

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES ACERCA DE LA RESPUESTA EDUCATIVA RECIBIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marcos Gómez-Puerta¹, Rosabel Rodríguez Rodríguez², Esther Chiner³

¹ Universidad de Alicante: marcos.gomez@ua.es, ² Universitat de les Illes Balears: rosabel.rodriguez@uib.es, ³ Universidad de Alicante: esther.chiner@ua.es

PALABRAS CLAVE:

Universidad, educación inclusiva, enseñanza superior, altas capacidades intelectuales.

INTRODUCCIÓN

El 88.1% de universidades españolas cuentan con centros y servicios de atención al estudiantado, muy por delante de lo observado en el ámbito internacional (Gómez-Puerta, Chiner, Rodríguez Rodríguez, Gómez Martínez et al., 2022). Pese a ello, solo 10 de las 84 universidades españolas ofrecen servicios específicamente dirigidos a alumnado universitario con altas capacidades intelectuales (ACI) (Gómez-Puerta, Chiner, Rodríguez Rodríguez, Domínguez Santos et al., 2022). Una posible explicación de esto es que, atendiendo a Ritchotte et al. (2014), las instituciones educativas y el profesorado tienden a no percibir a los estudiantes con ACI como susceptibles de precisar apoyo educativo, más aún en etapas superiores.

Esta situación contrasta con la evidencia científica que apunta a que estas personas pueden presentar dificultades académicas, miedo al fracaso, falta de motivación ante inadecuada estimulación intelectual (Muijsenberg et al., 2021), dificultad de adaptación al nuevo entorno y tipo de aprendizaje (Mendaglio, 2013), o la falta de integración social (Swenson et al., 2008). Un estudio realizado en población universitaria española con ACI (Gómez-Puerta, Chiner, Rodríguez Rodríguez, Domínguez Santos et al., 2022) ha puesto de manifiesto que estos estudiantes precisaban de apoyo, especialmente en lo tocante a la gestión de las crisis personales, el perfeccionismo, las expectativas de los demás o la ansiedad. Asimismo, resaltaban la necesidad de poner en marcha servicios universitarios de mentoría, para que pudieran extraer el máximo potencial de esta etapa educativa.

Dada la disparidad institucional en la oferta de servicios de apoyo (Lombardi et al., 2018; Porto Castro y Gerpe Pérez, 2020), la educación superior inclusiva sigue recayendo en la responsabilidad individual del profesorado (de la Herrán Gascón et al., 2017), pese a que este muestra falta de conocimiento de la normativa sobre atención a la diversidad y no se siente cualificado para hacerlo (Perera et al., 2022), especialmente en el caso de los y las estudiantes con ACI (Castejón Costa y Prieto Sánchez, 2000; Jiménez Fernández, 2000). Por todo ello, este estudio tuvo, entre otros objetivos, describir la experiencia de un grupo de

CONGRESO
INTERNACIONAL
CONNECTATS

TALENTO Y ALTAS
CAPACIDADES



connectats
AL TALENT

alumnado universitario con ACI acerca de su experiencia con el profesorado en la Educación Superior.

MÉTODO

El diseño de la investigación partió de un enfoque cualitativo y método etnográfico (Sandín Esteban, 2010). Se obtuvo una muestra 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 públicas.

Tabla 1

Datos demográficos y codificación de la muestra de estudiantes

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
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

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

La recogida de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas basadas en un guion de 26 preguntas. Su duración 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).

RESULTADOS

El alumnado participante manifestó en su mayoría ($n = 8, 72.7\%$) que no había comunicado su condición al profesorado universitario ya que, por sus actitudes en el aula, consideraban que no lo entenderían, desplegarían prejuicios o no sabrían responder a sus necesidades. Los restantes ($n = 3$) habían tenido experiencias diversas: algunos profesores/as reaccionaron favorablemente mientras que otros no atendieron las demandas o no modificaron nada en su actuación docente. Un estudiante comentó que un profesor afirmó que atender a las altas



capacidades “es elitista”, y se negó a hacerlo (Discente 2).

En general, consideran que la universidad sigue desarrollando modelos pedagógicos tradicionales, en que el profesorado despliega los contenidos mediante clases magistrales, en ocasiones sin aceptar siquiera preguntas. Asimismo, indican que en clases grandes no los conocen y el trato es distante e impersonal, lo que dificulta una atención más individualizada de sus necesidades. No obstante, cuando topan con un docentes implicados y sensibles a sus necesidades, su experiencia y satisfacción aumenta muy significativamente.

En su paso a la universidad, su expectativa era encontrar profesorado muy implicado, sensible a las diferencias, cercano, organizado, que favoreciera la curiosidad y las ganas de aprender del alumnado, que generara interés hacia su materia y ofrecieran prácticas útiles y aplicables al mundo real. Según manifestaron, estos perfiles son más la excepción que la regla, situación que les resulta frustrante. Por consiguiente, recomiendan que las universidades establezcan protocolos de respuesta educativa al alumnado con ACI, así como cursos de formación para mejorar las competencias docentes orientadas a la atención a la diversidad del alumnado. Asimismo, remarcaron la necesidad de avanzar hacia una mayor personalización de la formación universitaria.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El presente estudio trató de describir la percepción de estudiantes universitarios con ACI en España respecto de sus docentes. Los resultados muestran que, en general, no sienten que el profesorado responda adecuadamente a sus necesidades educativas, que son mayoritariamente ignoradas o sobre la que existen prejuicios, tal como ya se había identificado en anteriores trabajos (Castejón Costa y Prieto Sánchez, 2000; Jiménez Fernández, 2000; Kem y Navan, 2006). Consecuentemente, resulta clave aumentar la formación del profesorado tratando de seguir iniciativas que han mostrado resultados positivos (Fernández-Molina, 2016; Ordóñez Rubio et al., 2021) e incidiendo en el conocimiento de la normativa vigente mediante campañas informativas y de sensibilización (Perera et al., 2022; Sakiz y Sarıcalı, 2018).

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 2022). Ref.: 5673.

CONGRESO
INTERNACIONAL
CONNECTATS

TALENTO Y ALTAS
CAPACIDADES



connectats
AL TALENT

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- 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
- 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 on Line de Política e Gestão Educacional*, 20(3), 668-687. <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9763>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez-Puerta, M., Chiner, E., Rodríguez Rodríguez, R., Domínguez Santos, S., y Gómez Martínez, A. (2022b). Apoyo al alumnado con altas capacidades intelectuales en las universidades españolas. En R. Satorre Cuerda (Ed.), *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (pp. 389-397). Octaedro.
- Gómez-Puerta, M., Chiner, E., Rodríguez Rodríguez, R., Gómez Martínez, A., y Domínguez Santos, S. (2022a). Servicios de apoyo a la inclusión de los estudiantes universitarios: estudio comparado. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez (Eds.), *Educación para transformar: innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp. 2626-2631). Dykinson.
- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Pearson.
- Kem, L. y Navan, J. L. (2006). Gifted students in college: Suggestions for advisors and faculty members. *NACADA Journal*, 26(2), 21–28. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-26.2.21>
- 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>
- Mendaglio, S. (2013). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, 29(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0261429412440646>
- 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>

CONGRESO
INTERNACIONAL
CONNECTATS

TALENTO Y ALTAS
CAPACIDADES



connectats
AL TALENT

- 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). Universitat d'Alacant.
- 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.
- 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>
- 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>

I
CONGRESO
INTERNACIONAL
CONNECTATS

TALENTO Y ALTAS
CAPACIDADES



connectats
al talent



GENERALITAT
VALENCIANA
Conselleria d'Educació,
Cultura i Esport