

DEFINICIONES CIENTÍFICAS

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



DEFINICIONES CIENTÍFICAS ALTAS CAPACIDADES

ÍNDICE.

- LA INTELIGENCIA HUMANA	2
- LA SUPERDOTACIÓN	5
El Síndrome de Disincronía	6
El Diagnóstico Clínico Integrado	7
Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados	8
- LA PRECOCIDAD INTELECTUAL	9
- EL TALENTO SIMPLE Y EL TALENTO COMPUESTO	9
- LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	10
- EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD	11
- EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LIBERTAD	14
- AUTORES	16

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 dondequiera que se les encuentre”*, partiendo del criterio expresado por Newel y Simon en *“Human Problem Solving”* (EnglewoodCliffs, 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 desgana, angustia y placer. También placer intelectual. Capacidad de reconocerse, y gestionar sus propias limitaciones, de plantear nuevos problemas, de intuir o inventar nuevas capacidades y posibilidades. Capacidad de autotransfigurarse en la libertad mediante la voluntad: autodeterminarse.

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 específicas⁴⁴. Las interacciones tempranas determinan como se *“cablea”* y se *“interconecta”* el cerebro⁴⁵ atendiendo al sistema emocional y a su interacción permanente con el sistema cognitivo, a las emociones como cruciales para el aprendizaje, para generar patrones y para moldear el cerebro⁴².

La educación adecuada, desde su inicio temprano, constituye la arquitectura del cerebro⁴¹, crea sinapsis nuevas, aumenta el número de conexiones neuronales; su calidad y sus capacidades funcionales, el crecimiento de los axones, el necesario aumento de las ramas dendríticas⁴¹. La inteligencia humana es educable: enseñable, y aprendible⁴¹. Es la gran responsabilidad de la educación⁴⁰.

El desarrollo y la configuración del cerebro en el niño de alta capacidad, - la ciencia ha demostrado - que es muy distinto: su educación, también debe serlo³⁶.

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

Desde esta perspectiva podemos afirmar que la inteligencia humana es una realidad emergente, capaz de autodesarrollarse, hasta superar los determinismos cotidianos.⁴⁰

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

Es, capacidad de crearse a sí misma, de constituir un yo inteligente, de reconocerse, interrogarse y rectificarse en esta creación, de activar la autocorrección de los posibles procesos de maduración heterocrónica⁶. Es capacidad de auto desarrollo de los procesos metacognitivos. Ellos implican, Voluntad, Libertad, y Ética, como ciencia de los fines del hombre. Y, es crear la Dignidad Humana, como su proyecto supremo, que, en la dimensión social del ser humano, es crear la verdadera Paz social, que es el fruto de la Justicia. Porque, la existencia de la inteligencia humana en el cosmos responde a un fin.

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

Queda un camino por recorrer, 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.

Portada Obra: *“El proyecto supremo de la inteligencia humana: Construir la Verdadera Paz, fruto de la Justicia”*.

A la luz de la inteligencia, de un libro abierto que simboliza una constitución abierta, sostenida por personas, no por una masa, surgen independientes los tres pilares: los poderes Legislativo, Judicial y Ejecutivo. En el amanecer de un nuevo día y en la placidez de un mar que se ilumina, se simboliza la ilusión y la esperanza en el porvenir. Es entonces, cuando del equilibrio de la balanza de la Justicia acude a beber la de verdadera Paz en forma de estilizadas palomas. Pero, en el oscuro ángulo inferior izquierdo, donde no alcanza la luz de la inteligencia, y bajo densas nubes, dos brujas: la ignorancia y la prepotencia continúan interactuando, tejiendo sus redes: la mezquindad y la insidia.

LA SUPERDOTACIÓN.

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

No se trata de un atributo unidimensional, sino que supone la conjunción de diferentes factores cualitativamente iguales³, por lo que se ha de conceptualizar como un perfil complejo, no como un solo índice psicométrico. Perfil, en el que todos y cada uno de los recursos intelectuales presentan un elevado nivel, junto con organizaciones ricas y complejas de estructuras y funciones de las capacidades cognoscitivas⁴ en acción combinada y conectividad⁶.

La Superdotación es un constructo formado por un amplio núcleo de variables cuyo funcionamiento conjunto (coalescencia) da como resultado la excepcionalidad³. Estas variables relevantes son: autoconcepto general, situación general dentro del grupo, autoconcepto escolar, estilo de aprendizaje y motivación³⁵.

La superdotación es la expresión máxima de la inteligencia humana, y viene caracterizada por una constelación sintomática. Es, esencialmente el resultado de la interacción de una variabilidad humana con circunstancias ambientales favorecedoras de la aparición precoz en su proceso de maduración neurológica, de las capacidades. Este proceso de maduración neurológica se produce en una época de la vida en la que el aprendizaje, a estímulos adecuados, es especialmente sensible (imprinting), dependiendo de circuitos neurogliales previamente establecidos (genéticos) y de otros relativamente determinados y susceptibles al aprendizaje (epigenéticos). Esta maduración se lleva a cabo gracias al perfeccionamiento de los circuitos neurogliales bajo una sistemogénesis heterocrónica⁶.

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

El Nuevo Paradigma de la Superdotación y las Altas Capacidades implica el conocimiento de la interrelación permanente de los procesos emocionales y motivacionales con el sistema cognitivo, las pautas diagnósticas específicas de estas personas, en gran medida diferentes de las generales, actualmente del DSM-IV-TR¹⁰, así como el diferente desarrollo y distinta configuración morfológica del cerebro de estas personas³⁶.

El Nuevo Paradigma de la Superdotación y de las Altas Capacidades considera relevante el hecho de que las personas superdotadas constituyen el mayor capital humano de la sociedad, si sus dones y talentos se educan adecuadamente³⁷>>.

El síndrome de disincronía.

<<Las características de la superdotación se hallan en la Tabla de Robinson-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 incluso de patologías¹⁷.

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

La Disincronía es un fenómeno habitual en todos los casos de precocidad intelectual. Ahora sí que estamos hablando de posibles patologías que deberán ser tratadas por un especialista⁵. Por el contrario, si la escuela fuera verdaderamente inclusiva o adaptativa, los niños superdotados no tendrían ningún problema escolar¹⁸.

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

La estimulación de vías autocorrectoras constituye el nivel de actuación epigenético que hace posible la armonización de las conductas disincrónicas con las globales⁶. El abordaje correcto de la Disincronía requiere dos acciones combinadas: por una parte el tratamiento ambulatorio en un centro especializado, y por otra, los adecuados planteamientos en la Adaptación Curricular, incorporando los ritmos, y en especial, los estilos de aprendizaje específicos de los superdotados, adaptados a cada caso¹⁹ en la forma que determine el Diagnóstico Clínico⁵⁰.

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

El diagnóstico Clínico Integrado.

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

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

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

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

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

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

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

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

Los estilos de aprendizaje específicos de los alumnos superdotados.

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

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

Requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no son previstos de ordinario en los programas educativos normales⁹, y se concretan en una Adaptación Curricular que nada tiene que ver con una enseñanza individualizada o segregada³⁹, y que en todos los casos se fundamenta en sus estilos de aprendizaje específicos, orientados en la interacción permanente de los procesos emocionales y motivacionales en el sistema cognitivo¹⁹

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

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

Cuando un superdotado no recibe los programas escolares diferentes, en la Adaptación Curricular precisa, se crea una situación de riesgo para su salud psíquica que es preciso denunciar en forma inmediata³¹. Esta situación provoca y propicia además del Síndrome de Disincronía, el Síndrome de Difusión de la Identidad, de forma que se establece el principio de causalidad –con carácter general– con las distorsiones cognitivas que constituyen la causa y el mantenimiento de la enfermedad psíquica, incluyendo los trastornos de personalidad, pudiendo afirmar –con carácter general– que esta situación impide, en todo caso, el ejercicio del derecho a recibir una educación orientada al pleno y libre desarrollo de la personalidad¹⁰.>>

(La Ponencia internacional “Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados” se halla en la web del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades: <http://cse.altas-capacidades.net/>)

LA PRECOCIDAD INTELECTUAL.

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

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

EL TALENTO SIMPLE Y EL TALENTO COMPUESTO.

<<Talento es el fenómeno cognoscitivo, emocional y motivacional, estable de la inteligencia humana que responde, en cierta medida, al concepto opuesto a la Superdotación: Especificidad y diferencias cuantitativas, mientras que en la Superdotación las diferencias intelectuales más importantes son las cualitativas y la generalidad⁵.

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

Talentos Complejos: Están constituidos por las combinaciones de aptitudes específicas: Talento Académico (Verbal + Lógico + Gestión de Memoria). Talento Artístico (Gestión Perceptual + Aptitud Espacial + Talento Creativo)⁵

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

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

LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

<<Se entiende por ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL el conjunto de fenómenos cognoscitivos, emocionales y motivacionales 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 multidisciplinar 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 Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias 43/2003 de 21 de Noviembre

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS.⁶⁶

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 DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD.

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

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

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

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

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

Reconocer las diferencias existentes entre las personas, para los docentes, implica conocer y respetar la diferente forma en que cada cerebro procesa la información y aprende. Conocer y atender la educación adecuada a cada alumno⁴⁰, que le aumenta el número de sus ramas dendríticas⁴¹, crea sinapsis nuevas y las multiplica⁴², enriquece el número y el tipo de las conexiones neurales, su calidad y sus capacidades funcionales⁴³. Ello, teniendo en cuenta las interacciones más tempranas, a través de las "windows of opportunity" (ventanas de oportunidad, o ventanas de tiempo)⁴⁴, lo que determina como se cablea y como se interconecta el cerebro⁴⁵, pues la inteligencia es enseñable y aprendible, y la educación adecuada a cada uno es, también, la arquitectura de su cerebro⁴¹.

Antes de proponer medidas pedagógicas es imprescindible ponerse al día sobre los recursos innatos que cada cerebro tiene para aprender⁴⁷. Si no sabemos cómo es cada cerebro, como procesa la información, como aprende, no podemos planificar como enseñar eficazmente⁴⁸.

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

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

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

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

Se respeta el derecho a la diversidad cuando a “mentes diferentes” se corresponde “aprendizajes diferentes”⁵¹

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

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

Es, en definitiva, cuando los conceptos básicos, superando interpretaciones partidistas e ideológicas, se orientan en los postulados científicos de la investigación internacional, y, en consecuencia, hallan su conjunción e interacción permanente⁴⁰.

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

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

Desde el punto de vista psicoeducativo el aprendizaje autónomo que nos remite a la capacidad de “aprender a aprender”⁵⁶, requiere metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica⁵⁷, y, en definitiva, capacidad de autorregulación del propio proceso

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LIBERTAD.

Este derecho se halla reconocido en los Tratados Internacionales:

- Protocolo adicional Nº 1 Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (Consejo de Europa, 20 de marzo de 1952. BOE número 11, de 12 de enero de 1991) Art. 2º.

“El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas”.

- Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Artículo 26.3:

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

- Carta Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (Proclamada el 12 de diciembre de 2007 en Estrasburgo, antes de la firma del Tratado de Lisboa; una vez ratificado este, hace la Carta legalmente vinculante para todos los países con excepciones para Polonia y el Reino Unido). Artículo 14.3 Derecho a la Educación:

“Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas”.

En el Estado Español, el Tribunal Supremo ha proclamado el derecho a la educación en libertad en su Sentencia 12.11.12, estableciendo:

“Como derivación directa de las previsiones del artículo 27 CE, puede proclamarse el derecho a la educación como un derecho a educarse en libertad”.

Y, concreta este derecho en cuatro puntos fundamentales:

- **Los padres tienen el derecho a asegurar que la educación y la enseñanza de sus hijos menores se haga conforme a sus convicciones, morales y filosóficas, y a elegir lo que consideren mejor para sus hijos.**
- **Las distintas opciones educativas que puedan plantearse por la administración educativa, quedan necesariamente supeditadas al consentimiento de los padres.**
- **Todas las normas de inferior rango, deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio.**
- **El silencio de la norma inferior sobre dicho principio, implica su vulneración.**

TEXTO DE LA SENTENCIA 12.11.12 DEL TRIBUNAL SUPREMO. Fundamento de Derecho Tercero:

“Como derivación directa de las previsiones del artículo 27 CE, puede proclamarse el derecho a la educación como un derecho a educarse en libertad.

Ello, además, tiene regulación directa en el Primero de los Protocolos Adicionales del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos, del que deriva un derecho a educarse en libertad. Y proyección directa de ese derecho a educarse en libertad es el derecho de los padres a asegurar que la educación y enseñanza de sus hijos menores se haga conforme a sus convicciones, morales y filosóficas.

De ahí deriva el derecho de los padres a elegir lo que consideren mejor para sus hijos. Y ese derecho de los padres, se traduce, necesariamente, en la necesidad de que deben prestar su consentimiento respecto de las distintas opciones educativas que puedan plantearse por la administración.

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

La participación de los padres en el sistema educativo deriva de la normativa básica estatal, por lo que, entendemos, las normas de inferior rango deben expresamente recoger o desarrollar dicho principio.

Indudablemente, cuestión distinta sería que la norma autonómica, expresamente, contraviniera el mismo, lo que no es el caso, y generaría sin duda su disconformidad a derecho de forma clara.

Dicho de otra forma, el silencio de la norma inferior sobre dicho principio, no garantiza de forma efectiva el mismo e implica su vulneración”.

AUTORES.

1. Gaita Homar. Psicólogo clínico. Vicepresidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades.
2. Silvia Sastre. Catedrática de Psicología Universidad de La Rioja.
3. Luz Pérez. Catedrática de Psicología Universidad Complutense de Madrid.
4. Cándido Genovard Catedrático de Psicología Universidad Autónoma de Barcelona.
5. Generalitat de Catalunya, Departamento de Educación. "Alumnado Excepcionalmente Dotado Intelectualmente". Castelló y Martínez. Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona.
6. Ministerio de Educación (España). Primer Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los Alumnos con Altas Capacidades (Madrid, 2002) "La Superdotación a Examen". Dr. Jaime Campos Castelló. (Jefe de Neurología Pediátrica; Hospital Clínico San Carlos). Madrid
7. Esteban Sánchez Manzano. Vicedecano de Investigación de la Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
8. Jellen y Verduin. Hans G Jellen, John R Verduin. "Handbook for differential education of the gifted", 1986.
9. Joseph Renzulli. Psicólogo, Director del "Centro Nacional de Investigación de Superdotados y con Talento". EEUU.
10. Juan Luis Miranda Romero. Psiquiatra, Presidente del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. Presidente Consejo Europeo de Peritos Judiciales y Forenses. Director del Instituto Catalán de Altas Capacidades.
11. Departamento de Educación de EEUU, 1993.
12. Ministerio de Educación (España). Libro informe: "Alumnos Precoces, Superdotados y de Altas Capacidades" 2000. Dr. 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 Acerea. 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 Catedrático en Ciencias de la Educación y en Ciencias Biológicas. Universidad de Navarra. Ex-Presidente "European Council for High Ability".
19. Ponencia Internacional. "Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados". Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Universidad Nacional de Educación a Distancia y 15 universidades europeas y americanas. 2004. (<http://cse.altas-capacidades.net/>).
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. Dra. Yolanda Benito. Centro Huerta del Rey. Valladolid.

27. Stemberg y Dávison. Robert Stemberg: 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 (WaismanLaboratoryforBrainImaging&Behaviour).
28. Forester (Teoría Emergente de la Inteligencia Humana).
29. Definición de Marland 1972, Secretaria de Educación EEUU.
30. Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades. Manifiesto 2004.
31. Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil.
32. Se halla incorporado en: "Fracaso y Refundación del Sistema Educativo" (<http://cse.altas-capacidades.net/>)
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. MönksdelCenter 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 HeizKohut, Presidente y Ex Presidente de la Sociedad Psicoanalítica Internacional.
39. Ignacio Puigdel·l·ivol. Catedrático de Pedagogía Universidad de Barcelona.
40. Josep de Mirandés en "La Educación Inteligente" Ed. Temas de Hoy. Secretario General del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Altas Capacidades. Prof. universitario.
41. Rima Shore. Neurocientífica, Directora del Consorcio de Universidades *LaboratoryfortheDesign&Redesign of Schools (LDRS)* (EEUU). Autora del libro *RethinkingtheBrai: New InsigtsintoEarlyDevelopment*. 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. ReuvenFeuerstein, Doctor en Psicología del Desarrollo y en Filosofía. Psicólogo Clínico. Director del Centreo 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 "*InstituteforIntelligentBehavior de Cameron Park*". Ex director de programas educacionales de la NASA, autor de la Teoría del Pensamiento Efectivo.
47. Nuevasdirectrices del "*National Research Council of the Nacional 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. MelLevine, 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). Membro 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

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

**CONSEJO SUPERIOR DE EXPERTOS
 EN ALTAS CAPACIDADES**

