional de la inteligencia humana por el que, a lo largo de la etapa de desarrollo y activación de los recursos intelectuales básicos (0-14 años), las diferencias de configuración pueden responder al menos a dos causas: diferencias de ritmo del desarrollo, si la activación de los recursos intelectuales se lleva a término en un espacio de tiempo más breve que el ritmo medio (considerado normal), y diferencias de techo, si finalizado el desarrollo cognitivo presenta más y mejores aptitudes de la media⁵.

Los alumnos con precocidad intelectual requieren el mismo tratamiento educativo que los alumnos superdotados¹². >>

EL TALENTO SIMPLE Y EL TALENTO COMPUESTO

<<Talento es el fenómeno cognoscitivo y emocional estable de la inteligencia humana y responde al concepto opuesto a la superdotación, pues se refiere a la especificidad y las diferencias cuantitativas. En la superdotación, sin embargo, las diferencias intelectuales más importantes son las cualitativas y la generalidad⁵.

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

Talento Compuesto: constituido por la combinación de aptitudes específicas: talento académico (verbal + lógico + gestión de memoria) o talento artístico (gestión perceptual + aptitud espacial + talento creativo).

Para que un talento pueda aflorar ha de haber un conjunto de catalizadores intrapersonales y ambientales³⁴.

Los alumnos con talento simple o talento compuesto requieren, al igual que los superdotados, programas y servicios educativos diferentes a los que de manera habitual proporcionan los programas escolares normales para poder llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad²⁹.>>

LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

<<Se entiende por Alta Capacidad Intelectual el conjunto de fenómenos cognoscitivos y emocionales que anteriormente se han definido¹. Todos ellos requieren una atención educativa diferente a la que comúnmente se ofrece en las escuelas²⁹: atención educativa escolar (adaptación curricular) y atención educativa extraescolar (programas específicos de altas capacidades). Ambas actuaciones deben realizarse en forma coordinada.²²

Muy pocas personas se pueden considerar plenamente representativas de un fenómeno cognoscitivo y emocional concreto. La mayoría se hallan en la confluencia de varios de ellos¹.

El análisis de los factores cognoscitivos de las altas capacidades pertenece al ámbito educativo y al mismo tiempo al ámbito competencial de las Ciencias de la Salud, mientras que el análisis y diagnóstico de los factores emocionales de las altas capacidades y de su interacción permanente en el sistema cognitivo, así como el imprescindible diagnóstico diferencial del Síndrome de Disincronía pertenece, en forma exclusiva, al ámbito clínico, por lo que el diagnóstico de las altas capacidades requiere un equipo multiprofesional de especialistas con amplia experiencia en el que deberán participar profesionales con competencias sanitarias no sólo educativas.^{10y50} En cuanto a los psicólogos, a la luz de lo que disponen las leyes sanitarias, sólo aquellos que posean el título de Especialista en Psicología Clínica son considerados profesionales con competencias sanitarias.⁵¹*

Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana¹¹.>>

* En el Estado español es la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias 43/2003 de 21 de noviembre.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

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

Científicamente es sabido que el nivel máximo de las posibilidades de cada niño es diverso, como diferente es su desarrollo y diversa es la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física en cada uno.⁶⁷ En consecuencia, el derecho de todos los niños a la educación en la diversidad se halla jurídicamente reconocido en cuantos estados han ratificado este Tratado Internacional y, por tanto, forma parte del propio ordenamiento jurídico.⁶⁵

Es difícil imaginar el «derecho a la diversidad» en un estado dictatorial. Pero más difícil es concebir un estado democrático en el que este derecho se traduzca en la práctica sólo en unas tímidas medidas compensadoras de desigualdades que difícilmente pueden alcanzarse.⁴⁰

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

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

Reconocer las diferencias existentes entre las personas, para los docentes, implica conocer y respetar la diferente forma en que cada cerebro procesa la información. Atender la educación adecuada a cada alumno⁴⁰, conocer que le aumenta el número de sus ramas dendríticas⁴¹, crea sinapsis nuevas y las multiplica⁴², enriquece el número y el tipo de las conexiones neurales, su calidad y sus capacidades funcionales⁴³. Teniendo en cuenta las interacciones más tempranas, a través de las «windows of opportunity» (ventanas de oportunidad o ventanas de tiempo)⁴⁴, lo que determina cómo se cablea y cómo se interconecta el cerebro⁴⁵, pues la inteligencia es enseñable y aprendible y la educación adecuada a cada uno es, también, la arquitectura de su cerebro⁴¹. Antes de proponer medidas pedagógicas es imprescindible ponerse al día sobre los recursos innatos que cada cerebro tiene para aprender⁴⁷. Si no sabemos cómo es cada cerebro, cómo procesa la información o cómo aprende, no podemos planificar cómo enseñar eficazmente⁴⁸.

En el Estado español la Ley Orgánica de Educación (LOE) ha supuesto el reconocimiento legal del derecho a la educación en la diversidad. En el sistema educativo anterior a la LOE⁴⁹ la atención a la diversidad constituía la excepción puntual ante la enseñanza homogénea que constituía la norma fundamental. En la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, proporcionando a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades⁵⁰.

Este tipo de educación requiere una planificación individualizada para cada uno, pero no se opone a la enseñanza en grupo⁵⁰.

La interrelación del alumno de alta capacidad, a través de su adaptación curricular, con todos los demás a partir de los talentos y valores que todos tienen, origina una dinámica pedagógica intensa que eleva el rendimiento de todos, aleja el fracaso escolar y permite al aula avanzar hacia las nuevas formas de aprendizaje autorregulado que conforman el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI, que surge del Convenio de Bolonia¹⁰.

La atención a la diversidad exige un diagnóstico previo de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas, y soluciones adecuadas en cada caso en función de dicho diagnóstico⁵⁰.

Se respeta el derecho a la diversidad cuando a «mentes diferentes» se corresponden «aprendizajes diferentes».⁵¹

Cuando equidad y excelencia no se hallan en conflicto, sino en armonía y conjunción⁵².

Cuando la comprensibilidad no está en tensión con la cultura del esfuerzo y la satisfacción por sus logros. Y, cuando la igualdad, erróneamente equiparada con la justicia, no está en tensión con la educación en libertad.⁴⁰

En definitiva, cuando los conceptos básicos, superando interpretaciones partidistas e ideológicas, se orientan en los postulados científicos de la investigación internacional y, en consecuencia, hallan su conjunción e interacción permanente.⁴⁰

El derecho a la diversidad tiene su marco de referencia en el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI, que surge del Convenio de Bolonia y conlleva toda una serie de modificaciones y profundos cambios a nivel organizativo, legal y administrativo⁵³, como resultado de las nuevas exigencias y características de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje.⁵⁴ Se centra en el concepto de aprendizaje permanente (lifelong learning) como proceso generador de nuevas formas de pensamiento y supone una escuela centrada en los distintos procesos de aprendizaje para cada alumno y no en el resultado cuantitativo, dotando a cada uno de las competencias orientadas a «aprender a aprender» a lo largo de su existencia vital⁵⁵.

Por otra parte supone un aprendizaje autónomo, personal, fundamentado en los propios estilos y ritmos de cada uno y en la concepción del estudiante como parte activa del proceso.⁵⁵

Desde el punto de vista psicoeducativo el aprendizaje autónomo que nos remite a la capacidad de «aprender a aprender»⁵⁶, requiere metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica⁵⁷ y, en definitiva, capacidad de autorregulación del propio proceso de construcción del conocimiento y el aprendizaje⁵⁸, orientado en la perspectiva personal de futuro que cada alumno se va formando⁵⁹.

Esta concepción del aprendizaje y la necesidad de lograrlo afecta a todos los niveles educativos⁶⁰.

El aprendizaje autorregulado --para todos los alumnos--, se define así: «Un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje, intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, con la intención de alcanzarlos».⁶¹

En este contexto, los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados se sintetizan en el aprendizaje autorregulado generador de nuevas formas de pensamiento.

Es un aprendizaje por el permanente descubrimiento personal, que excluye cualquier forma de aprendizaje repetitivo, memorístico o mecanicista, orientado a la vida real, a través de los objetivos prácticos vivenciales y vocacionales que el educando se está formando, y también orientado al descubrimiento de la verdad y al sentido del destino último de su ser personal. Requiere un entorno escolar emocionalmente intenso y adecuado: con comprensión, respeto y aceptación plena de su hecho diferencial, lo que le permitirá el desarrollo de su propia autocomprensión, autoaceptación y autoestima; un aprendizaje como reto personal, mediante la intuición y a través de grandes saltos intuitivos, una investigación permanente y el desarrollo de la creatividad.

Los alumnos necesitan sentirse no objetos sino sujetos, protagonistas y creadores de su propio proceso educativo, en un ámbito cooperativo y no competitivo. Necesitan sentir a su alrededor un adecuado nivel de «cultura de la diversidad», para (especialmente las niñas superdotadas) no tener que seguir enmascarando, restringiendo, negando y, en definitiva, destruyendo sus capacidades excepcionales.

Necesitan poder formarse como personas libres y tan diferentes como en realidad son, para poder desarrollarse en la nueva sociedad globalizada del conocimiento que ya intuyen, aceptar los retos que les corresponderán y poder tener en ella una vida digna.⁴⁰ >>

AUTORES

1. Gaita Homar. Vicepresidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades.
2. Silvia Sastre. Universidad de La Rioja.
3. Luz Pérez. Catedrática de Psicología Universidad Complutense de Madrid.
4. Cándido Genovard y Antoni Castelló. Universidad Autónoma de Barcelona.
5. Generalitat de Catalunya, Departamento de Educación. "Alumnado Excepcionalmente Dotado Intelectualmente". Castelló y Martínez. Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona.
6. Ministerio de Educación (España). Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Alumnos con Altas Capacidades (Madrid, 2002) "La Superdotación a Examen". Dr. Jaime Campos Castelló. (Jefe de Neurología Pediátrica; Hospital Clínico San Carlos). Madrid
7. Esteban Sánchez Manzano. Vicedecano de Investigación de la Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
8. Jellen y Verduin. Hans G Jellen, John R Verduin. "*Handbook for differential education of the gifted*", 1986.
9. Joseph Renzulli. Psicólogo, Director del "Centro Nacional de Investigación de Superdotados y con Talento". EEUU.
10. Juan Luis Miranda Romero. Psiquiatra, Presidente del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. Presidente Consejo Europeo de Peritos Judiciales y Forenses. Director del Instituto Catalán de Altas Capacidades.
11. Departamento de Educación de EEUU, 1993.
12. Ministerio de Educación (España). Libro informe: "Alumnos Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades" 2000. Dr. Benito López Andrade.
13. René Zazzo. Psicólogo, Presidente de la *Société Française de Psychologie*, profesor de Psicología genética en la Universidad de Nanterre, Presidente del « *Groupement Français d'Études de Neuro-Psychopathologie Infantile* »
14. Amparo Acereda. Universidad Ramón LLull
15. Manual de Psicopatología del Niño, edición 2004. Dr. D. Marcelli y Dr. J. de Ajuriaguerra.
16. Jean Charles Terrassier Presidente de la Asociación Nacional de Alumnos Superdotados (República de Francia).
17. Cándido Genovard. Catedrático de Psicología Universidad Autónoma de Barcelona.
18. Javier Tourón Dr. En Ciencias de la Educación y en Ciencias Biológicas. Ex-Presidente "*European Council for High Ability*". Prof. Universidad de Navarra
19. Ponencia Internacional. "Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados". Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Universidad Nacional de Educación a Distancia y 15 universidades europeas y americanas. 2004. (<http://cseac.iespana.es>).

20. Feldhusen, Jarwan y Verdugo. Libro El desarrollo del talento.
21. Benito y Alonso. Centro Huerta del Rey. Valladolid. España.
22. “*El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado*”, Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. (<http://cseac.iespana.es>).
23. Gobierno Vasco “*La Educación del Alumnado con Altas Capacidades*”. Javier Apraiz de Elozza.
24. Tratado Internacional Derechos del Niño. En el Estado Español, Tribunal Constitucional, Sentencia: 5/81,II,8
25. En el Estado Español Ley: 41/2002 del 14 de noviembre, Art. 3 y Art. 8.5 y Ley: 44/2003 del 21 de noviembre, Art. 5.1.e.
26. Yolanda Benito. Centro Huerta del Rey. Valladolid.
27. Stenberg y Dávison. Robert Stenberg: Profesor de Psicología, y Profesor de Educación en Universidad de Penachos. Profesor Honorario de Psicología en el Departamento de Psicología en la Universidad de Heidelberg, Alemania. Ex Profesor de IBM y de Psicología y Educación en el Departamento de “*Psychology*”, Profesor de Dirección en la Escuela de Dirección, y Director del Centro para la Psicología de Altas Capacidades, y Maestría en la universidad de Yale.

Richard J. Davidson. Profesor de Psicología de la Universidad de Harvard Director, Laboratorio de Neurociencia Afectiva (Waisman Laboratory for Brain Imaging & Behaviour).
28. Forester (Teoría Emergente de la Inteligencia Humana).
29. Definición de Marland 1972, Secretaria de Educación EEUU.
30. Confederación Española de Asociaciones de Superdotación. Manifiesto 2004.
31. Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil.
32. Se halla incorporado en: “Fracaso y Refundación del Sistema Educativo” (<http://cseac.iespana.es>)
33. Joaquín Gairín Catedrático de Pedagogía Universidad Autónoma de Barcelona.
34. Feldhusen y Gagné. Dr. John F. Feldhusen. Profesor Emérito a Universidad de Purdue.

Robert Gagné. Doctor en Psicología, Autor de la Teoría Condiciones de Aprendizaje.
35. Franz J. Mönks del Center for the Study of Giftedness, University of Nijmegen (Holanda); President del “*European Council for High Ability*”.
36. Investigación del Instituto Nacional de la Salud Mental de Estados Unidos y el Mc Gill University de Monreal, Canadá. Revista Nature. 13 de Abril de 2006.
37. Isaac Garrido. Jefe Dto. Psicología Básica, Universidad Complutense, Madrid.
38. Otto Kemberg y Heiz Kohut, Presidente y Ex Presidente de la Sociedad Psicoanalítica Internacional.
39. Ignacio Puigdellívol. Catedrático de Pedagogía Universidad de Barcelona.
40. Josep de Mirandés en “La Educación Inteligente” Ed. Temas de Hoy. Secretario General del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades Presidente de la Confederación

Española de Asociaciones de Altas Capacidades. Secretario General del Consejo Europeo de Peritos Judiciales y Forenses. Prof, universitario.

41. Rima Shore. Neurocientífica, Directora del Consorcio de Universidades *Laboratory for the Design & Redesign of Schools (LDRS)* (EEUU). Autora del libro *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*. y de la síntesis de los Nuevos Postulados de la Neurociencia.
42. William Greenough, Investigador de la Universidad de Illinois. Doctor en Filosofía, profesor de Psiquiatría Celular y Biología Estructural.
43. Feurestein y Perkins. Dr. Reuven Feuerstein, Doctor en Psicología del Desarrollo y en Filosofía. Psicólogo Clínico. Director del Centro para el Desarrollo del Potencial Humano de Jerusalén. Autor de la Teoría de Modificación Estructural Cognoscitiva (SCM), de la Teoría del Estudio Intervenido de la Experiencia (MLE), y de la Teoría del Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (FIE).

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

Dra. Rita Carter, Neurocientífica y escritora, especializada en el funcionamiento del cerebro humano. (Reino Unido) Autora de amplia producción científica de entra la que destaca. "El nuevo mapa del cerebro"
45. Hancock. Científico Investigador de la Universidad de California (Irvine).
46. Arthur Costa. Profesor Emérito de Educación de la Universidad del Estado de California, Sacramento. Codirector del "*Institute for Intelligent Behavior de Cameron Park*". Ex director de programas educacionales de la NASA, autor de la Teoría del Pensamiento Efectivo.
47. Nuevas directrices del "*National Research Council of the National Academies*". EEUU.
48. Xaro Sánchez. Psiquiatra Neurocientífica Universidad Autónoma de Barcelona.
49. Resolución del Departamento de Educación del Gobierno de Cataluña de.12 de Septiembre de 2007.
50. Ministerio Español de Educación y Ciencia, "Atención a la diversidad en la LOE", Revista Trabajadores de la Enseñanza Nº 76, septiembre-octubre de 2006.
51. Mel Levine, EEUU Doctor. en Pediatría. Autor de, "Mentes diferentes, aprendizajes diferentes". Ed. Paidós.
52. Howard Gardner. Prof. de Psicología de la Universidad de Harvard y Prof. Neurología de la Universidad de Boston. Autor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples.
53. Francisco Michavila. Catedrático de Matemática Aplicada del Departamento de Matemática Aplicada y Métodos Informáticos de la Universidad Politécnica de Madrid. Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, de la Universidad Politécnica de Madrid. Académico Numerario de la Real Academia de Doctores. Miembro del Comité Científico para Europa y Norteamérica del Foro de la UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, de París. Patrono de la Fundación Francisco Giner de los Ríos. Institución Libre de enseñanza.
54. Antonio González Fernández. Teoría, Aplicación y Motivación. "*Wagenaar. Division Biological Sciences, Neurobiology Section*", Universidad de California. San Diego.

55. M. Cochran-Smith. President "*American Educational Research Association*" (AERA). Miembro de "*Committee on Teacher Education of the National Academy of Education, chaired by Linda Darling-Hammond and John Brantford*".
56. Martín y Pozo J.I. Teorías Cognitivas del Aprendizaje; Aprendizaje Estratégico.
57. Perry. N. Perry. "*Promoting self-regulated reading and writing at home and school. The Elementary School Journal*".
58. D.H. Schunk y B.J. Zimmerman. 2001. "*Reflections on theories of self-regulated learning and academic Achievement Self Regulated Learning and Academic Achievement. Learning theories. An educational perspective*". New York.
59. Julio A. González-Pineda (Universidad de Oviedo), Susana Rodríguez y Antonio Valle (Universidad de A Coruña).
60. José C. Núñez, Julio A. González Pineda, Paula Solano. Universidad de Oviedo y Pedro Rosario. Universidad de Minho.
61. Pedro Rosario. Universidad de Minho, Baga, Portugal.
62. Norma del Ministerio Español de Educación y Ciencia. El Mundo 23 de Enero de 2006, Boletín Oficial del Consejo General de los Colegios Oficiales de Abogados de Catalunya Nº 54 Febrero de 2006.
63. Pronunciamento del Departamento de Salud del Gobierno de Cataluña, sobre el diagnóstico de las Altas Capacidades, de 29 de Julio de 2006.
64. Lorenzo y Ruedas. Teoría del Pluralismo Compartido, como expresión del derecho a la diversidad en la escuela.
- 65 José A. Latorre Cirera. Letrado especialista en derecho a la educación.
- 66 Tabla de Robinson -Olzewski- Kubilius.
- 67 Elena Kim. Médico Especialista en Epidemiología. (Universidad de Tashkent).

19-11-08

CONSEJO SUPERIOR DE EXPERTOS EN ALTAS CAPACIDADES
 Universidad Francisco de Vitoria. Madrid

IV. LA RESPONSABILIDAD DE DESARROLLAR LAS ADAPTACIONES CURRICULARES, TRASLADADA A LOS COLEGIOS

Me llama la directora de un colegio. Los padres de un alumno le han entregado un certificado médico oficial y un amplio dictamen (más de 60 folios) que lo desarrolla. Realizado el diagnóstico clínico completo de sus capacidades cognitivas y emocionales, el niño ha sido diagnosticado de Alta Capacidad: Precocidad Intelectual. En el ámbito escolar necesita que le desarrollen la adaptación curricular precisa, que le permitirá realizar los procesos de aprendizaje de la forma tan diferente como su cerebro procesa la información.

La directora, que confiesa que nunca se había encontrado con un caso parecido, inicialmente pensaba que esto sería cuestión de avisar a los del equipo oficial de asesoramiento psicopedagógico, que vendrían y se encargarían de la adaptación curricular. Pero alguien le informó de que había entrado en vigor una nueva ley que trasladaba esa responsabilidad al colegio.

Al final de nuestra charla telefónica me pidió que le enviara un resumen de los cambios jurídicos. Rapidamente le hice una síntesis que a continuación transcribo (eliminando los nombres), con el deseo de que resulte útil para los docentes y padres de todos estos alumnos.

Sra. [nombre]

Directora de la Escuela [nombre del centro]

Estimada señora: Permítame, señora directora, que en primer lugar le felicite y le dé las gracias por su interés para que su alumno de alta capacidad reciba la adaptación curricular precisa que necesita.

Usted sabe bien que otros docentes intentan evitar, por todos los medios, lo que para ellos únicamente es un desconocido trabajo extra que no tiene por qué ir acompañado de sobresueldo.

Con mucho gusto le hago la síntesis de los fundamentos jurídicos por los cuales es necesario que el colegio ofrezca a su alumno de alta capacidad la enseñanza de forma adaptada a su manera diferente de procesamiento de la información (la adaptación curricular precisa consecuencia de su diagnóstico completo indicada en su dictamen). De esta forma el niño de alta capacidad dejará de encontrarse sometido a estilos de aprendizaje homogéneos y a ritmos estándares, tan diferentes e incluso opuestos a los suyos que le suponen un riesgo para su salud psíquica.

Así podrá aprender con su propio ritmo y estilo, con una educación diferente orientada al pleno desarrollo de sus capacidades y su personalidad. Dejará de sentirse diferente y podrá ser feliz.

Espero que con la información que le facilito la tutora del niño comprenderá la importancia y la urgencia de esta educación diferente y se dispondrá a su inmediata aplicación. Y, en cualquier caso, usted como máxima responsable del centro al que la Ley Orgánica de Educación traslada esta responsabilidad (art. 72.3 de la LOE), a partir de ahora poseerá los resortes necesarios para ejercerla.

Y, sin más preámbulos, paso a sintetizarle la información:

Primero.- La Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 de 3 de mayo, fue publicada en el Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006, y tal y como en la misma se indica, entró en vigor en todos los territorios que integran el Estado español a los 20 días de su publicación en el BOE.

Por su Disposición Derogatoria Única, punto 1, quedaron derogadas las leyes orgánicas anteriores: la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), así como la Ley Orgánica de 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. Además: «*Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en la presente Ley*», indica la cláusula derogatoria.

Como consecuencia de ello, toda la legislación --estatal y de todas las comunidades autónomas-- de desarrollo y aplicación de las anteriores leyes orgánicas, expresamente derogadas, ha devenido nula de pleno derecho.

Segundo.- La entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación ha supuesto cambios muy importantes en relación al marco jurídico educativo anterior. El Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña se refería en una reciente resolución a «*el sistema educativo anterior a la LOE*».

A.- «*La atención a la diversidad*» que, en el sistema educativo anterior a la LOE estaba sujeta a autorizaciones y/o reconocimientos administrativos, con la LOE ha pasado a constituir el principio fundamental que rige todas las etapas educativas, convirtiendo lo que era excepción en regla general. El propio Ministerio de Educación dice: «*En la LOE la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que ha de regir toda la enseñanza básica*».

B.- En su preámbulo la nueva Ley Orgánica de Educación señala: «*En la etapa primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como estas se detecten. [...] La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de*

manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. [...] También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales. [...] La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión entendiendo que únicamente de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todos los alumnos».

C.- En su capítulo II, «Educación Primaria», la Ley Orgánica de Educación dedica el artículo 19 a los «Principios Pedagógicos», señalando el primero de ellos: *«1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades».*

D.- El capítulo III, «Educación Secundaria Obligatoria», dedica su artículo 22 a establecer los principios generales, señalando en su punto 4º: *«La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado».* En su punto 5º establece: *«Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículum, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, los programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo».*

E.- En su punto 6º, señala: *«En el marco de lo que disponen los apartados 4º y 5º, los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado».*

F.- En relación a la educación diferente a la ordinaria que requieren los alumnos con altas capacidades intelectuales el cambio que supone la actual Ley Orgánica de Educación resulta sustancial y evidente. La anterior ley orgánica de educación (LOCE) indicaba en su artículo 43.1: *«Los alumnos superdotados serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones Educativas».* ¿Qué era eso de una atención específica? Por la ambigüedad del texto legal, era algo que casi siempre se quedaba en nada. La actual LOE, en su artículo 71.2 incluye a todos los alumnos con altas capacidades intelectuales dentro del concepto: *«alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria».*

Es decir, no sólo reconoce la necesidad y el derecho a una educación *diferente* a los alumnos superdotados, sino también a aquellos que poseen un talento específico en un área (talento simple), a los que poseen talento en varias áreas (talento compuesto), o a aquellos que

presentan las características de la superdotación intelectual pero para los que, por su corta edad y al encontrarse su inteligencia en período evolutivo no resulta adecuado utilizar la denominación «superdotación» sino «precocidad intelectual».

También reconoce a aquellos alumnos para los que, diagnosticados de alta capacidad intelectual en un momento determinado, resulte difícil determinar la especificidad concreta en la cual se encuentran, incluyendo todas las especificidades que constituyen el concepto más amplio de «*alumnos con altas capacidades intelectuales*».

Todo esto en total consonancia con lo establecido en las actuales Definiciones Científicas de Altas Capacidades que, tras hablar de Superdotación, Talento Simple y Compuesto y Precocidad Intelectual, define así las Altas Capacidades Intelectuales: «*conjunto de fenómenos cognoscitivos y emocionales [...]. Todos ellos requieren una atención educativa diferente a la que comúnmente se ofrece en la escuela: la atención educativa escolar (adaptación curricular) y atención educativa extraescolar (programas específicos de altas capacidades). Ambas actuaciones deben realizarse en forma coordinada*».

G.- Para todos estos alumnos de altas capacidades intelectuales que requerían, según aquella ambigua expresión de la LOCE *una atención específica*, la actual LOE, en su artículo 72.3, señala: «*los centros [...] realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas*». Estos conceptos son muy concretos y están claramente tipificados.

H.- La LOCE añadía: «*por parte de las Administraciones Educativas*» en clara referencia a los equipos oficiales de asesoramiento psicopedagógico. Contrariamente, la actual Ley Orgánica de Educación ha trasladado la responsabilidad de realizar «*las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas*», en exclusiva a los centros educativos, aumentándoles el ámbito de su autonomía pedagógica.

I.- La Ley Orgánica de Educación señala en su preámbulo: «*La flexibilidad del sistema educativo lleva emparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocer una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su manera de funcionamiento. [...] Los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado*».

J.- Indica que los centros «*contarán con la debida organización escolar*» para que, con la participación activa de todos los demás alumnos del aula, estas adaptaciones curriculares, además de constituir el gran medio de superación de los problemas emocionales y de sociabilización de estos alumnos, en la interacción permanente en el grupo, resulten

muy beneficiosas para todos los demás alumnos de la clase. Así está señalado en el artículo 72.3 de la LOE: *«Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas»*.

Señala el doctor Ignasi Puigdemívol: *«Es muy importante no confundir estas adaptaciones curriculares con la enseñanza individualizada, porque son dos cosas que no tienen nada que ver»*. El doctor Juan Luis Miranda añade: *«La participación activa de todos los alumnos del aula en estas adaptaciones curriculares --cada uno desde sus talentos, capacidades y valores específicos que todos tienen--, constituye el gran medio de dinamización pedagógica del aula que eleva el rendimiento del grupo en el pluralismo compartido que favorece a todos, aleja el fracaso escolar y permite que el aula avance hacia los nuevos procesos de aprendizaje autorregulado que para todos los niveles educativos surgen del Convenio de Bolonia y configuran el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI»*.

K.- Es necesario que los maestros y profesores adquieran una formación específica previa, pues tendrán que dar cumplimiento al carácter inmediato preceptuado por la misma Ley Orgánica de Educación en su artículo 71.3: *«La atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el momento en que esta necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión»*.

Se trata de evitar el *periculum in mora*, el peligro de la tardanza, como estableció el Tribunal Superior de Justicia de Navarra ante el caso de un alumno de alta capacidad cuyo diagnóstico, realizado por un Centro de Diagnóstico especializado, apuntaba la necesidad de realizar una adaptación curricular pero el colegio se retrasaba en su diseño y aplicación: *«El desarrollo intelectual del menor demanda estas medidas sin demora. Por lo tanto su aplicación no puede diferirse a la estimación del recurso sin poner en grave riesgo (periculum in mora) su utilidad. No tiene sentido someter a un menor a valoraciones psicopedagógicas y no derivar de ellas medidas de actuación acordes a su capacidad intelectual»*. (Resolución del Tribunal Superior de Justicia de Navarra de 13 de enero de 2004.)

Tercero.- En relación a los recursos económicos, la responsabilidad de la Administración Educativa es *«asegurar los recursos necesarios para que los alumnos que requieran de una atención educativa diferente puedan llegar al máximo desarrollo posible de sus capacidades personales»* (artículo 71.2 de la LOE).

El artículo 72.2 establece con claridad esta responsabilidad: *«Corresponde a las Administraciones Educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados»*.

Los centros educativos deben pedir y, si es necesario, urgir o exigir estas dotaciones económicas a la Administración Educativa, del mismo modo que corresponde a los padres, como primeros responsables de la educación de sus hijos pedir, urgir y, si es necesario, reclamar al centro educativo a través de todos los medios previstos en las leyes, la realización de la educación diferente que requieren estos alumnos.

Cuarto.- En cuanto al diagnóstico [en el caso concreto de este niño] me comenta que los padres han entregado al colegio el dictamen del Diagnóstico Clínico completo del alumno, derivado del Certificado Médico Oficial del Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos del Estado español, por el cual el niño ha quedado diagnosticado como alumno de alta capacidad, y que dicho diagnóstico lo ha realizado el Instituto Catalán de Altas Capacidades, centro que dirige el doctor Juan Luis Miranda, homologado para el diagnóstico de las altas capacidades por el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades.

Esto es muy importante. El colegio no va a tener ningún problema, pues no están ustedes ante un mero informe de evaluación psicopedagógica que no podría deducir las verdaderas necesidades educativas del alumno y sólo contendría aspectos cognitivos.

El diagnóstico clínico completo añade el análisis clínico de los procesos cognitivos, el diagnóstico clínico de los factores emocionales y de su interacción permanente con el sistema cognitivo, el diagnóstico diferencial de la disincronía, el estudio profiláctico y la averiguación de sus estilos personales de aprendizaje. Con él sí se pueden deducir y señalar las necesidades educativas tanto escolares como extraescolares y obtener las orientaciones precisas que los padres necesitan.

Los dictámenes del Instituto Catalán de Altas Capacidades además contienen el prediseño de la adaptación curricular que el niño necesita, se encuentra claramente referenciado en: «Prediseño de la adaptación curricular que [nombre del niño] necesita», en el capítulo: «Ayudas que se ofrecen a los maestros y profesores para el adecuado diseño y desarrollo de la adaptación curricular precisa del niño». Además, este centro de diagnóstico especializado ofrece todo el asesoramiento necesario.

Le sugiero que entre en su web: <http://instisuper2.iespana.es>. Es la web sobre altas capacidades más completa. En su Área 3, capítulo 1, encontrará el «Modelo de Adaptación Curricular». Siguiendo las explicaciones que en el mismo se ofrecen y estudiando los documentos que se indican, le resultará extraordinariamente sencillo y profesionalmente estimulante conseguir un excelente diseño de la adaptación curricular. Tanto es así que padres sin formación específica han realizado el diseño de la adaptación curricular de sus hijos y lo han conseguido con adecuada calidad.

En el capítulo 2 hay diferentes modelos de adaptaciones curriculares de primaria, realizadas por colegios y por alumnos universitarios de Psicología,

Pedagogía y Magisterio de la Universidad de Girona, y de secundaria realizadas por alumnos de cuarto curso de Psicología de la Universidad Abad Oliba. También hallará un modelo de organización del aula para que con la participación activa de todos en esta adaptación curricular se trabaje en beneficio de todos; es el modelo de interacción realizado por los alumnos de Magisterio de la Universidad Francisco de Vitoria.

En el capítulo 3 se halla la ponencia internacional «Los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados». Le recomiendo que la tutora la imprima y encuaderne, pues constituye el manual práctico cuyo estudio facilita un adecuado diseño y desarrollo de la adaptación curricular.

Enhorabuena, señora directora, por tener a un alumno de alta capacidad correctamente diagnosticado. También porque se hallan ante un reto de innovación pedagógica que sin duda les permitirá situar el aula en posición puntera hacia las nuevas formas de aprendizaje surgidas del convenio de Bolonia y que conforman el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI.

(Los textos legales referidos en el presente escrito pertenecientes a la Ley Orgánica de Educación, no solamente tienen carácter «orgánico» sino que, además, se les ha dado carácter «básico» para que los importantes avances que contienen no puedan ser minimizados, restringidos o tergiversados en el futuro desarrollo legislativo de aplicación por parte de las comunidades autónomas, por lo cual forman parte de las competencias exclusivas del Estado, no traspasables a comunidad autónoma alguna, y constituyen normas básicas de desarrollo del artículo 27 de la Constitución en relación al artículo 149.1 y 30 del texto constitucional.)

V. ¿QUIÉN PUEDE DIAGNOSTICAR?

Con este título el abogado del Ilustre Colegio de Abogados de Barcelona, D. José Antonio Latorre, experto en derecho a la educación, elaboró, por encargo de *La Vanguardia*, un artículo publicado en la edición de 8 de enero de 2006, inicio de la serie de artículos científicos titulada «Niños y niñas superdotados» y que incluimos a continuación.

Pero antes de ver ese artículo, valgan estas consideraciones para su mejor comprensión:

Desde el momento en que la investigación científica internacional reconoce la superdotación y las altas capacidades no solamente en su aspecto intelectual cuantitativamente superior (paradigma cuantitativo-psicométrico), ni como fenómeno cognoscitivo (paradigma cognitivo), sino que las sitúa en la confluencia de los factores emocionales con los cognitivos y las define en la interacción permanente cognición-emoción-motivación como fenómenos intelectuales de carácter multidisciplinar (Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades), es evidente que su diagnóstico requiere un equipo de profesionales especializados: un equipo multiprofesional.

En correspondencia con estos avances científicos y para su aplicación, el Ministerio de Educación realizó una primera aproximación en el Congreso de Altas Capacidades de Canarias, a través de la ponencia del subdirector general de Ordenación Académica D. Juan López Martínez: *«Se preconiza la identificación temprana realizada por un equipo de profesionales especializados, como medida para garantizar una inmediata y adecuada atención escolar y familiar capaz de evitar problemas escolares, emocionales y de socialización»*.

El diagnóstico de los procesos emocionales y de la interacción cognición-emoción-motivación o el imprescindible Diagnóstico Diferencial de la Disincronía y del Síndrome de Difusión de la Identidad --entre otros aspectos--, pertenecen al ámbito jurídico-competencial de los profesionales sanitarios.

De ahí la norma del Ministerio de Educación de 23/01/06: véase diario *El Mundo* de esta fecha o Boletín Oficial del Consejo General de los Colegios Oficiales de Abogados de Cataluña n.º 54, febrero de 2006: *«En el diagnóstico de alumnos de altas capacidades deben participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas»*.

Ya no es suficiente la legislación educativa. Hay que observar, igualmente, la legislación sanitaria de aplicación.

El Departamento de Salud de la Generalitat de Cataluña emitió su pronunciamiento sobre el diagnóstico de la superdotación y las altas capacidades de 29 de julio de 2005, donde después de señalar como profesionales con competencias sanitarias a los psiquiatras, pediatras,

neurólogos y médicos en general, sin necesidad de tener especialidad, hace una importante aclaración respecto a los psicólogos: «*En relación a los psicólogos, y de acuerdo con lo que señala la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, sólo la Especialidad en Psicología Clínica está considerada profesión sanitaria*».

En consecuencia, la Administración Sanitaria recomienda a los padres que, antes de solicitar o autorizar el necesario diagnóstico de sus hijos, ejerzan el derecho (que les reconoce el art. 5.1e de la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, Ley 44/2003 de 21 de noviembre), de conocer el nombre, la titulación y la especialidad del personal, y se aseguren de que el equipo multiprofesional cuenta con profesionales con competencias sanitarias, además de profesionales con competencias educativas.

La Administración Sanitaria señala en su pronunciamiento sobre el diagnóstico de las altas capacidades:

*«La Ley 44/2003 de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, establece en su artículo 5.1e), como uno de los principios generales de la relación entre los profesionales sanitarios y las personas que son atendidas por ellos, que “los profesionales y los responsables de los centros sanitarios facilitarán a sus pacientes, el ejercicio del derecho a conocer el nombre, la titulación y la **especialidad** de los profesionales sanitarios que los atienden”. Para garantizar el ejercicio de este derecho y del resto establecidos en el artículo 5.2, se prevé que los colegios profesionales establezcan registros públicos accesibles a la población que deberán permitir conocer el nombre, titulación, **especialidad**, lugar de ejercicio y otros datos que la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias determina como públicos».*

En cuanto a los psicólogos de los equipos oficiales de asesoramiento y orientación educativa de los colegios, por una parte es necesario decir que algunos sí que son licenciados en Psicología, pero muchos son psicopedagogos, maestros, asistentes sociales o educadores sociales.

Pero no existen, en los equipos oficiales de asesoramiento u orientación educativa de los colegios, psicólogos con el título de Especialista en Psicología Clínica que son los únicos que tienen la condición de profesionales con competencias sanitarias, título necesario para poder realizar diagnósticos (Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias: Ley 44/2003 de 21 de noviembre).

Además, siempre se deberá tener en cuenta el derecho de los padres a la libertad de elección de centro de diagnóstico y de profesionales, que les reconoce la Ley 41/2002 de 14 de noviembre.

Por otra parte, es importante señalar que gracias a la investigación científica internacional, el ámbito competencial del diagnóstico de las altas capacidades ha pasado a ser mucho más amplio que el ámbito competencial del sistema educativo, cuyas competencias se circunscriben a dicho ámbito. Ello ha permitido superar aquella situación de monopolio estatal en que prácticamente

había caído el diagnóstico, que ha alcanzado la plena liberalización, aunque podrán perdurar actitudes o tics monopolizadores o totalitarios que prolonguen el sufrimiento de niños y familias.

Por ello, en mi intervención en el Senado, en el trámite de aprobación de la Ley Orgánica de Educación, LOE, el 14 de febrero de 2006, manifesté:

«A partir de ahora, superdotados y de altas capacidades ya no lo serán únicamente aquellos que algunos de los funcionarios de los equipos de asesoramiento psicopedagógico de los colegios --a las órdenes directas de los políticos-- quieran reconocer que lo son. Superdotados y de alta capacidad lo son y lo serán --tanto si les gusta como si no a estos funcionarios o a determinado sector del sistema educativo--, todos aquellos que lo sean, si sus padres aportan a la escuela los documentos que constituyen prueba de esto para los Tribunales de Justicia, como son los dictámenes de los centros de diagnóstico especializados e independientes, como no podría ser de otra forma en un Estado de derecho».

(Diario de Sesiones del Senado, o web del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades: <http://cseac.iespana.es> Área VI, Las Altas Capacidades y el Poder Legislativo, capítulo 1: «Las Altas Capacidades en el Senado».)

En el desarrollo legislativo de la LOE, el Ministerio de Educación ya ha eliminado las referencias que existían en la anterior legislación relativas a «*alumnos superdotados identificados por los equipos de asesoramiento u orientación psicopedagógica*». Esto ya no existe. El Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, Real Decreto de Primaria, publicado en el BOE de 8 de diciembre dice: «*La escolaridad del alumnado con altas capacidades identificado como tal **por personal con la correspondiente cualificación***». Exactamente el mismo texto legal se encuentra en el Real Decreto 63/2006 de 29 de diciembre, el Real Decreto de Secundaria, publicado en el BOE de 5 de enero de 2007.

Después de estas consideraciones, veamos ahora el artículo del letrado experto en derecho a la educación:

<<¿QUIÉN PUEDE DIAGNOSTICAR?

Las repercusiones, en el ámbito jurídico, de los avances científicos incorporados en las actuales definiciones son muy importantes. Suponen la eficaz identificación de nuestros niños y niñas más capaces mediante el diagnóstico clínico, realizado por profesionales de la educación y profesionales de la salud, que están especializados, y la inmediata intervención educativa que se deduce, por parte de la escuela, para evitar así que continúen engrosando las abundantes cifras de nuestro endémico fracaso escolar.

El sistema educativo no sólo no dispone de profesionales de la salud imprescindibles para realizar el Diagnóstico Clínico de la superdotación y altas

capacidades, sino que, además, carece de competencias en esta área de salud, como recientemente ha reconocido el Ministerio de Educación.

Sabido es que tanto los psiquiatras como los neurólogos son los especialistas de máxima calificación científica y legal; pero ¿y en el caso de los psicólogos? El reciente pronunciamiento del Departamento de Salud de la Generalitat de Cataluña sobre el particular es muy claro: «En cuanto a los psicólogos (privados y públicos), sólo la Especialidad en Psicología Clínica es considerada profesión sanitaria».

Recuerda, además, que padres y madres deben pedir a los psicólogos (públicos o privados) este título de Especialista en Psicología Clínica, ejerciendo así el derecho que les otorga la Ley 44/2003 de 21 de noviembre en su artículo 5.1, un precepto legal de aplicación en el ámbito del Estado y en orden al Convenio Europeo de Bolonia. Derecho que se complementa con el de libre elección de centro y de facultativo que garantiza la Ley 41/2002 de 14 de noviembre en su artículo 3.

Aquellas viejas actitudes de algún psicólogo de equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP) que ofrecía resistencia a acatar el diagnóstico clínico de la superdotación que presentaban los padres de un alumno ya no tienen sentido en nuestro ordenamiento jurídico, como tampoco los psicólogos que hacen diagnósticos clínicos sin estar en posesión del imprescindible título de Psicólogo Especialista en Psicología Clínica. Este claro intrusismo está tipificado en el artículo 403 del vigente Código Penal.

El sistema educativo no dispone de profesionales de la salud para realizar el Diagnóstico Clínico.

Actualmente el sistema educativo acepta y acata, como norma, los diagnósticos clínicos realizados por los centros especializados con titulación legal. Todos los niños tienen derecho a ser felices.>>

VI EL PRIMER PASO EN EL PROCESO EDUCATIVO

El Ministerio de Educación, en su Libro-Informe *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades* señala: «*La evaluación y diagnóstico de todos y cada uno de los alumnos constituye el primer paso en el proceso educativo*».

Con frecuencia hay padres que ante el diagnóstico de las capacidades de sus hijos se retraen por temor a que si no sale de alta capacidad se considere que tenían pretensiones infundadas.

Todos los niños tienen sus capacidades y talentos específicos que es preciso conocer para poder desarrollar. Cada uno tiene su estilo de aprendizaje y el cerebro de cada uno procesa la información de manera diferente.

Maestros y profesores suelen manifestar que les gustaría poder trabajar la atención a la diversidad, pero se quejan de no tener información sobre las verdaderas capacidades de sus alumnos, mientras que, con frecuencia, los padres no se preocupan confiados en la escuela.

Cuando en la Comunidad Autónoma de Madrid se procedió al diagnóstico de las capacidades de más de trece mil alumnos de 65 colegios, dirigido por el profesor Esteban Sánchez Manzano de la Universidad Complutense, antes se recogieron las predicciones de los maestros, realizadas con sus equipos oficiales de asesoramiento u orientación educativa, y también las predicciones de los padres. Finalmente se procedió a comprobar el acierto o error de unos y otros.

El nivel de error de maestros, profesores y equipos oficiales de orientación y asesoramiento fue del 97%, mientras que los padres obtuvieron un nivel de acierto del 70%.

El Defensor del Menor, ante tan sorprendente nivel de error de los docentes encargó otra investigación. El resultado fue idéntico. Error de maestros, profesores y equipos oficiales de orientación educativa: 94%.

La causa del gran desacierto se halla en la confusión o identificación entre capacidad y rendimiento escolar, habitual en los sistemas educativos no adaptados a la diversidad.

La falta de diagnóstico afecta de manera especial a los alumnos de alta capacidad y bajo rendimiento.

Todo alumno de alta capacidad intelectual al que el colegio no le ofrezca la educación diferente que necesita, se encuentra en grave peligro para su salud psíquica, como está indicado en los postulados científicos de la investigación y en nuestra jurisprudencia. Incluso lo ha reconocido la propia Administración Educativa.

VII. EL RECONOCIMIENTO DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA DE LA NO APLICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR

Esteban es un joven superdotado. Sus padres no consiguieron que ni en primaria ni en secundaria le aplicaran ninguna de las medidas educativas legalmente previstas, lo que le produjo serios problemas psiquiátricos y sociales que le impidieron seguir estudiando y finalizar el bachillerato. Ha estado varios años prácticamente sin poder salir de su casa; encerrado todo el día en su habitación.

Ahora, a sus 22 años, sus padres han interpuesto una reclamación judicial por los daños y perjuicios causados. La Administración Educativa ha reconocido la relación causa-efecto.

La Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid ha emitido su resolución de 3 de mayo del 2007 en la que así lo reconoce abiertamente. Dice la Administración Educativa en el primer *considerando* de su resolución:

«Considerando: El diagnóstico de superdotación emitido por diferentes gabinetes psicológicos debidamente autorizados, a favor del alumno [nombre], de 22 años de edad en la actualidad, y con DNI [número]».

En realidad, en vez de gabinetes *«psicológicos debidamente autorizados»*, debería decir *«Centros de Diagnóstico debidamente autorizados»*. Pero lo importante es que la Administración Educativa, aunque en este caso sea tarde, reconozca, como lo ha hecho, la existencia de estos centros debidamente autorizados para realizar el diagnóstico.

El segundo *considerando* de la resolución añade:

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

En su tercer *considerando* la Administración Educativa establece el principio de causalidad, la relación entre el hecho de no haberle aplicado la educación diferente que como alumno de alta capacidad necesitaba y los problemas psicosociales que ello le produjo y le impidió seguir sus estudios de bachillerato. Dice así la Resolución de la Consejería de Educación:

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

La cantidad que en concepto de daños y perjuicios habrán de abonarle, en la reclamación judicial interpuesta por sus padres, no compensará, de ninguna forma, haber roto a este jóven superdotado por no haber querido aplicarle la adaptación curricular que necesitaba en primaria ni en secundaria, por mucho que ahora lo reconozca la Administración Educativa.

Esto es lo que no se puede dejar que vuelva a suceder a ningún otro niño o niña de alta capacidad.

En el Estado español no existe ninguna razón para que a un solo niño con un diagnóstico clínico completo de alta capacidad no se le esté aplicando la adaptación curricular que necesita.

VIII ALGUNAS EXCUSAS QUE SE UTILIZAN PARA INTENTAR EVITAR LA ADAPTACIÓN CURRICULAR

Cada vez hay más colegios que conocen estas adaptaciones curriculares para los alumnos de altas capacidades, sus enormes beneficios para todos los alumnos del aula y la motivación en la necesaria innovación pedagógica que suponen para maestros y profesores.

Tanto es así que estos colegios han hecho saber a los Centros de Diagnóstico especializados que si conocen a alguna familia con dificultades para desarrollar la adaptación de su hijo, estarían encantados de diseñar y desarrollar la mejor adaptación curricular posible.

Javier es un muchacho de 14 años, superdotado. Estaba en un colegio privado, muy caro; de esos que creen tener un enorme prestigio social. Pasaron semanas desde que los padres entregaron al director el Certificado Médico Oficial y el dictamen que lo desarrolla, de su Diagnóstico Clínico completo, pero el colegio no iniciaba la adaptación curricular precisa, que en su prediseño venía detallada y explicada en el mismo amplio dictamen.

El chico se sentía cada vez más desilusionado y frustrado. Suspendía todas las asignaturas y le decían que tendría que repetir curso. Los padres comentaban que en el colegio no sabían hacer estas adaptaciones curriculares de los alumnos superdotados porque nunca se habían encontrado con un caso así, y su orgullo fundado en la creencia de su gran prestigio social les impedía aceptar que los profesionales del Centro de Diagnóstico fueran a orientarles y a darles toda la ayuda y materiales que necesitaran.

Los padres, ante esta situación, acordaron a mitad de curso buscar otro colegio. Su madre lo comentó en el Instituto Catalán de Altas Capacidades, centro homologado donde le realizaron el diagnóstico clínico completo. Le dijeron:

--¿Quiere que miremos el fichero de los colegios que están haciendo muy bien estas adaptaciones curriculares, o incluso la lista de los colegios que nos han hecho saber que desean tener estos alumnos y se ofrecen a sus familias para hacerles una buena adaptación curricular?

--No. No es necesario. Ustedes ya nos han dado toda la ayuda que necesitábamos con este completísimo y magnífico dictamen. Iremos a varios colegios y les dejaremos fotocopia de toda la documentación para que se la estudien y contesten si están dispuestos a realizar la adaptación curricular.

Pasados 15 días los padres acudieron de nuevo a la sesión de la Escuela de Altas Capacidades para Padres del Instituto Catalán. El comentario que hicieron fue el siguiente:

--Tenemos un gran problema con el tema de los colegios para nuestro hijo.


--¿Cuál es el problema exactamente?

--Pues que llevamos el dictamen y toda la documentación a varios colegios de nuestra zona y hay tres que están enormemente interesados en que matriculemos al chico para hacerle la adaptación curricular indicada y no sabemos por cuál decidirnos.

Ahora Javier dice: «Me siento feliz. He descubierto el placer intelectual de aprender».

Por cierto, el colegio actual es público. Los tres colegios que se ofrecían eran públicos. Los padres, además, ahorran dinero todos los meses.


Cuando no hay verdadera vocación pedagógica o no hay formación específica ni interés por adquirirla (ambas cosas suelen ir juntas) las excusas para intentar no hacer la adaptación curricular pueden ser increíbles. Veamos algunos ejemplos:





<p>EXCUSAS QUE SE PONEN EN ALGUNAS ESCUELAS O INSTITUTOS PARA INTENTAR NO TENER QUE REALIZAR LA ADAPTACIÓN CURRICULAR QUE UN ALUMNO DE ALTA CAPACIDAD NECESITA</p>		<p>VERDAD CIENTÍFICA</p>
<p>1.- Para considerar un alumno de alta capacidad debe tener un alto rendimiento escolar.</p> <p>«El alumnado que tenga un rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social se considera superdotado intelectualmente.»</p> <p>«Por superdotado intelectualmente la ley entiende todo aquel</p>		<p>Se trata de dos barbaridades muy graves. La autoría de la primera corresponde al Gobierno de Castilla-La Mancha, que dio a este disparate el rango de norma legal, ya que constituye la Orden 15-12-2003 de la Consejería de Educación, publicada en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 23 de diciembre de 2003.</p> <p>En el segundo párrafo, la Consejería de Educación del Gobierno de Castilla-La Mancha, a través de estas declaraciones del asesor de Atención a la Diversidad de la Delegación Provincial de Educación de Ciudad Real, don Gregorio Fernández al diario <i>La Tribuna</i> de Ciudad Real, el 20 de febrero de 2006, no deja lugar a dudas en cuanto a la interpretación y aplicación de esta absurda y dañina ley.</p> <p>Consecuencia de estos desgraciados hechos el presidente del European Council For High Ability (Consejo Europeo de Altas Capacidades) Javier Tourón, doctor en Ciencias de la Educación, profesor de la Universidad de Navarra, escribió el artículo: «Superdotación y Ley de Calidad: soluciones o nuevos problemas», en el que, entre otras cosas indica:</p>






<p>alumno que presenta un rendimiento excepcional en todas las áreas del currículum, asociado a un desarrollo equilibrado a nivel personal y social. Si no se cumplen estos requisitos no se entenderá superdotado.»</p> <p>Gregorio Fernández es tajante en ello: «Si un niño saca matrícula de honor en todas las asignaturas excepto en una, sea por ejemplo Educación Física, entonces no se le considera superdotado. Además debe ser un niño con habilidades sociales y seguro de sí mismo».</p>	<p>«La Orden de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha (15/12/03, DOCM, 180 pp.20109-20116) es un buen ejemplo de lo que no se debe legislar».</p> <p>«Es difícil entender la naturaleza de la concepción que se tiene de la superdotación en ese texto legal... probablemente ninguna. Por lo menos ninguna correcta. Un somero análisis basta para darse cuenta de que se confunde potencial con rendimiento, de que se entiende que el rendimiento ha de responder a un perfil plano que implique todas las áreas, que un alumno con alta capacidad lo es de manera actual y no potencial y que, además, tiene un desarrollo equilibrado personal y social.»</p> <p>«Este enfoque ignora que la superdotación es capacidad, potencial, competencia, aptitud, destreza, todo ello en fase de desarrollo más o menos evolucionado, pero en modo alguno se puede identificar la capacidad con los resultados. Precisamente los resultados suelen llegar cuando el potencial está adecuadamente estimulado desde la escuela.»</p> <p>En su artículo «El rendimiento de los superdotados», publicado en <i>La Vanguardia</i> el 16 de febrero del 2006, el profesor Tourón añade:</p> <p>«La superdotación es un proyecto, una potencialidad que sólo se actualizará si se dan las condiciones adecuadas para ello».</p> <p>«Confundir potencial con rendimiento es como no distinguir entre la potencia y el acto.»</p> <p>«Por supuesto que un niño de alta capacidad en el ámbito que queremos considerar, no sólo académico o intelectual, puede tener bajo rendimiento, que es síntoma evidente de su desadaptación con el medio, particularmente con la escuela en la que está, y que, con mucha probabilidad está orientada al alumno medio.»</p> <p>«Por ello, es tan grave como erróneo establecer legislativamente el rendimiento como condición para determinar que un alumno es o no es de alta capacidad (superdotado si se quiere). Todas las disposiciones que señalan tal cosa dan la espalda a la investigación científica sobre este particular.»</p> <p>No hay ningún niño superdotado con las características de esta ley. Si algún niño las cumpliera no sería superdotado, acaso sería un talento académico.</p> <p>Esta ley se hizo en aplicación y desarrollo de la LOCE. Derogada la LOCE devino nula de pleno derecho.</p> <p>El rendimiento escolar del superdotado es el reto de la escuela, que debe aceptar mediante la adaptación curricular centrada en la forma diferente en que su cerebro recibe, procesa y evalúa la información, posibilitando así el rendimiento.</p>
<p>2.- No es necesario hacer nada en la escuela con un alumno superdotado o de altas capacidades, porque tiene más probabilidades de éxito escolar.</p> <p>«Sea cual sea el criterio que se utilice para calificar a un alumno o alumna como superdotado o</p>	<p>Estas barbaridades, que demuestran la absoluta ignorancia de lo que es la superdotación, las pronunció el director general de Innovación Educativa del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, el inspector Pere Solà i Montserrat en su intervención en la mesa redonda organizada por el Àmbit Maria Corral el 16 de octubre de 2003.</p> <p>Por fortuna se hallaba en el acto el catedrático de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, el doctor Ingasi Puigdemívol i Aiguadé, que oportunamente corrigió estos gravísimos errores del director general de Innovación, a la luz de los postulados científicos de la investigación internacional, con estas palabras:</p>




<p>superdotada, al final otorgar este calificativo a un chico o chica será el resultado de una serie de pruebas o test o análisis que cuantificados y combinados de determinada manera, darán un número final situado en una franja alta de una distribución estadística; franja que adoptaremos como definición del término superdotación.»</p> <p>«Esencialmente, pues, el término no es nada más que un concepto estadístico; ser superdotado quiere decir haber dado unos resultados situados en la franja alta de la escala de resultados posibles.»</p> <p>«Las personas superdotadas pueden ir sobradas.»</p> <p>«El alumno superdotado tiene, pues, en general, más probabilidad de éxito en el tipo de actividades que se proponen en la escuela que el alumno o alumna no cualificado como tal.»</p>	<p>«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».</p> <p>«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.»</p> <p>Por otra parte, los datos del Ministerio de Educación y Ciencia en su Libro-Informe <i>Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades</i> también desmienten al director general de Innovación Educativa de la Generalitat de Cataluña:</p> <p>«En España hay unos trescientos mil alumnos superdotados, de los que se han diagnosticado sólo unos dos mil. El setenta por ciento de ellos tienen bajo rendimiento escolar, y entre un treinta y cinco y un cincuenta por ciento se hallan en el fracaso escolar».</p>
<p>3.- Ofrecer a los alumnos superdotados y de altas capacidades la adaptación curricular que necesitan es muy difícil.</p> <p>«Hacer la adaptación curricular que indica la Ley Orgánica de Educación a un niño de alta capacidad es imposible. Es poco realista.»</p> <p>«Es un poco utópico.»</p> <p>«Es muy difícil, pues requiere de los profesores un mayor</p>	<p>Veamos lo que indica, por ejemplo, el catedrático de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, doctor Ignasi Puigdemívol:</p> <p>«Si en la escuela y los servicios que están alrededor de la escuela se llevaran a cabo determinadas acciones, afrontar esta realidad no sería tan complicado. Pero si desde la misma Administración se cierran los ojos la cosa se hace bien difícil. [...] Un superdotado es una persona que puede sufrir mucho. [...] En la universidad, muchas veces hemos silenciado este tema; y la Administración educativa ha hecho lo mismo porque parece que “si van sobrados”, no es necesario hacer muchas acciones.»</p> <p>Los buenos maestros y profesores disfrutan con estas adaptaciones curriculares que promueven la capacidad profesional de los docentes, y en la necesaria interacción con el conjunto del aula potencian el rendimiento de todos.</p> <p>El director del Colegio Santa María la Real de Pamplona (maristas), en el Encuentro de Padres, celebrado en la Universidad de Navarra el</p>


<p>tiempo de dedicación que no conlleva un incremento en la remuneración.»</p> <p>«Además, requiere que los profesores tengamos que reciclarnos y adquiramos esta formación específica.»</p>	<p>22 y 23 de abril de 2003 (antes de la LOE), señaló:</p> <p>«Nosotros hacemos estas adaptaciones curriculares a nuestros alumnos con altas capacidades; y si nosotros lo hacemos otros también las pueden hacer. No requieren ninguna autorización externa, sólo la voluntad del colegio».</p>
<p>4.- Si los padres quieren que le hagamos la adaptación curricular, que lleven al niño al equipo de orientación educativa de la Administración y que realice de nuevo el diagnóstico.</p> <p>«Los equipos oficiales de las escuelas e institutos (EAPs en Cataluña, EOEPs en Madrid y en otras comunidades) también pueden hacer el diagnóstico y en este colegio sólo haremos la adaptación curricular si traen un diagnóstico del equipo oficial de asesoramiento psicopedagógico.»</p>	<p>La ley reconoce el derecho de los padres a la libertad de elección de centro y de profesional para realizar todo tipo de diagnósticos. Los equipos oficiales de asesoramiento u orientación de los colegios carecen de la titulación legalmente necesaria para poder hacer diagnósticos. No pueden realizar el diagnóstico, que es el que determina si una persona es o no de alta capacidad. La superdotación y, en general, las altas capacidades no son fenómenos únicamente cognoscitivos. La investigación científica internacional los ha definido como fenómenos cognoscitivos y emocionales; que se hallan en la interacción permanente cognición-emoción-motivación. En consecuencia, los miembros de los equipos oficiales y los demás profesionales con competencias educativas pueden hacer las primeras aproximaciones previas: la detección y la evaluación psicopedagógica --que sería muy bueno que se la hicieran a todos los niños--, pero no el diagnóstico clínico de las altas capacidades que contiene el análisis clínico del sistema cognitivo, el diagnóstico de los factores emocionales y de su interacción permanente con el sistema cognitivo, así como el diagnóstico diferencial de la Disincronía, aspectos fundamentales que son de competencia exclusiva de los profesionales sanitarios. Por ello, las actuales definiciones científicas señalan:</p> <p>«La “detección”, la “identificación” y la “evaluación psicopedagógica” son aproximaciones previas que facilitan el Diagnóstico Clínico pero, en cualquier caso, sólo el Diagnóstico Clínico de la Superdotación, 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».</p> <p>«Los factores cognitivos de la superdotación se identifican mediante evaluación psicopedagógica (profesionales de la educación) y al mismo tiempo mediante el juicio clínico, mientras que los factores emocionales se identifican únicamente mediante Diagnóstico Clínico que, en todos los casos, deberá contener el Diagnóstico Diferencial del Síndrome de Disincronía (profesionales sanitarios). Ello requiere: equipo multiprofesional y unidad de acto.»</p> <p>En consecuencia, el Ministerio de Educación y Ciencia estableció la norma de 23 de enero de 2006, en los siguientes términos:</p> <p>«En el diagnóstico de alumnos de altas capacidades deben participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas».</p> <p>Surge una pregunta: ¿además de los neurólogos y los psiquiatras, los psicólogos son profesionales con competencias sanitarias? El Departamento de Salud de la Generalitat de Cataluña emitió el Pronunciamiento sobre el diagnóstico de los alumnos de altas capacidades de 29 de julio de 2005, en el que establece:</p>

		<p>«En relación a la Psicología, y de acuerdo con lo que establece la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias, sólo la Especialidad en Psicología Clínica está considerada profesión sanitaria».</p> <p>Conviene precisar que La Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias (Ley 44/2003 de 21 de noviembre), es una Ley del Parlamento español y, por tanto, de obligado cumplimiento en todo el territorio del Estado, y que el título de Especialista en Psicología Clínica no puede confundirse con un máster o postgrado, ni varios de ellos.</p> <p>El sistema educativo no sólo carece de psicólogos con la necesaria Especialidad en Psicología Clínica, sino que además carece de competencias sanitarias.</p>
<p>5.- Los alumnos superdotados y de altas capacidades son más inteligentes, que se adapten ellos.</p> <p>«Aunque, a un alumno superdotado o de alta capacidad no se le haga la adaptación curricular, no le pasa nada.»</p>		<p>Científicamente se ha establecido el principio de causalidad (la relación causa-efecto) con carácter general entre el alumno superdotado o de alta capacidad, que no recibe el programa escolar diferente, con sus propios estilos de aprendizaje, y la vulneración de su derecho constitucional a recibir la educación orientada al pleno y libre desarrollo de su personalidad diferente. Además se coloca y se mantiene al alumno superdotado o de alta capacidad en situación de riesgo grave para su salud psíquica.</p> <p>El principio de causalidad fue establecido por el doctor Juan Luis Miranda Romero, médico psiquiatra, perito judicial, profesor universitario, presidente del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, en los siguientes términos:</p> <p><i>«La situación del alumno de alta capacidad intelectual, que no recibe la programación y las formas, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes que requiere, sino que, por el contrario, 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 doctor 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 que esta situación impide, en todo caso, el ejercicio del derecho a recibir una educación orientada al pleno y libre desarrollo de su personalidad».</i></p>
<p>6.- Si un niño sale diagnosticado como superdotado o de precocidad intelectual le pasamos de curso o le</p>		<p>Este es un grave y muy dañino error que se produce con frecuencia. La aceleración o salto de curso, o dar más tareas o contenidos al alumno superdotado o de precocidad intelectual puede ser la solución más fácil, más cómoda y más barata para el profesor, para</p>

<p>aumentamos los contenidos y ya está.</p> <p>«Al alumno superdotado o de precocidad intelectual con saltarle de curso, o bien, con darle más trabajo o más contenidos ya está el tema resuelto.»</p>		<p>el colegio y para el sistema educativo, pero no es la solución educativa que necesita el alumno superdotado o de precocidad intelectual. La doctora Amparo Acerea de la Universidad Ramón Llull, en su libro <i>Niños superdotados</i>, indica:</p> <p>«La aceleración resulta adecuada para niños con talento académico, pero no para otros tipos de talento y mucho menos para la superdotación».</p> <p>La doctora Carmen Jiménez, catedrática de Pedagogía Diferencial de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, señala:</p> <p>«De modo imperceptible se va extendiendo la aceleración entendida como salto de curso puro y duro, que se va convirtiendo en el modelo por antonomasia de atención a la diversidad. [...] La aceleración tiene sentido con carácter complementario y excepcional, carácter que es preciso recuperar».</p> <p>Es pues fundamental no confundir la adaptación curricular focalizada en los estilos de aprendizaje que necesitan los superdotados y de precocidad intelectual con la ampliación curricular de los alumnos con talento académico. Al alumno superdotado una ampliación curricular basada en un aumento cuantitativo de las tareas o de los contenidos, le puede ser muy dañina, pues además de desatender sus principales necesidades, que son las intelectuales cualitativas, el mero incremento cuantitativo incidirá en el aburrimiento, la desmotivación y la Disincronía Escolar.</p>
<p>7.- Las escuelas que no tenemos recursos no podemos hacer estas adaptaciones curriculares.</p>		<p>En cuanto a los recursos económicos, la responsabilidad de la Administración Educativa es «asegurar los recursos necesarios para que los alumnos que requieran de una atención educativa diferente puedan llegar al máximo desarrollo posible de sus capacidades personales», según el artículo 71.2 de la LOE.</p> <p>Este artículo establece con claridad dicha responsabilidad:</p> <p>«Corresponde a las Administraciones Educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados».</p>
<p>8.- No podemos hacer esta adaptación curricular a este niño de alta capacidad, pues ya es bastante diferente de los demás y todavía lo haríamos más diferente.</p>		<p>La adaptación curricular no hace más diferentes a los niños superdotados, al contrario, es el medio que reconociendo el valor positivo de las diferencias personales de cada uno, en la interrelación permanente con los demás, posibilita y promueve la sociabilización de todos.</p> <p>El principio de igualdad de oportunidades exige que a cada alumno se le facilite lo que necesite.</p>
<p>9.- No podemos hacer algo diferente en relación a un alumno. Hemos de hacer lo mismo con todos porque tenemos que ser justos.</p>		<p>Como indica el doctor Tourón: «Igual de injusto es el trato desigual de los iguales que el trato igual de los desiguales».</p> <p>La justicia nada tiene que ver con la igualación forzosa de los que son diferentes.</p>

<p>10.- (En educación Infantil) No vale la pena que le hagamos ninguna adaptación curricular. Es pequeño. Ya se la harán cuando sea mayor.</p>		<p>El Nuevo Paradigma de la Neurociencia ha puesto de manifiesto que el desarrollo del cerebro no es lineal, como se creía, sino que hay momentos clave para desarrollar determinadas habilidades y que las experiencias tempranas tienen un impacto decisivo en la arquitectura del cerebro y en el grado de capacidades para la vida adulta. Las interacciones tempranas no sólo crean contexto sino que afectan a cómo se cablea y se interconecta el cerebro. La actividad del cerebro del niño cuando alcanza los tres años es dos veces superior a la de los adultos. Las «ventanas de oportunidad» (<i>windows of opportunity</i>), específicas de 0 a 3 años, no se abrirán más allá de esta edad.</p>
<p>11.- (En educación secundaria y bachillerato) Ahora ya no vamos a hacerle una adaptación curricular. Eso se tenía que haber hecho antes. Nosotros no tenemos la culpa si no se hizo. Ahora lo que interesa es que apruebe y ya está.</p>		<p>Si se le sigue impidiendo que pueda aprender con sus propios ritmos, formas y estilos, y continúa sometido a unos estilos de aprendizaje estándares, tan diferentes y algunos diametralmente opuestos a los suyos, probablemente ya no podrá seguir aprobando, ni siquiera estudiando. Quizá se está ante la última oportunidad antes de que definitivamente «se rompa»</p>
<p>12.- No estamos de acuerdo con el Certificado Médico Oficial ni con el dictamen que lo desarrolla en este Diagnóstico Clínico. Por lo tanto no haremos ninguna adaptación curricular.</p>		<p>Todo acto humano es susceptible de incurrir en error. Pero, un dictamen elaborado por un equipo multiprofesional con todas las titulaciones legalmente necesarias, hay que considerarlo dentro de los principios de la sana crítica, como indica la reiterada y unívoca jurisprudencia. Es decir, si no se está de acuerdo porque se considera que hay algún error, quien quiera alegarlo tiene que probarlo mediante otro dictamen que lo demuestre que pueda ser considerado mejor fundado en ciencia y/o derecho.</p>
<p>13.- En estos momentos el niño no demuestra tener problemas. Ya haremos la adaptación curricular más adelante cuando los presente.</p>		<p>Una de las ventajas más importantes del diagnóstico precoz es precisamente prevenir la manifestación de problemas. Todo el mundo entiende lo absurdo que sería negarse a extirpar un tumor maligno porque el cáncer todavía no ha presentado problemas externos.</p>
<p>14.- En vez de hacer la adaptación curricular precisa, cuyo prediseño se indica en el dictamen, preferimos que se resuelvan sus problemas emocionales y resuelva sus dificultades de sociabilización.</p>		<p>Carece de todo sentido plantear esta disyuntiva. La adaptación curricular precisa deducida en un diagnóstico clínico completo, si está bien diseñada y adecuadamente desarrollada, es el medio escolar más eficaz y necesario para afrontar los problemas emocionales y para resolver todas las dificultades que los alumnos de altas capacidades presentan en la necesaria sociabilización.</p>

<p>15.- No vamos a hacer la adaptación curricular a su hija de tres años porque en clase cuenta sólo hasta 5, igual que los demás niños.</p>		<p>En casa esta niña cuenta con total soltura hasta 500. Regresa a la escuela y, allí, efectivamente cuenta sólo hasta cinco, como los demás niños. A la pregunta: «¿cuál sigue?», responde: «no lo sé». Esta situación es muy frecuente y prototípica en las niñas de altas capacidades (también en algunos niños) y pone de manifiesto, por una parte, la necesidad urgente de la adaptación curricular y el necesario trabajo previo de elevar el nivel de «cultura de la diversidad» en el aula, para no obligar a la niña a inhibirse de las capacidades que evidencia. Por otra parte, la actitud de la escuela deja clara la ignorancia específica de sus docentes.</p>
<p>16.- Estamos de acuerdo con el dictamen de que este niño, aunque suspenda, es superdotado. Pero no vamos a desarrollar la adaptación curricular precisa que en el mismo se indica con su prediagnóstico. Haremos otra cosa que nos resulte más fácil.</p>		<p>Cuando acudimos a la farmacia con la receta de un facultativo, probablemente no aceptaremos que el farmacéutico nos elabore el preparado que a él le resulte más fácil, sino que exigiremos que nos elabore el indicado en la receta que recoge nuestro diagnóstico. La LOE en su artículo 72.3 señala la obligación de los centros de realizar no una adaptación curricular cualquiera, sino «una adaptación curricular PRECISA», que es la que se deduce en el diagnóstico clínico.</p>
<p>17.- No haremos ninguna adaptación curricular a este niño superdotado porque sus padres han ido al equipo oficial de asesoramiento psicopedagógico de la escuela (o a un gabinete de psicólogos que tampoco cuente con profesionales con competencias sanitarias) y al no poder realizar el diagnóstico clínico completo se han quedado sólo con la evaluación psicopedagógica que no puede deducir las necesidades educativas del niño. En consecuencia el informe no indica ninguna adaptación curricular precisa.</p>		<p>En estos casos procede ir rápidamente a un Centro de Diagnóstico que completará la identificación hasta alcanzar el diagnóstico clínico completo.</p>
<p>18.- No haremos la adaptación curricular al alumno de alta capacidad porque no la sabemos diseñar ni</p>		<p>La obligación legal del colegio de realizar la adaptación curricular a todos los alumnos diagnosticados de altas capacidades y de realizar la debida organización del aula, para que sea beneficiosa para todos, lleva implícita la obligación de conocer su diseño, su desarrollo y su evaluación. La obligación legal de presentar la declaración de la</p>

<p>desarrollar.</p> <p>Las adaptaciones curriculares de los alumnos con discapacidades sí que sabemos hacerlas, pero las adaptaciones curriculares de los alumnos con altas capacidades sabemos que son muy diferentes, no tienen nada que ver.</p> <p>No hemos hecho nunca ninguna y no las sabemos hacer.</p>		<p>renta de muchos ciudadanos no disminuye si no la sabemos hacer, sino que nos obliga, bien a aprender o bien a pagar a un profesional que nos la haga. En la obligación legal de las adaptaciones curriculares a los maestros y profesores les deben primar, además, otras razones, como la felicidad del niño, la evitación de la situación de riesgo para su salud mental o la propia obligación de reciclaje profesional.</p> <p>Ya existe un curso universitario precisamente orientado a la formación específica de profesores y maestros ante la adaptación curricular de un alumno de alta capacidad. Se trata de un curso compacto, en aula virtual, equivalente a un curso presencial de 30 horas, carga crediticia adecuada y acreditación universitaria. Curso teórico-práctico, cuya parte práctica es precisamente la adaptación curricular del alumno. Para más información y detalles, véase Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades consejosuperiorAC@hotmail.com.</p> <p>Además en la web del Instituto Catalán de Altas Capacidades http://instisuper2.iespana.es en Área 3, existe un modelo general (capítulo 1), ejemplos prácticos (cap. 2) y amplia información (cap. 3). Ya no existe en España razón alguna para que una niña o niño de alta capacidad no reciba su adaptación curricular.</p>
---	---	--

Cuando los padres reciben alguna excusa, la que sea, para no realizar la adaptación curricular, o bien reciben una respuesta dilatoria, resulta útil solicitarla por escrito al mismo colegio o al Departamento de Educación de la Comunidad Autónoma. Adquieren así el derecho legal de recibir la excusa por escrito. Además pueden solicitar ayuda a la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades: confederación_ceas@hotmail.com

IX. LA SUPERDOTACIÓN COMO CONCEPTO OPUESTO AL TALENTO

El doctor Antoni Castelló (U.A.B.) y la doctora Martínez (U.B.), en su libro *Alumnado excepcionalmente dotado intelectualmente*, editado en el año 1986 por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, tras referirse a la superdotación, inician un capítulo dedicado al talento citando a Gómez y Rodríguez: «*El talento responde en cierto modo al concepto opuesto al de superdotación*».

Otros expertos, como el doctor Jaime Campos Castelló, jefe de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico de Madrid, se refiere al mismo tema: «*Debe separarse lo que es la superdotación de lo que son los talentos, los cuales expresan o predisponen potencialmente para el desarrollo de determinadas actividades (música, arte dramático, artes gráficas, deportes, etc.)*».

La doctora Amparo Acereda, de la Universidad Ramón Llull, señala: «*Es necesario distinguir al superdotado del niño con talento académico, que es el que saca buenas notas y destaca por su rendimiento en clase*».

¿Por qué el talento responde en cierto modo al concepto opuesto al de superdotación?

Los doctores Castelló y Martínez, en su libro anteriormente citado, lo explican así:

«*La configuración intelectual en el talento responde a ESPECIFICIDAD y DIFERENCIAS CUANTITATIVAS. Así, calificaremos de persona con talento aquella que muestra una elevada aptitud por un ámbito o tipo de información (talento artístico, verbal, matemático). En el resto de los ámbitos o formas de procesamiento, pueden presentarse niveles discretos e incluso deficitarios*».

En cambio, continúan más adelante:

«*La superdotación se ha de 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 únicamente a partir del cociente intelectual (un cociente intelectual superior a 130), está actualmente obsoleta, ya 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). La configuración intelectual del superdotado aporta, por una parte, GENERALIDAD, en el sentido que posibilita una producción eficaz en cualquier ámbito o tarea y, por otra, implica una DIFERENCIA CUALITATIVA MUY IMPORTANTE, y disponer de recursos múltiples que permitan una acción combinada de estos, es decir, estrategias complejas para solucionar problemas complejos, imposibles de solucionar con un único recurso*».

Podríamos resumir diciendo que en el talento (simple o compuesto) las características fundamentales son la ESPECIFICIDAD (una o varias áreas) y que la diferencia intelectual es CUANTITATIVA. En cambio en la superdotación la configuración intelectual se caracteriza por la GENERALIDAD (todas las áreas) y la diferencia intelectual más importante es la CUALITATIVA: perfil complejo que requiere soluciones complejas en acción combinada.

Existen factores intelectuales cualitativamente iguales en los superdotados, así lo expresa la catedrática de Psicología Luz Pérez: «*Los autores parecen estar de acuerdo en que la superdotación no es un atributo unidimensional, sino que supone la conjunción de diferentes factores cualitativamente iguales en todos ellos*».

La doctora Yolanda Benito, en *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, indica: «*Un CI (cociente intelectual) alto no es simplemente más de la habilidad mental básica que todo el mundo tiene, al contrario, es una diferencia en procesos mentales y acercamientos. [...] Una gran cantidad de estudios está demostrando que las personas intelectualmente superdotadas piensan de una manera diferente a la mayoría de la gente. [...] No sólo piensan más rápidamente, aprenden de otra manera, ven los problemas de otra manera*».

Stemberg y Davidson, señalan: «*Los niños superdotados utilizan formas diferentes de resolución de los problemas y tienen formas diferentes de aprendizaje*».

Foster ha formulado la Teoría Emergente de la Inteligencia Humana: «*De la misma manera que el agua cambia de propiedades al llegar a determinado grado de temperatura, la inteligencia humana puede cambiar de propiedades cuando llega a un nivel crítico*».

NIÑOS TALENTOSOS Y BRILLANTES		NIÑOS SUPERDOTADOS
Su principal diferencia intelectual es CUANTITATIVA.	⇒	Su principal diferencia intelectual es CUALITATIVA.
Áreas: ESPECIFICIDAD (una o varias áreas específicas).	⇒	Áreas: GENERALIDAD (todas las áreas).
Saben las respuestas.	⇒	Hacen preguntas.
Contestan a las preguntas.	⇒	Preguntan las respuestas.
Interesados.	⇒	Sumamente curiosos.
Prestan atención.	⇒	Consiguen implicarse física y mentalmente en las tareas que son de su interés.
Trabajan duro.	⇒	A pesar de que no trabajan duro, pueden conseguir buenas puntuaciones en las pruebas.
Disfrutan con compañeros de su misma edad.	⇒	Prefieren adultos o niños mayores.
Buenos para la memorización.	⇒	Buenos para prever, adivinar, intuir.

		o establecer relaciones entre conceptos.
Aprenden fácilmente.	⇒	Aburridos. Ya conocen las respuestas.
Escuchan bien.	⇒	Muestran fuertes opiniones y sentimientos.
Autosatisfechos.	⇒	Enormemente autocríticos y perfeccionistas.

X. ALGUNOS MITOS Y TÓPICOS

Las personas con altas capacidades intelectuales encuentran en nuestra sociedad problemas derivados del desconocimiento de su especificidad.

Dentro de este colectivo, son las personas superdotadas y los niños de precocidad intelectual quienes sufren con mayor contundencia las consecuencias de una sociedad igualitarista donde circulan abundantes mitos y sofismas.

El escaso nivel de «cultura de la diversidad» dificulta y, con frecuencia, impide que puedan mostrar y desarrollar su personalidad diferente.

Estas dificultades inciden especialmente en estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes a su paso por un sistema educativo donde prevalecen formas, recursos, ritmos y, sobre todo, estilos de aprendizaje homogéneos, fuertemente jerarquizados, ineficaces, injustos y segregadores que acaban marginando, incluso expulsando al diferente.

Con demasiada frecuencia nuestros alumnos más capaces han tenido que buscar su respuesta educativa en otros países.

El problema se centra en el enorme desconocimiento que existe, en amplios sectores del sistema educativo, de las altas capacidades como fenómenos cognoscitivos y emocionales en la confluencia e interacción cognición-emoción-motivación; el desconocimiento de sus necesidades educativas, especialmente las específicas de los alumnos superdotados, que no son tanto las derivadas de su diferencia intelectual cuantitativa, sino fundamentalmente las derivadas de su inteligencia cualitativamente diferente.

En su proceso de maduración neuropsicológica asíncrono, piensan de otra manera, tienen diferente forma de ver la vida, de vivirla, de divertirse, diferentes formas de plantear y de resolver los problemas. Tienen diferente sensibilidad. Aprenden de manera diferente: tienen ritmos y estilos de aprendizaje muy distintos y, a veces, opuestos a los estandarizados, bajo los que se encuentran férreamente sometidos.






El desconocimiento generalizado de sus pautas diagnósticas específicas, distintas de las del DSM-IV-TR, les hace víctimas de constantes errores diagnósticos.



Hay desconocimiento del diferente desarrollo y configuración final del cerebro de estos alumnos y de sus consecuencias cognitivas y emocionales; desconocimiento de las técnicas de estimulación y mecanismos de «*feed-back*», de maduración y perfeccionamiento de circuitos neurogliales bajo la sistemogénesis heterocrónica y de los necesarios test neurológicos; desconocimiento de los diferentes diagnósticos diferenciales publicados por la literatura científica internacional; desconocimiento de las técnicas de

enriquecimiento epigenético, de las conexiones neurales que aumentan su calidad y capacidades funcionales desde las interacciones tempranas que determinan cómo se cablea e interconecta su cerebro: la arquitectura de su cerebro.

En definitiva, hay un desconocimiento de su específica personalidad que, en su distinto desarrollo, fundamenta su derecho constitucional a una educación diferente. Todo ello unido a la constante confusión --de los docentes-- entre capacidades y rendimientos escolares provoca la aparición, en la sociedad y específicamente en el sistema educativo, de abundantes mitos, tópicos y sofismas.

Veamos algunos:

TÓPICO-MITO		VERDAD CIENTÍFICA
El superdotado es de clase alta o media/alta.		No necesariamente. Sí influye el ambiente sociocultural y económico a la hora de posibilitar con más medios el desarrollo de la potencialidad.
Es un grupo patológico.		Por el contrario, en la superdotación del tipo convergente los alumnos destacan por sus recursos pedagógicos, autonomía, autocontrol y sociabilidad.
Los alumnos superdotados son orgullosos, inestables, prepotentes y vulnerables.		La realidad suele ser bien diferente. Para comprender a estos niños es útil recordar el refrán: «Dime de qué presumes y te diré de lo que careces». Todas estas características negativas desaparecen con la aplicación de la adaptación curricular.
Buen rendimiento escolar. Destacan en todas las áreas del currículo académico.		No es garantía de éxito escolar. El 70% tiene bajo rendimiento y entre el 35 y el 50 % se hallan dentro del fracaso escolar (mientras no reciben la adaptación curricular precisa orientada a sus estilos de aprendizaje y a su diferente forma de procesar la información).
No necesitan ayuda. Tienen recursos suficientes para salir airoso. Los alumnos superdotados deben hacer frente a las dificultades desde su dotación y no necesitan ayuda para realizarse y triunfar.		Deben crearse las condiciones necesarias. El superdotado no es un ser extraordinario, sino una persona «diferente». La propia sobredotación intelectual, de no ser atendida adecuadamente, le puede llevar al fracaso escolar. El alumno superdotado es, sobre todo, un niño.

<p>El superdotado es un «genio».</p>		<p>Hay que distinguir los conceptos. Genio es un superdotado alto que ha podido desarrollar todas sus capacidades y ha contado con los medios materiales para la realización de proyectos.</p>
<p>Se definen por su alto CI (cociente intelectual). Un alumno superdotado es aquel que en el test de inteligencia obtiene un cociente intelectual igual o superior a 130.</p>		<p>Para diagnosticar a un superdotado no es suficiente el criterio psicométrico o cuantitativo aplicado hasta los años 70 del siglo XX. En la actualidad el CI es un dato más que se ha de complementar, necesariamente, en el diagnóstico clínico completo que pondrá de manifiesto el mayor número posible de las variables de la excepcionalidad. El perfil complejo (multidimensional) de la superdotación es producto de la permanente interacción entre factores cognoscitivos, emocionales, motivacionales, neurobiológicos y ambientales.</p> <p><i>«La noción clásica según la cual una persona es superdotada si presenta en cociente intelectual elevado no tiene ningún soporte desde la perspectiva actual. Cociente intelectual y factor “g” son buenos indicadores de la inteligencia académica, del razonamiento lógico, de la inteligencia cultural, pero no miden toda la inteligencia general. Por tanto, son indicadores del talento (el académico) pero no de la superdotación.» (Genovart-Castelló)</i></p> <p>De una valoración psicométrica no es posible deducir medida educativa alguna. Las definiciones científicas establecen: <i>«Solo del diagnóstico clínico es posible deducir las medidas educativas necesarias. Con frecuencia se pone en evidencia el error de la medida educativa que inicialmente se había tomado únicamente en base a la previa evaluación psicopedagógica».</i></p>

XI. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS SUPERDOTADOS, PUNTA DE LANZA HACIA LOS NUEVOS APRENDIZAJES, PARA TODOS, DEL CONVENIO DE BOLONIA

El reconocimiento en la LOE de la necesidad de una educación adaptada no sólo a los alumnos superdotados (el 2%), sino a todos los de altas capacidades (al menos el 5%), es un modo de tener en cuenta la presencia de estos alumnos en todas las aulas: 1,25 en las aulas de primaria con 25, y 1,5 en las aulas de secundaria, con 30.

La necesaria interrelación de todos los alumnos del aula en estas adaptaciones curriculares implica y beneficia al 100% del alumnado, como explicaba la doctora Elena Kim en su artículo «El nuevo modelo de escuela de la LOE».

El estilo de aprendizaje de los superdotados está centrado en el aprendizaje autorregulado: generador de nuevas formas de pensamiento, requiere la autorregulación del propio proceso de aprendizaje, lo que remite a la capacidad para aprender a aprender a lo largo de la vida e implica monitorizar, regular y controlar la metacognición. Requiere la automotivación intrínseca y permanente, y la acción estratégica.

Es un aprendizaje por descubrimiento personal y permanente --que excluye cualquier forma de aprendizaje repetitivo o mecanicista--, orientado a la vida real a través de los objetivos prácticos, vivenciales y vocacionales, que el educado se va formando, y a la vez está orientado al descubrimiento de la verdad y al sentido del destino último de su ser personal. Ello requiere un entorno emocional adecuado, autoestima, comprensión, aceptación, respeto y estimación en relación a su hecho diferencial.

Es el aprendizaje como reto personal mediante grandes saltos intuitivos, investigación permanente y desarrollo de la creatividad.

Los niños necesitan sentirse no objetos, sino sujetos y creadores de su proceso autónomo de aprendizaje en un ámbito cooperativo, no competitivo. Necesitan sentir a su alrededor el adecuado nivel de cultura de la diversidad para (especialmente las niñas) no tener que seguir enmascarando, restringiendo y autodestruyendo sus altas capacidades.

Necesitan, en definitiva, formarse como personas libres y tan diferentes como en realidad son, para poder desarrollarse en la nueva sociedad globalizada del conocimiento que ya intuyen, y así aceptar los retos que en ella les corresponderán.

Desde la investigación científica internacional se nos venía diciendo que estos estilos de aprendizaje de los superdotados son imprescindibles para tales alumnos, pero a la vez son muy importantes y beneficiosos para los demás.

Nos hallamos en el Espacio Europeo de Educación Superior, consecuencia de la firma, en 1999, por el Estado español, junto con otros 28 Estados europeos, del Convenio de Bolonia que afecta a todos los alumnos de todos los niveles educativos.

Fundamentalmente entraña la aceptación del Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI, que está surgiendo en Europa.

Es una nueva visión de los procesos de aprendizaje-enseñanza que conlleva una serie de cambios profundos, también a nivel organizativo, legal y administrativo, en la necesaria reestructuración de nuestros sistemas educativos, tras décadas --y en muchos aspectos, siglos--, de evolución psicopedagógica prácticamente nula.

Esta nueva visión de los procesos de aprendizaje que entraña el Nuevo Paradigma tiene en los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados su referencia básica.

Ello equivale a afirmar que cuando un sistema educativo, una escuela o un aula realiza las adaptaciones curriculares precisas que sus alumnos superdotados y de altas capacidades requieren --con la adecuada organización pedagógica del aula para la interrelación con los demás--, esta aula, esta escuela, este sistema educativo está alcanzando el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI y sus alumnos no tendrán ningún problema escolar importante.

Este reto educativo de nuestro tiempo requiere la incorporación ilusionada de muchos buenos maestros, pedagogos, psicólogos educativos y psicólogos clínicos, médicos pediatras, psiquiatras y neurólogos (el Colegio de Médicos de Barcelona es el primero en crear la sección colegial «Altas Capacidades y Disincronía»). Cada uno desde su especialidad y todos adquiriendo los conocimientos específicos y el reciclaje permanente para poder motivar, ilusionar y orientar a maestros y profesores, funcionarios y políticos de la educación.

XII. LA HOJA DE RUTA HACIA LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

Desde las diferentes opciones políticas se nos habla de educación de calidad. En su nombre se nos ofrecen planteamientos distintos y contrapuestos.

Unos hablan de comprensibilidad, otros de cultura del esfuerzo.

Unos de equidad, otros de excelencia. Los primeros, de igualdad asociada a la justicia; los segundos, de educación en libertad.

Unos se refieren a la educación como servicio público, otros como servicio de utilidad pública.

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

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

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

2ª Fase: Educación segregada.

3ª Fase: Asimilación.

4ª Fase: Adaptación a la diversidad.

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

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

La **3ª Fase** plantea una escuela única, con currículo y estilo de aprendizaje únicos, donde se asimilan todos los niños, forzándolos y fundiéndolos en ese modelo único diseñado por el Estado y orientado al inexistente «alumno estándar».

Como especial concesión el Estado, en esta fase, se arroga la potestad de conceder medidas puntuales, pretendidamente correctoras de diferencias que,

con frecuencia, sólo aplica cuando ya no tiene otra alternativa, a menudo forzado por las sentencias judiciales que los padres se ven obligados a instar. Mientras, el Estado pone en funcionamiento un ejército de «equipos de zona» para controlar las diferencias, pero con frecuencia actúan como celosos guardianes del igualitarismo educativo.

La **4º Fase** requiere el reconocimiento de la diversidad por parte del sistema educativo. Ni el Estado gestor del sistema, ni los intereses económicos actúan como propietarios de los niños, sino como servidores de su interés superior, en el principio de subsidiaridad.

La educación se entiende como un servicio al ser humano para que se humanice y la humanización no es posible si no se respeta el pleno y libre desarrollo de la personalidad diferente de cada uno. No se confunde el principio de igualdad de oportunidades con la igualación de resultados, ni la sociabilización del niño con la igualación en la mediocridad.

En ese caso la educación no se utiliza como un proceso de mera transmisión de conocimientos, sino como inserción social plena transformadora de la sociedad en la formación de ciudadanos.

No se fuerza al niño a adaptarse al sistema educativo, a su currículo único y a un estilo de aprendizaje estándar, sino que *«el sistema educativo, entendido como servicio subsidiario, se adapta a la personalidad de cada alumno»* y sitúa su meta en el *«pleno y libre desarrollo de la diferente personalidad de cada uno, hasta el máximo de sus posibilidades»*.

Estas son las afirmaciones que emanan la Convención de Derechos del Niño y que definen la educación de calidad. Y, en consecuencia, en la 4ª Fase ni el discapacitado ni el inmigrante se sienten marginados, ni el de alta capacidad se ve obligado a restringir su potencial --lo que le produciría la Disincronía Escolar y el Síndrome de Difusión de la Identidad--, sino que su desarrollo máximo constituye el elemento dinamizador del rendimiento del aula en la interacción permanente de cada uno con los demás, en el pluralismo compartido que beneficia a todos.

El profesor sabe y tiene en cuenta que el desarrollo del cerebro no es lineal, sino que hay momentos claves para desarrollar habilidades mentales específicas (ventanas de tiempo o de oportunidad) y que las interacciones tempranas determinan cómo se cablea y se interconecta el cerebro, atendiendo a las emociones cruciales para el aprendizaje, para generar patrones y para moldear el cerebro.

El aprendizaje se orienta a la creación de sinapsis nuevas entre las células del cerebro y desarrolla la inteligencia que es enseñable y aprendible, en una educación adecuada que enriquece el número de conexiones neurales, su calidad y sus capacidades funcionales.

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

A «*mentes diferentes*» le corresponden «*aprendizajes diferentes*».

Es entonces cuando la equidad y la excelencia no se hallan en conflicto, sino en armonía y conjunción.

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

¿En qué fase nos hallamos? ¿En qué fase deseamos situar nuestro sistema educativo? Definir esta cuestión debe ser anterior al debate de otros aspectos.

XIII. INCORPORACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS ACERCA DE LAS DIFERENTES FORMAS DE PROCESAR LA INFORMACIÓN

El Comité para el Aprendizaje de la Ciencia del National Research Council of the National Academies ha publicado unas nuevas directrices entre las que destaca esta: «*Antes de proponer medidas pedagógicas concretas es imprescindible ponerse al día sobre los recursos innatos que tiene el cerebro para aprender*» (el documento puede consultarse free-online en www.nationalacademies.org).

Si no sabemos cómo es nuestro cerebro, cómo aprende cada persona, no podemos planificar cómo enseñarle eficazmente.

La investigación científica internacional ha avanzado hasta formular los Nuevos Postulados de la Neurociencia, la Neurodidáctica y también el Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades: estableciendo la interrelación permanente del sistema cognitivo con los procesos emocionales. Sabemos que la educación adecuada a cada alumno aumenta el número de sus ramas dendríticas, crea sinapsis nuevas y las multiplica (Rima Shore), enriquece el número --y el tipo-- de conexiones neurales, su calidad y sus capacidades funcionales (Greenought). Ello desde las interacciones más tempranas, a través de las «ventanas de oportunidad» (*windows of oportunity*) (Feurestein y Perkins), lo que determina cómo se cablea y se interconecta el cerebro (Chugani y Carter). Sabemos que la inteligencia puede enseñarse y aprenderse (Herchko) y que la educación es la arquitectura del cerebro (Codorcet).

Siempre existe una distancia en el tiempo entre el nivel de la investigación científica y su aplicación práctica. Pero nunca como ahora ha existido un abismo tan grande entre los conocimientos científicos del cerebro sobre cómo procesa la información, cómo aprende y la práctica escolar.

Mientras no se pierda el miedo a transformar la escuela según el conocimiento de nuestro cerebro, el fracaso escolar persistirá (Xaro Sánchez).

El centro de atención no puede continuar siendo prioritariamente el aprendizaje y sus posibles medidas --como el aprobado o el suspenso/repetición--, sino el diferente proceso de aprendizaje de cada alumno, con la adecuada gestión de las emociones en el aula.

Desde el primer momento, incluso en el jardín de infancia, todos los niños y niñas deberían tener acceso a una extensa entrevista y a unas pruebas neuropsicológicas que enseñen a padres y educadores cómo es y cómo

aprende cada uno de sus alumnos. No sólo cuando hay o se intuyen problemas, sino en todos los casos

Este diagnóstico debe responder al desarrollo neuropsicológico, concretando el grado y el tipo de cada una de las habilidades y talentos específicos, la facilidad-disposición o dificultad para cada una de ellas y debe deducir las necesidades educativas de cada uno.

Se trata de conocer bien a cada estudiante para facilitar la aplicación de las diferentes técnicas, conocer cuál es su estilo de aprendizaje.

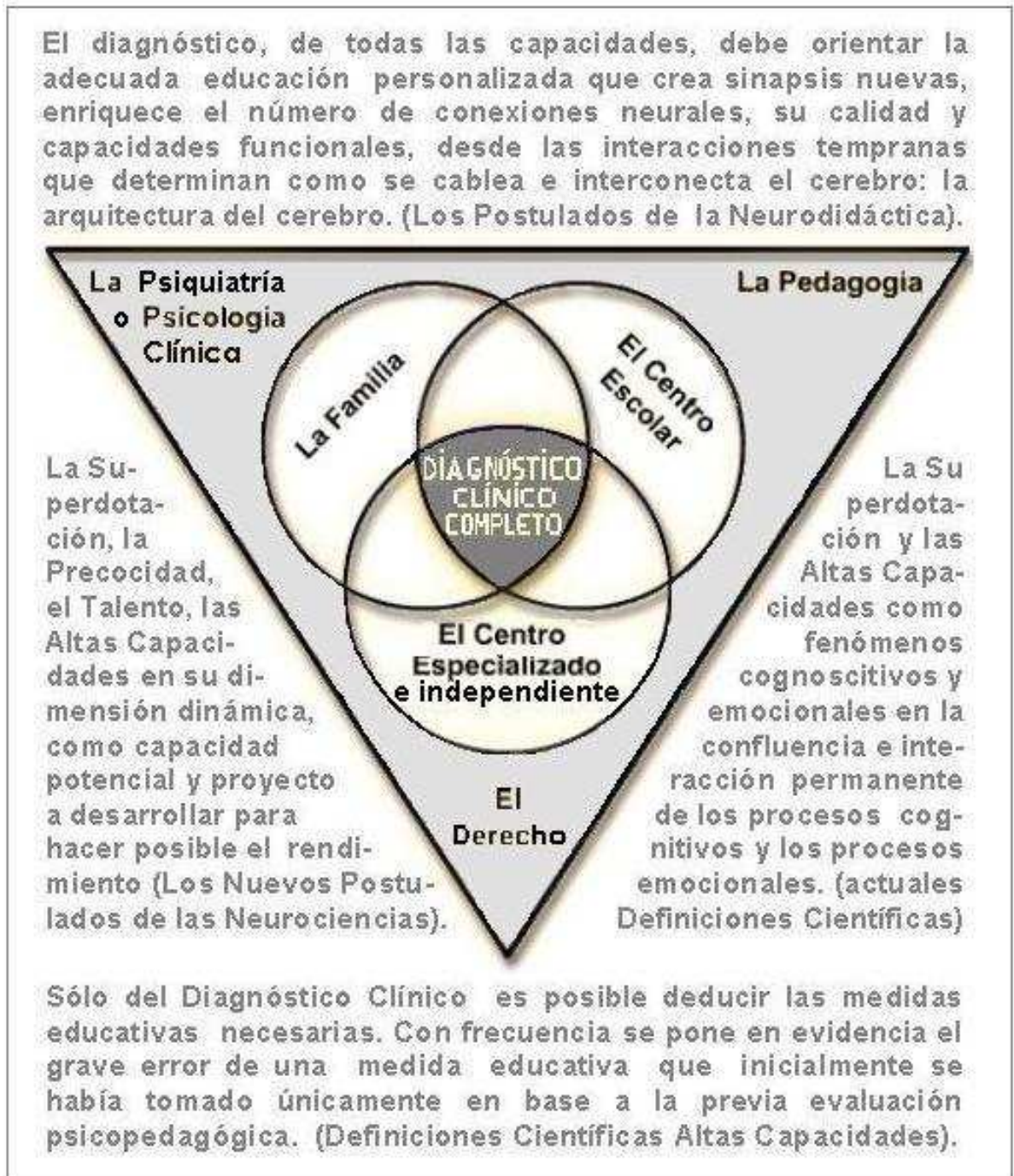
Mediante diferentes «protocolos personalizados» según el perfil neuropsicológico del estudiante, los educadores harán su trabajo.

Hay que poner fin al sufrimiento de tantos niños y jóvenes en nuestras aulas, respetando el derecho de cada uno a ser como es, a ser diferente. Y en el marco del «*derecho a la educación en la diversidad*» que emana de la Constitución conseguir una escuela inclusiva e integradora, tolerante y plural; una escuela caracterizada por la comprensión, el respeto y la verdadera igualdad.

En definitiva, una escuela *en y para* la democracia como el supremo marco de civilizada convivencia que nos hemos dado.

Como acertadamente señala la psiquiatra y neurocientífica doctora Xaro Sánchez: «*Sólo la incorporación del saber científico en el aprendizaje prevendrá el fracaso escolar. Para ello es preciso que la sociedad esté dispuesta a perder el miedo a cambios de gran magnitud*».

XIV. ESQUEMA GENERAL DEL DIAGNÓSTICO EN EL NUEVO PARADIGMA DE LA SUPERDOTACIÓN Y LAS ALTAS CAPACIDADES



(El Modelo de Diagnóstico Clínico Integrado del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades se halla en la web del Instituto Catalán de Altas Capacidades, Centro Homologado: <http://instisuper2.iespana.es>. en Área 2, capítulo 3.)

XV. DATOS DE INTERÉS

- Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades
<http://cseac.es.kz>
<http://cseac.iespana.es>
consejosuperiorAC@hotmail.com

- Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades
<http://confederacionceas2.iespana.es>
confederacion_ceas@hotmail.com
Telf. 617251799

- Instituto Catalán de Altas Capacidades
<http://instisuper2.iespana.es>
instisuper@hotmail.com
Telf. 93 2850259. De martes a viernes, de 10 a 13 h.

- Coordinadora de Usuarios de la Salud
<http://acysalud.iespana.es>

- Banco de Recursos para el Desarrollo de la Creatividad y las Altas Capacidades
<http://www.altacapacidad.org>