

PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESPAÑOLA

PERCEPTION OF STUDENTS WITH HIGH INTELLECTUAL ABILITIES ABOUT SPANISH HIGHER EDUCATION

Marcos Gómez-Puerta

Universidad de Alicante

marcos.gomez@ua.es

<https://orcid.org/0000-0003-0406-0214>

Esther Chiner

Universidad de Alicante

esther.chiner@ua.es

<https://orcid.org/0000-0002-1546-7071>

Rosa-Isabel

Rodríguez-Rodríguez

Universitat de les Illes Balears

rosabel.rodriguez@uib.es

<https://orcid.org/0000-0001-8312-0873>

Ángeles Gómez-Martínez

Universidad Miguel Hernández

a.gomez@umh.es

<https://orcid.org/0000-0002-7510-1442>

Resumen

Existe escasa evidencia sobre la atención educativa que el alumnado con altas capacidades intelectuales recibe en las universidades españolas, constituyendo un déficit teórico-práctico para la educación inclusiva de este colectivo. El presente estudio explora las experiencias de estudiantes con altas capacidades intelectuales en la educación superior española, tratando de identificar barreras y necesidades en su adaptación universitaria y en la calidad de la respuesta educativa recibida. Mediante un enfoque cualitativo fenomenológico, se entrevistó a 11 estudiantes para analizar sus percepciones sobre el ingreso, la respuesta educativa y los servicios de apoyo disponibles. Los resultados revelan que los estudiantes no contaron con protocolos específicos en el acceso a la universidad y en su mayoría describen el uso docente de metodologías tradicionales que limitan su potencial. Además, perciben los servicios de apoyo como insuficientes para atender sus necesidades psicopedagógicas. En conclusión, es necesario implementar políticas inclusivas, metodologías diferenciadas y formación docente especializada para optimizar una educación superior más equitativa y de calidad para abordar la superdotación.

Palabras clave: altas capacidades intelectuales; superdotación; talento; universidad; educación superior; estudiantes; inclusión educativa.

Abstract

There is limited evidence regarding the educational support provided to gifted and talented students in Spanish universities, representing a theoretical and practical gap in inclusive education for this group. This study explores the experiences of gifted students in Spanish higher education, aiming to identify barriers and needs in their university adaptation and the quality of the educational responses they receive. Using a qualitative phenomenological approach, 11 students were interviewed to analyze their perceptions of university admission, educational response, and available support services. The results reveal that students lacked specific protocols for university access and predominantly described the use of traditional teaching methodologies, which constrain their potential. Furthermore, they perceive support services as insufficient to address their psychoeducational needs. In conclusion, it is necessary to implement inclusive policies, differentiated methodologies, and specialized teacher training to foster a more equitable and high-quality higher education system to address giftedness.

Keywords: high intellectual capacities; giftedness; talent; university; higher education; students; educational inclusion.

Cómo citar este artículo /citation: Gómez-Puerta, Marcos; Chiner, Esther; Rodríguez-Rodríguez, Rosa-Isabel; Gómez-Martínez, Ángeles (2025). Percepción del estudiantado con altas capacidades intelectuales sobre la educación superior española. *ANDULI* 27 (2025) pp. 227-250. <https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.10>

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las altas capacidades intelectuales (ACI) representan un desafío significativo en el ámbito de la educación superior debido a la escasa evidencia disponible respecto de cuánto alumnado hay con esta condición en las universidades españolas y qué atención educativa se está implementando para responder a las necesidades de este colectivo. Aunque reconocidas como una categoría dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) según la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), su atención en las universidades sigue siendo limitada, especialmente en comparación con otros grupos vulnerables (Red SAPDU, 2020; UNESCO, 2020). Esta escasez de evidencia teórico-práctica resulta preocupante puesto que es conocido que un entorno educativo no adaptado a las necesidades educativas de estos discentes puede limitar su potencial académico, profesional y personal, contribuyendo incluso al abandono universitario (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Subotnik et al., 2011). En este contexto, algunas iniciativas recientes, como el Programa DACIU (Desarrollo de Altas Capacidades Intelectuales en la Universidad), ofrecen ejemplos prometedores de prácticas destinadas a apoyar a este colectivo en el ámbito universitario (DACIU, 2024). Estas iniciativas representan una oportunidad para generar sinergias que contribuyan tanto a la mejora de las políticas inclusivas como al avance de la investigación en este campo. Ante esta situación, resulta urgente explorar el contexto y las barreras que enfrentan los estudiantes con ACI para diseñar políticas y prácticas que promuevan una educación superior inclusiva y de calidad, aspecto que trató de abordar este estudio.

El término ACI se refiere a habilidades cognitivas superiores a la media en una o más áreas del conocimiento, manifestándose a través de un pensamiento crítico avanzado, rapidez en el procesamiento de información, y una notable capacidad para aprender y retener información compleja, además de, en muchos casos, una alta creatividad (Castelló Tarrida & Batlle Estapé, 1998; Heller et al., 2005; Rodríguez Rodríguez et al., 2017). Existen diferentes perfiles dentro de las ACI. La superdotación describe un perfil homogéneo de habilidades superiores en múltiples áreas, mientras que el talento se caracteriza por un perfil más especializado, con ACI en áreas específicas como el talento lógico-matemático o el talento lingüístico (Sternberg, 2003). Entre las características típicas de las personas con ACI encontramos una inteligencia elevada, rapidez para asimilar información, pensamiento crítico, y altos niveles de metacognición, es decir, una comprensión profunda de los procesos de aprendizaje. Estas personas también tienden a mostrar altos niveles de motivación, curiosidad y, en algunos casos, sensibilidad emocional y moral (Gross, 2003; VanTassel-Baska & Little, 2023). Estos rasgos hacen que los estudiantes con ACI en el ámbito universitario puedan enfrentar desafíos únicos, como la necesidad de mayor profundidad y ritmo en sus estudios y el riesgo de desmotivación si no se les ofrece un entorno que estimule sus capacidades.

Como consecuencia de las características anteriormente descritas, las ACI se reconocen en la actualidad como una categoría dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), tal como lo establece la LOMLOE. Este reconocimiento legal implica que las personas con ACI requieren una atención educativa que responda a sus necesidades particulares. Este enfoque inclusivo también se ha reflejado en la normativa universitaria a través de la *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*. Dicha ley recalca la obligatoriedad de implementar acciones y estrategias que proporcionen recursos, apoyos y medios para lograr la equidad

y la inclusión en la educación superior. Concretamente, su artículo 33 subraya la necesidad de ofrecer una formación académica inclusiva de calidad. Además, se ha ampliado recientemente la concepción de las NEAE para incluir nuevos perfiles, como víctimas de violencia de género, estudiantes con bajos ingresos económicos, inmigrantes recientes y otros grupos vulnerables (Salmi & D'Addio, 2021; UNESCO, 2020). Esta perspectiva es coherente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Organización de Naciones Unidas, 2015), que promueve una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos los estudiantes, sin importar sus características individuales.

En los últimos años, las universidades han establecido centros de apoyo al alumnado con el objetivo de ofrecer servicios específicos a estudiantes con NEAE en la educación superior (Ordóñez Rubio et al., 2021). De hecho, el 88.1% de las universidades españolas ya cuentan con ellos (Gómez-Puerta, Chiner, Rodríguez Rodríguez, Gómez Martínez, et al., 2022). Sin embargo, la eficacia y el desarrollo de estos servicios varían significativamente entre instituciones (Gómez-Puerta, Chiner, Cardona-Moltó, et al., 2022; Lombardi et al., 2018; Porto Castro & Gerpe Pérez, 2020). A pesar del aumento progresivo en el número de estudiantes con NEAE que acceden a la universidad (Taneja-Johansson, 2021; Universidad de Alicante et al., 2019), estos centros de apoyo, a menudo centrados principalmente en la atención al alumnado con discapacidad (Red SAPDU, 2020), no han cumplido plenamente con su función. Además, la atención educativa al estudiantado con NEAE se ha topado también con prejuicios y falta de formación del profesorado (Hewett et al., 2017; Moriña Díez et al., 2015; Perera et al., 2022; Schuur et al., 2021).

Hasta el momento, las acciones de estos centros se han enfocado, principalmente, en realizar ajustes razonables en los entornos educativos y en implementar adaptaciones curriculares no significativas (Moriña et al., 2020). No obstante, aún no se ha incorporado de manera generalizada una perspectiva que evalúe el impacto de sus servicios basándose en indicadores de calidad (Lombardi et al., 2018; Márquez et al., 2021). A pesar de ello, hay evidencia de que los estudiantes universitarios perciben una mayor calidad en la educación que reciben y muestran una mayor satisfacción al conocer la existencia de estos servicios de apoyo (Bonnarens et al., 2021). Esto sugiere que la implementación efectiva de programas de apoyo no solo beneficia al alumnado con NEAE, sino que también enriquece el entorno educativo en su conjunto.

A pesar de los esfuerzos realizados, la inclusión educativa en el contexto universitario sigue dependiendo en gran medida de la predisposición y el compromiso individual del profesorado (De La Herrán Gascón et al., 2017). Este hecho constituye un obstáculo significativo, tanto por los prejuicios existentes como por el desconocimiento, por parte del profesorado universitario, de la normativa aplicable en materia de atención a la diversidad. Buena parte de los docentes no son conscientes de las estructuras de apoyo y recursos disponibles y, sobre todo, no se sienten capacitados para atender al estudiantado con NEAE (Perera et al., 2022). Este panorama refleja la necesidad urgente de implementar campañas de información, sensibilización y formación dirigidas al profesorado (Carballo et al., 2024; Nel et al., 2023; Sakız & Saricali, 2018; Sandoval et al., 2021), así como de desarrollar políticas institucionales que promuevan una cultura inclusiva en el ámbito universitario (Brannon & Lin, 2021; Salmi & D'Addio, 2021).

Dentro del ámbito de la atención a la diversidad, ni las instituciones educativas, ni el profesorado, suelen percibir al estudiantado con ACI como una población en riesgo

de presentar dificultades en el proceso de aprendizaje o como sujetos que puedan requerir una enseñanza diferenciada (Kem & Navan, 2006), con mayores retos y apoyos específicos (Coleman et al., 2021; Ritchotte et al., 2014; Schuur et al., 2021). Un reflejo claro de este hecho es que únicamente 10 de las 84 universidades españolas disponen de servicios orientados a alumnado universitario con ACI (Gómez-Puerta, Chiner, Rodríguez Rodríguez, Domínguez Santos, et al., 2022). Este hecho contrasta con ciertos rasgos individuales que pueden manifestar estos estudiantes en determinadas circunstancias, haciéndolos susceptibles de experimentar dificultades académicas (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020). Entre estos rasgos se encuentran las habilidades limitadas de autorregulación, el perfeccionismo y el miedo al fracaso, un bajo autoconcepto académico, la desmotivación debido a la falta de estímulos intelectuales adecuados, la intensidad o la excitabilidad (Glăveanu, 2009; Mofield & Parker Peters, 2019; Muijsenberg et al., 2021). Además, factores contextuales como el aislamiento social (Swenson et al., 2008) o la adaptación a un entorno de aprendizaje más autónomo y menos estructurado como el universitario (Mendaglio, 2013) pueden complicar aún más la situación. Asimismo, en determinados casos puede dificultarse la identificación de la ACI y la elaboración de una respuesta educativa adecuada si el individuo presenta doble excepcionalidad debida la presencia de alguna otra necesidad como, por ejemplo, trastorno del espectro del autismo o dificultades específicas del aprendizaje (Austermann et al., 2024; Beljan et al., 2006; Nielsen, 2002). Es más, atendiendo a las recomendaciones de Berger (2021), deberían preverse actuaciones de orientación para la carrera y transición adaptada para este alumnado antes de su incorporación a la educación superior.

Es particularmente preocupante que, en el caso del alumnado con ACI, gran parte del profesorado carezca de las competencias y conocimientos necesarios para responder adecuadamente a sus necesidades, incluyendo la atención desde una perspectiva de género (Fernández & Jiménez Fernández, 2000; Reis, 2001, 2002; Robinson et al., 2021). La falta de formación específica en atención a la diversidad y ACI se traduce en prácticas educativas inadecuadas y en la perpetuación de estereotipos y prejuicios (Bianco et al., 2011; Castejón Costa et al., 2000). Por tanto, nos enfrentamos a un doble desafío: por un lado, la necesidad de que los centros de apoyo al alumnado amplíen sus servicios para incluir a estudiantes con ACI (Gómez-Puerta, Chiner, Rodríguez Rodríguez, Domínguez Santos, et al., 2022); y, por otro, la necesidad de formar y sensibilizar al profesorado para que pueda responder eficazmente a las necesidades de este colectivo (Abdel Qader & Elew, 2024; Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020). Pese a este hecho, solo cuatro de las 84 universidades españolas (4,76%) ofrecen formación o asesoramiento a su profesorado sobre cómo adaptar su enseñanza a las necesidades de estudiantes con ACI (Gómez-Puerta, Chiner, Rodríguez Rodríguez, Domínguez Santos, et al., 2022). Entre estas instituciones, destaca la Universidad CEU San Pablo, que proporciona información sobre cómo apoyar a estudiantes de alto rendimiento deportivo (CEU San Pablo, 2024); la Universidad de Jaén, que cuenta con un documento de orientación para el profesorado sobre la atención al alumnado con ACI (Universidad de Jaén, 2024); la Universitat de les Illes Balears, que ofrece servicios de orientación para profesores y familias, diagnósticos estudiantiles y programas de mentoría (Fundación Universidad-Empresa de las Islas Baleares, 2024); y la Universidad de Alicante, que brinda un plan de actuación personalizado centrado en asesorar sobre situaciones de integración social y personal, así como en aspectos relacionados con el rendimiento académico y la carrera profesional, además de disponer de una guía de recomendaciones para instituciones universitarias, profesorado y alumnado con ACI (Gómez-Puerta et al., 2023; Universidad de Alicante, 2024).

Por otra parte, también es importante señalar que la investigación sobre las ACI en la edad adulta ha sido tradicionalmente muy escasa (Subotnik & Arnold, 1994), pese a que ha aumentado levemente en los últimos años (Infante Rejano et al., 2023). La escasez de investigaciones en el contexto universitario español sobre esta temática es notable, a pesar de existir evidencias que subrayan la importancia de implementar actuaciones específicas (Fernández-Molina, 2016; Ordóñez Rubio et al., 2021) y de que estudios internacionales recientes han destacado la necesidad de prestar una mayor atención adaptando las prácticas educativas para estudiantes con ACI en la educación superior, tanto en la etapa de transición e incorporación (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Reynen-Woodward et al., 2023), como durante su formación universitaria (Schoor et al., 2021). Estas investigaciones indican que la falta de apoyos adecuados puede conducir a un rendimiento académico inferior al esperado, al abandono de los estudios, así como a la aparición de problemas emocionales y sociales.

La clave de una respuesta educativa de calidad para este alumnado radica en la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, la solución de problemas y la inclusión de tareas de alto nivel cognitivo, que pueden contribuir significativamente al desarrollo académico y personal del alumnado con ACI (Gubbins et al., 2023; Heacox, 2017; VanTassel-Baska & Little, 2023). Del mismo modo, es importante considerar las dimensiones socioemocionales de estos estudiantes, proporcionando apoyo en áreas como la gestión del estrés, el desarrollo de habilidades sociales, la orientación vocacional (Cross & Cross, 2015; Peterson, 2015; Schoor et al., 2021), e incluso la búsqueda de significados y propósitos vitales (Rodríguez-Fernández & Sternberg, 2024). Todo ello sin olvidar la necesidad de incorporar la perspectiva de género, que también juega un papel fundamental en la atención a las ACI, puesto que las mujeres con ACI pueden enfrentar barreras adicionales como estereotipos de género y expectativas sociales que limitan su desarrollo (Bianco et al., 2011; Kerr & Multon, 2015; Reis, 2001). Por lo tanto, el profesorado debe considerar esta situación y promover el apoyo a las ACI y la equidad de género.

La relevancia de abordar esta problemática radica no solo en la obligación legal y ética de garantizar una educación inclusiva y equitativa, sino también en el potencial que estos estudiantes representan para el avance científico, tecnológico y cultural de la sociedad (Subotnik et al., 2011; Subotnik & Arnold, 1994). Sin un entorno educativo que reconozca y dé respuesta a sus necesidades específicas, este potencial puede verse limitado, desaprovechado o perdido (Sternberg, 2024a). Consecuentemente, es esencial que las instituciones de educación superior implementen políticas y prácticas que promuevan una educación de calidad para todo el estudiantado, incluido el que presenta ACI, para guiar su potencial hacia su etapa adulta (Schlegler, 2022; Sternberg, 2024a, 2024b), tratando de identificar qué factores resultan clave para optimizar el desarrollo de dicho potencial (Sternberg et al., 2024). Para lograrlo, se precisa de la formación continua del profesorado en atención a la diversidad y ACI, la creación de programas de mentoría y tutorización especializada, y la adaptación curricular que permita el enriquecimiento y la aceleración según las necesidades individuales (Abdel Qader & Elew, 2024). Además, la promoción y el apoyo a la investigación en este ámbito son cruciales para generar conocimiento que informe y mejore las prácticas educativas (Dai & Chen, 2013).

En función de lo anteriormente descrito, el presente estudio trató de suplir la escasez de investigación acerca de las ACI en la educación superior, aportando la propia visión del estudiantado con ACI en lo tocante a la calidad de la respuesta educativa

percibida que están recibiendo en este ámbito, obteniendo información y sugerencias para la mejora de la educación superior. Se plantearon específicamente los siguientes objetivos:

1. Explorar la experiencia del alumnado con ACI respecto del proceso de acceso a la educación superior.
2. Comprender la experiencia de estos estudiantes sobre la calidad de la respuesta educativa que, según su percepción, están recibiendo en la universidad.
3. Analizar su percepción acerca de los servicios de apoyo a la inclusión o al estudiantado.

Concretamente, el estudio abordó las siguientes preguntas de investigación, alineadas con los objetivos planteados:

Pregunta 1. Respecto al proceso de acceso a la educación superior, ¿cómo describen los estudiantes con ACI su experiencia de transición hacia la universidad y los desafíos encontrados en esta etapa?

Pregunta 2. ¿Cómo perciben los estudiantes con ACI la calidad de la respuesta educativa que reciben en la universidad?

Pregunta 3. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes con altas capacidades intelectuales sobre los servicios de apoyo a la inclusión ofrecidos por la universidad, y cómo valoran su eficacia para atender sus necesidades específicas?

2. MÉTODO

En este apartado se describen los aspectos esenciales del método de investigación seguido en el estudio.

2.1 Diseño de la investigación

Para la realización de este estudio se empleó un enfoque cualitativo a través del método fenomenológico (Sandín Esteban, 2010), que permitió describir y comprender las experiencias subjetivas de los estudiantes con ACI en relación con la educación superior y el uso de los servicios ofrecidos por los centros de apoyo al estudiante. Este acercamiento permitió profundizar en las percepciones y vivencias individuales, proporcionando una comprensión más rica y detallada del fenómeno estudiado.

2.2 Contexto y participantes

Para el estudio de las experiencias del alumnado con ACI, se seleccionó una muestra no probabilística de tipo intencional (Cardona Moltó, 2002). Además, a través de un muestreo de variación máxima se trató de garantizar en la medida de lo posible la representatividad de la muestra seleccionando participantes con diferentes características (Creswell & Poth, 2023). Los criterios de inclusión fueron dos: (a) tener reconocida la condición de altas capacidades intelectuales, y (b) estar cursando estudios universitarios en alguna institución española pública o privada. La muestra final la conformaron 11 participantes de nacionalidad española identificados previamente con superdotación intelectual. De estos, siete eran mujeres, representando el 63.63% de la muestra. Las edades de los participantes oscilaron entre 19 y 26 años ($M = 21.27$, $DT = 2.24$). La mayoría de los estudiantes ($n = 10$, 90.90%) estaban matriculados en universidades públicas.

Otras variables demográficas de interés como el área de estudio, el curso académico y comunidad autónoma, fueron también recopiladas. A cada participante le fue asignado un código alfanumérico para garantizar su anonimato y facilitar el análisis de los datos (Tabla 1).

Tabla 1. Características demográficas y codificación del estudiantado entrevistado

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

* DG = doble grado, ** ADE = Administración y dirección de empresas. Fuente: elaboración propia.

2.3 Instrumentos

La técnica de recogida de datos fue la entrevista en profundidad semiestructurada, mediante un guion preestablecido. Para el diseño del protocolo de la entrevista se establecieron tres temas generales que giraban en torno a los objetivos y preguntas de investigación planteadas en el estudio y partir de los cuales se desarrollaron el resto de las cuestiones. Con el fin de garantizar el rigor del instrumento, se llevó a cabo una revisión exhaustiva del mismo por el equipo investigador y se solicitó la evaluación por parte de dos investigadores externos con experiencia en investigación cualitativa y ACI. Por último, se llevó a cabo una prueba piloto con un estudiante con ACI perteneciente a la misma institución superior que dos de los investigadores. El resultado final fue la elaboración de un guion compuesto por 26 preguntas organizadas en cuatro secciones: (1) variables demográficas (8 ítems), (2) experiencia en el acceso a la universidad (4 ítems), (3) experiencia durante los estudios (10 ítems), y (4) experiencia con los servicios de apoyo a la inclusión o al estudiante (4 ítems) (anexo A).

2.4 Procedimiento

Para reclutar a los participantes, se difundió una convocatoria a través de redes sociales, asociaciones de estudiantes y contactos directos en diferentes universidades. Se invitó a estudiantes identificados con ACI a participar en el estudio de manera voluntaria. Con el fin de cumplir los estándares éticos, tras el primer contacto por correo electrónico, se proporcionó a los interesados una hoja informativa detallada sobre

los objetivos y procedimientos del estudio, así como un formulario de consentimiento informado. La hoja informativa contenía el título del estudio, la entidad financiadora y la referencia de la ayuda, los objetivos, la importancia del estudio, la participación esperada, y los derechos que les asistían, así como los compromisos éticos establecidos. Sobre este último aspecto, se garantizó en todo momento la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes y no se comenzó la recogida de datos hasta haber recibido su conformidad documentada.

Las entrevistas se programaron de acuerdo con la disponibilidad de los estudiantes y se llevaron a cabo de forma virtual utilizando la plataforma Google Meet. Este medio facilitó la participación de estudiantes de diferentes regiones geográficas y redujo posibles limitaciones logísticas. Las entrevistas fueron grabadas, con el consentimiento expreso de los participantes, utilizando una grabadora digital Olympus VN-8500PC. La recogida de datos se extendió cuatro semanas y la duración de las entrevistas varió entre 52 minutos y 2 horas y 40 minutos ($M = 80.36$, $DT = 28.63$). Esta variabilidad refleja la riqueza y profundidad de las experiencias compartidas por los estudiantes.

2.5. Análisis de datos

Las grabaciones fueron transcritas íntegramente para su análisis. El análisis de datos de las entrevistas se realizó a través del análisis de contenido utilizando categorías preestablecidas. Atendiendo a lo descrito por Gibbs (2012), se empleó un enfoque de análisis de contenido temático, que permitió identificar y categorizar los temas y patrones emergentes en las narrativas de los participantes. Se llevó a cabo manualmente una codificación inicial, identificando unidades de significado relevantes. Posteriormente, se agruparon las unidades en categorías y subcategorías temáticas. En concreto, se establecieron las siguientes categorías y subcategorías: (a) Categoría 1: acceso a la universidad (subcategorías: comunicación de la condición de ACI; adaptación en el primer curso; acceso inicial a servicios de apoyo); (b) Categoría 2: respuesta educativa (comunicar condición ACI al profesorado; competencias del profesorado; uso de servicios de apoyo); (c) Categoría 3: diseño de los servicios de apoyo (necesidades; grupos diferenciados; mentoría; formación del profesorado).

Con el fin de asegurar la confiabilidad del proceso, dos miembros del equipo de investigación realizaron la codificación de manera independiente y posteriormente compararon y discutieron sus hallazgos hasta alcanzar un consenso. Para ello, se estableció un mínimo de acuerdo del 85% entre los investigadores en la codificación de cada uno de los pasajes de las transcripciones. Para verificar las conclusiones alcanzadas, se elaboró un breve informe de cada entrevista, que fue contrastado con los participantes para asegurar la idoneidad del análisis de datos realizado. Se contactó por correo electrónico con cada uno de ellos y se les facilitó una copia del informe y de la transcripción de la entrevista para su revisión y posterior devolución. Ningún participante consideró necesario introducir matices. Además, para aumentar el rigor de lo hallado, los resultados se contrastaron con otra investigación de corte cuantitativo que se realizaba en paralelo por el mismo equipo, para verificar si los datos resultaban congruentes, como así fue (Gómez-Puerta, Chiner, Cardona-Moltó, et al., 2022; Gómez-Puerta, Chiner, Rodríguez Rodríguez, Domínguez Santos, et al., 2022).

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis, organizados en función de los objetivos planteados en esta investigación y las categorías identificadas (acceso a la universidad, respuesta educativa y diseño de los servicios de apoyo). Los hallazgos aportan una visión detallada de las experiencias y percepciones de los participantes, permitiendo comprender con mayor profundidad los elementos clave que caracterizan el fenómeno en estudio.

3.1. Experiencia del alumnado con ACI en el proceso de acceso a la educación superior

Los participantes indicaron en su totalidad que desde sus estudios de acceso (bachillerato, normalmente) no habían comunicado a las universidades su condición de alumnado con ACI ($n = 11$, 100%). Tampoco ellos identificaron ningún protocolo o modo de comunicar esa condición. Esta situación ocurrió tanto en el proceso de acceso a la universidad como en su primer curso en la misma. Su opinión respecto de esta ausencia de un protocolo específico se encuentra dividida: hay participantes que consideran que comunicarlo les podría haber facilitado acceder a algún tipo de adaptación, mientras que otros consideran que resulta preferible que no se sepa: “prefiero que no se sepa; para mí ha sido una liberación” (discente 11). En este sentido, la totalidad de participantes evitaron decirlo durante el primer curso, ni siquiera al profesorado o a alguno de sus compañeros de clase:

No, no lo diría ya que sería contraproducente. No creo que sepan cómo responder y solo serviría para activar expectativas enormes (discente 9).

La adaptación durante este primer curso resultó adecuada para la mayoría ($n = 7$), si bien algunos participantes experimentaron dificultades. Estas dificultades se relacionaron sobre todo con sus primeras experiencias en la universidad. Algunos estudiantes describen que se sintieron desmotivados y desilusionados:

Lo que yo sentí es que me habían estafado, que la universidad no era lo que yo pensaba (discente 6).

Fatal. No era el foro de conocimiento que yo esperaba que iba a ser y empecé a pensar que el problema era yo (discente 9).

Como consecuencia de estas dificultades, la discente 9 describió consecuencias tales como ansiedad, culpabilidad e insomnio, sobre las que no pidió ni recibió apoyo. Parte de esta situación se relacionaba con el tipo de docencia que recibieron, basada en clases magistrales e impartida por profesorado desmotivado o que no estimulaba suficientemente la curiosidad o las ganas de aprender de los estudiantes. Otras dificultades experimentadas se relacionaban con el miedo a no encajar en este nuevo entorno, o no dedicar el tiempo necesario a las tareas académicas: “yo no estaba acostumbrada a esforzarme, la verdad” (discente 9).

Durante el proceso de acceso a la universidad o durante el primer curso ninguno de los participantes accedió a servicios de apoyo a la inclusión o a los estudiantes. A este respecto, uno de los participantes indicó:

Sí que sabía de su existencia y sí que miré la página web del centro de apoyo para ver qué servicios ofrecían, pero no me vi reflejado, así que pensé que no tenían nada para mí, nada que ofrecerme (discente 4).

3.2. Experiencia acerca de la respuesta educativa recibida en la universidad

Tras completar su primer año de estancia en la universidad, la mayoría de los entrevistados ($n = 8$, 72.7%) manifestaron que no comunicaron su condición de estudiante con ACI al profesorado. Justificaban su decisión ya que, en función de las actitudes mostradas por los docentes en el aula, su expectativa era que no serían comprendidos, podrían enfrentarse a prejuicios o que el profesorado no sabría cómo atender sus necesidades educativas. El resto ($n = 3$) tuvieron experiencias variadas: algunos docentes respondieron de manera positiva, mientras que otros no los atendieron ni realizaron cambios en su práctica educativa. De hecho, hubo un profesor que manifestó a un estudiante que atender a las ACI “es elitista” y rechazó la posibilidad de realizar cualquier tipo de adaptación (discente 2). Sin embargo, hubo profesorado que quería estimularlos, pero carecían de información y se equivocaban en el enfoque:

El enriquecimiento no debe ser ampliar los ejercicios para hacer 30 veces lo mismo sino plantear retos. Además, no me puedes penalizar porque yo quiera aprender más, obligándome a que entre en el examen. No es justo (discente 7).

Tienen que intentar introducir técnicas más creativas [...]. Una persona con alta capacidad lo que necesita es más creación, más escribir que leer, más hablar que escuchar... Está muy bien leer, y escuchar y ver cosas, y leer textos, pero ¿de qué me sirve leerme diez lecturas a la semana si luego no puedo hacer nada con ello? (discente 3).

Como aspectos positivos los participantes consideran que la educación superior es un entorno más exigente y que ofrece mayores retos, así como mayor autonomía y mejores posibilidades de implicación si eres proactivo. Sin embargo, consideran que, en muchos casos, en las universidades predominan aún enfoques pedagógicos tradicionales, caracterizados por la exposición de contenidos a través de clases magistrales, en las que, en algunos casos, no se admite la participación del alumnado mediante preguntas: “yo he tenido profesores que me impedían preguntar en clase” (discente 11). También mencionan que, en grupos numerosos, pasan desapercibidos y el trato es frío e impersonal, lo que limita la oportunidad de brindar una respuesta individualizada, acorde a sus necesidades. Sin embargo, la experiencia y satisfacción de los estudiantes mejoraba considerablemente cuando coincidían con docentes comprometidos y receptivos a sus necesidades.

Al ingresar a la universidad, aspiraban a contar con profesores comprometidos, atentos a las diferencias individuales y cercanos, que destacaran por su organización, fomentaran el interés por aprender y la curiosidad, promovieran actividades prácticas que estimularan la creatividad, despertaran el entusiasmo por sus materias y proporcionaran experiencias útiles y aplicables al mundo real, todo ello con un enfoque más personalizado e individualizado. Además, esperaban de su profesorado determinados rasgos como solidez académica, confianza en sí mismos, que no siguieran un guion, pasión por lo que enseñan, que compartieran experiencias personales y profesionales, alta implicación, organización, y que estimulara y orientara para seguir aprendiendo una vez que termine la asignatura. Con todo, indicaron que encontrar docentes con estas características es poco común, lo que consideran una fuente de frustración: “me encontré profesores desmotivados, sin pasión” (discente 6). En este sentido, sugirieron que las universidades implementen protocolos específicos para responder a las necesidades educativas de estudiantes con ACI y ofrezcan formación dirigida a fortalecer las competencias docentes en atención a la diversidad.

Además, destacaron la importancia de progresar hacia una formación universitaria más personalizada, dotando de autonomía guiada al estudiante:

En vez de ser todo clases y clases y clases... deberían incentivar mucho más el aprendizaje individual por parte del alumno: le das medios, le das un test, le das referencias a libros, le das una batería de problemas... y una vez a la semana tienes una sesión de repaso en la que se resuelven todas las dudas del contenido asociado a esa semana, otra sesión en la que se plantean los problemas asociados a esa semana y a lo mejor una sesión más de algún proyecto [...]. Debería ser un aprendizaje más basado en hacer (discente 4).

En su opinión, el despliegue de una asignatura debería ser presencial, evitar centrar la docencia en la clase magistral de los contenidos y, por el contrario, incentivar en el aula el debate y la discusión, el análisis y resolución de casos, el trabajo por proyectos, las clases muy participativas, la enseñanza multinivel basada en material seleccionado y complementario, con un importante componente práctico y orientado al mundo real, que estimule la capacidad crítica y la educación en valores a la vez que permite la retroalimentación rápida por parte del docente en la evaluación, así como la autoevaluación: "se aprende con las manos en ello física o metafóricamente. [Mi docencia ideal] Sería con práctica dirigida y objetivos claros" (discente 7).

Ninguno de los participantes accedió a servicios de apoyo al estudiantado en este periodo. Sobre esta cuestión, los participantes consideran que la universidad no puede ofrecer apoyo a un alumnado que ignora, frente a una realidad que obvia. Por consiguiente, insistieron en la necesidad de visibilizar las ACI como paso previo al diseño de intervenciones específicas. Por ejemplo, los participantes sugirieron que los propios centros o servicios de apoyo deberían eliminar el concepto discapacidad de su nombre para abrir así la horquilla de alumnado al que pueden atender. Además, consideraban que las universidades podrían ofrecer algunas posibilidades de aceleración al alumnado con ACI una mayor flexibilidad en la matriculación de créditos, y un mayor número de dobles grados y de dobles doctorados.

3.3. Percepción de los estudiantes con ACI sobre los servicios de apoyo a la inclusión o al estudiantado

La totalidad de los participantes consideraron que las universidades pueden ofrecer servicios de apoyo especializados para el alumnado con ACI. Entre ellos, destacaron la posibilidad de participar en programas de adaptación durante el primer curso, la existencia de un servicio de diagnóstico de ACI gratuito, apoyo psicológico, acción tutorial y apoyo al profesorado: Los servicios de apoyo al estudiante en mi universidad, por lo menos, no están muy promocionados y no se conocen muy bien [...]. Crearía un programa de ayuda y, sobre todo, de adaptación (discente 5). De todos estos servicios resaltaron la especial importancia del apoyo psicológico ya que dijeron necesitarlo frente a situaciones de ansiedad, perfeccionismo, frustración, síndrome del impostor, y para aprender a manejar las expectativas del entorno. Todos ellos incidieron en la necesidad de implementar una perspectiva de género en la orientación a mujeres con ACI. Además, resaltaron la necesidad de poder recibir una orientación laboral diferencial en su caso.

Respecto de los programas de mentoría, todos los participantes valoraron muy positivamente que pudieran existir dos figuras complementarias, tanto el alumnado mentor como el profesorado mentor. En el caso del alumnado mentor, recalcan la necesidad de que fuera otro estudiante con ACI, ya fuera de cursos superiores o bien alumno egresado (Alumni). Respecto del profesorado mentor, consideraban que no era

necesario que presentara ACI, pero sí que tuviera un amplio conocimiento respecto de esta condición, así como elevada formación sobre orientación académica, personal y laboral. Consideraban que el profesorado mentor podía hacer un seguimiento individualizado, ofreciendo apoyo y orientación, realizando propuestas e informando de posibilidades, a la vez que guía la formación del estudiante con ACI.

Por otra parte, todos los participantes consideraban que los servicios de apoyo debían asumir también una función de centros de recursos para la inclusión, ofreciendo formación y apoyo para la docencia de calidad para el alumnado con ACI. A este respecto insistieron en la necesidad de que el profesorado reciba formación sobre las características de esta condición, así como de las diversas estrategias metodológicas que mejor pueden responder a sus necesidades educativas.

Que tuvieran formación en relación con el trato con el alumno, ¿no? Tanto en la dinámica de clase como fuera de clase. Saber hablar con el alumno y saber tratarlo como persona. Sobre todo, la dinámica en el aula, que sepan cómo reaccionar a una persona que es muy participativa, o que pregunta muchas cosas, o que quiere ampliar... (discente 1).

Con relación a las adaptaciones curriculares, la totalidad de los participantes consideraron que podían ser muy adecuadas. No obstante, existen discrepancias entre ellos a la hora de elegir dónde deberían aplicarse dichas adaptaciones. Cuatro de ellos (36%) optarían por acceder a grupos de alto rendimiento (ARA), mientras que el resto preferirían permanecer en el grupo aula habitual y que la adaptación curricular se aplicara en ese entorno. Las personas que optaban por el grupo ARA lo hacían ya que consideraban que se sentirían más arropados en grupos reducidos y atendidos a través de una docencia más personalizada y con metodologías más estimulantes. Por el contrario, el grupo de estudiantes con ACI que preferían recibir las adaptaciones en el aula ordinaria consideraban que el rendimiento académico no debía ser un criterio para el acceso a grupos diferenciados. A este respecto advertían de que el rendimiento académico no siempre resulta un indicador válido para identificar a alumnado con ACI, y que muchos de ellos podrían quedar fuera de ese criterio: “el criterio de entrada en estos grupos debería ser la capacidad y no el rendimiento” (discente 2). Además, advertían de que esta medida podría generar efectos contrarios a los deseados:

Preferiría quedarme en mi clase. La segregación considero que no es adecuada. No sé... ir a “la clase de los listos” genera presión. Además, a algunos se les puede subir a la cabeza. Y además puede generar resentimiento en los otros estudiantes. No sé, creo que la vida no es así. Yo preferiría recibir la adaptación en mi clase (discente 7).

No, no querría separarme de mi grupo. Eso es segregar. Podría generar más estigma. No se deben crear burbujas [...]. Probablemente aprendería más, pero el mundo real no es así (discente 6).

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El propósito de este estudio fue explorar las experiencias y percepciones de estudiantes universitarios con ACI en el ámbito de la educación superior en España, con especial énfasis en su proceso de acceso, la calidad de la respuesta educativa percibida por los estudiantes y los servicios de apoyo a la inclusión que han experimentado.

La reflexividad es un aspecto importante en la investigación fenomenológica, puesto que permite a las investigadoras y los investigadores reconocer cómo sus creencias, perspectivas y experiencias personales pueden influir en el proceso de interpretación de los datos (Creswell & Poth, 2023; Finlay, 2002). En este estudio, los autores comparten el compromiso de abordar las ACI desde una perspectiva inclusiva y crítica, fundamentada en su experiencia previa en el ámbito de la educación superior y/o en la atención a colectivos con NEAE. Este enfoque pudo haber orientado la interpretación hacia la identificación de barreras sistémicas y metodológicas que pudieran limitar el potencial de este alumnado. Para mitigar posibles sesgos, se implementaron estrategias como la discusión entre investigadores/as para contrastar interpretaciones y la validación de resultados con los propios participantes. Este ejercicio reflexivo permitió enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado, garantizando que las interpretaciones fueran fieles a las experiencias compartidas por los estudiantes (Van Manen, 2016).

Respeto del periodo de acceso y adaptación en el primer curso, los hallazgos reflejan que los estudiantes con ACI suelen acceder a la universidad sin un proceso formal y preestablecido que les permita comunicar su condición de NEAE, ni encuentran protocolos específicos que faciliten su identificación temprana o el acceso a adaptaciones curriculares. Este desconocimiento institucional se traduce en una experiencia inicial de falta de adaptación en la que algunos estudiantes manifiestan sentimientos de desilusión y frustración. La literatura respalda la relevancia de un acompañamiento adecuado en el ingreso a la educación superior, especialmente para estudiantes con ACI, que se benefician de una transición estructurada que atienda sus necesidades y potenciales desafíos (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Berger, 2021; Swenson et al., 2008). La ausencia de protocolos específicos y la falta de personal capacitado en estos procesos pueden dificultar el ajuste académico y social de estos estudiantes, quienes, como muestran los resultados, experimentan en algunos casos dificultades de adaptación que pueden afectar a su rendimiento y bienestar en la etapa inicial (Abdel Qader & Elew, 2024; Mendaglio, 2013; Robinson et al., 2021).

Durante el transcurso de sus estudios universitarios, algunos de los estudiantes con ACI consideran que la respuesta educativa recibida es insuficiente para satisfacer sus necesidades de aprendizaje profundo y avanzado, así como para incitar su intelecto. La predominancia de metodologías tradicionales, centradas en la transmisión unidireccional del conocimiento a través de clases magistrales, deviene una experiencia que muchos describen como limitada y poco estimulante para sus capacidades cognitivas. La literatura destaca la importancia de enfoques pedagógicos diferenciados para estudiantes con ACI, como el aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza multinivel (Rodríguez Rodríguez et al., 2020), que han demostrado fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la motivación intrínseca en este colectivo (Gubbins et al., 2023; VanTassel-Baska & Little, 2023). No obstante, los participantes señalaron que estos métodos activos y personalizados son la excepción en sus experiencias universitarias, lo cual es consistente con estudios previos que subrayan el predominio de modelos tradicionales de enseñanza en la educación superior (Mendaglio, 2013; Sternberg, 2024a). Más allá, se constata de sus recomendaciones la necesidad de formar al profesorado, tal como ya había sido descrito en estudios anteriores (Hewett et al., 2017; Moriña Díez et al., 2015; Perera et al., 2022).

Respecto a los servicios de apoyo universitario, ninguno de los estudiantes entrevistados accedió a ellos durante el primer curso, en parte porque los perciben como orientados principalmente en estudiantes con discapacidad, y no adaptados a sus necesidades específicas como personas con ACI. Este hallazgo refleja una carencia en

los modelos de apoyo inclusivo de las universidades, que, aunque han avanzado en la atención a otras necesidades específicas, aún muestran limitaciones para integrar de manera eficaz a los estudiantes con ACI (Gómez-Puerta, Chiner, Cardona-Moltó, et al., 2022; Gómez-Puerta, Chiner, Rodríguez Rodríguez, Domínguez Santos, et al., 2022). Estudios previos respaldan la utilidad de servicios de apoyo psicopedagógico para estudiantes con ACI, recomendando la implementación de programas de mentoría, orientación académica y apoyo psicológico para atender desafíos como el perfeccionismo, la ansiedad o el síndrome del impostor (Coleman et al., 2021; Cross & Cross, 2021). Además, resulta esencial lograr una cierta uniformidad en el desarrollo de los servicios de apoyo con el fin de alcanzar una educación de calidad en las diversas instituciones de educación superior (Lombardi et al., 2018; Porto Castro & Gerpe Pérez, 2020). Los participantes coincidieron en señalar que la ampliación y visibilización de estos servicios podría mejorar su experiencia universitaria, así como sus expectativas académicas y personales.

4.1. Implicaciones educativas

Los resultados de este estudio tienen implicaciones significativas no solo para la comprensión académica de la atención educativa al alumnado con ACI en el ámbito universitario, sino también para promover cambios relevantes en las políticas y prácticas educativas en la educación superior. En primer lugar, se evidencia la necesidad de que las universidades establezcan protocolos formales de ingreso y mecanismos de identificación temprana para estudiantes con ACI. Esto permitiría ofrecerles un seguimiento personalizado desde el inicio de su experiencia académica, facilitando su transición y adaptación a la educación superior, aspecto respaldado por la literatura que subraya la importancia de planificar y atender las necesidades específicas de este colectivo de forma precoz para prevenir posibles dificultades (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020; Berger, 2021). Asimismo, es crucial que las instituciones universitarias promuevan enfoques pedagógicos innovadores y diferenciados, como el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza multinivel y las tareas de alto nivel cognitivo, que no solo potencien el desarrollo académico de este alumnado, sino también fomenten su creatividad, pensamiento crítico y autonomía (VanTassel-Baska & Little, 2023; Rodríguez Rodríguez et al., 2020).

Además, las políticas de formación inicial y permanente del profesorado universitario deben priorizar contenidos vinculados a la atención a la diversidad, dotando a las y los docentes de las competencias necesarias para responder a las necesidades específicas de los estudiantes con ACI. La inclusión de módulos formativos sobre ACI en los programas de formación continua puede ser un paso clave para eliminar prejuicios y estereotipos que persisten en la educación superior (Perera et al., 2022; Hewett et al., 2017). También es fundamental que los centros de apoyo amplíen y diversifiquen sus servicios, ofreciendo programas de mentoría, apoyo psicológico y orientación laboral adaptados a las características de estos estudiantes, y visibilizando su condición como una dimensión legítima de la diversidad educativa (Gómez-Puerta et al., 2022; Cross & Cross, 2021). Por último, los hallazgos de este estudio también destacan la importancia de influir en el diseño de políticas públicas a nivel institucional y nacional. Esto implica desarrollar directrices específicas para la atención a las ACI en el ámbito universitario, promoviendo la colaboración entre universidades para compartir buenas prácticas y recursos (Salmi & D'Addio, 2021; Subotnik et al., 2011). Iniciativas como el Programa DACIU muestran un enfoque proactivo para abordar esta problemática, promoviendo modelos de apoyo que podrían adaptarse y replicarse en otras instituciones. La colaboración con este tipo de programas puede ser clave para desarrollar estrategias efectivas y fortalecer las redes de

investigación y práctica en este ámbito (DACIU, 2024). En conjunto, estas medidas no solo contribuirán a una educación superior más equitativa y de calidad, sino que también permitirán aprovechar el potencial transformador de estos estudiantes en beneficio de la sociedad (Gómez-Puerta et al., 2023; Schuur et al., 2021).

4.2. Limitaciones del estudio

Este estudio presenta una serie de limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar sus resultados. En primer lugar, la muestra, aunque adecuada para un enfoque cualitativo fenomenológico, se limita a 11 estudiantes universitarios con ACI de distintas universidades españolas. Esta muestra no permite generalizar los hallazgos a toda la población universitaria con ACI, dado que la fenomenología busca explorar experiencias individuales en profundidad más que producir resultados generalizables (Van Manen, 2016). No obstante, la diversidad en las características demográficas de los participantes (e.g., género, curso, titulación, origen geográfico) garantizaron la variación máxima de la muestra permitiendo captar una amplia gama de perspectivas de los participantes. En segundo lugar, el uso de entrevistas virtuales como principal herramienta de recolección de datos puede haber afectado a la interacción entre los investigadores y los participantes. Aunque esta metodología permitió superar barreras logísticas y geográficas, estudios previos señalan que las entrevistas virtuales pueden limitar la expresión emocional, dificultar la observación de lenguaje corporal y crear barreras tecnológicas que influyen en la calidad de las respuestas (Deakin & Wakefield, 2014; Gray et al., 2020; Seitz, 2016). Estas limitaciones son especialmente relevantes en contextos donde las experiencias subjetivas y las emociones juegan un papel central. Otra limitación importante radica en la naturaleza transversal del estudio. Este diseño no permite analizar cambios en las percepciones de los participantes a lo largo del tiempo, lo que sería particularmente útil para entender cómo evolucionan las experiencias y necesidades de los estudiantes con ACI durante su trayectoria universitaria (Creswell & Poth, 2023). Una investigación longitudinal podría proporcionar una visión más completa sobre los desafíos y apoyos requeridos en diferentes etapas de la educación superior. Por último, aunque se aplicaron estrategias para tratar de garantizar la credibilidad de los hallazgos, el enfoque fenomenológico implica un grado de interpretación subjetiva por parte de los investigadores (Finlay, 2002). Este factor podría haber influido en la selección y priorización de ciertos temas emergentes en los datos. Con todo, los hallazgos aportan una comprensión profunda y relevante de las experiencias de los estudiantes con ACI en la educación superior, y pueden servir como base para futuras investigaciones más amplias y exhaustivas.

5. CONCLUSIONES

Este estudio destaca la necesidad de mejorar las prácticas y políticas universitarias en España para atender adecuadamente a los estudiantes con (ACI), quienes enfrentan desafíos importantes en su transición y adaptación a la educación superior. Uno de los principales hallazgos es que el alumnado manifiesta no haber encontrado protocolos formales para identificar y apoyar a estos estudiantes desde el ingreso, lo cual dificulta su adaptación inicial y puede llevar a sentimientos de frustración al no encontrar un entorno académico que estimule su potencial. Además, los estudiantes expresan insatisfacción con las metodologías docentes tradicionales que experimentan mayoritariamente, como las clases magistrales, que no responden a sus necesidades de aprendizaje avanzado y tienden a desmotivarlos. La literatura sugiere que estos estudiantes se benefician de enfoques diferenciados, como el aprendizaje

basado en proyectos y metodologías activas, que se emplean insuficientemente en la práctica universitaria. Las circunstancias que han experimentado los participantes en el estudio limitan el desarrollo pleno de sus capacidades y, en algunos casos, afectan a su rendimiento y satisfacción académica. En cuanto a los servicios de apoyo, los estudiantes con ACI señalan la necesidad de contar con recursos específicos, como programas de mentoría, orientación y atención psicológica, que los ayuden a gestionar desafíos psicosociales relacionados con su condición, como el perfeccionismo y la ansiedad. Sin embargo, estos servicios suelen percibirse como enfocados preponderantemente hacia estudiantes con discapacidad, lo cual restringe su uso por parte de estudiantes con ACI.

En conclusión, el estudio subraya la urgencia de que las universidades españolas adopten políticas inclusivas y enfoques pedagógicos adaptados a las necesidades de los estudiantes con ACI. Esto incluye la formación docente para responder a la diversidad del estudiantado, la implementación de metodologías activas y la ampliación y mejora de los servicios de apoyo. Cabe insistir en que atender a estos estudiantes no solo cumple con una obligación ética y legal, sino que también permite aprovechar el valioso potencial que representan para la sociedad.

Contribuciones de los autores:

Concepto y diseño: MGP, EC y RRR; Método: MGP, EC; Recogida de datos: MGP, AGM; Análisis e interpretación: MGP, EC; Preparación del borrador original: MGP; Revisión y edición: MGP, EC, RRR, AGM.

Financiación:

Este estudio fue financiado por el Programa de Redes de Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (Proyecto No. 2023-5673).

Conflictos de intereses:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún rol en el diseño del estudio; ni en la recopilación, análisis o interpretación de datos; ni en la redacción del manuscrito o en la decisión de publicar los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdel Qader, E. F. M., & Elew, E. A. E. (2024). A future vision for establishing a center for caring for gifted and outstanding groups at assiut university: A prospective study. *Scientific Journal of Faculty of Education in Assiut*, 40(7), 250-281. <https://doi.org/10.21608/mfes.2024.375269>
- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university: An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>
- Austermann, Q., Reis, S. M., & Delgado, J. (2024). Evidence-based instructional practices for twice-exceptional students with autism. *Gifted Child Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/00169862241285151>

- Beljan, P., Webb, J. T., Amend, E. R., Web, N. E., Goerss, J., & Olenchak, F. R. (2006). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders. *Gifted and Talented International*, 21(2), 83-86. <https://doi.org/10.1080/15332276.2006.11673478>
- Berger, S. L. (2021). *College planning for gifted students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003233725>
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-181. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>
- Bonnarens, L., Moons, I., Pelsmacker, P. De, Lievens, A., & Keignaert, K. (2021). *Experiences of students with auxiliary services journeys in higher education* (H. Huijser, M. Kek, & F. F. Padró, Eds.; pp. 1-27). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3364-4_42-1
- Brannon, T. N., & Lin, A. (2021). "Pride and prejudice" pathways to belonging: Implications for inclusive diversity practices within mainstream institutions. *American Psychologist*, 76(3), 488-501. <https://doi.org/10.1037/amp0000643>
- Carballo, R., Morina, A., & Castellano-Beltran, A. (2024). Learning from faculty members who carry out inclusive pedagogy in Spanish universities: The importance of accessible methodologies and resources. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(1). <https://doi.org/10.53761/ab2y2h09>
- Cardona Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS.
- Castejón Costa, J. L., Prieto Sánchez, M. D., Costa, J. L. C., & Sánchez, M. D. P. (2000). *Los superdotados, esos alumnos excepcionales*. Aljibe. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10338>
- Castelló Tarrida, A., & Batlle Estapé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. *FAISCA: Revista de Altas Capacidades*, 6, 26-66.
- CEU San Pablo. (2024). *Becas y ayudas a deportistas*. <https://www.uspceu.com/admision-ayuda/becas-y-ayudas-grado/ceu-apoyo-a-deportistas>.
- Coleman, L. J., Cross, T. L., & Cross, J. R. (2021). Lived experience, mixed messages, and stigma. En T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents* (pp. 427-449). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235415>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5ª ed.). Sage
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and Mental Health Issues in Counseling the Gifted Individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163-172. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2021). *Handbook for counselors serving students with gifts & talents*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235415>
- DACIU. (2024). *Desarrollo de las altas capacidades intelectuales en la Universidad*. <https://daciui.com>
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>

- De La Herrán Gascón, A., Labra, J. P., & Treskow, D. V. M. (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
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Fernández, C. J., & Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Pearson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=170074>
- 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>
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209-230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Fundación Universidad-Empresa de las Islas Baleares. (2024). *Promoción de las altas capacidades intelectuales y la creatividad*. <https://fueib.org/es/investigadores/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.
- Glăveanu, V. (2009). Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults. *Europe's Journal of Psychology*, 5(1). <https://doi.org/10.5964/ejop.v5i1.276>
- Gómez-Puerta, M., Chiner, E., Cardona-Moltó, M. C., & Rodríguez Rodríguez, R. (2022). Centros de apoyo a la inclusión en la educación superior: descripción de los servicios ofrecidos en universidades españolas. En J. M. Esteve Faubel, A. Fernández-Sogorb, R. Martínez-Roig, & J. F. Álvarez-Herrero (Eds.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 484-491). Octaedro.
- Gómez-Puerta, M., Chiner, E., Rodríguez Rodríguez, R., Domínguez Santos, S., & Gómez Martínez, A. (2022). 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., & Domínguez Santos, S. (2022). 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, & A. Jaén-Martínez (Eds.), *Educación para transformar: innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp. 2626-2631). Dykinson.
- Gómez-Puerta, M., Chiner, E., & Rodríguez Rodríguez, R. I. (2023). *Guía de recomendaciones para la atención del alumnado universitario con altas capacidades intelectuales*. Limencop.
- Gray, L. M., Wong-Wyllie, G., Rempel, G. R., & Cook, K. (2020). Expanding qualitative research interviewing strategies: Zoom video communications. *The Qualitative Report*, 25(5), 1292-1301. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212>
- Gross, M. U. (2003). *Exceptionally gifted children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203561553>

- Gubbins, E. J., McMillen, K. S., Renzulli, J. S., Eckert, R. D., & Little, C. A. (2023). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003419426>
- Heacox, D. (2017). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Free Spirit Publishing.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd edition, pp. 147-170). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.010>
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & 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>
- Infante Rejano, E., Scurtu Tura, M. C., Jiménez Soto, A., & Santana, M. (2023). No name, no fame: A bibliometric analysis of publications of giftedness in adults. *Anduli*, 24, 123-149. <https://doi.org/10.12795/anduli.2023.i24.06>
- Kem, L., & 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>
- Kerr, B. A., & Multon, K. D. (2015). the development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 183-191. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00194.x>
- Lombardi, A., Gelbar, N., III, L. L. D., Kowitt, J., Wei, Y., Madaus, J., Lalor, A. R., & 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., & Miguel, B. E.-S. (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>
- Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0162353219836737>
- Moriña, A., Perera, V. H., & 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12261>
- Moriña Díez, A., Cortés Vega, M. D., & Molina Romo, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- Muijsenberg, E., Ramos, A., Vanhoudt, J., Verschueren, K., van den Muijsenberg, E., Ramos, A., Vanhoudt, J., & 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>
- Nel, L., de Beer, A., & Naudé, L. (2023). Challenges as motivation for growth in first-year students living with disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(7), 1438-1457. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2060945>
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4
- 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., Gallofre Díez, L., Rubio, T. O., Rodríguez-Lifante, A., García, M. G., Moreno, M. I. G., Martínez, R. S., Figueroa, J. T., Maciá, D. M., Pastor, H. O., & Díez, L. G. (2021). 208. Atención al desarrollo de los talentos y las capacidades en el ámbito universitario: Integración, innovación y evaluación. En R. Satorre Cuerda (Ed.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21*. (pp. 3419-3426). Universitat d'Alacant. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/121312>
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. ONU.
- Perera, V. H., Melero, N., & Moríña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454.
- Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 153-162. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00191.x>
- Porto Castro, A. M., & 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. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29266>
- 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*. CRUE Universidades Españolas.
- Reis, S. M. (2001). External barriers experienced by gifted and talented girls and women. *Gifted child today magazine*, 24(4), 26-65. <https://doi.org/10.4219/gct-2001-551>
- Reis, S. M. (2002). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted child today magazine*, 25(1), 14-28. <https://doi.org/10.4219/gct-2002-50>
- Reynen-Woodward, K., Round, P., & Subban, P. (2023). Gifted, disadvantaged, unseen: A scoping study of giftedness, disadvantage and cultural difference in young adult learners. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100477. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100477>
- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & 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>

- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2021). *Best practices in gifted education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003233244>
- Rodríguez Rodríguez, R. I., Rabassa, G., Salas, R., & Pardo, A. (2017). *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. El reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado*. Santillana Educación.
- Rodríguez Rodríguez, R., Salas, R., & Lladó, G. (2020). *Aprender todos juntos es posible. Estrategia de programación multinivel*. Santillana Activa.
- Rodríguez-Fernández, M. I., & Sternberg, R. J. (2024). The search for meaning in the life of the gifted. *Gifted Education International*, 40(2), 119-140. <https://doi.org/10.1177/02614294231189923>
- Sakız, H., & 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., & 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.
- Sandoval, M., Morgado, B., & Doménech, A. (2021). University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730-749. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>
- Schlegler, M. (2022). Systematic literature review: Professional situation of gifted adults. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.736487>
- Schuur, J., van Weerdenburg, M., Hoogeveen, L., & Kroesbergen, E. H. (2021). Social-emotional characteristics and adjustment of accelerated university students: A systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 29-51. <https://doi.org/10.1177/0016986220969392>
- Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: A research note. *Qualitative Research*, 16(2), 229-235. <https://doi.org/10.1177/1468794115577011>
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511509612>
- Sternberg, R. J. (2024a). A duplex model for giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 91-106. <https://doi.org/10.1177/00169862231217730>
- Sternberg, R. J. (2024b). Transformational giftedness in action: Paths to positive, meaningful, and potentially enduring societal change. *Roeper Review*, 46(4), 292-303. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2392238>
- Sternberg, R. J., Renzulli, J. S., & Ambrose, D. (2024). The field of giftedness—past, present, and prospects: Insights from Joseph S. Renzulli and Robert J. Sternberg. *Roeper Review*, 46(3), 233-245. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2357379>
- Subotnik, R. F., & Arnold, K. D. (1994). *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*. Ablex Publishing.

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). rethinking giftedness and gifted education. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & 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*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941320>
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible. Hoja de ruta*. UNESCO.
- Universidad de Alicante. (2024). *Altas capacidades intelectuales*. <https://web.ua.es/es/cae/asesoramiento-psicologico/asesoramiento-psicologico-altas-capacidades-intelectuales/altas-capacidades-intelectuales.html>
- Universidad de Alicante, Universitat Jaume I, Universitat de València, Universidad Miguel Hernández, Universitat Politècnica de València, Alicante, U. de, Universitat Jaume, I., València, U. P. de, Hernández, U. M., & València, U. P. de. (2019). *Adaptaciones en las PAU en las universidades públicas valencianas 2019*. Generalitat Valenciana. <https://innova.gva.es/documents/161863209/168447635/Informe+Universidades+PAU+2019/7d79421c-bec0-40c7-81e4-ca32e96110fe>
- Universidad de Jaén. (2024). *Sobredotación y altas capacidades*. <https://www.ujaen.es/servicios/neduespeciales/sobredotacion-y-altas-capacidades>.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- VanTassel-Baska, J., & Little, C. A. (2023). *Content-based curriculum for advanced learners* (4th edition). Prufrock Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003310426>



© 2025 por los autores Licencia a ANDULI., Editorial de la Universidad de Sevilla. Es un artículo publicado en acceso abierto bajo los términos y condiciones de la licencia "Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional"

Anexo A

Guion de entrevista semiestructurada

Parte 1. Variables demográficas.

1. Edad:
2. Género:
3. Estudios que cursa:
4. Curso en que se encuentra:
5. Comunidad Autónoma:
6. ¿Universidad pública o privada?:
7. Tipo de ACI que presenta: superdotación / talento (cuál):
8. ¿En qué momento se identificó tu ACI?

Parte 2. Sobre el acceso a la universidad.

9. ¿Comunicaste a la universidad/a, a tu profesorado/a, a tus compañeros/as tu condición de estudiante con alta capacidad? ¿Por qué?
10. En tu primer curso, ¿cómo fue tu adaptación a la universidad (con compañeros/as, con el profesorado, al sistema de estudio...)?
11. ¿Tuviste dificultades que consideres reseñables? ¿Cuáles?
12. ¿Accediste a algún servicio del centro de apoyo a la inclusión o a los estudiantes en el primer curso? ¿Qué solicitaste y cómo te fue?

Parte 3. Sobre tus estudios en la universidad

13. En caso de comunicar al profesorado tu condición de estudiante con altas capacidades, ¿han sabido darte respuesta? ¿Cómo lo han hecho, qué medidas han tomado?
14. ¿Crees que el profesorado ha respondido a tus necesidades educativas? ¿Por qué?
15. ¿Qué crees que el profesorado podría mejorar para atender mejor al alumnado con ACI, según tu experiencia?
16. ¿Qué tipo de estrategia educativa utilizada por el profesorado te gusta más? ¿Por qué? (por ejemplo: trabajo en grupo, individual, por proyectos...).
17. ¿Qué tipo de profesorado te gusta más? ¿Por qué? (referido a las características personales y docentes del profesorado).
18. Explica cómo sería tu asignatura ideal: cómo se desplegarían los contenidos, cómo serían las prácticas, cómo se aprendería...
19. ¿Has utilizado durante tus estudios (posteriormente al primer curso) algún servicio del centro de apoyo a la inclusión o a los estudiantes? ¿Cuáles y por qué? ¿Qué tal te fue?
20. ¿Crees que la educación superior (universitaria) responde adecuadamente a las necesidades del alumnado con altas capacidades? ¿Por qué?

21. ¿Qué podría hacerse para mejorar el entorno universitario para las y los estudiantes con altas capacidades?
22. ¿Dónde consideras que han sabido darte mejor respuesta, en el instituto o en la universidad? (si en el instituto sabían de tu condición).

Parte 4. Servicios de apoyo a la inclusión o al estudiante.

23. Hemos visto que estos servicios suelen centrarse en ofrecer orientación académica, psicológica, laboral, y adaptaciones curriculares a determinados estudiantes con necesidades de apoyo, especialmente en el caso del alumnado con discapacidad. ¿Crees que estos centros deberían ofrecer algún tipo de servicio específicamente para estudiantes con altas capacidades? ¿Cuáles y por qué?
24. ¿Qué opinas de que estos servicios pudieran ponerte en contacto con un alumno/a mentor que también tuviera altas capacidades? ¿Preferirías que esta función de mentor la ejerciera o complementara (junto al alumno/a mentor) un docente especializado en altas capacidades? ¿Por qué?
25. Si los centros de apoyo pudieran ofrecer formación y asesoramiento al profesorado universitario sobre cómo atender al estudiantado con altas capacidades, ¿qué consideras que sería más relevante que aprendieran a hacer? ¿Por qué?

26. 26. ¿Hay algún otro aspecto que no se haya comentado anteriormente y que crees que es relevante comentar con el fin de mejorar la experiencia educativa y social de un estudiante con altas capacidades en la universidad?