



PROYECTO EDUCATIVO ZEBRAS

Marco pedagógico y metodológico – Por qué y para qué educamos así

Elaborado por **Sara Fernández Carrillo**, especialista en altas capacidades

Índice:

1.	AUTORÍA	3
2.	INTRODUCCIÓN.....	3
3.	MODELO EDUCATIVO DE ZEBRAS	4
4.	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.....	5
5.	ACCESO AL PROGRAMA	11
6.	OBJETIVOS EDUCATIVOS.....	12
7.	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.....	13
8.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DOBLE EXCEPCIONALIDAD.....	15
9.	ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.....	19
10.	AGRUPAMIENTOS, ESPACIOS, RECURSOS	19
11.	SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.....	20
12.	CRONOGRAMA DEL CURSO	21
13.	BIBLIOGRAFÍA.....	21

1. AUTORÍA

El Proyecto Educativo Zebras ha sido elaborado por **Sara Fernández Carrillo**, especialista en altas capacidades y desarrollo del talento. Cuenta con más de 15 años de experiencia en programas de enriquecimiento dirigidos a niños con altas capacidades y ha desarrollado su trayectoria en proyectos educativos vinculados a diferentes escuelas de negocios, así como en programas como el de la Universidad Johns Hopkins y el Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades (PEAC), donde ejerció como profesora y coordinadora durante 14 años.

A lo largo de su trayectoria ha trabajado directamente con alumnado, familias y centros educativos. Actualmente desarrolla formación para familias y colegios y acompaña individualmente a jóvenes y adultos con altas capacidades en el desarrollo de su talento.

2. INTRODUCCIÓN

El proyecto Zebras nació con el firme convencimiento de que se puede diseñar un proyecto educativo sólido, riguroso, apalancado en una base teórica firme y con evidencia científica contrastada, y siendo a la vez motivador e interesante para los niños.

Para ello hemos contado desde el inicio con expertos en Altas Capacidades y expertos en cada uno de los ámbitos que se desarrollan en los talleres, nuestra CEO, Lorena Pazos, que ha marcado las líneas estratégicas del proyecto, su alcance y los objetivos del mismo, y con Sara Fernández Carrillo en calidad de Asesora Pedagógica experta en Altas Capacidades que ha diseñado el Proyecto educativo y pedagógico. De este modo se ha creado el modelo educativo único de Zebras.

Nuestro modelo surge para dar una respuesta educativa a la neurodiversidad, asegurando que la doble excepcionalidad reciba el acompañamiento que requiere. Nuestro propósito es garantizar un entorno adecuado para el desarrollo asíncrono y que el potencial de cada participante reciba la respuesta oportuna, respetando la singularidad de cada perfil.

En este Proyecto Educativo detallaremos los objetivos a conseguir, nuestro modelo teórico y metodológico, cómo atendemos la diversidad en las sesiones y el modelo de evaluación y seguimiento que implementaremos.

Es importante señalar que cada alumno conseguirá una evolución de las competencias trabajadas en el Proyecto Zebras dependiendo de su motivación e implicación en los talleres, y por supuesto también del número de talleres al que asista y la continuidad durante el curso. Tal y como expondremos en el apartado de Justificación Teórica, estudios científicos demuestran que los proyectos de enriquecimiento aumentan exponencialmente en el logro de sus objetivos si se desarrollan de forma intensiva, durante todo un curso escolar o en campamentos intensivos de verano.

Finalmente, se facilitan unas pautas de actuación en los casos de doble excepcionalidad más comunes en nuestra comunidad Zebras.

3. MODELO EDUCATIVO DE ZEBRAS

El **modelo educativo** de nuestro centro se consolida como un entorno de **enriquecimiento sistemático** diseñado para que la capacidad innata se transforme en un talento real y consolidado.

Partimos del convencimiento de que la respuesta a la neurodiversidad debe ser tan **rigurosa en su fundamentación científica como cercana y respetuosa con la singularidad de cada perfil**. En lugar de acelerar los contenidos académicos ordinarios o replicar tareas escolares, el foco de la acción pedagógica se sitúa en el **estímulo de los procesos de pensamiento de orden superior**, tales como el análisis crítico, la síntesis, la evaluación y la productividad creativa. Esto se realiza situando al alumno en el rol de un investigador activo que se enfrenta a la resolución de problemas abiertos y vinculados con el entorno real, promoviendo una motivación intrínseca genuina por el conocimiento.

El núcleo de la actividad en el aula se despliega mediante un formato de **enriquecimiento guiado y acotado**, donde el docente interviene estructurando y dirigiendo la secuencia didáctica. La dinámica metodológica combina la **exigencia de una práctica estructurada** -con metas claras, retroalimentación inmediata y niveles de dificultad graduados- **con el descubrimiento inductivo**.

Un pilar fundamental de este proceso es el **aprendizaje a partir del error**. Se permite deliberadamente que el alumno avance en su proceso inductivo, aunque conduzca a un error, para **habituarse a trabajar en la incertidumbre y el esfuerzo cognitivo**; posteriormente, el profesor interviene para guiarle a través de un cuestionamiento reflexivo, ayudándole a detectar su propio fallo y a corregirlo de manera consciente, reforzando así su autonomía y su meta-aprendizaje.

La intervención psicopedagógica asume que el desarrollo del menor con altas capacidades no es uniforme, **atendiendo de manera directa a la disincronía evolutiva**. En lugar de evaluar la mente como un bloque rígido o limitarse a una puntuación global de cociente intelectual, nos centramos en el análisis de las capacidades amplias, tales como la inteligencia fluida, la memoria de trabajo, el procesamiento visoespacial y la comprensión verbal.

Esta diferenciación nos permite identificar los picos reales de aptitud y ofrecer una **respuesta educativa adaptada a la doble excepcionalidad**, especialmente en aquellos alumnos que presentan de forma concomitante TDAH o condiciones del espectro autista en su nivel 1. El modelo proporciona las herramientas de acceso necesarias, flexibiliza los tiempos y diversifica las formas de expresión del aprendizaje para evitar que las dificultades de atención, la rigidez cognitiva o la fatiga en la ejecución física enmascaren el verdadero potencial intelectual del alumno.

Finalmente, la convivencia y el bienestar emocional constituyen una prioridad absoluta dentro de una comunidad de aprendizaje flexible. Las sesiones se desarrollan en **grupos pequeños y estables** de un máximo de diez participantes, agrupados por edad cronológica y afinidad intelectual. Este formato reduce los estímulos distractores, respeta los ritmos de procesamiento individuales y proporciona un espacio seguro libre de juicios, facilitando el debate profundo y el intercambio de ideas entre iguales con formas similares de interpretar la realidad.

A través de un acompañamiento continuo centrado rigurosamente en el proceso, la dedicación y la constancia, y no solo en el resultado correcto, trabajamos la tolerancia a la frustración, fortaleciendo la autorregulación emocional y el crecimiento integral de cada niño.

4. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

El propósito fundamental de este proyecto es proporcionar un espacio donde la capacidad innata tenga la posibilidad real de convertirse en talento. Según el modelo de Gagné, la alta capacidad es solo un potencial; si no hay un entorno que lo estimule, ese potencial se estanca.

En Zebras promovemos altos niveles de pensamiento y creatividad en un área de conocimiento determinada y permitimos a los alumnos explorar ese ámbito en profundidad.

Los participantes se encontrarán con:

- 🧑‍🎓 Actividades de exploración
- 🧑‍🎓 Materiales que profundizan en un tema específico
- 🧑‍🎓 Recursos para el desarrollo de procesos y habilidades de pensamiento de orden superior
- 🧑‍🎓 Proyectos guiados, donde cada participante podrá poner de manifiesto su motivación intrínseca y sus intereses individuales.
- 🧑‍🎓 Diseño de proyectos/productos dirigidos a la vida real

Distintas investigaciones recientes avalan y respaldan la eficacia de proyectos de enriquecimiento para alumnos con AACC. Una de las investigaciones más destacadas del siglo XXI es el metaanálisis de **Kim, M. (2016)**. Este estudio revisó el impacto de diversos Programas de enriquecimiento para alumnos con altas capacidades, abarcando la evidencia publicada en tres décadas, entre 1985 y 2014. Los resultados de la investigación de Kim muestran que dichos **programas tuvieron un impacto positivo tanto en el rendimiento académico del alumnado como en su desarrollo socioemocional**.

Las conclusiones de este metaanálisis muestran que los programas de enriquecimiento tienen su mayor impacto sobre el desarrollo socioemocional del alumnado de educación secundaria obligatoria (middle school). Este hallazgo respalda la idea de que la adolescencia constituye una etapa de crecimiento personal en la que las dimensiones sociales adquieren una importancia cada vez mayor como factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo del talento (Dixon y Moon, 2006).

Según los datos extraídos por Kim, **las intervenciones continuadas a lo largo del curso académico también son eficaces para mejorar el rendimiento académico** del alumnado con altas capacidades. **Goldring (1990)** señaló que las clases específicas impartidas como complemento a la enseñanza ordinaria benefician el rendimiento académico de este alumnado, y los resultados del estudio de Kim sugieren que **dichas intervenciones deben mantenerse de forma continuada para maximizar la eficacia de los programas**. Los estudios que presentaron **tamaños del efecto excepcionalmente elevados** correspondían a **programas de enriquecimiento más intensivos** que los demás estudios. Por ejemplo, el estudio de **Lynch**

y Mills (1990) obtuvo el mayor tamaño del efecto (2,94¹), y su programa consistía en una intervención de un año de duración que **combinaba actividades desarrolladas durante el curso académico con programas intensivos de verano**.

Otro programa intensivo fue promovido por el **Ministerio de Educación del Reino de Arabia Saudí** en colaboración con diversos centros especializados en la atención al alumnado con altas capacidades. Este hallazgo confirma la percepción existente de que los **programas de enriquecimiento más intensivos producen mayores mejoras en el rendimiento académico** del alumnado con altas capacidades.

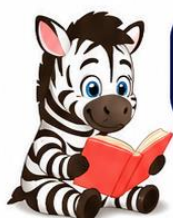
En una investigación de Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S. (2004) se concluyó que los alumnos del **Programa de Enriquecimiento** investigado mostraban efectos favorables en el **desarrollo del talento**. Además los alumnos que adquirieron habilidades y conocimientos, **mostraron más interés y motivación para aprender y desarrollaron competencia académica**.

En *Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation, and evolution* de Reis, S. y Peters, M. (2020) realizaron un estudio longitudinal sobre cuatro décadas de investigación sobre el modelo SEM, que es uno de los paradigmas teóricos del modelo seguido en Zebras. Tanto los estudios longitudinales cualitativos como cuantitativos de los **programas SEM** para superdotados demuestran **resultados positivos en el desarrollo cognitivo, afectivo y social** de los estudiantes participantes. Los participantes de SEM han aumentado sus aspiraciones universitarias y laborales y han mantenido los intereses y el trabajo creativo y productivo que comenzaron en los programas para superdotados después de terminar la universidad y los estudios de posgrado.

Otras investigaciones sugieren que los estudiantes que realizan proyectos profundos y autoseleccionados desarrollan un gran interés y seguirán buscando experiencias creativas y productivas adicionales (Delcourt, 1993; Hébert, 1993; Westberg, 2010). Renzulli y Reis (2014, 2017) han constatado de forma consistente que los estudiantes que experimentan las alegrías, los retos y la intensidad de la productividad creativa en la escuela primaria, secundaria y universitaria tienen más probabilidades de dedicarse al trabajo creativo y afrontar retos en su vida adulta, independientemente del campo, la especialidad, el ámbito o la carrera que elijan.

Por tanto **la evidencia científica avala el tipo de intervención realizada en nuestro proyecto**, donde el reto cognitivo y el enriquecimiento constituyen la base de nuestro programa.

¹ El tamaño del efecto mide la magnitud de la diferencia entre dos grupos. Un valor de 0,80 suele considerarse grande; 2,94 es excepcionalmente elevado y, bajo los supuestos estadísticos habituales, situaría la media del grupo participante aproximadamente en el percentil 99,8 del grupo de comparación.



PROGRAMA ZEBRAS

ELEMENTOS TRANSVERSALES DEL MODELO



Motivación intrínseca

Impulsamos la curiosidad y el deseo interno de aprender y superarse.



Autonomía

Fomentamos la responsabilidad, la toma de decisiones y el aprendizaje autorregulado.



Pensamiento crítico

Desarrollamos la capacidad de analizar, cuestionar y argumentar con rigor.



Creatividad

Promovemos ideas originales, flexibles y soluciones innovadoras a problemas reales.



Bienestar emocional

Cuidamos las emociones, la autoestima y el equilibrio personal para aprender mejor.



Trabajo cooperativo

Resolvemos retos juntos, contrastamos estrategias y aprendemos de otras formas de pensar.



Tecnología e IA

Incorporamos herramientas digitales e inteligencia artificial para investigar, crear y ampliar horizontes.

PRINCIPIOS DEL PROGRAMA ZEBRAS



El talento se desarrolla, no solo se identifica.

Las aptitudes pueden transformarse en competencias a través de experiencias y apoyos adecuados.



La excelencia requiere entrenamiento consciente.

La práctica deliberada, con objetivos y retroalimentación, es clave para alcanzar niveles altos de desempeño.



El aprendizaje nace de la curiosidad.

Los intereses genuinos son el motor que impulsa la exploración y el aprendizaje profundo.



El alumno aprende creando.

La investigación y la creación de productos auténticos favorecen el aprendizaje significativo y duradero.



El error forma parte del aprendizaje experto.

Equivocarse, reflexionar y mejorar es parte natural del proceso de excelencia.



La motivación es el principal catalizador del talento.

La motivación intrínseca, junto con el entorno y los recursos adecuados, permite desplegar el potencial.



Todo proyecto debe tener un impacto real.

El aprendizaje cobra sentido cuando se aplica para mejorar o transformar algo del mundo real.



El bienestar emocional sostiene el rendimiento.

Un alumno que se siente comprendido, seguro y valorado, aprende mejor y desarrolla todo su potencial.

El modelo teórico en el que basamos el proyecto **Zebras** recoge las líneas principales de los modelos de **Gagné, Ericsson y Renzulli**.



François Gagné propone el **Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT)**, considerando la Alta Capacidad como aptitudes innatas (*dones*) que, a través de procesos de desarrollo y catalizadores personales/ambientales, se transforman en talentos concretos.

Gagné enfatiza la importancia de identificar y nutrir las aptitudes individuales para lograr la excelencia. Los docentes adaptan las experiencias de aprendizaje a las fortalezas cognitivas de los alumnos y diseñar actividades enriquecedoras. La enseñanza debe ofrecer oportunidades de práctica estructurada, apoyada por motivadores personales (intereses, disciplina) y ambientales (mentores, recursos).

En la práctica, su aplicación implica diseñar actividades que promuevan el aprendizaje significativo y la práctica variada (formal, informal, autodidacta, madurativo) para transformar capacidades en habilidades.

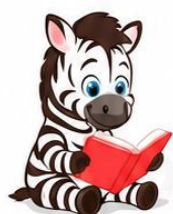
Anders Ericsson definió la **práctica deliberada** como un “*régimen de actividades diseñadas para optimizar el perfeccionamiento de una habilidad*”. Para ser deliberada, la práctica debe cumplir criterios: tareas bien definidas con objetivo claro, dificultad ajustada al nivel del alumno, retroalimentación inmediata y repetición sistemática bajo instrucción experta. Esta práctica requiere esfuerzo y concentración constantes; no es intrínsecamente placentera, pero sí motivada por el deseo de mejorar.

La práctica deliberada recalca la *calidad* del entrenamiento, no solo la cantidad. En el aula, esto implica que los alumnos con altas capacidades realicen ejercicios graduados que se centren en sus zonas de mejora: por ejemplo, resolver problemas complejos bajo supervisión, corregir errores específicos y repetir patrones difíciles.

Joseph Renzulli propone el **Modelo Triádico de Enriquecimiento**, parte del *Schoolwide Enrichment Model (SEM)*, diseñado para fomentar la productividad creativa del alumnado dotado. Se basa en tres tipos de actividades complementarias. En Zebras tomamos como referencia el **Tipo III**, que es el más avanzado: incluye proyectos de investigación en los que el alumno asume “*el papel de un investigador de primera mano*”. Aquí el alumno selecciona un tema de interés y desarrolla un trabajo profundo (científico, literario, tecnológico, etc.) con un enfoque profesional.

El enfoque de **Renzulli** se centra en la **autonomía y la creatividad** del alumno. Se requiere motivación interna: solo los estudiantes con interés genuino participarán en enriquecimiento Tipo III. Parte de la premisa aceptada en el ámbito pedagógico de que el aprendizaje es una línea continua que va desde el **aprendizaje deductivo** (didáctico) y prescriptivo, en un extremo, hasta el **aprendizaje inductivo**, elegido por el propio estudiante y basado en la investigación, en el otro. La esencia del aprendizaje inductivo, o aprendizaje de nivel superior, consiste en aplicar conocimientos relevantes, habilidades de pensamiento y competencias interpersonales a la resolución de problemas reales. Este proceso implica identificar y delimitar un problema, localizar la información pertinente, organizarla y analizarla críticamente, así como sintetizar y comunicar de manera eficaz los resultados de una investigación o de una producción creativa.

Todo ello con una metodología estructurada, es decir, en el modelo SEM de Renzulli los alumnos van a hacer «lo que hacen los profesionales», aunque sea a un nivel más inicial o adaptado a su edad. Los estudiantes tomarán un rol de investigador real, por lo que tendrán que realizar lecturas previas, así como obtener, localizar o elaborar mapas. Utilizarán procedimientos auténticos de investigación y fuentes de información reales. En consecuencia, uno de los aspectos que enseñamos a los jóvenes son las habilidades de investigación: cómo formular una pregunta de investigación o una hipótesis y cómo recopilar, analizar y organizar los datos. Así es como los niños desarrollan un mindset investigador.



PROGRAMA ZEBRAS

● ● ● Fases del modelo Z.E.B.R.A.S ● ● ●



Motivación intrínseca



Pensamiento crítico



Creatividad



Bienestar emocional



Flexibilidad curricular



Mentoría personalizada



Trabajo cooperativo



Tecnología e IA



Resultado del modelo Estudiantes que transforman sus aptitudes en talentos, crean soluciones originales.

Cada alumno es único. Descubrimos su patrón, potenciamos su talento y lo acompañamos para que brille.

5. ACCESO AL PROGRAMA

El modelo Cattell-Horn-Carroll (CHC) es el referente científico actual para entender la cognición humana, dejando atrás la idea obsoleta de que la inteligencia se resume en un único número. Este modelo nace de integrar las investigaciones sobre la inteligencia fluida y cristalizada con un análisis riguroso de las capacidades mentales. En la práctica escolar, nos demuestra algo que observamos a diario: la mente está formada por procesos interconectados pero que funcionan de manera independiente.

Para comprender el desarrollo de un alumno entre los cinco y los doce años, debemos centrarnos en lo que el modelo llama capacidades amplias. Entre ellas destacan la inteligencia fluida, que es la habilidad natural del niño para enfrentarse a problemas nuevos sin instrucción previa; y la inteligencia cristalizada, referida a todo el vocabulario y los conocimientos culturales que ha ido adquiriendo. En el aula, también son determinantes la memoria de trabajo, la velocidad a la que procesan la información y su razonamiento visoespacial.

Conocer este modelo es vital cuando evaluamos altas capacidades en la infancia porque nos da la base científica para explicar la disincronía evolutiva. En el día a día de un centro educativo, vemos constantemente que el desarrollo cognitivo de estos niños no es uniforme. Un alumno de ocho años puede mostrar un razonamiento abstracto brillante, capaz de debatir conceptos complejos, mientras que su velocidad para escribir o para realizar tareas mecánicas corresponde a su edad biológica o es incluso menor. Esta diferencia genera un desajuste evidente. Si el equipo docente no comprende esta asincronía, el alumno sufre frustración, desmotivación o problemas de adaptación social, ya que la escuela le acaba exigiendo un rendimiento mecánico que no respeta su realidad neurológica.

Por lo tanto, interpretar un informe psicopedagógico a través del modelo CHC exige abandonar la costumbre de mirar únicamente el Cociente Intelectual global. Cuando analizamos cada factor por separado, descubrimos dónde están los puntos fuertes reales del niño y qué áreas le generan fricción frente al currículo ordinario. Para **Zebras saber que un alumno tiene alta capacidad no es suficiente; necesitamos determinar si su aprendizaje se apoya en un procesamiento visual extraordinario, en un dominio avanzado del lenguaje o en una memoria muy por encima de la media.**

Finalmente, debemos mantener una visión crítica y humana sobre la propia evaluación. Una prueba estandarizada de AACC mide el CI del niño en un momento concreto. No registra su nivel de motivación, su creatividad, su estado emocional ni la dinámica de su familia. El valor pedagógico del modelo CHC no consiste en clasificar al alumnado en categorías rígidas, sino en utilizar esos datos objetivos para adaptar la enseñanza a su diversidad cognitiva. Nuestro trabajo es acompañar el desarrollo del niño de forma integral, asumiendo sus contradicciones internas y entendiendo que ninguna puntuación define por completo a una persona.

Para comprender cómo valoramos el perfil cognitivo de los alumnos en nuestro centro, ampliamos la visión tradicional que reduce la inteligencia a un único número. La mente infantil en desarrollo no opera como un bloque uniforme. El modelo Cattell-Horn-Carroll (CHC) demuestra de forma empírica que el potencial humano se ramifica en diversas capacidades independientes. Por este motivo, si nos limitásemos a una puntuación global rígida, correríamos el riesgo de excluir a menores que por ejemplo presentasen un talento excepcional en su capacidad de deducción, pero cuyos resultados en tareas mecánicas estuviesen por debajo del límite marcado.

En Zebras consideramos que un niño manifiesta altas capacidades cuando su evaluación muestra fortalezas muy significativas (percentil ≥ 90) en dos o más de estas habilidades: **inteligencia fluida, inteligencia visual, inteligencia cristalizada y memoria de trabajo**. Analizar estas aptitudes por separado permite detectar los verdaderos picos de comprensión lógica, retención y riqueza verbal. Estas dimensiones indican cómo procesa la realidad el niño y qué nivel de reto requiere en el aula. Omitir una aptitud que supera al noventa por ciento de los niños de su edad, simplemente porque la media aritmética disminuye al medir los tiempos de ejecución gráfica o la atención focalizada, bajo nuestro criterio constituye un error que podría dejar fuera de nuestro Programa a alumnos con un perfil más heterogéneo o con doble excepcionalidad.

Paralelamente, aceptamos informes profesionales que reflejen un **Cociente Intelectual global superior a 120**. Este umbral responde a un criterio educativo y metodológico muy claro: dar cabida a perfiles de talento complejo y compensar los errores de medida provocados por la propia disincronía evolutiva.

Nuestro objetivo es evitar que la rigidez en el criterio de admisión deje fuera a menores cuyo perfil neuropsicológico exige, de manera imperativa, una respuesta educativa diferenciada que prevenga el aburrimiento, la apatía y la desconexión con el entorno escolar.

6. OBJETIVOS EDUCATIVOS

-  **Transformar las aptitudes intelectuales innatas en talentos específicos** y consolidados mediante un entorno de enriquecimiento sistemático, implementando una práctica estructurada.
-  **Estimular procesos cognitivos de orden superior** (como el análisis, la síntesis, la evaluación y la creatividad) a través del planteamiento de problemas abiertos, reales e interdisciplinarios que sitúen al alumno en el rol de un investigador activo.
-  **Favorecer el desarrollo socioemocional** de los niños, proporcionando un marco de interacción con iguales que atenúe los efectos del aislamiento o el estigma social.
-  **Promover la autonomía y el pensamiento científico** mediante proyectos de enriquecimiento avanzado, donde los participantes utilicen fuentes de información reales y metodologías de investigación profesionales adaptadas a su edad.
-  **Desarrollar habilidades de autorregulación y metacognición** en los niños, proporcionando criterios de evaluación explícitos en cada sesión para que examinen de forma consciente su propio flujo de pensamiento, la gestión de su tiempo y su tolerancia a la frustración ante el error.
-  **Implementar una atención educativa adaptada para los perfiles de doble excepcionalidad** (AACC con TDAH o TEA), incidiendo positivamente en sus fortalezas e intereses cognitivos individuales para compensar sus desequilibrios en las funciones ejecutivas, memoria de trabajo o velocidad de procesamiento.
-  **Mitigar la fatiga cognitiva y la desregulación emocional** a través de una práctica pedagógica flexible que alterne ciclos de hiperconcentración con pautas de descanso, ofreciendo entornos predecibles, organizadores gráficos secuenciales y ajustes sensoriales adecuados en el aula.

- 🐘 **Diversificar los formatos de expresión del aprendizaje y las producciones finales** (exposiciones orales, maquetas, formatos audiovisuales), garantizando alternativas metodológicas para aquellos alumnos que manifiesten dificultades persistentes en la motricidad fina o la ejecución escrita.
- 🐘 **Ofrecer un marco de formación y asesoramiento continuo a las familias**, con especial énfasis en la comprensión de la doble excepcionalidad, para dotarlas de pautas educativas que desmitifiquen las contradicciones entre el alto potencial intelectual y las dificultades en las funciones ejecutivas o la autorregulación.

7. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

A partir de la literatura internacional sobre Altas Capacidades, y especialmente los modelos más sólidos y reconocidos (Renzulli, Gagné, Ericsson) podemos extraer una serie de principios metodológicos comunes a todos ellos:

- 🐘 **Trabajar en grupos pequeños y flexibles:** los grupos de participantes en Zebras serán máximo de 10 niños. Se agruparán en función de sus intereses, que viene determinado por el taller en el que se inscriben, y en función a su edad cronológica y mental.

Esta agrupación permitirá profundizar en el aprendizaje y adaptar la complejidad de los retos. Así mismo, facilita el debate intelectual entre iguales.

- 🐘 **Priorizar la profundidad en el contenido:** el objetivo de Zebras es que los niños desarrollen sus habilidades cognitivas, guiando su pensamiento a un nivel más profundo.

Para ello analizaremos problemas complejos, investigaremos fenómenos científicos reales, estableceremos conexiones entre diferentes disciplinas y manejaremos conceptos abstractos adaptados al nivel del participante.

El contenido se seleccionará por su capacidad para ampliar el conocimiento y, al mismo tiempo, constituirá un medio para alcanzar los objetivos cognitivos. Se evitará el contenido académico propio de sus cursos escolares, buscando profundizar en materias variadas, motivadoras y con una aproximación educativa propia de Zebras.

- 🐘 **Organizar el aprendizaje a partir de problemas reales:** en los talleres buscaremos resolver situaciones reales, ligadas al momento actual. Esto favorece el aprendizaje constructivo y significativo, así como la curiosidad por la sociedad que les rodea.

Colocaremos a los participantes en el rol de científicos, ingenieros, investigadores... para que creen sus propias soluciones a problemas, muchos de los cuales serán abiertos, facilitando que no haya una respuesta única.

- 🐘 **Modelar implícitamente habilidades de regulación:** durante el desarrollo de los talleres de Zebras, se abordarán competencias clave como la tolerancia al error, la perseverancia, la gestión emocional o la organización del tiempo. En nuestro proyecto el desarrollo de estas habilidades se trabajará de

forma contextualizada y reactiva, interviniendo en el momento preciso en que algún participante manifieste incomodidad o dificultades con estos aspectos.

Cada sesión contará con una Programación Didáctica donde se especificarán los Objetivos a conseguir, definiendo metas claras de aprendizaje para esa sesión.

Para ello estableceremos objetivos específicos, retadores, relevantes y vinculados con los objetivos de este documento, la Programación anual.

La claridad de estas metas facilita que cada niño pueda examinar su propio progreso al finalizar la jornada, y se consolide el meta aprendizaje a través de la reflexión consciente sobre su proceso cognitivo.

- 🐘 **Proponer actividades estructuradas y secuenciadas:** expondremos los objetivos claros, con una progresión en la dificultad, para que el aprendizaje se adecúe a cada participante.

Por otro lado, se mantendrá la flexibilidad necesaria en las AACC en la elección de temas y talleres de su interés, y en la personalización de productos finales. Algunos de los proyectos culminarán con un producto auténtico, como un artículo científico, un podcast, un diseño, una exposición al grupo... para favorecer la motivación intrínseca, la persistencia y la transferencia de aprendizajes al resto del grupo.

- 🐘 **Retroalimentación inmediata:** durante las sesiones se proporcionará feedback continuado a los participantes. Tras cada intento, el profesor señalará los errores concretos y valorará con el participante las estrategias de mejora.
- 🐘 **Mantener el foco en el proceso, no en el resultado.** Las actividades se diseñarán con un nivel alto de desafío intelectual, adecuado para generar incertidumbre, esfuerzo y estímulo de sus competencias cognitivas. Por ello valoraremos la implicación de cada participante en los proyectos, y su dedicación, rigor y constancia, más allá de que consiga llegar a la solución correcta.
- 🐘 **Desarrollar habilidades cognitivas de orden superior:** facilitaremos que los proyectos propuestos incluyan de forma específica el análisis, la síntesis, la evaluación y autoevaluación, la creatividad y la argumentación. Las preguntas durante las sesiones deben ser abiertas y dirigidas a fomentar estas habilidades.

Algunos ejemplos:

- ✓ ¿Cómo has llegado a esta conclusión?
- ✓ ¿Qué pasaría si....?
- ✓ ¿Cómo podrías defender/argumentar esa postura?
- ✓ ¿Cuáles son las implicaciones de...?
- ✓ ¿Cómo ha sido tu flujo de pensamiento hasta llegar a la respuesta?
- ✓ ¿En quién impacta este (fenómeno/objeto/proyecto....)? ¿Cómo impacta en esas personas?

8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DOBLE EXCEPCIONALIDAD

Existen numerosos desafíos educativos para proporcionar una atención adecuada a los estudiantes con necesidades educativas excepcionales, y estos desafíos se intensifican cuando el alumnado presenta una doble excepcionalidad, como ocurre en el caso de los estudiantes con altas capacidades y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y estudiantes con altas capacidades y Asperger (TEA 1). Esta complejidad también se ha reflejado en el ámbito de la investigación, dado el estrecho vínculo entre los estudios científicos y la práctica educativa.

La investigación sobre este tema es todavía escasa. Los pocos estudios existentes se han centrado principalmente en estudiantes con altas capacidades y dificultades de aprendizaje, como el realizado por Al-Bakhit e Issa (2012). En nuestro compromiso por desarrollar una educación inclusiva que responda a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de la diversidad de sus capacidades, resulta necesario profundizar en las dos dobles excepciones que más se repiten en Zebras: AACC con TDAH o con Asperger.

Existe evidencia de que un programa integral de enriquecimiento escolar basado en el modelo de Renzulli, tal y como desarrollamos en Zebras, obtiene resultados positivos en alumnos con AACC y TDAH (Leroux & Levitt-Perlman, 2000). Este tipo de programa permite que los estudiantes centren su atención en sus fortalezas, ofreciéndoles oportunidades para canalizar su energía hacia tareas desafiantes y significativas. El desarrollo de sus capacidades y talentos, junto con la intervención sobre sus áreas de dificultad, constituye la base de una atención educativa eficaz.

En una revisión realizada en **2025 por Rizzo, Pinnelli y Minnaert se concluyó que existen diferencias significativas entre los estudiantes con doble excepcionalidad y los grupos de control**. Sin embargo, estas diferencias **no parecen estar vinculadas a un único perfil de doble excepcionalidad** cohesivo aunque pueden servir como patrones indicativos del fenómeno. Por ejemplo, si consideramos la dimensión metacognitiva de los estudiantes con AACC y TDAH se han identificado desafíos en el pensamiento reflexivo sobre las preguntas y la modulación de la actividad motora y verbal. Respecto a los estudiantes con AACC y TEA suelen mostrar una comunicación social, cognición social y motivación social mejoradas en comparación con sus compañeros autistas no superdotados. Sin embargo, estas capacidades intelectuales avanzadas no parecen reducir las dificultades para adoptar diferentes perspectivas, la pragmática social, los modales y el desarrollo de comportamientos adaptativos a largo plazo.

La síntesis de los resultados de esta revisión se organiza en torno a seis dominios de funcionamiento:

1. Funcionamiento cognitivo

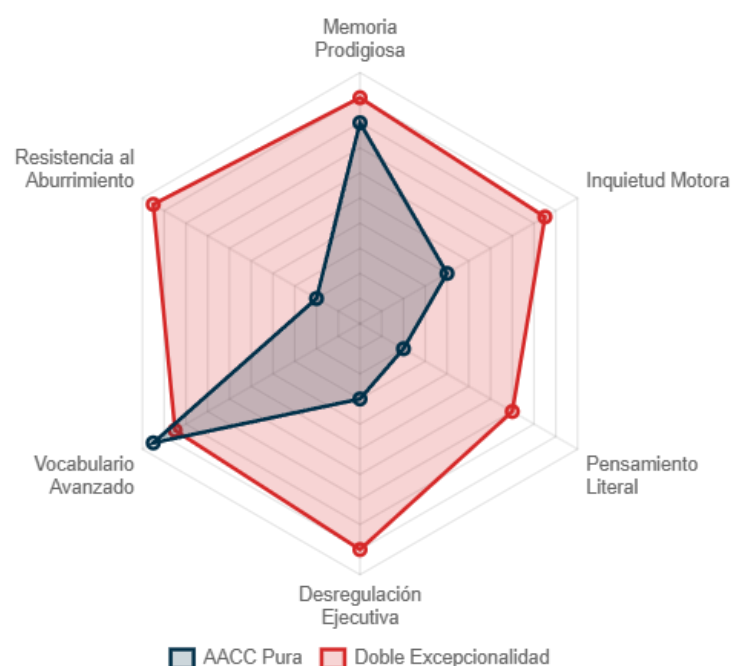
En los estudios revisados, el funcionamiento cognitivo se caracterizó de manera consistente por una elevada variabilidad intraindividual. Dentro de esta estructura cognitiva desigual, varios estudios identificaron áreas consistentes de fortaleza, especialmente en el razonamiento abstracto, el pensamiento reflexivo, las habilidades verbales y la resolución creativa de problemas. Estas capacidades coexistían con frecuencia con un aprendizaje rápido y con una clara preferencia por tareas complejas, autodirigidas e intelectualmente exigentes, reflejando elevados niveles de curiosidad epistémica y motivación intrínseca hacia el desafío cognitivo. Estas características parecían actuar como recursos compensatorios que permiten a los

estudiantes enfrentarse con eficacia a contenidos conceptuales complejos, a pesar de las dificultades en las funciones ejecutivas.

Por el contrario, se documentaron de forma reiterada debilidades en áreas relacionadas con la automatización de los procesos cognitivos y la organización secuencial de la información. Las dificultades en la velocidad de procesamiento, la memoria de trabajo y la memoria a corto plazo constituyeron los problemas más frecuentemente descritos.

Otro rasgo fue la presencia de patrones de **rigidez cognitiva**. Estos estudiantes solían mostrar una marcada **preferencia por entornos estructurados, predecibles** y regidos por **normas claras**, tendencias que parecían limitar su flexibilidad cognitiva y su capacidad para adaptarse a tareas novedosas o ambiguas

Comparativa de Rasgos: AACC vs AACC con TDAH o TEA



Nota: Mientras que el perfil de AACC el movimiento es productivo y la inatención es reactiva al aburrimiento, en el perfil 2e la desregulación es persistente e independiente del interés.

Intersección Conductual

Identificar si una conducta es fruto de la Alta Capacidad o de un trastorno del neurodesarrollo es vital. Un niño TEA con AACC puede tener un vocabulario prodigioso pero una comunicación no recíproca.

AACC

Cuestiona normas por lógica. Pierde interés si la tarea es mecánica. Atención excelente en temas de interés personal.

TDHA

Dificultad para iniciar tareas. Inquietud motora constante. Olvidos sistemáticos de materiales y fechas.

TEA

Pensamiento literal. Hipersensibilidad sensorial (ruidos, luces). Apego inflexible a rutinas específicas.

2. Funcionamiento metacognitivo

Los patrones de asimetría se manifiestan en los procesos metacognitivos de los alumnos 2e, lo que sugiere que la calidad de la autorregulación, más que la mera capacidad, suele desempeñar un papel decisivo en la configuración de los resultados del aprendizaje. El funcionamiento metacognitivo emerge, por lo tanto, como un sistema adaptativo en el que la autoconciencia, la regulación ejecutiva y el control emocional interactúan dinámicamente, un proceso que a menudo se caracteriza por el desequilibrio y la tensión interna.

Muchos estudiantes con doble excepcionalidad demuestran una comprensión precisa de sus propios perfiles cognitivos —reconociendo, por ejemplo, su distracción, impulsividad o debilidades organizativas—, pero experimentan una dificultad persistente para mantener el esfuerzo, regular los impulsos y mantener la concentración en las diferentes tareas. Esta mayor autoconciencia puede, paradójicamente, intensificar la frustración, la fatiga y la angustia emocional cuando los estudiantes no pueden alinear las intenciones con los resultados. Momentos de hiperconcentración intensa pueden ir seguidos de una fatiga intensa, lo que refleja el coste del esfuerzo compensatorio sostenido.

3. Funcionamiento académico

En todos los estudios revisados, el rendimiento se describió con frecuencia como desigual y discontinuo, con discrepancias notables entre la comprensión conceptual y la calidad o consistencia de la producción académica

4. Funcionamiento social

En la literatura revisada, el ámbito social emerge como una de las dimensiones más heterogéneas y complejas del funcionamiento de las personas con doble excepcionalidad. En todos los estudios, muestra la mayor densidad de patrones de coexistencia, en los que las **dificultades de interacción con los compañeros, la desregulación emocional, los síntomas internalizantes y las experiencias de aislamiento y estigma parecen estar estrechamente interconectados.**

La investigación comparativa aclara aún más la complejidad de la adaptación social entre los estudiantes con doble excepcionalidad y trastorno del espectro autista (TEA) concomitante. Dempsey y otros (2021)

examinaron las trayectorias de funcionamiento adaptativo entre estudiantes con TEA y superdotación concluyendo que las Altas Capacidades no actúan como factor protector para adaptarse a las demandas sociales ni para cumplir con las expectativas de desarrollo propias de la edad y el nivel escolar.

Otros hallazgos de Cederberg et al. (2018), concluyeron que los estudiantes con AACC y TEA mostraron una mayor capacidad para interpretar señales sociales y comportamientos recíprocos, componentes expresivos más fuertes de la interacción social mutua —como la toma de turnos en las conversaciones— y un mayor grado de interés y participación en las relaciones interpersonales que los estudiantes con TEA. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en la conciencia social —que abarca la pragmática social y la toma de perspectiva— ni en los gestos relacionados con comportamientos restringidos o repetitivo. Por tanto, en este estudio **las AACC parecen actuar como un factor compensatorio parcial**.

5. Funcionamiento emocional

Los estudios revisados delinean un perfil emocional complejo caracterizado por dificultades entrelazadas en la autorregulación, una mayor reactividad emocional y síntomas internalizantes recurrentes (Al-Hroub, 2013; Baum y otros, 2014; François-Sévigny et al., 2022; Holmgren y otros, 2023; Ronksley-Pavia y otros, 2019).

La carencia de estrategias emocionales regulatorias se puede reflejar en ira, retraimiento o comportamientos oposicionistas y desafiantes. En algunos estudios se informa de dificultades que van desde la ansiedad, síntomas depresivos y quejas somáticas hasta manifestaciones más graves como evitación escolar, ataques de pánico e ideación suicida (Baum y otros, 2014; Dare y Nowicki, 2015; Desmet y otros, 2024; Hidalgo, 2018; Huey, 2024; Ronksley-Pavia y otros, 2019; Rubenstein y otros, 2015).

Los sentimientos de frustración surgen con frecuencia en respuesta a la brecha percibida entre el potencial y el rendimiento, así como a los desafíos sociales, a menudo acompañados de un bajo autoconcepto, autocrítica y sentimientos de desesperanza.

6. Dominio físico

La dimensión física, aunque menos explorada en la literatura, emerge como un componente crucial pero a menudo subestimado para comprender las manifestaciones observables de la doble excepcionalidad. En todos los estudios revisados, la coordinación motora y la regulación de la energía emergieron como mediadores clave para traducir el potencial cognitivo en un desempeño efectivo (Baum y otros, 2014; Desmet y otros, 2024).

En la revisión de estudios realizada se han identificado estas conductas de forma consistente en la doble excepcionalidad:

Dificultad en la motricidad fina, particularmente en la escritura a mano y coordinación secuencial, fatiga, desorganización y una fluidez de ejecución reducida.

Ciclos de hiperconcentración y fatiga subsiguiente.

Mayor sensibilidad a los estímulos ambientales.

Inquietud motora y comportamientos impulsivos, incluyendo la **dificultad para permanecer sentado y tocar las pertenencias de los compañeros**.

Se ha demostrado que contextos educativos receptivos, tal y como ofrecemos en ZEBRAS, caracterizados por un **ritmo flexible y oportunidades para el movimiento**, pueden fomentar la autorregulación y el compromiso sostenido, mientras que los contextos rígidos o sobreestimulantes tienden a exacerbar la fatiga y la incomodidad.

9. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Todos los profesores son especialistas en cada área de conocimiento del taller que imparten, lo que garantiza un nivel avanzado de instrucción en las sesiones ordinarias. De manera excepcional, se incorporarán **intervenciones de investigadores o profesionales externos** cuando la naturaleza de los contenidos o las necesidades de profundización del alumnado hagan recomendable contar con conocimiento especializado.

A lo largo del curso se programarán también **talleres monográficos de carácter puntual**, centrados en ámbitos o contenidos específicos que permitan explorar y profundizar en temas que, por su especialización o alcance, no formen parte de la programación ordinaria de los talleres. Estas propuestas mantendrán los mismos criterios pedagógicos y metodológicos del Proyecto Educativo ZEBRAS.

Asimismo, el diseño final y cronogramación de los **campamentos intensivos** en periodos vacacionales se determinará teniendo en cuenta el perfil y las demandas de aprendizaje observadas en la comunidad de participantes.

Como complemento fundamental a la intervención con los alumnos, se organizarán **talleres de formación y asesoramiento dirigidos a familias**, abordando de forma práctica las temáticas educativas y emocionales que resulten de su interés.

10. AGRUPAMIENTOS, ESPACIOS, RECURSOS

- 👤 **Grupos reducidos estables:** las sesiones ordinarias tendrán número máximo de 8 – 10 participantes. Esta ratio permite una interacción estrecha y un seguimiento individualizado por parte del profesor, fundamental para atender las necesidades específicas de apoyo educativo.

En la agrupación se tendrán en cuenta estos criterios: edad cronológica, características de los alumnos, doble excepcionalidad, proyectos e intereses. En ZEBRAS la organización de los niños elude la rigidez de las dinámicas tradicionales, y se estructura bajo un enfoque flexible. Para los proyectos de investigación avanzados facilitaremos el agrupamiento por intereses, lo que facilita el intercambio de ideas entre iguales, con ritmos de pensamiento similares, rompiendo la limitación de la edad cronológica.

Dentro de cada sesión se reservarán tiempos para la ejecución individual. Este formato es indispensable para los estudiantes con doble excepcionalidad, ya que reduce la interferencia de estímulos externos y les permite avanzar a su propio ritmo de procesamiento.

- 🐘 **Organización de espacios:** el centro cuenta con 5 aulas para grupos pequeños. Mediante un sistema de paneles móviles, se configurarán dos aulas de mayor tamaño cuando las actividades lo requieran, como en actividades de debate, exposiciones orales o dinámicas que requieran mayor movimiento.

En el Centro contaremos con un **Espacio de baja intensidad sensorial** libre de estímulos ambientales directos. Este lugar estará disponible para que cualquier alumno, especialmente aquellos con doble excepcionalidad, pueda retirarse de forma autónoma ante signos de saturación cerebral o sobrecarga emocional, previa autorización del profesor.

Si algún alumno utiliza de forma habitual elementos externos para regularse, como pueden ser auriculares antirruido, tapones auditivos, pelotas antiestrés... etc, podrán llevarlos a las sesiones previo conocimiento del profesor, y utilizarlos en el **Espacio de baja intensidad sensorial**.

- 🐘 **Recursos didácticos:** los materiales y soportes serán adecuados a los objetivos de cada sesión.
- 🐘 **Soportes audiovisuales colectivos:** Se empleará el sistema de ordenador y pizarra digital como recurso para la introducción de conceptos o la visualización de investigaciones reales. Este recurso se utilizará de forma pautada para evitar que una exposición prolongada actúe como elemento de distracción en alumnos con dificultades atencionales.
- 🐘 **Materiales de investigación y consulta físicos:** Se priorizará el uso de textos técnicos, monografías, cuadernos de campo y materiales manipulativos directos que ofrezcan un techo de aprendizaje abierto, permitiendo al alumno profundizar tanto como requiera su capacidad.
- 🐘 **Formatos alternativos de expresión:** Puntualmente se podrá facilitar que los alumnos con doble excepcionalidad y dificultades asociadas (como disgrafía, baja velocidad de procesamiento o dispraxia) utilicen canales alternativos para volcar sus producciones. El centro autorizará y regulará el uso de dispositivos personales (ordenadores portátiles, tabletas o grabadoras de voz) exclusivamente como herramientas de acceso y soporte a la escritura. Asimismo, se priorizarán las defensas orales, los mapas conceptuales y las estructuras visuales en papel como alternativas válidas de evaluación, evitando que la fatiga en la ejecución física limite o enmascare su capacidad de razonamiento.

11. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Para evaluar la evolución real de este perfil de participantes (5-12 años) en el Programa Zebras nos ceñiremos a la realidad empírica del aula, donde conviven niños con altas capacidades con y sin doble excepcionalidad (TDAH y TEA 1).

Utilizaremos 7 criterios de evaluación, a los que se les puede dar seguimiento mediante observación directa, con una escala Likert de 4 niveles.

Con la finalidad de asegurar una evaluación que mantenga los criterios pedagógicos de Zebras, independientemente del profesional que esté evaluando en ese momento, en cada uno de los criterios hemos especificado qué acciones ha de manifestar el niño y cual sería en grado correspondiente a cada una de ellas.

12. CRONOGRAMA DEL CURSO

Para la determinación de las sesiones se tiene en cuenta los siguientes criterios:

- Disponer de un tiempo de dedicación continuado, sin que este sea excesivo
- Los encuentros se realizarán los sábados o domingos, días en que los participantes disponen de tiempo libre.
- El calendario escolar para el curso propuesto por la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid, en el que se contemplan los días festivos para la población escolar
- El calendario laboral, a fin de favorecer la conciliación familiar.
- El horario será de 9:45h a 13:00h.
- Las sesiones serán de 1h 30min cada una, con un descanso intermedio de 15 min. De esta forma cada mañana en el Proyecto Zebras los participantes realizarán dos sesiones diferentes en temática y objetivos.
- Los talleres se desarrollarán con periodicidad semanal, alternando las actividades programadas de una semana a otra. Esta organización permitirá que los participantes puedan asistir también en fines de semana alternos, facilitando la compatibilidad con el PEAC y la conciliación familiar.

13. BIBLIOGRAFÍA

- Al-HroubA. (2013). A multidimensional model for the identification of dual-exceptional learners. *Gift. Talent. Int.*28, 51–69.
- Alnaim, F.A. (2022). Educational Services for Gifted Students with ADHD: Reality, Challenges and Prospects. *Journal of Educational and Social Research*, 12(4), 202.
- BaumS. M.SchaderR. M.HébertT. P. (2014). Through a different lens: reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gift. Child Qly.*58, 311–327.
- Cederberg, C.D. Gann, L.C. Foley-NicponM.Sussman, Z. (2018). ASD screening measures for high-ability youth with ASD: examining the ASSQ and SRS. *Gift. Child Qly.*62, 220–229
- Conejeros Solar, M.L. Sandoval Rodríguez, K. Cáceres Serrano, P. Gómez Arizaga, M.P. (2018) Doble excepcionalidad: manual de identificación y orientaciones psicoeducativas. Dirigido a profesores de niños, niñas y adolescentes Doblemente Excepcionales (2e). Universidad Católica de Valparaíso & CONICYT
- Delcourt MAB (1993). Creative productivity among secondary school students: combining energy, interest, and imagination. *Gifted Child Quarterly* 37(1): 23–31.

- Dempsey J. Ahmed K. Simon A.R. Hayutin L.G. Monteiro S. Dempsey A.G. (2021). Adaptive behavior profiles of intellectually gifted children with autism spectrum disorder. *J. Dev. Behav. Pediatr.* 42, 374–379.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- François-Sévin J. Pilon M. Gauthier L.-A. (2022). Differences in parents' and teachers' perceptions of behavior manifested by gifted children with ADHD compared to gifted children without ADHD and non-gifted children with ADHD using the Conners 3 scale. *Brain Sci.* 12:1571.
- Gagné, F. (2000). *A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT): Updated*. *Roeper Review*, 22(3), 184–189.
- Hébert TP (2010) Lessons learned from my students: the impact of SEM teaching and learning on affective development. *Gifted Education International* 26(2–3): 271–284.
- Hidalgo M. F. (2018). Defying the odds: one mother's experience raising a twice-exceptional learner. *Res. Issues Contemp. Educ.* 3.
- Holmgren A.-C. Backman Y. Gardelli V. Gyllefjord Å. (2023). On being twice exceptional in Sweden—An interview-based case study about the educational situation for a gifted student diagnosed with ADHD.
- Kim, M. (2016). *A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students*. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 73–87.
- Leroux, J. A., & Levitt-Perlman, M. (2000). The gifted child with attention deficit disorder: An identification and intervention challenge. *Roeper Review*, 22(3), 171–176.
- Maker, J., & Nielson, A. (1996). Curriculum development and teaching strategies for gifted learners. Austin, TX: Pro-ED.
- OECD (2021). *Policy Approaches and Initiatives for the Inclusion of Gifted Students in OECD Countries*. OECD Publishing.
- Preckel, F., et al. (2020). *Talent Development in Achievement Domains (TAD) Framework*. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 954–969.
- Reis, S. M. y Peters, M. (2020). *Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation, and evolution*
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2021). *Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity*. *Education Sciences*, 11(10), 615.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1977). *The Enrichment Triad Model*. *Gifted Child Quarterly*, 20(3), 303–306.

- Renzulli JS, Reis SM (2014) *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence*, 3rd ed. Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli JS, Reis SM (2017) The three-ring conception of giftedness: a developmental approach for promoting creative productivity in young people. In Pfeiffer S (ed), *APA Handbook of Giftedness and Talent*. Washington DC: American Psychological Association, pp. 185–199.
- Rizzo, L. Pinnelli, S. Minnaert, A. (2025) Twice-exceptional students: a systematic review to outline the distinctive characteristics through a multidimensional lens. *Front. Educ.* 10:1696805.
- Ronksley-PaviaM.GrootenboerP.PendergastD. (2019). Privileging the voices of twice-exceptional children: an exploration of lived experiences and stigma narratives. *J. Educ. Gift.*42, 4–34
- Sandoval Rodriguez, K., & Olmedo Moreno, E.M. (2017). Intervención de las Funciones Ejecutivas en estudiantes de Educación con Trastorno de Déficit de la Atención. *ReiDoCrea*, 6, 320-342.
- Sandoval Rodríguez, K. (2017). Intervención de funcionamiento ejecutivo en estudiantes universitarios con Trastorno de Déficit Atencional y bajo rendimiento académico. Granada: Universidad de Granada, 2018.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2021). *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*. *Psychological Science in the Public Interest*, 22(1), 6–46.
- Tourón, J. (2018). *Modos alternativos de conceptualizar las altas capacidades* (5/6). Blog de Javier Tourón.
- Westberg KL (2010) Young creative producers: twenty-five years later. *Gifted Education International* 26(2–3): 261–270.