

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

# El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

# **El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria**

**Octaedro**   
Editorial

**UA**

UNIVERSITAT D'ALACANT  
UNIVERSIDAD DE ALICANTE  
Vicerectorat de Transformació Digital  
Vicerrectorado de Transformación Digital  
Institut de Ciències de l'Educació  
Instituto de Ciencias de la Educación

*El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria*

EDICIÓN:

Rosana Satorre Cuerda

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2022

© De la edición: Rosana Satorre Cuerda

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

ISBN: 978-8-19506-52-8

Producción: Ediciones Octaedro

La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

## 38. Apoyo al alumnado con altas capacidades intelectuales en las universidades españolas

Gómez-Puerta, M.<sup>1</sup>; Chiner, E.<sup>1</sup>; Rodríguez Rodríguez, R.<sup>2</sup>; Domínguez Santos, S.<sup>3</sup> y Gómez Martínez, A.<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Alicante; <sup>2</sup>Universitat de les Illes Balears; <sup>3</sup>Universidad de Alcalá; <sup>4</sup>Universidad Miguel Hernández

### RESUMEN

Las universidades españolas han implantado progresivamente centros y servicios de apoyo a la inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, se percibe que estos apenas contemplan al estudiantado con altas capacidades. Consecuentemente, el propósito de esta investigación fue verificar si los centros de apoyo al estudiante contemplan servicios para estudiantes con altas capacidades y qué percepción tienen de ellos este alumnado. La investigación se realizó siguiendo un enfoque cualitativo, combinando el método observacional de tipo no participante indirecto para el análisis de los centros de apoyo y el método fenomenológico para las entrevistas con el estudiantado. El muestreo se compuso de las 84 universidades públicas y privadas existentes en España. Asimismo, se entrevistó a 11 estudiantes universitarios con superdotación intelectual. Se aplicó el análisis de contenido sobre los datos recogidos, computándose parte de ellos para realizar un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes. Los resultados evidencian que no existen apenas servicios para alumnado con altas capacidades, las acciones de información, formación o asesoramiento al profesorado son mínimas, y los discentes con altas capacidades dicen no sentirse incluidos en dichos servicios pese a considerar que los necesitan, especialmente el apoyo psicológico y los programas de mentoría. Se concluye la necesidad de ampliar y difundir los servicios de los centros de apoyo a la inclusión y al estudiante.

**PALABRAS CLAVE:** altas capacidades intelectuales, educación superior, inclusión, apoyo, estudiantes.

### 1. INTRODUCCIÓN

Las altas capacidades intelectuales son consideradas un tipo de necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) por 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*. Estas pueden precisar, por tanto, de una respuesta educativa adaptada, especialmente en el caso de personas con superdotación intelectual o talento. Este enfoque quedó plasmado también en la normativa universitaria que, a través de la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, remarcó la obligatoriedad de implementar actuaciones que permitan ofrecer recursos, apoyos y medios para alcanzar la equidad e inclusión en la educación superior del alumnado con necesidades especiales. Esta propuesta es coherente con lo expresado en el objetivo 4 de la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (Naciones Unidas, 2015), que indica que la educación debe lograr la inclusión y equidad para todo el alumnado, independientemente de sus características. Es más, actualmente se percibe que dentro de este tipo de necesidades se enmarcan otros nuevos perfiles tales como víctimas de violencia de género, estudiantes con bajos ingresos, inmigrantes recientes, etc. (Salmi y D'Addio, 2021).

En los últimos años, las universidades han creado centros de apoyo al alumnado que podrían suministrar determinados servicios a los discentes con altas capacidades en la educación superior (Ordóñez Rubio et al., 2021). Sin embargo, el desarrollo de los servicios de estos centros varía significativamente según la institución (Lombardi et al., 2018; Porto Castro y Gerpe Pérez, 2020), pese al aumento progresivo del número de estudiantes con NEAE que acceden a la universidad (Taneja-Johansson, 2021; Universidad de Alicante et al., 2019). Además, estas estructuras de apoyo, especialmente centradas en la atención a alumnado con discapacidad (Red SAPDU, 2020), no han alcanzado plenamente su función, lastradas principalmente por los prejuicios de parte del profesorado (Hewett et al., 2017; Moriña Díez et al., 2015; Perera et al., 2022). Hasta ahora, estos centros se han focalizado en la realización de ajustes razonables en los entornos y en la implementación de adaptaciones curriculares no significativas (Moriña et al., 2020), no habiendo incorporado aún de forma generalizada la perspectiva de evaluación del impacto de sus servicios según indicadores de calidad (Lombardi et al., 2018; Márquez et al., 2021). Pese a todo, existe evidencia de que los discentes universitarios perciben una mayor calidad de la educación que reciben y aumentan su satisfacción al saber de la existencia de estos servicios (Bonnarens et al., 2021).

Así las cosas, se constata que la inclusión educativa en la educación superior sigue recayendo mayormente en la predisposición y compromiso individual del profesorado (de la Herrán Gascón et al., 2017). Este hecho constituye un obstáculo relevante puesto que, más allá de los prejuicios, un reciente estudio realizado por Perera et al. (2022) ha puesto de manifiesto que el profesorado universitario no conoce la normativa aplicable sobre atención a la diversidad, no es consciente de las estructuras de apoyo y recursos a su disposición para hacerlo y, sobre todo, no se siente cualificado para atender al estudiantado con NEAE. Es por ello que se aconseja realizar campañas de información, sensibilización y formación dirigidas al profesorado (Sakız y Sarıcalı, 2018).

Dentro del ámbito de la atención a la diversidad, las instituciones educativas y el profesorado no suelen percibir al estudiantado con altas capacidades como población en riesgo de presentar dificultades en el proceso de aprendizaje o como sujetos susceptibles de precisar apoyos específicos (Ritchotte et al., 2014). Este hecho contrasta con algunos rasgos individuales que puede mostrar este alumnado en determinadas circunstancias y que lo hace susceptible de experimentar dificultades académicas, tales como las escasas habilidades de autorregulación, el perfeccionismo y miedo al fracaso, el bajo autoconcepto académico, o la baja motivación por falta de adecuados estímulos intelectuales (van den Muijsenberg et al., 2021). Además, existen factores contextuales que pueden catalizar dificultades como, por ejemplo, el aislamiento social (Swenson et al., 2008) o las dificultades de adaptación a un nuevo entorno de aprendizaje como el universitario, más autónomo y menos heterorregulado (Mendaglio, 2013). Asimismo, en el caso particular del alumnado con altas capacidades, buena parte del profesorado no suele disponer de las competencias y conocimientos necesarios para responder a estas necesidades e incluso atenderlas desde una perspectiva de género (Jiménez Fernández, 2000). Es más, parte del profesorado presenta prejuicios y estereotipos hacia este colectivo que dificultan una adecuada intervención (Castejón Costa y Prieto Sánchez, 2000). Por tanto, nos encontramos ante un doble desafío: por una parte, centros de apoyo al alumnado que deberían prestar determinados apoyos también a alumnado con altas capacidades y, por otra, profesorado que quizá no está suficientemente formado para responder a este alumnado. Más aún, existen escasas investigaciones en el ámbito universitario español pese a existir ciertas evidencias de la importancia de estas actuaciones (Fernández-Molina, 2016; Ordóñez Rubio et al., 2021).

Consecuentemente, este estudio se propuso describir varias cuestiones en relación con la respuesta educativa que se ofrece al estudiantado con altas capacidades en el entorno universitario español. Para hacerlo, se establecieron los siguientes objetivos: (1) comprobar en qué medida los centros de apoyo al estudiante de las universidades públicas y privadas incluyen entre sus servicios algunos específicos para esta población y cuáles son, (2) identificar si estos centros han desarrollado documentación o cursos de apoyo al profesorado sobre cómo intervenir en estudiantes con altas capacidades, y (3) cuál ha sido la experiencia con estos centros de una muestra de estudiantes con altas capacidades.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Diseño de la investigación

Con el objeto de explorar los servicios de atención a los estudiantes con altas capacidades disponibles en el ámbito de la educación superior española, se utilizó un enfoque cualitativo basado en la observación no participante indirecta (Anguera, 1997), en la cual el investigador resulta un agente externo a la situación, analizando diversas fuentes de información que han realizado otros anteriormente. En este caso en particular, se analizó información procedente de los sitios web institucionales de cada universidad. Asimismo, se empleó un método fenomenológico (Sandín Esteban, 2010) centrado en describir la experiencia subjetiva de los estudiantes con altas capacidades respecto de su contacto y uso de servicios de los centros de apoyo al estudiante.

### 2.2. Descripción del contexto y de los participantes

Para el estudio de los centros de apoyo al estudiante o a la inclusión, se establecieron como unidades de muestreo la totalidad de universidades del territorio español existentes en el momento de realización del estudio. La muestra estaba compuesta, por tanto, por 84 instituciones universitarias de las cuales 50 eran públicas y 34 privadas. El estudio de la experiencia de alumnado con altas capacidades tomó una muestra no aleatoria de tipo intencional (Cardona Moltó, 2002) compuesta por 11 participantes con superdotación intelectual, de los cuales siete fueron mujeres (63.63%). Sus edades oscilaron en un rango entre 19 y 26 años, con una media de 21.27 ( $DT = 2.24$ ). En su mayoría ( $n = 10$ , 90.90%), estudiaban en universidades de iniciativa pública. Otras variables demográficas de interés, así como la codificación de cada participante queda recogida en la siguiente tabla.

**Tabla 1.** Características demográficas y codificación de los estudiantes con altas capacidades entrevistados.

Código	Género	Edad	Estudios	Curso	Universidad	Comunidad autónoma
Discente 1	Mujer	19	DG Traducción/Lenguas aplicadas *	2º	Pública	Cataluña
Discente 2	Hombre	26	Doctorado	-	Pública	Madrid
Discente 3	Mujer	21	DG Ciencias políticas/Sociología	4º	Pública	Madrid
Discente 4	Hombre	21	DG Física/Matemáticas	4º	Pública	Madrid
Discente 5	Hombre	21	Ingeniería mecánica/ADE**	3º/1º	Pública	Madrid
Discente 6	Mujer	19	Historia	2º	Pública	Valenciana
Discente 7	Mujer	20	Bioquímica	3º	Pública	Madrid
Discente 8	Mujer	21	Ingeniería industrial	4º	Privada	Madrid

Código	Género	Edad	Estudios	Curso	Universidad	Comunidad autónoma
Discente 9	Mujer	25	Ingeniería química	4º	Pública	Madrid
Discente 10	Hombre	21	Bioquímica	4º	Pública	Baleares
Discente 11	Mujer	20	DG estudios internacionales/economía	2º	Pública	Madrid

\* DG = doble grado, \*\* ADE = Administración y dirección de empresas.

### 2.3. Instrumentos

Para el análisis del contenido de los sitios web de las universidades se preparó un cuestionario para recoger información acerca de la institución como, por ejemplo, datos identificativos de cada universidad, su titularidad (pública o privada), la existencia de centros o unidades de apoyo a los estudiantes y los tipos de servicios ofrecidos. Para las entrevistas semiestructuradas con los participantes se utilizó un guion compuesto por 26 preguntas organizadas en cuatro secciones: (1) variables demográficas (8 ítems), (2) tu experiencia en el acceso a la universidad (4 ítems), (3) tu experiencia durante tus estudios (10 ítems), y (4) tu experiencia con los servicios de apoyo a la inclusión o al estudiante (4 ítems). No obstante, en este texto se presentan solo parcialmente los resultados correspondientes a la sección 4 de las entrevistas.

### 2.4. Procedimiento

Una vez identificadas las universidades y diseñado el instrumento de recogida de la información, los investigadores del estudio accedieron a los sitios web de cada una de las instituciones con el objeto de llevar a cabo un análisis del contenido de sus páginas web. La información se registró en el cuestionario y posteriormente se procedió al análisis estadístico de la información a través de descriptivos básicos. Para las entrevistas, se realizó un primer contacto mediante correo electrónico con los estudiantes interesados en participar en el estudio. Se les hizo llegar una hoja informativa sobre el estudio y un consentimiento informado. Posteriormente, se acordó una fecha y hora para realizar la entrevista online mediante *Google Meet*. Las entrevistas, que fueron registradas mediante una grabadora Olympus VN-8500PC, tuvieron una duración que osciló entre los 52 minutos y las 2 horas y 40 minutos ( $M = 80.36$ ;  $DT = 28.63$ ). Posteriormente, se realizó el análisis de contenido de dichas entrevistas (Gibbs, 2012).

## 3. RESULTADOS

Seguidamente se presentan los principales resultados, atendiendo a los objetivos de investigación planteados.

### 3.1. Servicios de apoyo a estudiantes universitarios con altas capacidades intelectuales

Atendiendo a la información disponible, se estima que 88.1% ( $n = 74$ ) de las universidades españolas cuenta con algún tipo de centro o servicio de apoyo a la inclusión o al estudiante. Esta tendencia se presenta en mayor medida en las universidades públicas (90%) que en las privadas (85.3%). Un total de 10 instituciones universitarias no mostraban información en sus páginas de internet sobre centros o servicios de apoyo al estudiante o a la inclusión. Respecto de las 84 universidades existentes en España, únicamente 10 mostraban explícitamente que atendían a alumnado con altas capacidades

(11.90%). De ellas, seis eran públicas (60%) y cuatro privadas (40%). En su mayoría (40%), estos servicios se orientaban a estudiantes con alto rendimiento deportivo.

### **3.2. Apoyo al profesorado universitario sobre la respuesta educativa adaptada al alumnado con altas capacidades intelectuales**

Únicamente cuatro de las 84 instituciones universitarias españolas (4.76%) ofrecían formación o asesoramiento al profesorado respecto de cómo adaptar su intervención educativa a las necesidades del estudiantado con altas capacidades. De ellas, destaca la Universidad CEU San Pablo que ofrece información sobre cómo apoyar a los estudiantes con alto rendimiento deportivo (CEU San Pablo, s.f.), la Universidad de Jaén, que dispone de un documento de asesoramiento al profesorado sobre cómo atender al alumnado con altas capacidades (Universidad de Jaén, s.f.), la Universitat de les Illes Balears, que dispone de servicios de orientación a profesorado, familias, diagnóstico de estudiantes y programas de mentoría (Fundación Universidad Empresa de las Islas Baleares, s.f.), o la Universidad de Alicante que ofrece un plan de actuación personalizado orientado al asesoramiento para afrontar situaciones de integración social y personal, y situaciones relacionadas con el rendimiento académico y la carrera profesional (Universidad de Alicante, s.f.).

### **3.3. Experiencias de estudiantes con altas capacidades intelectuales con los centros de apoyo a la inclusión**

En general, los estudiantes entrevistados expresan que no han comunicado a la institución universitaria ni a su profesorado su condición de alumnado con altas capacidades. Esto es así puesto que tienden a pensar que no sabrían cómo ayudarles, que dicha necesidad de apoyo ni siquiera se contempla o que no sabían cómo informar de ello: “No, no hay mecanismos para hacerlo, no hay un protocolo” (Discente 5), “No sabía dónde comunicarlo ni por qué debería hacerlo” (Discente 11). Asimismo, comunicaban que no conocían la existencia de servicios de apoyo al estudiante o que, cuando sabían de ellos, no los usaban ya que pensaban que sus necesidades no aparecían contempladas entre la población diana descrita en sus páginas web. Aconsejaban difundir más y mejor al alumnado la existencia y tipología de estos servicios.

Algunos de ellos expresaban que, en su experiencia, comunicar las altas capacidades activa en el profesorado determinados prejuicios como que deben obtener un altísimo rendimiento en todo sin apenas ayuda o que tienen una capacidad prácticamente ilimitada: “algunos piensan que si no eres el mejor es que no tienes altas capacidades” (Discente 4). Así, en parte tienden a pensar que “es mejor no decirlo” (Discente 3). Perciben que, sin la formación adecuada, el profesorado consideraría que la mejor forma de ayudarlos sería sobrecargándolos de trabajo, postura que contrasta con su consideración de que no es tanto la cantidad sino la calidad de las clases y prácticas que realizan.

Todos ellos consideraban que los centros de apoyo a la inclusión o al estudiante debían ofrecer servicios para alumnado con altas capacidades, en especial apoyo psicológico para el manejo de las crisis personales, el perfeccionismo, o la ansiedad, o el manejo de las expectativas de los demás. También insisten en la necesidad de los programas de mentoría, tanto de alumnado-mentor como de profesorado-mentor, que pudieran orientarlos y mostrarles vías para canalizar sus inquietudes académicas y laborales. Sin embargo, se mostraban más ambivalentes con respecto a recibir adaptaciones curriculares o participar de grupos segregados de alto rendimiento académico, ya que a algunos les preocupa distinguirse de los demás. Del mismo modo, consideraban que se debería realizar un importante esfuerzo para informar y formar al profesorado respecto a cómo atenderlos, ya que en totalidad



perciben que en general las prácticas docentes actuales no sirven para estimular adecuadamente la motivación y el aprendizaje del alumnado con altas capacidades: “No hay nada en la universidad para ayudarme” (Discente 10).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito identificar y describir los servicios implementados por las universidades españolas para estudiantes con altas capacidades, para el profesorado sobre cómo intervenir en esta población y, por último, describir la experiencia de alumnado con altas capacidades al respecto.

Referente a los centros y servicios de apoyo al estudiante, este estudio constata que, si bien la implantación de estos es masiva en las universidades españolas, apenas una de cada diez universidades contempla las altas capacidades intelectuales como una NEAE que precise de una respuesta educativa adaptada o de servicios específicos. Asimismo, cuando se contemplan, estos se orientan principalmente a los deportistas de élite y no a alumnado con superdotación intelectual u otros talentos. Estos resultados son coherentes con lo ya identificado en estudios previos (Lombardi et al., 2018; Porto Castro y Gerpe Pérez, 2020) y evidencian la heterogeneidad institucional en la concepción de qué son las NEAE, los apoyos a la inclusión y qué servicios deben implementarse para ofrecer respuesta a dichas necesidades.

Frente a otras NEAE, como las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, que disponen de mayor sensibilización y recursos (Red SAPDU, 2020), las altas capacidades permanecen como las grandes olvidadas en la educación superior. Una evidencia de ello es que solo cuatro de las 84 universidades españolas (4.76%) disponían de documentos de asesoramiento o de formación al profesorado sobre la intervención educativa en altas capacidades. Esta situación contrasta con la propuesta normativa y estratégica de lograr una educación de calidad para todos, inclusiva y equitativa (Naciones Unidas, 2015) pero va en la línea de lo ya identificado por Ritchotte et al. (2014).

Por último, el alumnado con altas capacidades expresa que no se siente incluido como población diana de los centros o servicios de apoyo a la inclusión, puesto que no se les nombra o se les informa respecto de los apoyos que pueden recibir. Asimismo, consideran que el profesorado no está informado ni formado respecto de cómo estimular su motivación y aprendizaje, algo que había sido puesto de manifiesto en otros estudios (de la Herrán Gascón et al., 2017; Jiménez Fernández, 2000; Perera et al., 2022; Ritchotte et al., 2014). Es más, perciben que buena parte de ellos mostrarían prejuicios hacia su condición de estudiante con altas capacidades. La presencia de prejuicios del profesorado es algo que ya había sido descrito anteriormente (Castejón Costa y Prieto Sánchez, 2000; Ritchotte et al., 2014). Estos alumnos insisten en la necesidad de recibir apoyo psicológico especializado para manejar determinadas situaciones que son propias del alumnado con altas capacidades (e.g., ansiedad, perfeccionismo, expectativas). Del mismo modo, valorarían muy positivamente participar de programas de mentoría con profesorado y alumnado. Estas propuestas son acordes a lo que ya habían descrito anteriormente otros autores (Mendaglio, 2013; Swenson et al., 2008; van den Muijsenberg et al., 2021).

De esta investigación se derivan varias implicaciones educativas e institucionales que deberían considerarse detenidamente. En primer lugar, es necesario ampliar y diversificar la población susceptible de acceder a los servicios de apoyo a la inclusión, tal como ya habían recomendado Salmi y D’Addio (2021). En segundo lugar, congruentemente con lo señalado por Sakız y Sarıcalı (2018), debe realizarse un mayor esfuerzo en la difusión de estos servicios tanto al profesorado como al alumnado. En el caso del profesorado, debe incidirse en la capacitación para la atención a la diversidad

y en la erradicación de prejuicios hacia el estudiantado con NEAE en general (Hewett et al., 2017; Perera et al., 2022) y hacia el alumnado con altas capacidades en particular (Ritchotte et al., 2014). Por último, debe generarse un clima institucional en que las personas con altas capacidades puedan expresar su condición en la tranquilidad de que no serán prejuzgadas o presionadas por su diferencia. Es más, debe considerarse la puesta en marcha de programas específicos de mentoría que guíen el pleno desarrollo del potencial académico, investigador y laboral de estas personas.

Este trabajo presenta una serie de limitaciones que deben considerarse a la hora de interpretar sus resultados. En primer lugar, la falta de información de los diferentes servicios en la web de la institución no implica que no se disponga de ellos. Es posible que el desarrollo del contenido de la web sea limitado y que, por tanto, no se tenga acceso a toda la información real disponible. En segundo lugar, en muchos casos, los servicios de apoyo se organizan en diferentes centros o unidades que no aparecen unificados en una única página web lo que puede dificultar la localización de los servicios. Es posible que, en el proceso de búsqueda y análisis del contenido de los sitios web, se hayan pasado por alto algunos servicios. Por último, sería necesario hacer un análisis más profundo de las páginas web y complementar la información recogida a través de esta fuente utilizando otras técnicas como las entrevistas con los servicios responsables de la atención al estudiante en las diferentes universidades.

Futuras investigaciones podrían tratar de compensar las limitaciones de este estudio o profundizar en diversos aspectos sobre los que se dispone de escasa evidencia científica tales como la implantación y evaluación de servicios especializados para estudiantes con altas capacidades en los centros universitarios de apoyo a la inclusión, estrategias metodológicas más adecuadas para estimular su motivación y aprendizaje en la educación superior, o formas de establecer programas de transición informada en el acceso a la universidad.

En conclusión, este estudio evidencia que los servicios de apoyo al estudiante no contemplan aún entre las NEAE al alumnado con altas capacidades, que no ofrecen información, formación o asesoramiento al profesorado y que los estudiantes con esta condición no se sienten incluidos o representados en los servicios ofrecidos por dichos centros pese a necesitarlos, especialmente en cuanto al apoyo psicológico. Se aconseja mejorar la difusión de los servicios de apoyo al estudiante, que debería incluir entre su población diana tanto al profesorado como a los estudiantes con altas capacidades intelectuales.

### **Financiación**

El presente trabajo ha contado con una ayuda del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2021-22). Ref. 5441.

### **5. REFERENCIAS**

- Anguera, M. T. (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Ediciones Catedra.
- Bonnarens, L., Moons, I., De Pelsmacker, P., Lievens, A., y Keignaert, K. (2021). Experiences of students with auxiliary services journeys in higher education. En H. Huijser, M. Kek, y F. F. Padró (eds.), *Student support services* (pp. 1-27). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3364-4\\_42-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3364-4_42-1)
- Cardona Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación*. EOS.
- Castejón Costa, J. L., y Prieto Sánchez, M. D. (2000). *Los superdotados, esos alumnos excepcionales*. Aljibe.

- CEU San Pablo. (s.f.). *Apoyo a deportistas*. Universidad CEU San Pablo. <https://www.uspceu.com/admision-ayuda/becas-y-ayudas-grado/ceu-apoyo-a-deportistas>
- de la Herrán Gascón, A., Paredes Labra, J., y Monsalve Treskow, D. V. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 913-928. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.50947](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947)
- Fernández-Molina, M. (2016). La formación en altas capacidades intelectuales de los profesionales psicoeducativos: resultados del curso de especialización de la Universidad de Málaga. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, 20(3), 668-687. <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9763>
- Fundación Universidad Empresa de las Islas Baleares. (s.f.). *Promoción de las altas capacidades intelectuales y la creatividad*. Fundació Universitat-Empresa de les Illes Balears. <http://fueib.org/es/investigadors/65/otri/catalogo/11/470/servicio/promocion-de-las-altas-capacidades-intelectuales-y-la-creatividad>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., y Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89-109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>
- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Pearson.
- Lombardi, A., Gelbar, N., Dukes III, L. L., Kowitt, J., Wei, Y., Madaus, J., Lalor, A. R., y Faggella-Luby, M. (2018). Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(1), 34-50. <https://doi.org/10.1037/dhe0000027>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., y Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Mendaglio, S. (2013). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0261429412440646>
- Moriña Díez, A., Cortés Vega, M. D., y Molina Romo, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- Moriña, A., Perera, V. H., y Melero, N. (2020). Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 47(1), 6-23.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Ordóñez Rubio, T., Rodríguez-Lifante, A., González García, M., García Moreno, M. I., Suriá Martínez, R., Tourón Figueroa, J., Martínez Maciá, D., Ome Pastor, H., y Gallofre Díez, L. (2021). En R. Satorre Cuerda (Ed.), *Atención al desarrollo de los talentos y las capacidades en el ámbito universitario: Integración, innovación y evaluación* (pp. 3419-3426). Universidad de Alicante.
- Perera, V. H., Melero, N., y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454.

- Porto Castro, A. M., y Gerpe Pérez, E. M. (2020). Servicios universitarios de atención al alumnado con discapacidad en España. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 149-169.
- Red SAPDU. (2020). *Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios*. Fundación ONCE.
- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., y Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement-orientation model for gifted middle school students: An exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183-198. <https://doi.org/10.1177/0016986214534890>
- Sakız, H., y Sarıcalı, M. (2018). Including Students with Visual Difficulty within Higher Education: Necessary Steps. *Exceptionality*, 26(4), 266-282. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1283627>
- Salmi, J., y D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Sandín Esteban, M. P. (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., y Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0038>
- Taneja-Johansson, S. (2021). Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden: a disability lens. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941320>
- Universidad de Alicante. (s.f.). *Altas capacidades intelectuales*. <https://web.ua.es/es/cae/psicologia/altas-capacidades-intelectuales/altas-capacidades-intelectuales.html>. Centro de apoyo al estudiante.
- Universidad de Alicante, Universitat Jaume I., Universitat de València, Universidad Miguel Hernández, y Universitat Politècnica de València. (2019). *Adaptaciones en las PAU en las universidades públicas valencianas 2019*. Generalitat Valenciana.
- Universidad de Jaén. (s.f.). *Sobredotación y altas capacidades*. <https://www.ujaen.es/servicios/nesdiespeciales/sobredotacion-y-altas-capacidades>. Servicios a alumnado con necesidades educativas especiales.
- van den Muijsenberg, E., Ramos, A., Vanhoudt, J., y Verschueren, K. (2021). Gifted university students: Development and evaluation of a counseling program. *Journal of College Counseling*, 24(3), 224-240. <https://doi.org/10.1002/jocc.12193>