



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA,
BACHILLERATO, CICLOS, ESCUELAS DE IDIOMAS Y ENSEÑANZAS DEPORTIVAS

Plan para la intervención del alumnado con altas capacidades en los ámbitos cognitivo y social y su acompañamiento emocional

Presentado por:

Marta López Ruiz

Dirigido por:

Elisa Giménez Fita

CURSO ACADÉMICO 2023/2024

Resumen

En la literatura académica no hay un consenso sobre la definición de las altas capacidades, y es que se trata de un grupo muy heterogéneo, lo que ha provocado que se hayan desarrollado diferentes modelos teóricos al respecto. Además, según la legislación actual, el alumnado con altas capacidades se incluye en el grupo de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, pero en caso de falta de recursos, se coloca en un segundo plano, priorizando la intervención con otras necesidades más centradas en el déficit, lo que obstaculiza la atención a la diversidad en estos casos. Por tanto, en este trabajo se plantea un plan de intervención con el objetivo general de trabajar las dificultades y potenciar las fortalezas de estos alumnos y alumnas en los dos primeros cursos de la ESO, en el contexto del Instituto Leonardo Torres Quevedo, procurando una respuesta global e integral a sus puntos fuertes y débiles. Se hará mediante: 3 sesiones de formación al profesorado llevadas a cabo por la orientadora educativa, para concienciar sobre las necesidades de estos estudiantes y exponer conocimientos basados en la evidencia; 6 sesiones realizadas por el tutor con su grupo-clase, pero elaboradas y supervisadas por la orientadora, para trabajar habilidades sociales, resolución de conflictos y asertividad; y 12 sesiones individuales de estimulación cognitiva y acompañamiento emocional planificadas por la orientadora, pero ejecutadas por la maestra en Pedagogía Terapéutica.

Palabras clave: altas capacidades, adolescentes, programa de intervención, desarrollo socioemocional, desarrollo cognitivo.

Abstract

In the academic literature, there is no consensus on the definition of giftedness, as it is a very heterogeneous group, which has led to the development of different theoretical models on the subject. Moreover, according to current legislation, students with giftedness are included in the group of students with Specific Educational Support Needs, but in the case of a lack of resources, they are placed on the back burner, prioritizing intervention for other needs more focused on deficits, which hinders attention to diversity in these cases. Therefore, this work proposes an intervention plan with the general objective of addressing the difficulties and enhancing the strengths of these students in the first two years of secondary education, in the context of the Leonardo Torres Quevedo Institute, seeking a comprehensive and integral response to their strengths and weaknesses. This will be done through: 3 training sessions for teachers conducted by the educational counselor to raise awareness of the needs of these students and present evidence-based knowledge; 6 sessions conducted by the tutor with their class group, but developed and supervised by the counselor, to work on social skills, conflict resolution, and assertiveness; and 12 individual sessions of cognitive stimulation and emotional support planned by the counselor, but carried out by the Therapeutic Pedagogy teacher

Keywords: gifted, teenagers, intervention program, socio-emotional development, cognitive development.

Índice de Contenidos

Resumen	2
Abstract	3
Índice de Contenidos	4
Índice de Tablas y Figuras	5
Introducción	6
Justificación Teórica	6
<i>Modelos Teóricos sobre las Altas Capacidades</i>	8
<i>Características e Implicaciones en el Ámbito Académico y Social</i>	11
<i>Necesidades e Importancia de la Educación Inclusiva</i>	13
<i>Principales Medidas y Programas</i>	15
Objetivos	16
Presentación de Capítulos	17
Metodología	18
Desarrollo del Trabajo	19
Marco Normativo Estatal y Específico de Cantabria	19
Contextualización del Centro Educativo	21
<i>Localización</i>	21
<i>Oferta Educativa</i>	21
<i>Instalaciones del Centro Educativo</i>	23
<i>Servicios, Misión y Objetivo</i>	23
<i>Organización y Composición del Departamento de Orientación</i>	24
<i>Funciones del Departamento de Orientación</i>	24
<i>Recursos del Departamento de Orientación</i>	26
Análisis de la Realidad Escolar en la que se Lleven A Cabo Prácticas Utilizando los Marcos Teóricos Estudiados	27
Identificación de Posibles Ámbitos de Mejora de la Intervención Desarrollada por el Centro de Prácticas	30
Planificación de un Plan de Intervención	31
<i>Objetivos</i>	33
<i>Recursos</i>	33
<i>Temporalización</i>	34
<i>Evaluación</i>	34
<i>Sesiones</i>	35
Conclusiones, Limitaciones y Prospección de Futuro	69
Conclusiones	69
Limitaciones	71
Prospección de futuro	72

Índice de Tablas y Figuras

Figura 1	32
Tabla 1	21
Tabla 2	26
Tabla 3	33
Tabla 4	35
Tabla 5	37
Tabla 6	40
Tabla 7	42
Tabla 8	43
Tabla 9	44
Tabla 10	45
Tabla 11	47
Tabla 12	49
Tabla 13	52
Tabla 14	54
Tabla 15	56
Tabla 16	57
Tabla 17	59
Tabla 18	60
Tabla 19	61
Tabla 20	63
Tabla 21	64
Tabla 22	65

Introducción

Justificación Teórica

La definición de las Altas Capacidades ha ido cambiando en las últimas décadas según la importancia que se le diera a la capacidad intelectual (Callahan, 2004): desde centrarse únicamente en el cociente intelectual (CI) a destacar múltiples factores cognitivos y de personalidad que, junto con este, provocan que la superdotación se manifieste en la persona (García-Ros et al., 2012; Pérez Tejera et al., 2017).

Algunos autores lo conceptualizan como un conjunto de características genéticas, personales y conductuales que producen habilidades excepcionales (Keating, 2009; Pfeiffer, 2012; Worrell y Erwin, 2011), de manera que el alumnado con altas capacidades intelectuales muestra una superioridad intelectual y un predominio en diferentes áreas, como la creatividad, el arte, liderazgo y/o áreas académicas concretas (Preckel et al., 2019) en comparación con su mismo grupo de edad (Khodaei y Mousavi, 2021; Lee et al., 2021).

Así, Pfeiffer (2015) sugiere la siguiente definición para estos estudiantes: “alumnos con altas capacidades son aquellos que – cuando los comparamos con otros estudiantes de su misma edad, experiencia y oportunidades – muestran una mayor probabilidad de alcanzar logros extraordinarios o sobresalientes en uno o más dominios culturalmente valiosos para una sociedad determinada” (p. 70).

Atendiendo a las estadísticas facilitadas por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), en el curso 2022-2023 en España un 12% de los alumnos y alumnas tenían NEAE, correspondiendo un 3,3% a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y un 8,7% otras Necesidades Específicas. Dentro de la Comunidad Autónoma de Cantabria se pueden observar datos similares: un 12,3% del alumnado estaba reconocido como alumnos y alumnas con NEAE, del cual un 2,9% tiene NEE asociadas a una discapacidad o trastorno grave y el 9,4%

restante a otras Necesidades Específicas. Concretamente, de los 704192 alumnos y alumnas que reciben apoyo educativo vinculado a otras necesidades distintas a las NEE en España, un 7,3% lo hace por presentar altas capacidades intelectuales, lo que correspondería a 51396 estudiantes, estando 537 de estos en Cantabria. Por último, cabe destacar que dentro de los centros educativos el porcentaje de estudiantes con otras NEAE supone un 8,7%, siendo un 0,6% el correspondiente a los que están identificados como personas con altas capacidades intelectuales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la sostenibilidad como la implicación de los individuos y las sociedades para actuar de manera responsable para garantizar un futuro en el que el progreso socioeconómico esté alineado con la justicia social y la protección del medioambiente (2015). Con este propósito, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aceptó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible hace casi 10 años. Se establecieron en ella los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para guiar las acciones que se deberían llevar a cabo. Podemos clasificar estos objetivos en 5 ejes centrales: planeta, personas, prosperidad, paz y alianzas. Dentro del eje de “personas”, encontramos el ODS número 4, que hace referencia a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Por su parte, dentro de este eje también está el décimo ODS, que se refiere a “reducir la desigualdad en y entre los países” (Naciones Unidas, 2023). Ambos objetivos atañen al alumnado con altas capacidades, objeto de este trabajo, ya que por sus características surgen unas necesidades concretas que el sistema educativo ha de cubrir para garantizar que su educación sea inclusiva, de calidad e igual a la de sus compañeros y compañeras.

Asimismo, a nivel normativo estatal la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE), incluye al alumnado con altas capacidades como personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) e indica, en sus artículos 76 y 77, que las Administraciones

educativas son las encargadas de identificar a estos estudiantes y sus necesidades para determinar las medidas y recursos necesarios con el objeto de potenciar y estimular sus capacidades y correcto desarrollo. Por ello, la atención educativa para este fin y su inclusión son un tema esencial e inexcusable en el ámbito académico.

Modelos Teóricos sobre las Altas Capacidades

Se han propuesto muchos modelos sobre la superdotación, aunque a día de hoy no existe un consenso sobre este término (Worrel et al., 2019). Según Mönks y Mason (1993) estos modelos se pueden clasificar de la siguiente manera: modelos basados en las capacidades (o modelos psicométricos), modelos basados en el rendimiento, modelos cognitivos y modelos socioculturales.

En los modelos basados en las capacidades la importancia recae en el cociente intelectual y es lo único que consideran para la definición de las altas capacidades. Los autores más representativos de este modelo son Terman y Gardner. Terman (1922, 1925) fue quien operacionalizó las altas capacidades con el criterio de un cociente intelectual alto, es decir, superior a 140; y Gardner (1983), por su parte, con su teoría de las inteligencias múltiples diferenció entre los siguientes tipos de inteligencia como sistemas propios que interactúan entre sí y señaló que podían ser entrenados para mejorar su rendimiento: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal, añadiendo unos años más tarde la inteligencia naturalista (Gardner, 1999).

En los modelos basados en el rendimiento, no es suficiente con tener una inteligencia superior para definir las altas capacidades. Se destacan en este sentido el modelo de los tres anillos de Renzulli (1978) y el modelo de Gagné (2005). Renzulli (1978) determinó en su modelo de los tres anillos que la superdotación está compuesta por tres aspectos esenciales superpuestos: capacidad intelectual superior a la media (no necesariamente "superior" como criterio psicométrico), altos niveles de creatividad y alto grado de dedicación a las tareas o motivación. Por su parte, Gagné

(2005) planteó el modelo diferenciador de superdotación y talento, de manera que lo primero lo definió como habilidades naturales que se desarrollan, pero con una clara base biológica, y que está indudablemente por encima de la media en algún dominio (intelectual, creativo, socioafectivo, sensoriomotora...), mientras que el talento se da cuando se destaca en competencias (conocimientos y habilidades) en algún campo, como pueden ser el académico, el técnico, el artístico... Así, las personas superdotadas serían los que se sitúan en el 10% superior de habilidades naturales y las personas talentosas en el 10% superior de logros.

Los modelos cognitivos amplían el concepto, respecto a los basados en las capacidades y analizan otros procesos cognitivos. Sternberg (1985) desarrolló su Teoría Triárquica de la Inteligencia (inteligencia analítica, creativa y práctica) y más adelante, expuso en su Teoría Implícita de la Superdotación Intelectual los cinco criterios para poder considerar que una persona tiene altas capacidades intelectuales: criterio de excelencia, criterio de rareza, criterio de productividad, criterio de demostrabilidad y criterio de valor. Asimismo, creó el modelo WISC para identificar este perfil entre el alumnado (Sternberg, 2005): W de *Wisdom* (utilizar la inteligencia y creatividad para lograr un buen equilibrio emocional), I de Inteligencia (capacidad de aprendizaje y adaptación), S de Síntesis (concentrar los factores en una respuesta) y C de Creatividad (aplicación de la cognición para crear nuevas ideas para responder ante diferentes situaciones).

Por último, los modelos socioculturales se caracterizan por incluir en sus definiciones la variable del contexto. Destaca el modelo de Interdependencia triádica de la superdotación de Mönks y Van Boxtel (1988) que se basa en el modelo de Renzulli, pero se añaden la escuela, los amigos y la familia como variables de las que depende la triada.

Por tanto, contemplando los modelos presentados, para explicar el término de altas capacidades intelectuales no se pueden tomar en consideración solo un cociente

intelectual superior y hay que tener en cuenta otros factores individuales (creatividad, funcionamiento cognitivo, rasgos de la personalidad) y del contexto.

Para la detección de alumnado con altas capacidades, en Cantabria, Comunidad Autónoma en la que se contextualiza el presente trabajo, se utiliza el modelo de detección de Castelló y Batlle (1998) sin protocolo, debido a que destaca el contexto en el desarrollo del talento, permitiendo que se tengan en cuenta otros rasgos cognitivos y emocionales de estos alumnos y alumnas además del CI, y contempla la maduración cognitiva y la capacidad de cambio de la inteligencia. Asimismo, se destaca la importancia de la formación al profesorado para la detección de este alumnado y su intervención inclusiva y temprana (Puente et al., 2019).

Para unificar las definiciones de sobredotación intelectual, talento y precocidad, relacionadas con el término de “altas capacidades”, la normativa vigente de Cantabria utiliza el modelo de Castelló (1995).

De esta manera, los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual gozan de muy buenas habilidades en todas las aptitudes intelectuales, tanto en las producciones como en la gestión y procesamiento de estas. Esto posibilita la combinación de distintas aptitudes para resolver eficazmente los problemas que surjan. Para su identificación son útiles las pruebas de creatividad, las pruebas de aptitudes con puntuaciones centiles iguales o superiores a 75 puntos y test psicométricos que miden el CI, cuyos resultados se sitúen dos desviaciones típicas por encima de la media, aunque si son elevadas sin alcanzar estas puntuaciones se considerará su combinación con las pruebas aptitudinales (Castelló, 1995).

Los estudiantes con talento son aquellos que obtienen rendimientos parciales extraordinarios en alguna aptitud intelectual. Esta categoría está muy condicionada por los valores sociales y contextuales (Castelló, 1995). Los talentos pueden ser: simples (alto rendimiento, es decir, un percentil igual o mayor a 95, en una aptitud intelectual, que puede ser verbal, matemática, creativa, lógica, espacial, motriz y social), múltiples (alto rendimiento en más de una aptitud intelectual), complejos (alto rendimiento en la

combinación de varias aptitudes intelectuales con una puntuación igual o superior a un percentil 80) o conglomerados (combinándose talentos simples y complejos) (Castelló y Batlle, 1998).

Finalmente, la precocidad es la capacidad evolutiva de desarrollar recursos intelectuales anticipadamente (Castelló, 1995). A diferencia de la superdotación intelectual y el talento, que se completan con la maduración cognitiva, el alumnado que presenta precocidad puede equiparar la manera de lograr la adquisición de conocimientos con sus iguales llegado ese momento de maduración cognitiva. Es decir, no todos los alumnos y alumnas precoces desarrollan después una sobredotación o talento, ni todos los estudiantes que sí lo desarrollan han sido precoces (Martín y González, 2000).

Características e Implicaciones en el Ámbito Académico y Social

No se puede afirmar que este grupo de alumnos y alumnas comparta un perfil homogéneo al haber mucha variabilidad en gran parte de sus características, pero hay ciertos rasgos que se observan frecuentemente en las personas con altas capacidades y determinan sus necesidades más comunes (Puente et al., 2019).

Como veíamos, además de centrarse en el alto cociente intelectual, algunos estudios han analizado los perfiles cognitivos de estos niños y niñas atendiendo a las pruebas psicométricas comúnmente más utilizadas. En el caso de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WISC-IV) (Wechsler, 2005), observándose que sus puntos fuertes son el razonamiento verbal, la percepción visual y el razonamiento fluido (Liratni y Pry, 2007; Pezzuti et al., 2022; Rimm et al., 2008; Silverman, 2009). Sin embargo, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento constituirían sus puntos débiles, aunque se podría atribuir a que priorizan la precisión por encima de la velocidad (Morrone et al., 2019; Rimm et al., 2008) o a la existencia de una doble excepcionalidad, es decir, tener un perfil de altas capacidades y otro diagnóstico

asociado, como dificultades del aprendizaje o déficits en las funciones ejecutivas (Toffalini et al., 2017).

Asimismo, se ha observado que suelen compartir otras características como son: tener una gran curiosidad y una búsqueda de conocimiento y desafíos intelectuales persistente, facilidad para aprender información (especialmente si está relacionada con sus intereses), buenas habilidades comunicativas, habilidades de resolución de problemas y lógicas, perfeccionismo, desarrollo precoz del locus de control interno y de cuestiones éticas y morales, una mayor sensibilidad y empatía y creatividad, entre otros (Arroyo, et al., 2006; Peterson, 2009; Silverman, 2002; Zanetti, 2017). La gran mayoría de las conceptualizaciones subrayan esta última como una característica esencial (Runco, 2005).

A pesar de estas características que se dan habitualmente, este alumnado tiene sus desafíos y necesidades específicos, que muchas veces deben brindarles su entorno, como la necesidad de apoyo y estímulos apropiados (Pérez Tejera et al., 2017). De hecho, entre un 10-15% de los estudiantes con altas capacidades intelectuales tienen un bajo rendimiento académico (Ritchotte et al., 2015). Los factores principales por los que se da este bajo rendimiento son individuales, como la baja motivación o la falta de compromiso académico, y ambientales (Hesam y Abedi, 2020), de manera que necesitan de un ambiente estimulante, tanto en el sentido académico como emocional (Pérez Tejera et al., 2017).

Concretamente, el apoyo académico está relacionado con el compromiso de los estudiantes con altas capacidades hacia el estudio (Collins et al., 2022; Hamedi et al., 2023; Maleki, 2022; Wang et al., 2022). Este apoyo consiste en facilitar recursos para motivar al alumnado a mejorar su rendimiento académico (Gray et al., 2019) y puede ser emocional, instrumental y cognitivo, por ejemplo, animando, cooperando en las actividades o dando importancia al éxito académico, respectivamente (Thomas et al., 2021).

En el ámbito social y emocional, destaca la soledad e incompreensión que suelen sentir estos niños y niñas, con independencia de si son populares en su grupo (Shechtman y Silektor, 2012), debido a las dificultades para integrarse por sus intereses frecuentemente diferentes (Sánchez, 2013). Sánchez (2013) también señala que acostumbran a ser autoexigentes y tener un autoconcepto y autoestima bajos. La exigencia propia frecuentemente resulta en frustración por no alcanzar sus propias expectativas de “perfección”.

A pesar de que la creencia de que estas personas padecen una mayor vulnerabilidad social y psicológica está muy extendida (Rinn, 2018; Silverman, 2002), la investigación no ha sido capaz de avalarlo de manera firme (Neihart et al., 2016). Sin embargo, algunos de los problemas psicológicos que se han encontrado frecuentemente en el alumnado con estas características son: somatización (Vanmeerbeek et al., 2006), síntomas depresivos relacionados con la autoestima (Bénony et al., 2007), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Pfeiffer, 2009), Trastorno del Espectro Autista (TEA) y dificultades de aprendizaje (Puente et al., 2019). En los trabajos que determinan que podrían tener más problemas emocionales y de conducta que sus pares se señalan posibles causas como expectativas poco realistas de los adultos de su entorno, dificultades en la relación con su grupo de iguales en la escuela, preocupaciones intensas o la falta de comprensión de su ambiente hacia ellos y ellas (Morawska y Sanders, 2008, 2009; Vanmeerbeek et al., 2006). A este respecto, Eren et al. (2018) refieren que los niños con altas capacidades se auto perciben como menos atentos y más hiperactivos que sus iguales y perciben peor su salud física y su funcionamiento social.

Necesidades e Importancia de la Educación Inclusiva.

Debido a la diversidad existente en este grupo de alumnos y alumnas, es imprescindible identificar las fortalezas y debilidades individuales, para establecer sus necesidades y así favorecer su aprendizaje (Albes et al., 2013). Sin embargo, algunas

de las necesidades más comunes para este alumnado son (Artiles et al., 2002; Barrera et al., 2008; Puente et al., 2019):

- En el ámbito académico:
 - Enseñanza multidisciplinar y con una estimulación adecuada.
 - Currículo flexible, respecto a la profundización de los contenidos, la dificultad y sus ritmos de aprendizaje.
 - Diversidad de actividades con mayor complejidad, nivel de abstracción y extensión que la de su grupo-clase.
 - Recursos educativos adecuados a su capacidad y adaptados a sus intereses.
 - Proyectos especiales y tareas que supongan trabajar en pequeños grupos.
 - Actividades que impliquen retos intelectuales, apoyándose en el descubrimiento y la investigación, evitando así tareas repetitivas.
 - Tareas creativas.
 - Hacerles partícipes en la planificación y evaluación de sus tareas y trabajos.
 - Promover el trabajo en autonomía personal y hábitos de estudio, capacidades metacognitivas, organización.

- En el ámbito socioemocional:
 - Reforzar su autoconcepto y autoestima positivos, mediante la aceptación de su entorno, la tolerancia a la frustración, el perfeccionismo positivo (relacionado más con el esfuerzo que con la evaluación), la resiliencia y las habilidades sociales (asertividad, escucha activa...).
 - Estimular sus puntos fuertes con un ambiente estimulante y considerar sus puntos débiles como potenciales de mejora.
 - Favorecer la interacción con grupos sociales diversos.

- Consolidar su sentimiento de pertenencia respecto al grupo de iguales, facilitándole compartir sus intereses y habilidades.
- Fomentar un clima de escucha y respeto.

Principales Medidas y Programas.

Entonces, estos estudiantes muestran necesidades de aprendizaje que no se satisfacen con el currículo ordinario, programado para todo el alumnado, ya que es habitual que no suponga un reto suficiente (Vuyk, 2020). La evidencia científica señala que es necesario llevar a cabo intervenciones especializadas para que puedan desarrollar sus capacidades de forma óptima (Kerr, 2009; Pfeiffer, 2017), por lo que, como ocurre con los estudiantes con otras NEAE, se deberían desarrollar planes educativos individualizados para este grupo de alumnos y alumnas (Kanevsky, 2013). Las medidas de atención a las necesidades educativas específicas de los estudiantes con alta capacidad se recogen en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y en el Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE) (Hontangas y de la Puente, 2010).

Por una parte, encontramos las medidas de carácter ordinario generales, que pretenden facilitar la adquisición de las competencias básicas y prevenir dificultades. Algunas de las actuaciones que se llevan a cabo son: organizativas, de coordinación, ajustes curriculares y de clima de aula (Albes et al., 2013). Además, las medidas ordinarias singulares tienen como objetivo mejorar los déficits y profundizar en el currículo. Dentro de estas encontramos las medidas de enriquecimiento o ampliación horizontal, actuaciones para potenciar el desarrollo integral de los alumnos y alumnas, agrupamientos flexibles y las mentorías (Puente et al., 2019).

Por otro lado, las medidas educativas específicas suponen modificar significativamente elementos del currículo esenciales o adaptar el acceso al mismo. Algunas actuaciones son: adaptaciones curriculares individuales de ampliación,

ampliación vertical, flexibilización o aceleración de la permanencia en el nivel o la etapa y apoyo especializado (Albes et al., 2013; Puente et al., 2019).

En la actualidad, las respuestas educativas para el alumnado superdotado más estudiadas son la aceleración y el enriquecimiento. La aceleración, o flexibilización, supone acabar el contenido a un ritmo más rápido, bien completando y pasando un curso o dos o solo algunas asignaturas (Colangelo et al., 2004) y se justifica con la idea de que estos alumnos y alumnas adquieren los conocimientos más rápido que sus compañeros (Worrell et al., 2019). Se pretende que puedan aprender a un ritmo en consonancia con su potencial y habilidades. Su efectividad se ha demostrado ampliamente (Assouline et al., 2015; Lubinski, 2016; Steenbergen-Hu et al., 2016).

Los programas de enriquecimiento curricular les permiten indagar en el temario con mayor profundidad, más allá del plan de estudios (Pérez, 2006) o que puedan explorar otros temas que habitualmente no están incluidos en el plan curricular, pero que están relacionados con sus aptitudes sobresalientes (Worrell et al., 2019). Se pueden diferenciar cuatro tipos de programas de intervención desarrollados para satisfacer las necesidades del alumnado con altas capacidades (Cerdá, 2002): programas integrados de entrenamiento y/o mejora cognitiva (por ejemplo, el Proyecto de Inteligencia de Harvard (Megía Fernández, 1999) o el Programa de Enriquecimiento para Superdotados de Sánchez Manzano (2002)), programas curriculares (como el Proyecto de Filosofía para Niños (Lipman, 1989)), programas transversales (como *The Inculcation Model of Teaching* de Torrance y Safter (1990)) y programas específicos de un tipo de aptitud o habilidad (como es el caso del Programa CoRT-Pensamiento Lateral (De Bono, 1986)).

Objetivos

El objetivo general del presente trabajo es elaborar una propuesta de un plan de intervención educativa para trabajar las dificultades y potenciar las fortalezas del alumnado con altas capacidades intelectuales de los dos primeros cursos de la ESO.

Por tanto, los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

- Conocer el marco teórico y normativo relacionado con la intervención académica con el alumnado de altas capacidades.
- Detectar las barreras y necesidades que presenta este alumnado a nivel social, cognitivo y académico.
- Sensibilizar a la comunidad educativa para fomentar la inclusión de este alumnado.
- Presentar a los docentes el procedimiento a seguir en caso de sospecha de que un alumno o alumna tenga altas capacidades.
- Orientar al profesorado en su práctica diaria con estos estudiantes.
- Trabajar, junto con el grupo-clase, habilidades sociales y resolución de conflictos, como intervención en el área social.
- Estimular cognitivamente al alumnado con estas características, como medida para desarrollar las capacidades intelectuales y posibles talentos, e intervenir en los puntos débiles en este sentido.
- Acompañar al alumnado para fomentar su expresión y comprensión emocional.

Presentación de Capítulos

Este Trabajo de Fin de Máster está estructurado en tres grandes apartados: introducción, desarrollo del trabajo y conclusiones, limitaciones y prospección de futuro.

En la introducción se incluye la justificación donde se presentan el tema a abordar y los motivos por los que es relevante acompañado con una fundamentación teórica para comprender la temática del trabajo, en la que se concreta la definición de las altas capacidades, los modelos teóricos al respecto, las características más comunes y sus implicaciones en el ámbito académico y social, las necesidades que se derivan de estas y algunas medidas de atención a estas necesidades educativas.

También se presentan en este apartado los objetivos general y específicos, determinados según la justificación teórica anterior, y la metodología seguida.

En el apartado del desarrollo del trabajo se exponen el marco normativo, a nivel estatal y autonómico de Cantabria, y la contextualización del Centro Educativo en el que se han realizado las prácticas curriculares. En la contextualización, a su vez, se especifica la localización del centro, su oferta educativa e instalaciones de las que dispone, los servicios, misión y objetivo que sigue, y se detallan la organización y composición del Departamento de Orientación, así como sus funciones y recursos. Tras haber planteado el contexto del instituto se realiza un análisis de su realidad escolar y, a partir de esta, se identifican las necesidades y posibles ámbitos de mejora. Con esta información, se desarrolla un plan de intervención con los siguientes subapartados: objetivos, recursos, temporalización, sesiones y evaluación.

Por último, se exponen las conclusiones, limitaciones y proyección de futuro para examinar la consecución de los objetivos, analizar de forma crítica las fortalezas y debilidades del plan de intervención y hacer una propuesta para futuros trabajos que se pudieran llevar a cabo en esta línea.

Metodología

En primer lugar, se ha realizado una búsqueda bibliográfica con el objetivo de delimitar el concepto de “altas capacidades” y sus características principales, para establecer los objetivos a trabajar y poder planificar la intervención.

Para llevar a cabo el plan de intervención se plantean actividades individuales de estimulación cognitiva y de expresión emocional con el alumno o alumna con altas capacidades, para quien va dirigido, pero también grupales con su clase de referencia, por ser la parte que pretende trabajar el aspecto social y para promover la inclusión. Al mismo tiempo, el resto de sus compañeros y compañeras también pueden beneficiarse de ellas. De esta manera se pretende intervenir tanto en la parte

intelectual, como en las habilidades sociales para trabajar los ámbitos social y académico.

Para ambos tipos de intervención se tendrá en cuenta la participación activa del alumnado, y, para el caso de las actividades individuales se considerarán además los centros de interés de cada alumno y alumna para adaptar el contenido y que así sea más motivante, asegurando la adhesión.

Se proponen actividades de sensibilización al profesorado para garantizar que tienen las herramientas y el conocimiento necesario para hacer una primera detección temprana y poder trabajar en el aula con estos estudiantes, adaptándose a sus necesidades.

En la elaboración de estas actividades se han tenido presentes los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para fomentar la inclusión e igualdad de oportunidades, basándose en la identificación de las barreras y la propuesta de prácticas de enseñanza inclusivas para favorecer un mejor entorno de aprendizaje.

Por otra parte, en este caso se destaca la importancia del apoyo que lleva a cabo la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), el asesoramiento de la orientadora al resto del equipo docente y la coordinación entre esta, la PT y el tutor o tutora.

Desarrollo del Trabajo

Marco Normativo Estatal y Específico de Cantabria

Los planes de intervención han de responder al marco legal a nivel estatal y autonómico actuales. En concreto, la Ley Orgánica vigente en la actualidad es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 340, de 30 de diciembre de 2020.

En este sentido, para el plan de intervención que se propone, se ha de atender a la normativa estatal sobre orientación e inclusión siguiente:

- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
 - Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por lo que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.
- Así como a la normativa autonómica sobre orientación e inclusión:
- Decreto 33/2014, de 3 de julio, que crea el Equipo Específico de Atención a las Alteraciones de las Emociones y Conducta en el Alumnado en las Enseñanzas no Universitarias de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
 - Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
 - Decreto 84/2022, de 25 de agosto, por el que se crea el Aula Educativo Terapéutica para el alumnado escolarizado en las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
 - Orden EDU/5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
 - Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria.
 - Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
 - Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros

Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad.

La intervención con alumnado con Necesidades Educativas Especiales también responde a las siguientes leyes:

- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (en los aspectos no legislados con posterioridad).
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Contextualización del Centro Educativo

Localización

El centro educativo en el que se enmarcará este Trabajo de Fin de Máster es el Instituto de Educación Secundaria Leonardo Torres Quevedo. Se trata de un centro público de la zona suroeste de la ciudad de Santander (Cantabria), en el barrio de Cazoña.

Esta zona está bien comunicada, tanto con el resto de la ciudad, por su servicio de transporte público recurrente; como con parte de la Comunidad Autónoma, ya que cuenta con una estación de tren.

Los Centros de Educación Infantil y Primaria adscritos al Instituto son tanto del municipio de Santander, como del municipio de Piélagos y Santa Cruz de Bezana, por lo que nos encontramos con un alumnado que viene de contextos diversos.

Oferta Educativa

La oferta educativa del centro comprende tanto la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como Bachillerato. En total están matriculados 607 alumnos y

alumnas: 332 en ESO, divididos en 4 grupos por curso, y 275 en Bachillerato. En la Tabla 1 se muestra la distribución del alumnado según los cursos y modalidad en el caso de Bachillerato.

Tabla 1

Distribución del alumnado por curso académico

Curso académico	Número de alumnos y alumnas
1º ESO	90
2º ESO	89
3º ESO	97
4º ESO	76
1º Bachillerato (Artes: opción Música y Artes Escénicas)	49
1º Bachillerato (Artes: opción Artes Plásticas, Imagen y Diseño)	24
1º Bachillerato (Ciencias y Tecnología)	37
1º Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales)	24
2º Bachillerato (Artes: opción Música y Artes Escénicas)	29
2º Bachillerato (Artes: opción Artes Plásticas, Imagen y Diseño)	33
2º Bachillerato (Ciencias y Tecnología)	46
2º Bachillerato (General)	16
2º Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales)	24

Respecto a la ESO, además de la ordinaria, hay modalidad bilingüe (en inglés y en inglés y francés) y programas de Compensación Educativa y de Diversificación. Por

otra parte, las opciones de Bachillerato son: el General, de Artes Escénicas, de Artes Plásticas, de Ciencias y de Humanidades y Ciencias Sociales.

Instalaciones del Centro Educativo

Además de las 27 aulas generales para cada grupo de clase, el centro tiene 9 aulas específicas (de artes escénicas, informática, música, plástica y tecnología) equipada con una pizarra digital facilitada por la Consejería de Educación de Cantabria cada una, un pabellón deportivo, patios exteriores, un salón de actos, un huerto escolar, un taller mecánico, una biblioteca, una cafetería, un aula de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje (AL), diferentes salas para los departamentos, el equipo directivo, secretaria, el departamento de orientación y la sala de profesorado. También hay un espacio escénico multiuso y aula de arte: “Juanjo Mier”.

Al mismo tiempo, este Instituto está reconocido como centro de integración de alumnado con discapacidad motora, de manera que es accesible, habiendo eliminado las barreras arquitectónicas y contando con otras herramientas como un ascensor, para garantizar la movilidad por parte de todas las personas por el centro.

Servicios, Misión y Objetivo

En el IES Leonardo Torres Quevedo se ofrece servicio de transporte para que el alumnado que lo necesite pueda acudir al centro de esta manera. Tiene mucha relevancia en el caso de aquellos y aquellas que viven en otro municipio, ya que a nivel autonómico el transporte público entre ciudades o pueblos es deficiente en ocasiones. Asimismo, en el centro hay una cafetería y una biblioteca, de las que los alumnos y alumnas pueden disfrutar en los momentos permitidos, establecidos en las Normas de Organización, Funcionamiento y Convivencia (NOFC).

Este instituto pone énfasis en la innovación, la inclusión, la potenciación de las lenguas extranjeras y el éxito educativo de todo el alumnado, procurándoles otorgar un papel activo en su aprendizaje. Cuenta con un equipo de profesorado comprometido y se esfuerzan por crear una identidad de centro.

En el PEC (IES Leonardo Torres Quevedo, s.f.) se señalan los objetivos del proyecto educativo según las tres dimensiones de un centro inclusivo (cultura, políticas y prácticas):

- Promover una cultura de centro inclusivo y global.
- Mejorar la convivencia escolar en base al respeto y la corresponsabilidad.
- Fomentar prácticas innovadoras en base a experiencias educativas de éxito.
- Desarrollar un liderazgo pedagógico que promueva un modelo educativo inclusivo.
- Impulsar el éxito educativo de todo el alumnado.
- Promover aprendizajes para la vida que favorezcan el desarrollo integral.

Organización y Composición del Departamento de Orientación

El Departamento de Orientación del Instituto está compuesto por la orientadora educativa, una Profesora de Servicios a la Comunidad, tres profesoras del programa de Diversificación Curricular (dos del ámbito socio lingüístico y una del ámbito científico-tecnológico), 3 profesores del programa de Educación Compensatoria (dos del ámbito socio lingüístico y una del ámbito científico- tecnológico), dos profesoras de apoyo a la integración (una especializada en AL y otra en PT) y una maestra de PT encargada de la mentoría del Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA+). La jefa del departamento en este caso es la Orientadora Educativa.

Funciones del Departamento de Orientación

Tal y como se señala en el documento de Programación del curso 2023/2024 del centro para el Departamento de Orientación (IES Leonardo Torres Quevedo, 2023), algunas de las funciones del mismo son:

- Realizar las valoraciones psicopedagógicas necesarias.
- Colaborar en la creación del Consejo Orientador.

- Establecer el Plan de actividades del departamento de orientación y evaluar el desarrollo de este con una memoria al finalizar el curso.
- Planear y llegar a cabo actividades complementarias colaborando con el departamento oportuno.
- Formular propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo del instituto y la programación general anual.
- Presentar propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del Plan de Acción Tutorial para la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Colaborar en la creación y desarrollo del Plan de Orientación académica y profesional del Plan de Acción Tutorial.

Otras de las funciones del departamento de orientación sobre atención a la diversidad, designadas por la Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, son:

- Elaborar propuestas para el desarrollo y seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) del centro.
- Participar en la prevención, detección y asesoramiento en casos de dificultades del aprendizaje de forma temprana, así como en el desarrollo de las adaptaciones curriculares y las medidas que se tomen al respecto.
- Establecer criterios, junto con el equipo docente, para la puesta en marcha de medidas de atención a la diversidad individualizadas según las necesidades del alumnado.
- Llevar a cabo las medidas descritas en el PAD de forma coordinada.

Para su coordinación, y con el fin del cumplimiento de estas funciones, el Departamento de Orientación se reúne los martes, en la segunda hora de la jornada que comprende de 9:20 a 10:15. La jefa del departamento es la encargada de asistir al resto de reuniones y trasladar la información relevante, aunque si fuera necesario otros miembros del departamento podrían acompañarla. Estas otras reuniones son de

coordinación con los tutores de cada curso escolar, con el Equipo Directivo, con la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Acción Tutorial (CESPAD) y con la Comisión de Coordinación Pedagógica. Además, una vez al mes la orientadora acude a seminarios organizados por la Unidad Técnica de Calidad Educativa (UTCE) de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades. Asimismo, los principales servicios con los que se hace una coordinación externa son: Salud Mental Infanto-Juvenil, Servicios Sociales, Fundación Secretariado Gitano y otros departamentos de orientación de centros adscritos.

Recursos del Departamento de Orientación

En relación con los recursos materiales con los que cuenta el departamento de orientación, encontramos un despacho y una sala de reuniones anexa situadas en la primera planta, al lado de Secretaría y cercano al despacho de dirección y al aula en la que trabajan la maestra de PT y AL. Estas salas están equipadas con mobiliario y materiales adecuados y suficientes para llevar a cabo las funciones designadas.

Tienen pruebas de evaluación psicopedagógica para la detección de posibles necesidades educativas. Para el Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) cuenta además con una plataforma online de orientación de alumnado llamada “Orientaline”.

Este último año han participado en un estudio piloto de una aplicación que pretende ser una herramienta para la prevención del acoso escolar, mediante la detección de posibles situaciones de acoso, llamada “Valientes” (Somos Valientes, 2021). Esta aplicación se basa en la inteligencia artificial y posibilita identificar y abordar situaciones de acoso escolar con sus distintas herramientas: un cuestionario para evaluar la convivencia en la escuela, un sistema de denuncia de acoso, una “llamada de emergencia” y una prueba de ciberacoso. Con estas funciones se pueden crear mapas de convivencia y perfiles en base a las respuestas anónimas.

Análisis de la Realidad Escolar en la que se Lleven A Cabo Prácticas Utilizando los Marcos Teóricos Estudiados

El IES Leonardo Torres Quevedo tiene un alumnado de gran diversidad, tanto cultural como socioeconómica. Esto se debe, por una parte, a los distintos Centros de Educación Infantil y Primaria adscritos, que como se ha comentado provienen de distintas zonas de la región. Por otra parte, el barrio está situado en una zona en la que conviven familias de etnia gitana y un nivel socioeconómico medio-bajo con otras de un estrato socioeconómico medio. Por último, en los últimos años ha aumentado el número de alumnos y alumnas migrantes, principalmente de países de Latinoamérica y del este de Europa. En cuanto a esto último, el Instituto tiene una Coordinadora de Interculturalidad, encargada de atender a los estudiantes extranjeros y/o de minorías étnicas de reciente incorporación.

Cabe destacar que, también en los últimos años, se ha incrementado la matrícula en el centro por la oferta educativa bilingüe ofertada en la ESO y la modalidad artística, con opciones en música y artes escénicas o artes plásticas, imagen y diseño, en Bachillerato.

Respecto al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), al momento de realizar este trabajo había 89 alumnos y alumnas con algún tipo de dificultad o necesidad específica detectada. En la Tabla 2 se muestra la distribución de este por curso, según los datos disponibles a principio del año académico 2023-2024 y teniendo en cuenta que durante el mismo se han realizado nuevas evaluaciones a este respecto.

Tabla 2

Distribución del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por curso escolar

	1º	2º	3º	4º	1º	2º	Total
	ESO	ESO	ESO	ESO	Bachillerato	Bachillerato	

Altas							
capacidades	3	5	4	1	1	1	15
intelectuales							
Alteraciones							
emocionales							
y/o de la	0	0	1	0	1	3	5
conducta							
Capacidad							
intelectual	0	0	1	0	0	0	1
límite							
Condiciones							
que afectan a							
su Historia	0	0	0	1	0	0	1
escolar							
Desventaja							
socioeducativa	6*	5	8	0	0	0	19
Discapacidad							
auditiva	1	0	0	0	1	0	2
Dislexia	0	2	2	1	0	2	7
Incorporación							
Tardía al							
Sistema	2	1	1	1	0	1	6
Educativo							
(ITSE)							
Parálisis							
cerebral	0	0	2	0	0	0	2

Retraso en lectoescritura	2	6	4	3	1	2	18
Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	2*	2	0	1	3	2	10
Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Asperger)	0	0	1	0	1	0	2
Trastorno grave de conducta	1	0	0	0	0	0	1

*Hay alumnos con comorbilidades u otras enfermedades y patologías asociadas. En concreto: en 1º de la ESO hay un alumno con TDAH y problemas de lectoescritura, otro con TDAH y dificultades de lenguaje y otra con desventaja socioeducativa y capacidad límite; en 2º de la ESO uno de los alumnos con dislexia también tiene condiciones personales que afectan a su historia escolar, otro que tiene dislexia también tiene alteraciones emocionales y de la conducta, uno de los que tiene dificultades en lectoescritura es compatible con un perfil de TDAH, otra con capacidad intelectual límite tiene dificultades de lectoescritura, otro con TDAH tiene un perfil disléxico y otra alumna con dificultades de lectoescritura tiene condiciones que afectan a su historia escolar; en 1º de Bachillerato un alumno tiene discapacidad auditiva y visual.

Identificación de Posibles Ámbitos de Mejora de la Intervención Desarrollada por el Centro de Prácticas

Se trata de un Instituto con una oferta de actividades no curriculares para el alumnado muy completa y variada. Por ejemplo, en la Biblioteca se celebran varios eventos como el “miércoles poético” en el que los alumnos pueden ir a leer poemas en la hora del recreo. También, para el curso 2023-2024 organizó el I Congreso Internacional de Jóvenes por los ODS (Educando), junto con la Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades de Cantabria, en el que ha participado el alumnado, tanto para su elaboración como para su puesta en marcha.

Asimismo, el Centro Educativo está muy sensibilizado con la diversidad y con la esfera emocional del alumnado. Los tutores, como primera línea de actuación, tratan muchos de los problemas que detectan, pidiendo asesoramiento a la Orientadora, de manera que esta puede hacer intervenciones indirectas con el alumnado. Cuando se dan situaciones en las que tiene que estas han de ser de forma directa, los tutores derivan a los alumnos y alumnas que ven susceptibles de necesitar intervención por parte del Departamento de Orientación. Además, el propio alumnado es muy consciente de la figura de la orientadora, no solo en lo referido a esas dificultades emocionales o curriculares, sino también en cuanto a su función de orientación académica y profesional, y acuden directamente a ella en numerosas ocasiones.

A este respecto, y teniendo en cuenta que en el centro hay matriculados 607 estudiantes, en ocasiones las consultas que llegan a la orientadora son demasiadas como para que pueda atender a todas con la dedicación y tiempo necesarios. Lo ideal sería que hubiera una segunda figura de Orientación Educativa. En esta misma línea, las horas de las que disponen las figuras de PT y AL no son suficientes para la atención de un alumnado tan diverso y a veces tienen que priorizar lo “urgente”, que suele tratarse de “el déficit”.

Resulta llamativo que uno de los grupos con mayor número de alumnos y alumnas de la Tabla 2 es el de aquellos y aquellas que tienen altas capacidades intelectuales. Sin embargo, debido a la cantidad de alumnos y alumnas y la prioridad al déficit que se comentaba anteriormente, en algunas situaciones son otros profesionales, como la maestra especializada en PT la que asume la función de atender al alumnado con estas características, especialmente en las dificultades emocionales y/o de habilidades sociales, sin una previa prevención, detección y asesoramiento para las medidas que se llevan a cabo y, muchas veces, sin el tiempo suficiente para ello.

En este caso, al ser un Instituto con tanta heterogeneidad y diversidad entre su alumnado, una NEAE, como son las altas capacidades, queda en un segundo plano y se destinan más recursos para la atención de otras necesidades educativas. Esto impide que se atiendan eficaz y profundamente las necesidades de los alumnos y alumnas con altas capacidades.

Planificación de un Plan de Intervención

Debido a que los alumnos de los cursos 1º y 2º de ESO concentran el mayor número de alumnado con altas capacidades (3 y 5 estudiantes respectivamente), el plan de intervención que se plantea a continuación está destinado a esta primera etapa.

A pesar de que se presentan actividades a llevar a cabo, lo idóneo es personalizar la intervención atendiendo a las necesidades y fortalezas de cada alumno y alumna, haciendo las modificaciones pertinentes para que puedan aprovecharlo al máximo.

Con este plan de intervención se pretende dar una respuesta global e integral a estas fortalezas y necesidades, entendiendo que la atención tiene que responder a un “todo” y, por tanto, a los distintos ámbitos de la vida de cada persona. Aunque hay que tener en cuenta que, como se explicaba en la introducción, partimos de un grupo muy

heterogéneo, con unas necesidades particulares dentro de su aspecto vital en cada caso, las necesidades que se deben cubrir en este alumnado son tanto de la esfera educativa, como de la social y la emocional (Artiles et al., 2002).

Sands y Plunkett (2005) indican que el respaldo positivo de los demás puede ser fundamental para los logros y el éxito personal. Al adaptarse a otras personas, los estudiantes pueden adquirir habilidades valiosas para su vida personal y social. Estas habilidades se pueden desarrollar mediante actividades en grupo, exploración de distintas preferencias y la guía de los profesores.

En primer lugar, se propone una formación al profesorado para concienciar sobre las necesidades de este alumnado y su rol en la detección y respuesta inclusiva. Se considera que es un elemento crucial en la intervención, ya que los docentes suponen la atención directa que tendrán durante el curso académico en el centro educativo. Además, el profesorado que no ha recibido una formación adecuada actúa se guía por sus propias creencias, lo cual afecta a las oportunidades, desarrollo y rendimiento de los alumnos y alumnas con altas capacidades (Szymanski y Shaff, 2013).

En segundo lugar, las actividades propuestas con el grupo-clase procuran cubrir la demanda de las necesidades del ámbito social de estos estudiantes. Para realizar una prevención primaria, se presentan una serie de acciones para trabajar sus habilidades sociales y facilitarles el aprendizaje de herramientas para la resolución de conflictos. Al mismo tiempo, se espera que se cree un ambiente cordial, de respeto y de escucha, y que favorezca la inclusión.

Por último, se plantean sesiones individuales para estimular cognitivamente a este alumnado, bien en sus puntos fuertes como en los que se considere que necesiten mejorar. Para ello, primero se determinarán sus necesidades específicas para potenciar su aprendizaje, mediante una estimulación adecuada y continua (Albes et al., 2013).

Asimismo, a pesar de que hay autores que señalan que tienden a un desajuste social y al desarrollo de problemas psicológicos y emocionales (Jackson et al., 2009; Murdock-Smith, 2013; Pyryt, 2011), otros indican que sobresalen en los aspectos de ajuste emocional y bienestar social (Sáinz et al., 2015), por lo que también se pondrá atención en este aspecto.

En definitiva, se trata de no poner en el centro las dificultades, sino desarrollar su potencial, favoreciendo así actividades cognitivas, y promocionando su bienestar emocional.

Objetivos

- Apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con altas capacidades.
- Asesorar y sensibilizar al profesorado respecto esta NEAE.
- Potenciar las fortalezas que presentan.
- Estimular cognitivamente las debilidades que puedan detectarse en este sentido.
- Fomentar el desarrollo emocional del alumnado.
- Reforzar sus habilidades sociales.
- Entrenar la asertividad y resolución de conflictos.
- Crear una mayor cohesión en el grupo-clase.
- Coordinar la atención a los alumnos y alumnas con altas capacidades.

Recursos

Los recursos personales a tener en cuenta en este plan son la propia orientadora, la maestra especializada en PT y los tutores y tutoras de este alumnado.

Al ser un instituto en el que cada alumno y alumna tiene su propio Chromebook, con el que están ampliamente familiarizados porque lo usan a menudo, es uno de los recursos materiales con los que se cuentan, así como las pizarras

digitales de las clases y otro material fungible (como folios o bolígrafos). También se contará con los juegos de mesa del aula de PT y AL como material de estimulación cognitiva.

Temporalización

El plan de intervención se desarrolla en el segundo trimestre del curso, es decir, entre enero y marzo. Para las sesiones individuales se establecerá una hora concreta en que los estudiantes van al despacho de la PT para realizarla y las sesiones con el grupo-clase se llevarán a cabo en la hora semanal de tutoría. Las sesiones con el profesorado tendrán lugar en las reuniones de coordinación con la orientadora. Todas ellas tendrán una duración de 50 minutos.

A continuación, en la Figura 1 se presenta un cronograma de las sesiones que se explicarán en el siguiente subapartado.

Figura 1

Cronograma de las actividades del plan de intervención

Tipo de actividades	ENERO				FEBRERO				MARZO			
	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Actividades de formación con el profesorado												
Actividades con el grupo-clase												
Actividades individuales												

Evaluación

Durante todo el proceso se llevará a cabo una evaluación continua, de manera que habrá evaluaciones al inicio, durante y al final del plan de intervención, para las intervenciones con el grupo-clase y con el profesorado.

En primer lugar, se realizará una evaluación pre y post sobre los conocimientos y la información que tiene o que ha aprendido el grupo-clase y el grupo de tutores de los cursos de 1º y 2º de la ESO según los objetivos de sus sesiones. También, el

último día se entregará una encuesta de satisfacción con un apartado con observaciones para poder realizar un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) para aplicaciones futuras.

Sobre la evaluación intermedia, en cada sesión se han determinado unos criterios para poder valorar, mediante observación directa de la orientadora educativa o del docente que esté con el grupo, si se cumple con el propósito de las actividades y poder modificarlas en caso de verlo necesario, por ejemplo, ampliando información donde sea pertinente o profundizando más en algún aspecto que parezca interesante.

En el caso de las sesiones individuales, se realizará una evaluación cognitiva inicial en que se estudiarán sus fortalezas y debilidades y otra al cabo de los 3 meses. En caso de que el diagnóstico de altas capacidades fuera reciente y se dispusiera de un informe psicopedagógico, no se repetiría y sería desde el que partimos.

Sesiones

Actividades de Formación con el Profesorado. En las siguientes tablas (a saber, desde la Tabla 3 hasta la Tabla 5) se exponen las 3 sesiones que se llevarán a cabo con los tutores de 1º y 2º de la ESO, que dirigirá la orientadora educativa y que tienen como objetivos principales la concienciación sobre las necesidades de este alumnado y la adquisición de conocimientos basados en la evidencia.

Tabla 3

Sesión de formación del profesorado 1: mitos sobre las altas capacidades

Objetivos	<p>Conocer los conocimientos e información previa que tienen los tutores y tutoras.</p> <p>Desmentir los principales mitos que existen en torno a las altas capacidades.</p> <p>Resolver dudas sobre la conceptualización, necesidades e</p>
-----------	--

	implicaciones sociales y académicas de este alumnado
	Personales: la orientadora educativa será la encargada de impartir la sesión.
Recursos	Materiales: un aula con una pizarra electrónica, móviles personales u ordenadores portátiles, papel y bolígrafos, tarjetas con los mitos y realidades.
	En primer lugar, se presentará a los tutores y tutoras las sesiones que se van a llevar a cabo ese trimestre, explicando los motivos, objetivos y la estructura de estas.
Descripción	Después, se realizará un pequeño cuestionario sobre los conocimientos que tienen y se les pedirá que mediante la aplicación "Mentimeter", usando su móvil o su ordenador portátil, escriban las palabras que les sugiere el término "altas capacidades", incluyendo no solo la definición, sino las implicaciones de este diagnóstico que pudieran existir. Se reflexionará al respecto, invitándoles a participar.
	Más tarde, por grupos, y para que sea más dinámico, se organizará un pequeño

	<p>concurso en el que se repartirán unas tarjetas con mitos y realidades que tienen que clasificar. Cada acierto son dos puntos, pero cada fallo resta uno. De nuevo, se debatirá al respecto y se resolverán las dudas que puedan surgir.</p>
<p>Criterios y métodos de evaluación</p>	<p>Conocimientos previos (cuestionario de evaluación inicial). Participación activa (observación directa).</p>

Tabla 4

Sesión de formación del profesorado 2: detección del alumnado con altas capacidades y actuación ante esta sospecha

<p>Objetivos</p>	<p>Exponer los indicadores que pueden presentar en esta etapa en: los ámbitos cognitivo, social y emocional, creatividad, motivación e intereses e implicación en la tarea.</p> <p>Explicar el procedimiento para la detección y atención educativa de este alumnado.</p> <p>Facilitar y presentar algunas escalas de detección de estudiantes con altas capacidades.</p>
------------------	---

	<p>Resolver las dudas que puedan tener sobre la detección y el procedimiento a seguir.</p>
Recursos	<p>Personales: una de las orientadoras de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria.</p> <p>Materiales: un aula con una pizarra electrónica, lista con los indicadores en la ESO, papel y bolígrafos.</p>
Descripción	<p>Para empezar, la orientadora de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad se presentará y explicará su trabajo y sus funciones. Describirá también los indicadores que pueden presentar los alumnos y alumnas de la ESO con altas capacidades haciendo distinción entre los cognitivos, sociales y emocionales y los relativos a otros aspectos como la creatividad, motivación e implicación en la tarea. Se le pedirá el material previamente para poder elaborar una lista que facilitar al profesorado.</p> <p>Con este material, dividiéndoles en 4 grupos, se les pedirá que pongan un</p>

	<p>ejemplo de la conducta que verían en clase para poder confirmarlo. Al menos 3 indicadores cada uno.</p> <p>A continuación, se les explicará el procedimiento que deben seguir para la detección y atención educativa de estudiantes con altas capacidades, así como las Escalas Gates (Gillian et al., 2000), que valora la habilidad intelectual, creatividad, talento artístico, liderazgo y capacidad académica, con 50 ítems que describen el comportamiento que pudieran tener y se puede aplicar hasta los 18 años.</p> <p>Por último, se expondrá un caso práctico y se resolverán las dudas que tuvieran o que hayan podido surgir en esa hora.</p>
<p>Criterios y métodos de evaluación</p>	<p>Participación y conocimientos adquiridos sobre los indicadores (Lista de la conducta observable de los indicadores que elaboran por grupos).</p> <p>Participación activa (observación directa).</p>

Tabla 5

Sesión de formación del profesorado 3: propuestas, estrategias metodológicas, recursos y materiales

Objetivos	<p>Explicar la respuesta educativa que se suele aplicar: medidas ordinarias y específicas, incidiendo en las estrategias metodológicas de enriquecimiento.</p> <p>Facilitar recursos y materiales al respecto al profesorado.</p> <p>Resolver dudas sobre esta sesión o las anteriores.</p>
Recursos	<hr/> <p>Personales: la orientadora educativa del centro.</p> <hr/> <p>Materiales: un aula con una pizarra electrónica, papel y bolígrafos, dossier con la información impartida y el cuestionario de evaluación de conocimientos y de la formación al profesorado.</p>
Descripción	<hr/> <p>Al inicio de la sesión, se hará una lluvia de ideas sobre cuáles creen que son las medidas ordinarias y específicas habituales para estos casos. Finalizada esta, se confirmarán o corregirán sus respuestas. En la explicación se pondrá especial énfasis en las estrategias de enriquecimiento, por su potencial para ser beneficiosa para todo el alumnado y por favorecer la normalización e inclusión.</p> <hr/>

Se hará una pequeña tarea en la que tendrán que pensar una actividad de enriquecimiento en el contexto de su asignatura para un alumno o alumna y, quien quiera lo presentará al resto. Además, se les facilitará un dossier con los conceptos clave presentados en las anteriores sesiones y los recursos descritos, así como bibliografía recomendada para profundizar en el tema si lo desearan.

Para cerrar la formación se resolverán las dudas de esta sesión o de las anteriores, y se les entregará un cuestionario igual que el inicial para poder compararlo, en el que además de valorar sus conocimientos, podrán indicar su opinión y las sugerencias que tengan para futuras formaciones.

Criterios y métodos de evaluación	<p>Conocimientos adquiridos (cuestionario de evaluación final).</p> <p>Participación activa (observación directa).</p>
-----------------------------------	--

Actividades con el Grupo-Clase en la Hora de Tutoría. En las Tablas 6-11 se explican las sesiones grupales que se realizarán en la hora de tutoría, por parte del

tutor o tutora bajo la supervisión y el asesoramiento de la orientadora, para trabajar las habilidades sociales, la resolución de conflictos y la asertividad.

Tabla 6

Sesión grupal 1

Objetivos	<p>Conocer qué saben acerca de las habilidades sociales y la asertividad.</p> <p>Definir estos conceptos.</p>
Recursos	<p>Personales: el tutor o tutora será el encargado de impartir la sesión planificada y supervisada por la orientadora educativa.</p> <p>Materiales: papel y bolígrafos, tarjetas del juego de habilidades sociales, pizarra digital.</p>
Descripción	<p>En primer lugar, se pedirá al alumnado que conteste la evaluación inicial sobre los conocimientos previos que tienen.</p> <p>Acto seguido, se les presentarán las siguientes sesiones.</p> <p>Con una lluvia de ideas, se comenzará a definir los conceptos de “habilidades sociales”, “conflicto”, “comunicación”, “cooperación”, “escucha activa”, “asertivo”, “pasivo” y “agresivo”, en los que se profundizará más adelante. Entre todos se intentará llegar a una definición o descripción, pero si esto no fuera</p>

posible, bien por desconocimiento o porque no se ponen de acuerdo, se les dará las definiciones y resolverá las dudas que surjan.

Por último, en grupos de 4 o 5 estudiantes se jugará al juego de mesa creado por la orientadora educativa que consiste en un Memory de tríos en el que una parte es la palabra, otra la definición y otra una situación descriptiva de los conceptos presentados anteriormente.

Por turnos, destaparán las cartas, que estarán bocabajo, de 3 en 3 y jugarán hasta el fallo, momento en el que pasará al siguiente jugador. Para “dar por bueno” un trío, todo el grupo tiene que estar de acuerdo. Al final, se presentarán a la clase las relaciones y se dará un punto por cada acierto, de manera que si dentro de un trío se han seleccionado dos elementos correctos (por ejemplo, se ha agrupado un concepto con su definición, pero el ejemplo no concuerda) se otorgaría 1 punto, pero si todas las elecciones son correctas (concepto, definición y ejemplo) ganan 2 puntos. Ganará el grupo que más puntos tenga.

	Se cerrará con un repaso y, de nuevo, resolución de dudas si las hubiera.
	Conocimientos previos (evaluación inicial).
Criterios y métodos de evaluación	Participación activa (observación del equipo docente e intercambio de información con este).

Tabla 7*Sesión grupal 2. Comunicación y escucha activa*

Objetivos	Exponer la importancia de la comunicación verbal y no verbal eficaz. Presentar el concepto de “escucha activa”.
Recursos	Personales: el tutor o tutora, supervisado por la orientadora educativa. Materiales: pizarra digital.
Descripción	Para comenzar la sesión, se les explicará qué es la comunicación verbal y no verbal, cuando utilizamos cada una, cuál es su funcionalidad y otros aspectos que se consideren relevantes. A continuación, jugarán al juego “el teléfono escacharrado”, como metáfora explicativa de qué es y qué no es la comunicación eficaz. Se procurará que la

	<p>frase sea larga para que el mensaje no llegue completo o sea modificado.</p> <p>Para terminar, se mostrará lo que es la “escucha activa” con el vídeo de CNN Chile (2023) y cómo llevarla a cabo. Para que sea más atractivo se presentarán ejemplos como los de Daniela Ortega (2020), Fede Van Lacke (2021) y PROAN Ser Mejor (2022) para diferenciar cuándo se hace bien y cuándo no.</p> <p>Tras esto se resolverán las dudas que tengan.</p>
Criterios y métodos de evaluación	Participación activa (observación del equipo docente e intercambio de información con este).

Tabla 8*Sesión grupal 3. Los obstáculos en la escucha y en la resolución de conflictos*

Objetivos	<p>Investigar acerca de las situaciones o elementos que dificultan la escucha y la resolución de conflictos.</p> <p>Buscar alternativas y soluciones a estos.</p>
Recursos	<p>Personales: el tutor o tutora, supervisado por la orientadora educativa.</p> <p>Materiales: Chromebooks de los alumnos y alumnas, papel y bolígrafos.</p>

Descripción	<p>En esta sesión, se pide al alumnado que lleve a cabo una tarea investigadora por parejas sobre las barreras en la escucha activa y la resolución de conflictos. Pueden valerse de la propia experiencia, de información que encuentren en Internet o de los conceptos que hayan aprendido en las dos primeras sesiones. Con esto, tendrán que elaborar una pequeña exposición. Si lo desean pueden elaborar material al respecto, por ejemplo, un PowerPoint o una cartulina con información en la que apoyarse. Además, tendrán que pensar en posibles soluciones y alternativas para cada obstáculo que encuentren.</p>
Criterios y métodos de evaluación	<p>Adquisición de conocimientos (Investigación realizada). Participación activa (observación del equipo docente e intercambio de información con este).</p>

Tabla 9

Sesión grupal 4. Exposición de los resultados de la investigación de la anterior sesión grupal

Objetivos	<p>Comprobar el resultado de la investigación que ha llevado a cabo el alumnado.</p> <p>Aclaración de conceptos.</p> <p>Facilitar conductas alternativas en la resolución de conflictos.</p>
Recursos	<p>Personales: el tutor o tutora, supervisado por la orientadora educativa.</p> <p>Materiales: pizarra digital y papel y bolígrafos.</p>
Descripción	<p>En esta hora de tutoría, cada pareja de estudiantes presentará las conclusiones a las que han llegado en base a su revisión y las soluciones que han encontrado para cada obstáculo.</p> <p>Se les pedirá que vayan recogiendo cada idea nueva que aparezca en la pizarra, para finalizar con un debate y clarificación de conceptos si fuera necesario.</p>
Criterios y métodos de evaluación	<p>Adquisición de conceptos (Investigación realizada).</p> <p>Participación activa (observación del equipo docente e intercambio de información con este).</p>

Tabla 10

Sesión grupal 5. Estilos de comunicación: asertividad, pasividad y agresividad

Objetivos	<p>Exponer los distintos estilos de comunicación.</p> <p>Dar a conocer sus principales características y comportamientos observables.</p> <p>Discernir entre estos.</p> <p>Reforzar la importancia de decir “no” a veces.</p>
Recursos	<p>Personales: el tutor o tutora, supervisado por la orientadora educativa.</p> <p>Materiales: pizarra digital.</p>
Descripción	<p>La primera actividad consistirá en una explicación sobre los estilos de comunicación (pasividad, asertividad y agresividad) que se habían introducido en la primera sesión, sus características y ejemplos conductuales de cada uno.</p> <p>Acto seguido, con la plataforma “Genially” se creará un concurso en el que se presentan situaciones a las que tienen que contestar a qué tipo de estilo de comunicación corresponden.</p> <p>También, se pedirán 3 voluntarios para hacer un <i>role-playing</i> en el que cada estudiante representará uno de los 3 estilos en la misma situación. Se les</p>

	<p>podrá ayudar si no saben cómo llevarlo a cabo. Si más alumnos o alumnas quisieran participar, se puede repetir con otra situación distinta.</p> <p>Antes de terminar se les explicará la importancia de que digan que “no” en ciertas ocasiones, para defender sus deseos, necesidades y derechos, como parte de la educación en asertividad. Como en cada sesión, se resolverán las dudas que hayan podido surgir.</p>
	<p>Adquisición de conocimientos (concurso y role-playing).</p>
<p>Criterios y métodos de evaluación</p>	<p>Participación activa (observación del equipo docente e intercambio de información con este).</p>

Tabla 11

Sesión grupal 6. Técnicas asertivas

	<p>Conocer qué han aprendido acerca de las habilidades sociales y la asertividad.</p>
<p>Objetivos</p>	<p>Enseñar algunas de las técnicas de asertividad.</p> <p>Reforzar los conceptos aprendidos.</p>
	<p>Personales: el tutor o tutora, supervisado por la orientadora educativa.</p>
<p>Recursos</p>	<p>Materiales: pizarra digital.</p>

Descripción	<p>Se explicarán las técnicas asertivas: disco rayado, banco de niebla, acuerdo asertivo, pregunta asertiva y aplazamiento asertivo.</p> <p>Para ejemplificarlo, se pedirá a los alumnos y alumnas que se inventen entre todos y todas varias situaciones de conflicto. También pueden contar experiencias reales si quisieran. Para cada situación pensarán en la respuesta pasiva, agresiva y, para la asertiva, cuál es la técnica que mejor se ajustaría al ejemplo y cómo lo llevarían a cabo. En la medida de lo posible, todos los estudiantes participarán dando cualquiera de las 3 respuestas.</p> <p>Para finalizar, se les solicitará que completen el mismo cuestionario que el primer día para poder valorar qué han aprendido, haciendo una comparación, por si se pusiera en práctica este mismo taller en el futuro. En esta ocasión, se incluirá un apartado donde pueden exponer sugerencias y qué ha sido lo que más y lo que menos les ha gustado.</p>
-------------	---

	Se cerrará el taller con un repaso de los conceptos más importantes y resolución de dudas si lo necesitaran.
	Conocimientos adquiridos (evaluación final).
Criterios y métodos de evaluación	Participación activa (observación del equipo docente e intercambio de información con este).

Actividades Individuales. En las siguientes tablas (Tabla 12-22) se explica el desarrollo de las sesiones individuales que llevará a cabo la especialista en PT, bajo la supervisión y asesoramiento de la orientadora del centro. Se trata de sesiones de estimulación cognitiva, basada en el juego y, siempre que se pueda, que implique movimiento. Se individualizarán las sesiones, para lo que se modificará lo necesario según sus características y puntos fuertes y débiles, y, como se ha comentado, se intentará adaptar las actividades para que el contenido y material sean de interés para el alumnado y así aumentar su motivación.

Además, para favorecer el bienestar emocional, se animará al estudiante a rellenar cada día un “diario emocional” al principio de cada sesión, y así poder estar alerta por si fuera necesario reforzar un acompañamiento emocional.

En caso de que no haya un informe psicopedagógico reciente, en una “sesión 0” se evaluarán las principales funciones cognitivas que se van a trabajar mediante el WISC-V, para poder analizar los puntos fuertes y débiles de cada alumno y alumna.

Aunque no se especifique en las tablas, habrá una sesión número 13, en la que se realizará una reevaluación con las mismas pruebas, para poder comparar los resultados y comprobar la eficacia de la intervención.

Tabla 12*Sesión individual 1*

Objetivos	<p>Expresar emocionalmente los acontecimientos de la última semana.</p> <p>Mejorar la velocidad de procesamiento.</p> <p>Trabajar la impulsividad.</p> <p>Potenciar la fluidez verbal y la flexibilidad cognitiva.</p> <p>Reforzar la memoria de trabajo.</p>
Recursos	<p>Personales: la maestra especializada en PT será la encargada de impartir la sesión planificada y supervisada por la orientadora educativa del centro.</p>
Descripción	<p>Materiales: diario emocional, bolígrafos, el juego de mesa “Jungle Speed”, una pizarra y rotuladores para la misma.</p> <p>En primer lugar, se le presentará al alumno o alumna el “diario emocional” que usará en las siguientes sesiones: se trata de un documento que va a crear eligiendo los folios, el diseño (si quisiera hacerlo de alguna manera especial) y los colores a utilizar, para que lo asuman como propio. Todos los días se destinarán los primeros 10 minutos para que pueda expresar acontecimientos importantes que han tenido lugar esa</p>

semana y cómo le han hecho sentir. Si le costara, la PT le puede ayudar, pero se aspira a que acabe siendo un trabajo lo más autónomo posible. Esta ayuda puede ser en forma de preguntas que le inviten a reflexionar o a poner nombre a sus emociones, incluso al principio se puede plantear como que lo rellene con un acontecimiento relacionado con cada emoción básica (alegría, tristeza, asco, ira y miedo) que hayan ocurrido esa semana. Esta actividad a su vez es una manera de que interiorice el cambio de ambiente y pueda regular y adaptar su nivel de activación (arousal).

La segunda actividad que se plantea es el juego “Jungle Speed”, se trata de un juego en el que hay que ser rápido para coger un objeto ante determinado estímulo, pero, al haber estímulos muy parecidos, hay que estar atento de que sea el correcto. Se reforzarán mucho los aciertos y, a cada fallo, se parará el juego para recordarle la importancia del acierto por encima de la velocidad (“mejor acertar que ir más rápido”).

	<p>La tercera actividad para esta primera sesión es el juego del “ahorcado” adaptado para que sea más exigente: cada vez que alguien diga una letra tiene que decir en alto una palabra de una categoría que se decidirá al principio de la ronda (por ejemplo, animales) que empiece por esa letra. Además, se tendrá que deletrear en sentido directo e inverso la palabra que se diga.</p>
Criterios y métodos de evaluación	<p>Participación activa (observación directa).</p> <p>Capacidad de expresión emocional (diario emocional).</p>

Tabla 13*Sesión individual 2*

Objetivos	<p>Expresar emocionalmente los acontecimientos de la última semana.</p> <p>Estimular la memoria de trabajo.</p> <p>Favorecer el entrenamiento en habilidades matemáticas (cálculo mental).</p> <p>Trabajar la memoria verbal.</p> <p>Mejorar la atención dividida.</p>
-----------	--

	Potenciar la creatividad.
	Personales: la maestra especializada en PT, supervisada por la orientadora educativa del centro.
Recursos	Materiales: diario emocional, bolígrafos, dados de historias o tarjetas con distintas palabras, una pizarra y rotuladores para la misma.
Descripción	<p>Al llegar, el alumno o alumna completará el “diario emocional” relatando lo que ha ocurrido esa semana. Si quiere, se comentará en voz alta.</p> <p>Se continuará con un “laberinto matemático” escrito en la pizarra. Habrá un número, que marca el punto de partida, y se dibujarán casillas de 4 colores aleatoriamente y cada color corresponderá a una operación matemática (por ejemplo, el rojo es “+17”, el verde “-8”, el azul “x3” y el amarillo “:6”). El estudiante tendrá que ir rellenándolo sin utilizar papel y bolígrafo.</p> <p>Cada vez que escriba un resultado tendrá que ir andando por la sala a la “pata coja”, para añadir doble tarea al ejercicio. Se puede modular la dificultad con las operaciones matemáticas.</p>

	<p>Para terminar, se hará uso de los datos de historias o tarjetas en las que haya escritas palabras, para crear una historia compartida entre los dos, de manera que por turnos cada uno escogerá aleatoriamente una palabra y la adaptará a la historia. En el siguiente turno, la otra persona tiene que repetir la historia hasta ese punto y añadir la nueva información, hasta que uno de los dos falle. En este caso, se escogerán palabras más concretas o abstractas en función del nivel del alumno.</p>
<p>Criterios y métodos de evaluación</p>	<p>Participación activa (observación directa). Capacidad de expresión emocional (diario emocional).</p>

Tabla 14

Sesión individual 3

<p>Objetivos</p>	<p>Expresar emocionalmente los acontecimientos de la última semana. Trabajar el razonamiento lógico. Potenciar la fluidez verbal y la abstracción. Estimular la flexibilidad cognitiva. Reforzar la memoria de trabajo.</p>
------------------	---

	<p>Personales: la maestra especializada en PT, supervisada por la orientadora educativa del centro.</p>
Recursos	<p>Materiales: diario emocional, bolígrafos, sudoku de colores, cartas con personajes, animales lugares o cualquier concepto.</p>
Descripción	<p>En primer lugar, se escribirá en el “diario emocional” lo acontecido esa semana. Como siempre, si se quiere se puede exponer en alto.</p> <p>Después, se le presentará un sudoku que en lugar de números tiene colores (hay una versión en juego de mesa, pero podría ser también en papel). Se le explicará al alumno o alumna en qué consiste y cómo se juega, en caso de que no supiera, y se le deja el tiempo suficiente para que lo complete.</p> <p>Finalmente, se jugará al “Time’s up” con tarjetas seleccionadas según el nivel de conocimientos del alumno. Se incluirán palabras concretas como abstractas. Se juega en 3 rondas: en la primera uno tiene que dar al otro una definición sin decir la palabra clave que se tiene que adivinar, en la segunda, y con las</p>

	mismas cartas, solo se puede utilizar una palabra y en la tercera mímica.
Criterios y métodos de evaluación	Participación activa (observación directa). Capacidad de expresión emocional (diario emocional).

Tabla 15*Sesión individual 4*

Objetivos	Expresar emocionalmente los acontecimientos de la última semana. Mejorar la velocidad de procesamiento. Trabajar la atención selectiva y sostenida. Reforzar la memoria de trabajo.
Recursos	Personales: la maestra especializada en PT, supervisada por la orientadora educativa del centro. Materiales: diario emocional, bolígrafos, el juego de mesa "Dobble".
Descripción	Como en cada sesión, el alumno o alumna escribirá en el "diario emocional". Tras completarlo, se jugará a varias versiones del juego "Dobble", en el que se tiene que encontrar el objeto que se repite entre dos cartas.

La primera variante consiste en poner una carta en el extremo derecho de la mesa y el resto en el izquierdo. El alumno o alumna tendrá que encontrar el objeto que es igual, estando en el medio y sin moverse. Cada vez que lo encuentra pasa la carta del montón izquierdo al derecho.

En una segunda versión, se repartirán las cartas por toda la sala, de manera que el estudiante se tendrá que ir moviendo por la misma. Cada vez que encuentre una pareja, se la queda en la mano, haciendo un montón.

En último lugar, se competirá entre los o las dos: primero se repartirán las cartas, excepto la última y se comparará la carta superior del montón con la del medio, compitiendo por ser el primero en deshacerse de todas, que se irán echando encima de la carta del medio; y después se intentará tener más cartas repartiendo solo una a cada uno y cogiendo del montón que quedará en medio cuando se encuentre el objeto igual.

Criterios y métodos de evaluación	Participación activa (observación directa). Capacidad de expresión emocional (diario emocional).
-----------------------------------	---

Tabla 16*Sesión individual 5*

Objetivos	Expresar emocionalmente los acontecimientos de la última semana. Trabajar la velocidad de procesamiento y la impulsividad. Mejorar la atención sostenida. Reforzar la fluidez verbal y la flexibilidad cognitiva.
Recursos	Personales: la maestra especializada en PT, supervisada por la orientadora educativa del centro. Materiales: diario emocional, bolígrafos, algún aparato para reproducir música, lápiz y papel con la tabla del abecedario.
Descripción	Tras escribir en el “diario emocional”, se le presentarán al alumno o alumna varias canciones. Antes de reproducirlas se le dirá una palabra concreta para la que tiene que estar atento o atenta. Las instrucciones son que cada vez que se

	<p> diga esa palabra, tiene que dar una palmada.</p> <p>Tras esto, se le dará un papel en el que haya una tabla. En la fila de arriba estarán las letras del abecedario y en la columna izquierda varias categorías de diferente dificultad (alimentos, países, comercios, nombres propios...). La tarea consiste en que rellene el máximo número de palabras de cada categoría con la primera letra de cada una del abecedario.</p>
<p>Criterios y métodos de evaluación</p>	<p>Participación activa (observación directa).</p> <p>Capacidad de expresión emocional (diario emocional).</p>

Tabla 17

Sesión individual 6

<p>Objetivos</p>	<p>Expresar emocionalmente los acontecimientos de la última semana.</p> <p>Mejorar la atención dividida y la coordinación.</p> <p>Potenciar el span de atención.</p> <p>Reforzar la memoria de trabajo.</p> <p>Trabajar las gnosias, praxis y habilidad visuoespacial.</p>
------------------	--

Recursos	<p>Personales: la maestra especializada en PT, supervisada por la orientadora educativa del centro.</p> <hr/> <p>Materiales: diario emocional, bolígrafos, globo, Tangram.</p>
Descripción	<p>Se comenzará la sesión, como cada día, escribiendo en el “diario emocional”. La siguiente actividad a realizar consiste en que tiene repetir secuencias de números o letras en orden directo e inverso, sin que un globo que habrá en la sala se caiga al suelo (doble tarea).</p> <p>Para terminar, se le entregarán unas fichas de Tangram, que se pueden hacer con cartulinas en caso de no disponer de ellas, y patrones que tiene que copiar. La regla principal es que no puede poner encima las fichas para copiar el dibujo.</p> <p>Para modular la dificultad los dibujos pueden tener el modelo con las fichas especificadas o puede tratarse solo de la silueta. En este segundo caso también trabajaríamos el razonamiento lógico.</p>
Criterios y métodos de evaluación	<p>Participación activa (observación directa).</p> <p>Capacidad de expresión emocional (diario emocional).</p>

Tabla 18*Sesión individual 7*

Objetivos	<p>Expresar emocionalmente los acontecimientos de la última semana.</p> <p>Trabajar la atención selectiva y sostenida.</p> <p>Potenciar la fluidez verbal.</p>
Recursos	<p>Personales: la maestra especializada en PT, supervisada por la orientadora educativa del centro.</p> <hr/> <p>Materiales: diario emocional, bolígrafos, libro o viñeta tipo “¿Dónde está Wally?” o tablet, una pizarra y rotuladores para la misma.</p>
Descripción	<p>Al comienzo de la sesión, el estudiante escribirá en su “diario emocional”, para después comenzar a jugar.</p> <p>La siguiente actividad consiste en buscar un estímulo entre varios distractores. Se pueden utilizar libros como los de “¿Dónde está Wally?”, láminas de este estilo o aplicaciones de tablet como “Find Out”.</p> <p>A continuación, escribirá en la pizarra palabras que empiecen por C y tengan 4, 5, 6, 7 y 8 letras. Tiene que escribir, al menos, 8 de cada.</p>

Criterios y métodos de evaluación	Participación activa (observación directa). Capacidad de expresión emocional (diario emocional).
-----------------------------------	---

Tabla 19*Sesión individual 8*

Objetivos	Expresar emocionalmente los acontecimientos de la última semana. Trabajar la memoria visual. Mejorar la atención sostenida. Reforzar las praxis.
Recursos	Personales: la maestra especializada en PT, supervisada por la orientadora educativa del centro.
Descripción	Materiales: diario emocional, bolígrafos, juego "Mikado". Para empezar, el alumno o alumna escribirá en su "diario emocional" los eventos relevantes de esa semana y el impacto emocional que han tenido en él o ella. Seguidamente, se le pedirá que esté atento y mire un rincón de la habitación en el que haya varios objetos (se pueden colocar intencionalmente) durante 20 segundos. La tarea consiste en recordar

	<p>el máximo número de elementos una vez haya pasado el tiempo y se haya tenido que girar. Irá diciendo en alto los estímulos que recuerde. Una variante de esta actividad es presentarle una caja en la que hay varios objetos, el resto de la tarea es igual.</p> <p>Para finalizar, se jugará al juego "Mikado", en el que hay que quitar palillos de un montón, de uno en uno, intentando que el resto no se muevan.</p>
Criterios y métodos de evaluación	<p>Participación activa (observación directa).</p> <p>Capacidad de expresión emocional (diario emocional).</p>
<p>Tabla 20</p> <p><i>Sesión individual 9</i></p>	
Objetivos	<p>Expresar emocionalmente los acontecimientos de la última semana.</p> <p>Estimular el razonamiento lógico.</p> <p>Potenciar la fluidez verbal y la flexibilidad cognitiva.</p> <p>Mejorar la memoria de trabajo.</p>
Recursos	<p>Personales: la maestra especializada en PT, supervisada por la orientadora educativa del centro.</p>

	<p>Materiales: diario emocional, bolígrafos, acertijos presentados en un papel, una pizarra y rotuladores para la misma.</p>
Descripción	<p>Tras haber escrito en el “diario emocional” lo que ha ocurrido durante la semana y cómo le ha hecho sentir, se le presentarán acertijos lógicos que tiene que resolver, bien de forma oral o bien de forma escrita.</p> <p>Cuando haya descifrado todos, se le escribirán en la pizarra palabras con las letras desordenadas, que tiene que ordenar de nuevo y deletrear para dar la solución. Si la palabra tiene 6 letras o más también se le pedirá que las deletree en sentido inverso.</p>
Criterios y métodos de evaluación	<p>Participación activa (observación directa).</p> <p>Capacidad de expresión emocional (diario emocional).</p>

Tabla 21

Sesión individual 10

Objetivos	<p>Expresar emocionalmente los acontecimientos de la última semana.</p> <p>Mejorar la velocidad de procesamiento.</p> <p>Trabajar la impulsividad.</p>
-----------	--

	Potenciar la fluidez verbal.
Recursos	<p>Personales: la maestra especializada en PT, supervisada por la orientadora educativa del centro.</p> <p>Materiales: diario emocional, bolígrafos, el juego de mesa “Fantasma Blitz”, papel y lápiz.</p>
Descripción	<p>Para comenzar, se escribirá en el “diario emocional”, como se viene haciendo desde el comienzo del trimestre.</p> <p>En segundo lugar, se jugará al juego de mesa “Fantasma Blitz”, que consiste en tomar un objeto según las cartas que se pongan bocarriba en la mesa. En este caso se tiene que coger el objeto que no coincida ni en forma ni en color con los dibujos de la carta.</p> <p>Para terminar, se jugará al juego “Scattergories” eligiendo la dificultad de las categorías según cada alumno o alumna.</p>
Criterios y métodos de evaluación	<p>Participación activa (observación directa).</p> <p>Capacidad de expresión emocional (diario emocional).</p>

Tabla 22

Sesión individual 11

Objetivos	<p>Expresar emocionalmente los acontecimientos de la última semana.</p> <p>Mejorar la velocidad de procesamiento.</p> <p>Trabajar la atención sostenida y selectiva.</p> <p>Potenciar la fluidez verbal.</p> <p>Reforzar la memoria verbal y visual.</p>
Recursos	<p>Personales: la maestra especializada en PT, supervisada por la orientadora educativa del centro.</p> <p>Materiales: diario emocional, bolígrafos, el juego de mesa "Lince".</p>
Descripción	<p>En esta ocasión, en la primera parte de la sesión se jugará y será en la segunda en la que se complete el "diario emocional", dejando esta vez unos 20 minutos.</p> <p>El juego de este día será el "Lince". En primer lugar, se repartirán 20 fichas y se jugará según las instrucciones clásicas, compitiendo por encontrar todas.</p> <p>Después, se le pedirá que encuentre objetos según categorías o características fonológicas que se le van diciendo (por ejemplo: "una palabra que empiece por P", "una fruta", "una palabra</p>

de 5 letras”, “algo rojo”) y luego se le preguntará por esas palabras. Para crear esta lista de palabras a memorizar se puede utilizar el número que se crea apropiado.

Por último, con motivo del fin del trimestre, tras completar el “diario emocional” se cerrará la tarea haciendo un repaso del aprendizaje en expresión y conceptos en este sentido.

Criterios y métodos de evaluación	Participación activa (observación directa).
	Capacidad de expresión emocional (diario emocional).

Conclusiones, Limitaciones y Prospección de Futuro

Conclusiones

En este trabajo se ha expuesto la importancia de un plan de intervención para el alumnado de altas capacidades. Como ya se ha subrayado, cuando en un centro faltan recursos personales, por ejemplo, por falta de horas de la orientadora educativa de atención directa a los alumnos y alumnas, o de las maestras en AL y PT, la tendencia es que no se les apliquen algunas de las medidas pautadas a estos estudiantes, a no ser que otros y otras no necesiten de estos recursos. Es decir, en general hay una clara prioridad en el déficit, que puede ser comprensible, pero no por ello es menos injusta.

Por este motivo se ha propuesto trabajar con este grupo de forma integral: potenciando las fortalezas y compensando y estimulando sus puntos débiles en los ámbitos, cognitivo, social y emocional, acompañado de una sensibilización al profesorado, para garantizar la atención global a la diversidad en el aula.

En primer lugar, con la formación al profesorado y el trabajo en equipo con los tutores y la PT que se plantea, se pretende reforzar la coordinación en la atención a la diversidad de estos alumnos. Además, la formación y sensibilización a los tutores favorece una intervención inclusiva y temprana en el aula.

Las sesiones presentadas para el grupo-clase procuran ofrecer actividades que son beneficiosas para todos y todas dentro del contexto de las clases de tutoría. Más allá del objetivo expreso de reforzar sus habilidades sociales y ayudarles en la resolución de conflictos, hay otras finalidades más implícitas como crear una mayor cohesión en el grupo, favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo facilitando la interacción en un clima amable y de escucha y, con todo esto, ayudar a la inclusión. Asimismo, para preservar la coherencia en la intervención de habilidades sociales, se ve necesario que se lleve a cabo en grupo para asegurarnos de que sea en el escenario lo más natural posible.

Por último, el trabajo individual busca el desarrollo de las fortalezas cognitivas y el desarrollo emocional, mientras se estimulan los procesos cognitivos en los que el rendimiento no es tan bueno. Es decir, se trata de facilitar un ambiente estimulante en lo cognitivo y emocional para su correcto desarrollo. Esta última es la parte que más habría que adaptar si se replicara, como se verá en el apartado de las limitaciones, debido a que sabemos que es un grupo heterogéneo y habría que individualizar más cada intervención.

En los tres grandes apartados de la intervención, pero en especial este último, lo que se procuraba era ofrecer algunas actividades que sirvan como guía, basándonos en las características y necesidades habituales que se han estudiado para el alumnado con altas capacidades. Con ello, se han procurado proponer

herramientas y materiales de fácil acceso y actividades con alternativas, que sirvan como guía o sugerencia para una intervención similar.

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones que se han encontrado en la realización de este trabajo, la primera es la diversidad del alumnado con altas capacidades, en cuanto a sus características y necesidades, que se ha ido subrayando en varias ocasiones a lo largo del trabajo. Esto dificulta la delimitación, no solo del concepto, sino también de los objetivos y, por tanto, de las actuaciones que se van a llevar a cabo. Por este motivo, en caso de querer aplicar la intervención en otro contexto habría que individualizarlo, adaptando las metas que se pretenden alcanzar y las actividades. De la misma manera, aunque se implantara en el IES para el que ha sido diseñada, se tendría que revisar haciendo especial hincapié en las necesidades, motivación e intereses de cada alumno o alumna, para flexibilizar las actividades individuales.

A pesar de que por las características del profesorado de este instituto en concreto se hace poco probable por su implicación, otra limitación que se podría encontrar si se plantea en otro centro es la disposición de los profesores y profesoras a la formación o la relevancia que otorgan a este tipo de atención a la diversidad, ya que no afectaría solo a las actividades de formación del profesorado, sino también a las que impartirían los docentes. Por ello, el estudio de las variables contextuales se hace indispensable.

Además, se ha pretendido realizar el mayor número de actividades, que engloben varios ámbitos, en el menor número de horas posible, porque se sabe que hay una limitación en este sentido. Las sesiones se plantean para las reuniones de coordinación, las horas de tutorías y momentos específicos dentro del horario disponibles para la maestra en PT, pero comprensiblemente no son las únicas actividades que se tienen que llevar a cabo en el centro educativo, por lo que

seguramente no podrían extenderse durante todo el curso académico, ni aumentar el número de sesiones a la semana.

Prospección de futuro

En esta ocasión no se ha podido llevar a cabo en el centro educativo donde se ha contextualizado. Sin embargo, en futuros estudios, sería interesante implementarlo para poder evaluar el impacto, sus beneficios, amenazas y debilidades. De este modo, se podrían realizar las modificaciones necesarias para su mejora.

De igual forma, se podría ampliar el grupo de edad y adaptar los contenidos y actividades a alumnos y alumnas mayores para que también puedan beneficiarse.

En último lugar, sería muy valioso desarrollar actividades que incluyan a las familias, por una parte, para que estén informadas, que trasladen al centro sus dudas y preocupaciones y poder asesorarlas directamente, favoreciendo la coordinación con estas, y, por otra parte, para integrar en la intervención otro ámbito más como es la relación familiar, pudiendo tratar así los aspectos de más relevancia en su vida.

Referencias Bibliográficas

- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Arantza, S., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arroyo, S., Martorell, M. y Tarragó, S. (2006). *La realidad de una diferencia: los superdotados: diagnóstico, asesoramiento, atención escolar, integración social*. Terapias Verdes.
- Artiles, C., Álvarez, J. y Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias.
- Assouline, S. G., Colangelo, N. y VanTassel-Baska, J. (2015). *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students*. The Connie Belln & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Barrera Dabrio, Á., Durán Delgado, R., González Japón, J. y Reina Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Bénony, H., Van Der Elst, D., Chahraoui, K., Bénony, C. y Marnier, J. P. (2007). Link between depression and academic self-esteem in gifted children. *L'encephale*, 33(1), 11–20. [https://doi.org/10.1016/s0013-7006\(07\)91554-7](https://doi.org/10.1016/s0013-7006(07)91554-7)
- Callahan, C. M. (2004). Intelligence and giftedness. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 159–175). Cambridge University Press.
- Castelló, A. (1995). Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados. *Aula de innovación educativa*, 45, 19-26.

Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 26- 66.

Cerdá, C. (2002). Estimular la creatividad: aplicación del programa de desarrollo creativo PDC-C-1999. *Bordón*, 54(2), 375-382.

CNN Chile. (21 de julio de 2023). *El poder de la escucha activa*. *Sana Mente* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=JLi7dLJAEuU>

Colangelo, N., Assouline, S. G. y Gross, M. U. M. (2004). *Una nación engañada: De qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de Estados Unidos, Informe nacional Templeton sobre aceleración*. The University of Iowa.

Collins, K. H., Coleman, M. R. y Grantham, T. C. (2022). A bioecological perspective of emotional/behavioral challenges for gifted students of color: Support needed versus support received. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 30(2), 86-95. <https://doi.org/10.1177/10634266221076466>

Daniela Ortega. (21 de mayo de 2020). *Comunicación asertiva y escucha activa* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=eYrT5_xGmnE

De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral*. Paidós.

Decreto 33/2014, de 3 de julio, que crea el Equipo Específico de Atención a las Alteraciones de las Emociones y Conducta en el Alumnado en las Enseñanzas no Universitarias de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 133, de 11 de julio de 2014.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=270916#:~:text=Decreto%2033%2F2014%2C%20de%203,la%20Comunidad%20Autónoma%20de%20Cantabria.>

Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 105, de 3 de junio de 2019.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=339416>

Decreto 84/2022, de 25 de agosto, por el que se crea el Aula Educativo Terapéutica para el alumnado escolarizado en las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 169, de 1 de septiembre de 2022.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=375554#:~:text=Decreto%2084%2F2022%2C%20de%2025,la%20Comunidad%20Autónoma%20de%20Cantabria.>

Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S. y Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105-112. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>

Fede Van Lacke. (9 de mayo de 2021). *Escucha activa - Homer Simpson* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=lgjKaXlaGUg>

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 98–119). Cambridge University Press.

García-Ros, R., Talaya, I. y Pérez-González, F. (2012). The process of identifying gifted children in elementary education: Teachers' evaluations of creativity. *School Psychology International*, 33(6), 661-672.

<https://doi.org/10.1177/0143034311421434>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Basic Books.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gillian, J., Carpenter, B. y Christensen, J. (2000). *Gates: Escalas de evaluación de niños y adolescentes superdotados*. Psymtec.
- Gray, S., Wheat, M., Christensen, M. y Craft, J. (2019). Snaps+: Peer-to-peer and academic support in developing clinical skills excellence in under-graduate nursing students: An exploratory study. *Nurse Education Today*, 73, 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.006>
- Hamedi, Z., Jayervand, H. y Hooman, F. (2023). Association of academic engagement with academic self-concept and academic support in gifted students: The mediating role of achievement motivation. *International Journal of School Health*, 10(3), 154-162. <https://doi.org/10.30476/INTJSH.2023.98525.1303>
- Hesam, M., y Abedi, A. (2020). Enhancing academic engagement of underachieving gifted students: The effects of Martin's educational program. *Journal of education and health promotion*, 9. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_715_19
- Hontangas, N. A. y de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, (4), 1-37.
- Jackson, P. S., Moyle, V. F. y Piechowski, M. M. (2009). Emotional life and psychotherapy of the gifted in light of Dabrowski's theory. En L. Shavinina (Ed.), *Springer Netherlands Internacional handbook of giftedness* (pp. 437-465). Springer Netherlands
- IES Leonardo Torres Quevedo Santander (s.f.). *Proyecto Educativo del Centro*. <https://www.educantabria.es/documents/8838662/0/PROYECTO+EDUCATIVO+LTQ.pdf/bcd35b9e-4db9-fef7-df75-abefa5aa535b?t=1703074587760>

IES Leonardo Torres Quevedo Santander (2023). *Programación del Departamento de Orientación. Curso 2023/2024.*

https://www.educantabria.es/documents/8838662/0/ORIENTACI%C3%93N_PD+23-24.pdf/6b4d2431-0328-d4d4-ce5b-66cc08f8883b?t=1703073987013

Kanevsky, L. (2013). *The tool kit for high end curriculum differentiation.* Simon Fraser University.

Keating, D. P. (2009). Developmental science and giftedness: An integrated life-span framework. En F. Degen, E. Horowitz, R. F. Subotnik y D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 189-208). American Psychological Association.

Kerr, B. A. (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent.* SAGE Publications.

Khodaei, A. y Mousavi, S. (2021). Psychometric properties of adolescent resilience scale in gifted male and female iranian students. *International Journal of School Health, 8*(4), 257-266. <https://doi.org/10.30476/INTJSH.2021.91716.1159>

Lee, H., Gentry, M. y Maeda, Y. (2021). Validity evidence of The HOPE Scale in Korea: Identifying gifted students from low-income and multicultural families. *Gifted Child Quarterly, 66*(1), 23-40. <https://doi.org/10.1177/00169862211024590>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado, 106*, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado, 304*, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Lipman, M. (1989). *Programa Filosofía para niños.* Editorial de la Torre.

- Liratni, M. y Pry, R. (2007). Psychométrie et WISC IV: Quel avenir pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel?. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55(4), 214-219. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2007.06.003>
- Lubinski, D. (2016). From Terman to today: A century of findings on intellectual precocity. *Review of Educational Research*, 86(4), 900-944. <https://doi.org/10.3102/0034654316675476>
- Maleki, B. (2022). Causal model of academic engagement based on academic support and psychological capital of university students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(46), 127-144. <https://doi.org/10.22111/JEPS.2022.6968>
- Martín, J. y González, M. T. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Megía Fernández, M. (1999). *Proyecto de inteligencia Harvard*. CEPE.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (10 de abril de 2024). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023*. Recuperado el 23 de mayo de 2024 de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023.html>
- Mönks, F. J. y Van Boxtel, H.M. (1988). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 306-327). Santillana.
- Mönks, F. J. y Mason, E. (1993). Developmental theories and giftedness. En K. Heller (Ed.), *International handbook of research and development of giftedness*. Talpiot College.

- Morawska, A. y Sanders, M. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues?. *Australian & New Zeland Journal of Psychiatry*, 42(9), 819–827. <https://doi.org/10.1080/00048670802277271>
- Morawska, A. y Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463-470. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.008>
- Morrone, C., Pezzuti, L., Lang, M. y Zanetti, M. A. (2019). Analisi del profilo WISC-IV in un campione italiano di bambini e adolescenti intellettualmente gifted. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 23(1), 71–96. <https://doi.org/10.1449/93134>
- Murdock-Smith, J. (2013). Understanding the social and emotional needs of gifted children. *Rivier Academic Journal*, 9(2).
- Naciones Unidas (2023). *Objetivos y metas de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 26 de mayo de 2024 en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I. y Cross T. L. (2016). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Prufrock Press.
- Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 33, de 18 de febrero de 2014. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=262995>
- Orden EDU/5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 47, 8 de marzo de 2006. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=94773>

Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 69, 7 de abril de 2006.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=96307>

Pérez, L. F. (2006). Programas educativos para alumnos con alta capacidad: Sistema de enriquecimiento. En M. D. Valadez Sierra, J. Betancourt Morejón y M. A. Zavala Berbena (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 161-202). El Manual Moderno.

Pérez Tejera, J., Borges del Rosal, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre Altas Capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51.

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Children Quarterly*, 53(4), 280-282.

<https://doi.org/10.1177/0016986209346946>

Pezzuti, L., Farese, M., Dawe, J. y Lauriola, M. (2022). The cognitive profile of gifted children compared to those of their parents: A descriptive study using the Wechsler scales. *Journal of Intelligence*, 10(4), 91.

<https://doi.org/10.3390/jintelligence10040091>

Pfeiffer, S. (2009). The gifted: clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Children and Adolescent Psychiatry*, 48(8), 787-790.

<https://doi.org/10.1097/chi.0b013e3181aa039d>

Pfeiffer, S. (2012). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.

- Pfeiffer, S. (2015). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, (368), 66-95.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Preckel, F., Schmidt, I., Stumpf, E., Motschenbacher, M., Vog, I. K., Scherrer, V. y Schneider, W. (2019). High-Ability Grouping: Benefits for gifted students' achievement development without costs in academic self- concept. *Child development*, 90(4), 1185-1201. <https://doi.org/10.1111/cdev.12996>
- PROAN Ser mejor. (31 de agosto de 2022). *Ejemplo de mala comunicación* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=iAwft2r10Os>
- Puente, L., García, J., Queipo, N. y Troyano, A. (2019). *Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria.
- Pyryt, M. C. (2011). *Helping gifted students cope with perfectionism*. En Jolly J. L., Treffinger D. J., Inman T. F. y Smutny J. F. (Eds.). *Parenting gifted children* (pp. 546-554). Prufrock Press.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (en los aspectos no legislados con posterioridad). *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995.
<https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por lo que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. *Boletín Oficial del Estado*, 182, de 31 de julio de 2003.

<https://www.boe.es/boe/dias/2003/07/31/pdfs/A29781-29783.pdf>

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. *Boletín Oficial del Estado*, 119, de 16 de mayo de 1996.

<https://www.boe.es/boe/dias/1996/05/16/pdfs/A16873-16875.pdf>

Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad. *Boletín Oficial de Cantabria*, 47, de 8 de marzo de 2006.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=94773>

Ritchotte, J., Rubenstein, L. y Murry, F. (2015). Reversing the underachievement of gifted middle school students: Lessons from another field. *Gifted Child Today*, 38(2), 103-113. <https://doi.org/10.1177/1076217514568559>

Rimm, S., Gilman, B. J. y Silverman, L. (2008). Nontraditional applications of traditional testing. En J. Van Tassel-Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp.175-202). Prufrock Press.

- Rinn, A. N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 453–464). American Psychological Association.
- Runco, M. A. (2005). Creative giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 295–311). Cambridge University Press.
- Sáinz, M., Bermejo, R., Ferrándiz, C., Prieto, M. y Ruiz, M. J. (2015). Cómo funcionan las competencias socioemocionales en los estudiantes de alta habilidad. *Aula*, (21), 33-47. <https://doi.org/10.14201/aula2015213347>
- Sánchez, A. (2013) *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos. Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. Zumaque.
- Sánchez Manzano, E. (2002). La intervención psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual. *Bordón: Revista de pedagogía*, 54(2), 297-310.
- Sands, T. y Plunkett, A. (2005). A new scale to measure adolescent reports of academic support by mothers, fathers, teachers and friends in Latino immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 244-253. <https://doi.org/10.1177/0739986304273968>
- Shechtman, Z. y Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper review*, 34(1), 63-72. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know* (pp. 31-37). Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (2009). The measurement of giftedness. En L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 947-970). Springer Netherlands.

- Somos Valientes (2021). Somos Valientes. <https://somosvalientes.es/>
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C. y Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of educational research*, 86(4), 849-899.
<https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ a Triarchic Theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). Wisc: a model of giftedness in leadership. *Roeper review*, 28(1), 37-45. <https://doi.org/10.1080/02783190509554335>
- Szymanski, T. y Shaff, T. (2013). Teacher perspectives regarding gifted diverse students. *Gifted children*, (6), 1-27
- Terman, L. M. (1922). A new approach to the study of genius. *Psychological review*, 29(4), 310-318. <https://doi.org/10.1037/h0071072>
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford Univeristy Press.
- Thomas, V., Muls, J., De Backer, F. y Lombaerts, K. (2021). Exploring self-regulated learning during middle school: views of parents and students on parents' educational support at home. *Journal of family studies*, 27(2), 261-279.
<https://doi.org/10.1080/13229400.2018.1562359>
- Toffalini, E., Pezzuti, L. y Cornoldi, C. (2017). Einstein and dyslexia: Is giftedness more frequent in children with a specific learning disorder than in typically developing children?. *Intelligence*, 62, 175–79. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.04.006>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común global?.* UNESCO.

- Vanmeerbeek, M., Van O. S., Boüüaert, C. y Burette, P. (2006). Gifted children and the family physician. *Presse medicale*, 35, 86–90. [https://doi.org/10.1016/s0755-4982\(06\)74528-6](https://doi.org/10.1016/s0755-4982(06)74528-6)
- Vuyk, M. A. (2020). Implementación de un programa de apoyo a Altas Capacidades en una Institución Educativa Privada de Asunción desde la investigación-acción. *Revista paraguaya de educación*, 8(2).
- Wang, C., Nie, Y., Ma, C. y Lan, X. (2022). More parental guan, more academic engagement? Examining the moderating roles of adolescents' gender and reciprocal filial piety. *The journal of genetic psychology*, 183(1), 78-90. <https://doi.org/10.1080/00221325.2021.2007350>
- Wechsler, D. (2005). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV (WISC-IV): Manual técnico y de interpretación*. TEA.
- Worrell, F. C. y Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of applied school psychology*, 27(4), 319-340. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.615817>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70, 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Zanetti, M. A. (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale: Una guida per educatori e famiglie*. Carocci.