

## LA UNIVERSIDAD ANTE LOS ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

### THE UNIVERSITY FACING STUDENTS WITH INTELLECTUAL HIGH ABILITIES

José Luis Aguilera-García

Universidad Complutense de Madrid

[joseluag@ucm.es](mailto:joseluag@ucm.es)

<https://orcid.org/0000-0002-5272-1390>

M.ª Escolástica Macías-Gómez

Universidad Complutense de Madrid

[escomac@ucm.es](mailto:escomac@ucm.es)

<https://orcid.org/0000-0003-0911-3768>

#### Resumen

Las universidades aspiran a cumplir la Ley y atender a los estudiantes con altas capacidades intelectuales (ACI) en un intento de mejorar la equidad y la inclusión. El objetivo de este estudio es identificar la estructura institucional de recursos y acciones de apoyo a los estudiantes universitarios con altas capacidades intelectuales, en el caso de las universidades públicas españolas. El método de estudio utilizado es la investigación documental exploratoria. Consiste en la recogida y análisis de información, extraída a través de un cuestionario, del contenido de las páginas web de las 50 universidades públicas. Los resultados muestran que más de la mitad de los apoyos y acciones se estructuran en los Vicerrectorados de estudiantes y en Unidades denominadas de Diversidad o Inclusión. Sólo una décima parte de las universidades hace referencia explícita a los estudiantes ACI, aunque una de cada tres (34%) sí indica disponer de programas o acciones específicas. Se recomienda realizar un esfuerzo en tutorías personalizadas e implicar a los estudiantes ACI en proyectos de investigación, al tiempo que se ofrece formación y apoyo al profesorado.

**Palabras claves:** Altas capacidades; universidad; inclusión; diversidad; equidad educativa.

#### Summary

Universities aspire to comply with the Law and serve high intellectual ability (HIA) students in an attempt to improve equity and inclusion. The objective of this study is to identify the institutional structure of resources and support actions for university students with high intellectual abilities, in the case of Spanish public universities. The study method used is exploratory documentary research. It consists of the collection and analysis of information, extracted through a questionnaire, from the content of the web pages of the 50 public universities. The results show that more than half of the supports and actions are structured within the student Vice-Rectorships and in Units called diversity or inclusion. Only one tenth of Universities makes explicit reference to HIA students, although one university in three (34%) does indicate having specific programs or actions. An effort is recommended in personalized tutoring and involving HIA students in research projects, while offering training and support to teachers.

**Key words:** High capacities; university; inclusion; diversity; educational equity.

Cómo citar este artículo/ citation: Aguilera-García, José Luis; Macías-Gómez, M.ª Escolástica (2025). La Universidad ante los Estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales. ANDULI 27 (2025) pp.199-225 .  
<https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.09>

## 1. INTRODUCCION

A la sociedad, en general, y a las universidades españolas, en particular, les interesan los estudiantes con altas capacidades y alcanzar la equidad e inclusión (Ley Orgánica del sistema universitario -LOSU-, 2023), puesto que, entre sus funciones se encuentra el desarrollo de las capacidades inherentes al estudiantado (Art 2.2b LOSU), teniendo la equidad como un referente fundamental (Art 3.2) y la pretensión de garantizar la inclusión a través de las denominadas unidades de diversidad (Art 43.3). Dichos aspectos ya se encontraban presentes en su predecesora Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2007). Sin embargo, casi dos décadas después, los programas y acciones institucionales que ofrecen apoyo y estimulación a los estudiantes con altas capacidades intelectuales (ACI) son escasos, en contraposición con otros países (Allan, 2011; Long & Mullins, 2012; Wolfensberger, 2015) que desarrollan programas específicos destinados a los estudiantes más capaces (Kool et al, 2017 en Jong et al, 2022).

Algunos países, como puede verse en el caso de Argentina, consideran la educación superior en sus leyes nacionales de educación, lo que permite que la consideración que se haga de manera específica del alumnado con altas capacidades intelectuales pueda extenderse más fácilmente hasta el ámbito universitario. Así, el artículo 93 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 refiere que “Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización”, lo que podría incentivar de forma específica el desarrollo de actuaciones para atender las necesidades educativas de este alumnado en la educación superior.

Derivado de lo anterior, el tema del estudio que aquí se presenta se justifica por la importancia de que la Universidad responda a su cometido básico: el conocimiento y su generación, referente del que se derivan otros pormenores que fundamentan y dan sentido a la institución universitaria (González, et al 2010). El citado cometido habrá de orientar el significado que la institución otorgue al concepto de altas capacidades intelectuales, así como las expectativas, acciones y recursos que proporcione para la formación de los estudiantes excelentes y cómo regula, organiza y dispone los procedimientos para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje contribuyan y se dirijan a la estimulación del pensamiento, desde su fundamento y profundidad (Poincaré, 2014). Como indican González Jiménez y Macías-Gómez (2014) ello supone incentivar el ejercicio de la razón, llamada comúnmente inteligencia, que se manifiesta al poner en práctica el pensamiento, la meditación, la reflexión, la imaginación y el discurrir. A lo que se le añade, inexorablemente, la formación del profesorado (González, et al 2010), puesto que la forma en que los profesores conciben las capacidades de sus alumnos afecta, particularmente, la forma de organizar el programa, la secuencia de las explicaciones y las orientaciones de las actividades de aprendizaje (Mazzoli & Campbell, 2016).

Con esta investigación nos preguntamos sobre las acciones específicas que las universidades públicas españolas destinan a los estudiantes con ACI y a la formación de su profesorado.

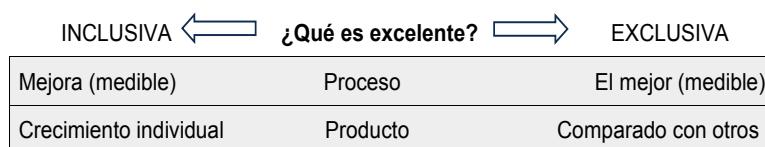
Los aportes de literatura científica y académica al problema y su justificación se refieren a varios aspectos, entre los que se destaca, en primer lugar, las diferentes conceptualizaciones que se otorgan al término altas capacidades, superdotación, excelencia, o alto potencial de aprendizaje, entre otros. Tales términos suelen utilizarse

como sinónimos, cuando de cada uno de ellos se deriva una concepción distinta, marcada por el tipo de atribución y expectativa que orienta la respuesta educativa de los estudiantes excelentes, y que puede confundir al profesorado de enseñanza superior (Saunders & Ramírez, 2017) en el diseño de programas y acciones didácticas específicas dirigidas a los estudiantes más capaces (Astin & Antonio, 2012).

Es más, la literatura sobre los resultados de investigaciones sobre superdotación es excesivamente esencialista, anacrónica y socialmente exclusiva (Mazzoli & Campbell, 2016). Además, la concepción teórica del término que utiliza cada universidad para referirse a los estudiantes sobresalientes dirige, explícita o implícitamente, a que las expectativas, los apoyos y recursos destinados tengan una dirección inclusiva o excluyente.

En este sentido, De Jong et al (2021) indican que el docente dirige su enseñanza en función del enfoque que otorgue a las altas capacidades de los estudiantes y, añaden que, cuando se entiende a la excelencia como “marca de distinción,” con relación al alumnado con desarrollo típico, se plantean actividades y apoyos que ningún otro alumno puede realizar (véase Figura 1); mientras que si la excelencia se entiende como “logros individuales previos” se programan esas actividades de manera que todo el alumnado pueda realizarlas, según mejoren su rendimiento y actitud (Laine, Kuusisto, & Tirri, 2016);

**Figura 1 Puntos de vista sobre la excelencia.**



**Fuente:** De Jong, et al, 2021 p 1479.

Como puede apreciarse en la Figura 1, la interpretación de qué es excelente se posiciona en dos concepciones contrarias que el profesorado y los estudiantes adoptan, incluso sin reflexionar sobre ello; es más, en una misma universidad suelen confluir varias interpretaciones contradictorias (De Jong et al, 2021), con la confusión y perjuicio que supone en los procesos de enseñanza de los estudiantes excelentes. Según lo anterior, clarificar el concepto de excelencia es esencial para orientar la práctica docente en la universidad, lo que exige de un Plan o Programa conceptual marco de lo que la institución entiende y espera promover con los apoyos que ofrece a este alumnado.

### **1.1. El concepto de altas capacidades y su consideración en el ámbito universitario**

En los últimos años, en España se han sucedido diferentes aproximaciones al concepto del fenómeno de las altas capacidades intelectuales y a la necesidad de ofrecer respuestas educativas ajustadas a los procesos de aprendizaje que caracterizan a este alumnado, como se evidencia en el estado del arte sobre el tema. En esta posición se alinean los trabajos de Quílez-Robres y Lozano-Blasco (2020) quienes revisan la evolución que ha tenido el concepto de inteligencia y su asociación con las altas capacidades intelectuales, constatando cómo la inteligencia no puede entenderse de manera unifactorial y estática, sino como un constructo multifactorial que integra no solo aspectos referentes a la singular constitución humana, sino al entorno en el que esta viene interactuando y desarrollándose, como se evidencia

en los estudios realizados por Blatchford, Hallam, Ireson, Kutnik y Creech (2010); Drummond (2010); Hart, Dixon, Drummond y McIntyre (2004 -citados en Mazzoli & Campbell, 2016). Los autores anteriores argumentan que las personas desarrollan su inteligencia haciendo uso generalizado continuo de agrupación de habilidades, mientras que la identificación de las altas capacidades se basa, a menudo, en resultados de pruebas de capacidad cognitiva. Consecuentemente, con lo anterior, la determinación de las altas capacidades intelectuales requiere aproximaciones cualitativas y no solo cuantitativas, lo que en el ámbito de la educación no puede ser de otra manera, como se ha señalado anteriormente; puesto que la razón, capacidad de razonamiento, el pensamiento, y la generación del conocimiento, son procesos en los que se desarrolla e integra la inteligencia (González Jiménez, 2001a, 2007 y 2010).

Los argumentos anteriores nos llevan a que ni la inteligencia, ni las altas capacidades sean realidades que puedan medirse, porque no tienen unidad de medida que las construya, solo pueden estimarse; lo que resulta ser una acción que requiere el empleo de aproximaciones cualitativas con la cuantificación pertinente en cada caso. Así lo defienden, en el ámbito de los investigadores sobre altas capacidades intelectuales, autores como Gotlieb et al. (2016), Sternberg (1985, 1999), Gardner (1983), Tannenbaum (1986), Renzulli (1978), Subotnik et al. (2012), Pfeiffer (2015) Pérez (2018); Sternberg, Kaufman y Grigorenko, (2008), entre otros. En este sentido, en el análisis histórico que White (2006) realizó sobre los orígenes de las pruebas de inteligencia, se demostró que, lejos de ser una idea esencialista generada a través de objetivos y métodos científicos, la inteligencia como característica innata era contingente y surgía de los contextos sociales, religiosos y culturales que ayudaron a dar forma a la vida de sus inventores.

En línea con lo anterior, se puede afirmar que “existe un acuerdo bastante generalizado en que la inteligencia no es una, sino más bien es un conjunto de capacidades y habilidades que permiten razonar, planificar, comprender ideas complejas, aprender rápidamente, resolver problemas de una manera eficiente y adaptarse al entorno”, lo que podría sintetizarse en la capacidad para innovar en la generación y resolución de problemas (Gómez León, 2019).

Y es que, ahondando en la insuficiente aportación de los test como medida de la inteligencia, Gómez León (2019) señala que los estudios evidencian notables variaciones, incluso cada dos años, en el resultado de las pruebas de inteligencia (Waber et al., 2012), ya que el rendimiento es muy dependiente de la práctica (Pfeiffer, 2020), como ya evidenció el Movimiento educativo de Escuelas Infantiles Reggia Elimila (1992), en sus publicaciones, al evidenciar experiencias educativas mostrando que “la inteligencia se construye usándola”. A su vez, autores como Turkheimer et al. (2003) y Sripada et al. (2021) evidencian que el coeficiente intelectual que determinan los tests de inteligencia no se hereda en aquellas familias que presentan un nivel socioeconómico bajo, mientras que Lange et al. (2010) evidencian que la educación de los padres influye directamente en el citado coeficiente. Lo que implica la necesidad de tener en consideración tres referentes de la inteligencia: multidimensionalidad, influencia ambiental y sesgo sociocultural.

En concordancia con lo anterior, cada vez hay más estudios que avalan el CI como un mal predictor del éxito en la vida y los resultados académicos (Sastre-Riba y Castelló, 2017, Pfeiffer, 2020). De hecho, el autor de una de las escalas más utilizadas para determinar el CI afirma que su prueba solo llega a medir una parte de las capacidades y no explica entre un 30 % y 50 % del comportamiento inteligente, ya

que considera que éste no depende de factores intelectivos y que, en caso de existir contradicción entre los datos psicométricos y los cualitativos aconseja guiarse por estos últimos (Wechsler, 1943).

Los aportes anteriores se explican por la singularidad que supone generar conocimientos y por el hecho de que la forma de los estudiantes de implicarse en su aprendizaje es única, y en aquellos con ACI esta particularidad se da con mayor intensidad y autonomía. Hay que tener en cuenta que los estudiantes están en un proceso formativo y necesitan, inexorablemente, de apoyos y orientaciones de sus profesores que les ayuden a establecer las conexiones entre los conocimientos que van generando, como soportes de otros desarrollados en continua simultaneidad, de manera que a los conocimientos que ya se poseían se van integrando explicaciones de sus causas y las relaciones. De lo anterior puede deducirse la relevancia que alcanza la práctica de una tutoría tendente a orientar individualmente al alumnado, lo que solo es posible lograr con un número de alumnos mucho más reducido que el actual, afectando de manera relevante el pensamiento y aprendizaje de los estudiantes. (Macías-Gómez, 2013; Aguilera-García, 2019).

En el sentido de las argumentaciones anteriores, de forma más polémica y contundente se manifestó Borland (2005) en su cuestionamiento sobre el concepto de niño superdotado, afirmando que se trata de un concepto lógico, pragmático y moralmente insostenible, desde el punto de vista de su tratamiento educativo. También defiende que se lograrían mejores objetivos en la educación de los niños que consideramos superdotados, si prescindieramos del concepto. Una expresión tan contundente y radical, en el sentido de profunda, no niega la afirmación de Renzulli (2016) al respecto de la necesidad de atención educativa en el ámbito de las altas capacidades intelectuales – superdotación en la terminología que el autor refiere-, pues se fundamenta en el hecho, casi universalmente aceptado, de que algunos alumnos demuestran un rendimiento o un potencial destacable en comparación con sus iguales, si bien, no están claros los factores que hacen que dicha manifestación sea apreciable. En este sentido, Borland (2005) defiende que es indudable la existencia de diferencias individuales en el rendimiento y el funcionamiento de los alumnos, y que esas diferencias derivan de factores relacionados con la capacidad y el interés, junto con otros de tipo social, cultural y sociopolítico. Esas diferencias tienen implicaciones educativas que se aprecian en las discrepancias en el funcionamiento de los estudiantes y la capacidad de rendir en la escuela, y que es necesario una educación adecuada a las necesidades de aquellos a quienes se les ha identificado como niños superdotados y con altas capacidades, pero esta educación no tiene que ser necesariamente una educación específica destinada a niños superdotados, ni siquiera requiere la idea de tener que identificar a un alumno como superdotado. La idea propuesta por Borland (2005), que hoy va cobrando aceptación en España a través de Renzulli (2016), es la necesidad de contar con un currículo escolar y un sistema educativo que permita la manifestación y desarrollo de la diferencia, es decir, generalizar las actuaciones que se destinan a los alumnos con altas capacidades para todos los estudiantes, de forma que, cualquiera que lo necesite pueda beneficiarse de dichas actuaciones, sin que tenga que ser previamente identificado, ya que la planificación de los alumnos estaría respondiendo a todos los estudiantes y no solo a los identificados como de altas capacidades. Lo que está defendiendo este autor se basa en los principios de una escuela inclusiva en la que, todos los estudiantes se benefician de una planificación en la que los alumnos con altas capacidades ven sus expectativas logradas. Esto último requiere que las propuestas dirigidas a los alumnos con ACI beneficien a todos, porque se ajustan a una necesidad presente en todos los seres humanos: la

de generar respuestas ante el asombro que les produce vivir y hacerlo cada vez más satisfactoriamente, lo que exige promover el asombro y los procesos orientados a generar conocimiento, y permite que este proceso pueda contemplar la singularidad de los alumnos.

Las deficiencias atribuidas a los test de inteligencia en la identificación de alumnos con ACI se manifiesta reiteradamente en Borland (2005), quien enfatiza la coincidencia de que sea Terman, autor del reconocido test de inteligencia Stanford-Binet, uno de los principales defensores de las evaluaciones estandarizadas en escuelas estadounidenses.

En definitiva, lo que para este trabajo es importante resaltar es la idea de que los tests de inteligencia no resultan imprescindibles para identificar a los alumnos con altas capacidades intelectuales, como ya puso también de manifiesto Renzulli (1976), y el propio Borland (2003), este último al enfatizar la necesidad de generar procesos de identificación que no tuviesen la base en los tests de inteligencia, en entornos de pobreza y vulnerabilidad social.

La idea de no magnificar las aportaciones que pueden ofrecer los tests de inteligencia, generando otros instrumentos de identificación (Borland, 2003; Renzulli, 1976) y ampliando el acceso de estudiantes a programas para estimular el desarrollo de las altas capacidades intelectuales resulta especialmente relevante en el ámbito de la universidad por tres razones fundamentales: el porcentaje de estudiantes identificados con altas capacidades intelectuales suele ser muy reducido en las etapas previas a la universidad, donde ni siquiera se llega al 3% (MEFPD, 2024) según estadísticas del sistema educativo español, cuando hay autores que plantean la posibilidad de incluir en estos programas un porcentaje situado entre el 15 y 20% de los alumnos (Renzulli, 2016), con el añadido del elevado porcentaje de alumnos con alta capacidad intelectual que no logran un rendimiento satisfactorio (50-71% de fracaso escolar, según García-Barrera, y de la Flor, 2016) y, consecuentemente, no logran superar las pruebas de acceso a la universidad.

Porque la alta capacidad está muy influenciada por factores ambientales, ya que apenas un 20% de variabilidad en la inteligencia es atribuible a la genética y, consecuentemente un entorno que estimule el desarrollo del alto potencial de aprendizaje es muy probable que logre resultados inesperados. En este sentido, merece destacarse el trabajo realizado por Peters & Mofield (2024) en el que se analiza la percepción que tienen los estudiantes con altas capacidades sobre la posibilidad de afectar, tanto la inteligencia como la alta capacidad. La mayoría expresó que ambas son construcciones cambiantes que podrían desarrollarse a través del esfuerzo y la oportunidad, indicando la necesidad de aumentar la cognición mediante la participación en programas específicos para estudiantes con altas capacidades, lo que refuerza la evidencia de los escasos apoyos académicos que recibe este alumnado.

A lo anterior hay que añadirle que la finalidad de los procesos universitarios está estrechamente relacionada con la generación de conocimiento (Aguilera-García, 2010) y su proyección en las formas de vida reales que caracterizan a las sociedades, a través de la investigación, el estudio y el compromiso de docentes y alumnos. Dichas variables sientan las bases de los proyectos destinados a los alumnos con altas capacidades intelectuales, por lo que la identificación sobre la base de pruebas estandarizadas no es relevante para seleccionar qué alumnos pueden o no beneficiarse de lo que de por sí se persigue para todos. En este sentido, la universidad constituye un entorno especialmente favorable para proyectar la idea de “una educación para superdotados sin superdotados”, reflejada en el título del capítulo de Borland (2005).

## **1.2. Formas de aprender de los estudiantes con altas capacidades intelectuales**

Apoyando los argumentos anteriores, hay que destacar que la forma de aprender y la personalidad de los estudiantes con altas capacidades intelectuales son muy diferentes entre sí, aunque aún no hay estudios que evidencien que existen características precisas que los definan (López Andrada et al., 2000; Colangelo y Davis, 2003; Pérez, 2006; Matthews y Yun Dai, 2014). Si bien, concurren evidencias de algunos rasgos compartidos, relativamente, entre los estudiantes más capaces como una elevada velocidad de aprendizaje, flexibilidad para comprender y resolver problemas complejos y alta eficiencia al generar nuevas estrategias para solventar dificultades (Sastre -Riba y Domenech, 1999; Cross y Coleman, 2005).

Asimismo, en las investigaciones realizadas por Kem & Navan (2006), los estudiantes informaron que usan estrategias de afrontamiento de problemas versátiles y eficaces y describieron muchas de sus experiencias de vida con términos o construcciones similares que son referidos en la literatura como sobreexcitabilidades de Dabrowski (1972) -en Mendaglio & Tillier (2006)-, concepto utilizado para la identificación del fenómeno de la superdotación (Ackerman, 1997). Otro rasgo que mostraron los estudiantes es el aumento sensual, emocional, episodios imaginativos y de sobreexcitabilidad en la alegría de resolver problemas, de perseguir sus objetivos académicos y creativos. Estas emociones de sobreexcitabilidad también están presentes en sus intensos sentimientos de empatía con los demás y su sentido de responsabilidad social.

Esas características cognitivas, que orientan el comportamiento de los estudiantes con altas capacidades intelectuales lo explican Sastre-Riba & Ortiz (2018) determinando su localización en la zona frontoparietal del cerebro, al observar una alta actividad neural, lo que proporciona un procesamiento de la información más eficiente, con un incremento en la capacidad ejecutiva (Sastre-Riba, 2016; 62), especialmente en la memoria de trabajo y la flexibilidad, incluyendo atención focalizada, selección evaluadora, analogía creativa y procesamiento de la información (Dodson, 2005).

## **1.3. Panorama nacional en la educación de los alumnos con altas capacidades intelectuales**

En el ámbito nacional español, aunque de forma muy escasa y localizada, se vienen desarrollando diferentes acciones en relación con la atención a los alumnos con altas capacidades intelectuales, en su mayoría, dirigidas al alumnado de etapas educativas previas a la educación superior. Entre la exigua literatura sobre estos programas se encuentran los trabajos de Artiles et al (2006), Goenechea-Permisan y Cordero-Monte (2018), Rodríguez-Dorta et al (2021), Aguirre-Delgado et al. (2021), Viguera-Mínguez y Grande-Peña (2020), Baquero Carvahlo et al (2023), Fernández-Molina (2016a, 2016b), Rodríguez et al (2019), Orozco-Gómez et al (2021, 2023), junto con lo expuesto en algunas páginas web, como las de la Universidad Miguel Hernández o la de Zaragoza. También se desarrollan experiencias análogas en las aulas (González Arrieta, et. al 2021) que, sin lograr generalizarse en programas, resultan útiles para la práctica didáctica con este alumnado. En particular, destaca el estudio realizado por Matthes et al. (2024) en el que se evidencia que, en las aulas ordinarias se diseñan acciones de enseñanza y aprendizaje dirigidas a ayudar a todos los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje predefinidos y aprobar exámenes orientados a criterios, sin tener en consideración a aquellos con altas capacidades. Los autores proponen el desarrollo de procesos metodológicos que tengan en cuenta los conocimientos previos de estos alumnos, generando así oportunidades de que aumenten su conocimiento. En sentido análogo al trabajo anterior Culver et al. (2024)

en los resultados de su investigación señalan que los estudiantes con ACI tienen a percibir los programas específicos como un aumento en la carga de trabajo, pero no un desafío cognitivo, lo que incita a considerar que también los programas específicos para este alumnado deben replantearse y tener en consideración las necesidades y capacidades específicas de esta población.

Por su interés, conviene también mencionar los convenios firmados entre algunas universidades públicas, como la Universidad de Castilla La Mancha, Universidad de Córdoba, Universidad de Cádiz, Universidad Pablo Olavide en Sevilla, o Universidad Politécnica de Madrid, y asociaciones de familias para facilitar la asistencia de alumnado de educación secundaria y bachillerato a diversas materias y asignaturas impartidas en sus Grados Universitarios, con el propósito de que los estudiantes de altas capacidades intelectuales, matriculados en etapas no universitarias, mantengan el interés por sus estudios y orienten sus futuras trayectorias académicas hacia la educación superior.

En cuanto a Programas o acciones dirigidos específicamente a los estudiantes universitarios con altas capacidades intelectuales, las propuestas y acciones se ven mucho más reducidas, como señalan Gómez Puerta, et al (2022a, 2022b y 2023). Aunque hay publicadas algunas guías universitarias dirigidas a profesorado y alumnado universitario, como la que edita la Universidad de Jaén o el capítulo específico que dedica en su guía la Universidad de Granada. Como material destacado y de actualidad se encuentra la guía especializada en la atención al alumnado universitario con altas capacidades intelectuales que edita Universidad de Alicante (Gómez Puerta et al, 2023).

Por otro lado, en el ámbito de la universidad, apenas existen investigaciones que presenten las necesidades y demandas del alumnado. En el estudio desarrollado por Fernández Molina (2017), los estudiantes señalan como principales necesidades y demandas las relacionadas con la docencia, vinculadas a la autonomía en el aprendizaje y la profundización en aspectos de su interés, además del ajuste a su ritmo de aprendizaje y los métodos de evaluación. Son aspectos que se encuentran estrechamente relacionados con procesos educativos orientados a la generación del conocimiento y su proyección en la vida real, para lo que la tutoría docente universitaria (Macías-Gómez, 2013; Aguilera-García, 2010 y 2019) resulta una de las mejores prácticas docentes.

De esta manera se evidencia la escasa y necesaria atención que los alumnos con altas capacidades intelectuales vienen recibiendo en el contexto del sistema universitario español, lo que resulta una dolorosa proyección en estrecha continuidad con lo experimentado en sus procesos educativos previos, contribuyendo así a intensificar la sensación de insatisfacción derivada de la dificultad para encontrar soporte a su singular desarrollo personal, académico y profesional. Lo anterior supone un importante reto para incrementar el carácter inclusivo de las universidades españolas, a la vez que un importante logro que, sin duda, repercutirá en el beneficio de los estudiantes y su proyección en la sociedad como ciudadanos comprometidos con la consecución de cotas cada vez más elevadas de bienestar general.

#### **1.4. Estudios previos sobre las Universidades ante estudiantes ACI**

Según Gómez-Puerta et al, (2022c), los avances que se están implementando en las etapas previas a la educación superior para atender las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales no están viendo su continuidad en el ámbito de las universidades públicas españolas, aspecto que puede también

extenderse al ámbito de las universidades privadas (Gómez-Puerta et al., 2022c). Estudios anteriores realizados sobre las ofertas de las Universidades para las ACI concluyen que se produce disparidad de interpretaciones, expectativas y prácticas docentes muy distintas y, según interpretan Saunders & Ramírez (2017), esa característica puede confundir al profesorado de enseñanza superior a la hora de diseñar programas y acciones didácticas específicas dirigidas a los estudiantes más capaces (Astin & Antonio, 2012).

Diversos autores refieren, entre las prácticas más relevantes para atender las necesidades de estos estudiantes, la enseñanza en diferentes grupos, por capacidad, o diversidad de cursos o grados, y los agrupamientos flexibles (Pérez Diez, & Jiménez Fernández, 2018), entre otros tipos. Existe cierta controversia en la literatura al respecto de si estos agrupamientos, en sí mismos, potencian el desarrollo intelectual, o si fomentan la socialización, en ocasiones en detrimento del desarrollo intelectual. En general, en el ámbito universitario, estas propuestas pueden proyectarse en forma de seminarios, pues la enseñanza en pequeños grupos requeriría, al menos, la posibilidad de elegir compañeros, enfatizando así la responsabilidad del alumnado y su capacidad para conformar el grupo que mejor se ajuste a su manera de aprender. Estas metodologías proliferan bastante en el ámbito universitario, si bien las características y requisitos que se precisan para ajustarse a las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales está aún por explorar.

Algunos autores ponen de relevancia el Método de Caso, generado en el ámbito de la medicina, en la Universidad de McMaster en Canadá, y convertido, casi 20 años después, en un programa de estudio en la Escuela de Medicina de la Universidad de Harvard (Goldfarb & Pereira, 2004 en Peralvo y Chacusi (2021)), lo que permitió su generalización internacional. En el ámbito español, se proyecta en el conocido Aprendizaje Basado en Problemas, que también ha sido reconocido como procedimiento adecuado para impulsar la generación de conocimiento en el ámbito universitario (Bejarano Franco, 2011) y que se presenta como una metodología apropiada para el desarrollo del potencial de aprendizaje, si se desarrolla y combina adecuadamente con la tutoría integral que defendemos en la siguiente propuesta, ya que la necesidad de proyectar el conocimiento en situaciones reales es un elemento que despierta el interés de los alumnos con alto potencial de aprendizaje (Renzulli y Reis, 2016).

Una de las propuestas más aceptadas en el ámbito educativo tiene que ver con los diferentes tipos de enriquecimiento y la propuesta de Renzulli y Reis (2016) sobre la compactación curricular, si bien, esta última no ha logrado una generalización relevante.

Otra propuesta es la de las tutorías individuales y en pequeño grupo de estudiantes. El sentido de esta tutoría va más allá de la función informativa o de acompañamiento basados en experiencias de tutorías entre iguales *<mentoring>* (Erlbaum, 1999, aprendizajes orientados por iguales *<Peer teaching>*), en cuanto que las acciones de tutela forman parte de un proceso complejo, no realizable por alumnos, puesto que deber ser un apoyo individualizado que les permita tomar decisiones para su formación personal, académica y profesional, de manera continuada y permeable, disminuyendo así el riesgo de equivocarse, a la vez que desarrollar el ejercicio del pensamiento reflexivo y crítico y actitudes como la responsabilidad, la coherencia y el compromiso (González Jiménez, et al. 2010). La práctica de una tutoría de carácter interdisciplinar favorece la generación de conocimientos cuya proyección permite la adquisición de competencias transversales a varios ámbitos profesionales, pudiendo ser alcanzadas mediante la conjugación adecuada de tutorías individuales y en

pequeños grupos, que contribuyen a generar respuestas a situaciones reales. Estas adquisiciones son favorecidas por la posibilidad de conjugar la atención personalizada con actividades en pequeño grupo. Todo ello ha sido ya expuesto con detalle y propuestas concretas en Macías-Gómez (2013).

## 2. METODOLOGÍA Y MATERIALES

La finalidad que persigue esta investigación es identificar la estructura institucional de recursos y apoyos que se ofrecen a los estudiantes universitarios con altas capacidades intelectuales en el caso de las 50 universidades públicas españolas. En concordancia con la finalidad anterior, los objetivos específicos formulados en esta investigación se concretan en los siguientes: 1) Determinar los vicerrectorados de las universidades públicas implicados en el desarrollo de acciones y servicios de atención al estudiante con altas capacidades; 2) Identificar las acciones y programas de información organización y orientación destinados a ofrecer respuesta a las necesidades específicas de estudiantes con altas capacidades intelectuales.

Para ello, se ha llevado a cabo un estudio exploratorio documental de carácter descriptivo, combinando un enfoque eminentemente cualitativo con algunas acotaciones de carácter cuantitativo, lo que sitúa el trabajo en un estudio tipo mixto (Taylor & Bogdan, 1998). A su vez, se presenta un diseño no experimental, transversal, según lo referido por León y Montero (2002), y descriptivo (Hernández-Sampieri et al. 2014) favoreciendo un análisis situacional del fenómeno (Gómez, 2006: 102-103). Las técnicas utilizadas para la recogida de información son las siguientes:

a) Revisión bibliográfica sobre la literatura referida a los estudiantes con altas capacidades en la Universidad, con el objeto de acotar el significado y alcance del concepto de altas capacidades y el tipo de ayuda que se ofrece al alumnado, analizando y seleccionando la información recolectada desde el interés para el objetivo del estudio (Braun y Clarke, 2006). Esta revisión ha quedado plasmada en el capítulo de introducción que recoge el marco teórico.

b) Se realiza un análisis documental del contenido de las páginas web de las universidades públicas españolas. Este tipo de análisis se refiere a métodos y técnicas para la búsqueda y análisis e interpretación de textos materiales que albergan un contenido que, leído e interpretado, ofrece respuestas a los objetivos de investigación (Tancara, 1993). Para identificar los apoyos y recursos concretos incluidos en las páginas web de las universidades seleccionadas dirigidos a estudiantes con altas capacidades intelectuales se establecieron las unidades de análisis (Abela, 2002; Arias, 2012) derivadas de la información publicada, según se muestra en la Tabla 2

### 2.1. Descripción de la muestra y población

Para el análisis de los recursos y apoyos a los estudiantes universitarios con altas capacidades intelectuales se establecieron como unidades de muestreo las 50 universidades públicas del territorio español existentes en el momento de realización del estudio, distribuidas en las diferentes comunidades autónomas según se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de las Universidades seleccionadas

Andalucía	
Universidad de Almería	UAL

Universidad de Cádiz	UCA
Universidad de Córdoba	UCO
Universidad de Granada	UGR
Universidad de Huelva	UHU
Universidad de Jaén	UJAEN
Universidad de Málaga	UMA
Universidad Pablo de Olavide	UPO
Universidad de Sevilla	US
Universidad Internacional de Andalucía	UNIA
Aragón	
Universidad de Zaragoza	UZ
Asturias	
Universidad de Oviedo	UniOvi
Baleares, Islas	
Universidad de las Islas Baleares	UIB
Canarias	
Universidad La Laguna	ULL
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	ULPGC
Cantabria	
Universidad de Cantabria	UC
Castilla La Mancha	
Universidad de Castilla - La Mancha	UCLM
Castilla y León	
Universidad de Burgos	UBU
Universidad de León	ULE
Universidad de Salamanca	USAL
Universidad de Valladolid	UVa
Cataluña	
Universidad Autónoma de Barcelona	UAB
Universitat de Barcelona	UB
Universitat de Girona	UdG
Universitat de Lleida	UdL
Universitat Politècnica de Catalunya	UPC
Universitat Pompeu Fabra	UPF
Universitat Rovira i Virgili	URV
Extremadura	
Universidad de Extremadura	UNEX
Galicia	
Universidad de Vigo	UVigo

Universidade de Santiago de Compostela	USC
Universidad de La Coruña	UDC
La Rioja	
Universidad de La Rioja	UR
Madrid	
Universidad de Alcalá de Henares	UAH
Universidad Autónoma de Madrid	UAM
Universidad Carlos III de Madrid	UC3M
Universidad Complutense de Madrid	UCM
Universidad Politécnica de Madrid	UPM
Universidad Rey Juan Carlos	URJC
Murcia	
Universidad de Murcia	UM
Universidad Politécnica de Cartagena	UPCT
Navarra	
Universidad Pública de Navarra	UPNA
País Vasco	
Universidad del País Vasco	UPV
Valencia	
Universidad de Alicante	UA
Universidad Jaime I	UJI
Universidad Miguel Hernández de Elche	UMH
Universidad Politécnica de Valencia	UPV
Estatales	
Universidad Internacional Menéndez Pelayo	UIIMP
Universidad Nacional de Educación a Distancia	UNED

**Fuente:** Elaboración Propia a partir de  
<https://www.universidades.gob.es/listado-de-universidades/>

## 2.2. Instrumentos

Para el análisis del contenido de los sitios web de las universidades se preparó ad hoc un formulario (ver más abajo) del que se analizan en este trabajo 5 preguntas abiertas y otras 4 cerradas, dicotómicas y de elección múltiple, que están directamente vinculadas con el propósito de la investigación. En lo que sigue, se refieren las preguntas analizadas del formulario indicado anteriormente.

La muestra fue caracterizada según los siguientes datos identificativos obtenidos a partir de preguntas abiertas:

- Nombre de la Universidad
- Acrónimo
- Comunidad Autónoma donde se ubica

- Denominación del Servicio de apoyo a los estudiantes con ACI
- Denominación del Vicerrectorado del que depende este Servicio.

En lo referente a las preguntas cerradas, en este trabajo se analizan las siguientes:

- Mención expresa a la atención de alumnos con Alta Capacidad Intelectual;
- Disposición en la Universidad de un Plan de actuación específico, adecuado a los estudiantes con Altas Capacidades
- Acciones dirigidas a la atención de los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales. Se trata de una pregunta de elección múltiple, para la que se elabora una matriz de recogida de información en la que se relacionan las acciones emprendidas con las unidades rectorales encargadas de su desarrollo.
- Tipo de acciones específicas impulsadas. Las unidades de análisis correspondientes a las diferentes opciones describen funciones, servicios, recursos u otro tipo de apoyo brindado a los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales. Para la selección de estas unidades se tuvo en consideración lo que se muestra en la literatura científica consultada, especialmente la desarrollada en nuestro país actualmente. La tabla 2 presenta la utilizada en este estudio.

**Tabla 2. Unidades de análisis**

Dimensión		Unidad de análisis
Sensibilización y visibilización	1	Actividades de sensibilización a la comunidad académica sobre las ACI
	2	Actividades de visibilidad de los estudiantes con ACI en la universidad
	3	Actividades de visibilidad de alumnado no universitario con ACI
	4	Guías o materiales específicos, elaborados en la Universidad, para estudiantes con ACI
Respuesta formativa/ educativa	5	Adaptaciones curriculares específicas para estudiantes con ACI
	6	Evaluación de necesidades educativas asociadas a ACI
Diagnóstico de ACI	7	Actividades para la evaluación de ACI
	8	Plan/Programa para la identificación de estudiantes con ACI
Becas y apoyos económicos	9	Becas o Ayudas para la investigación
	10	Becas o Ayudas Económicas para la participación en proyectos académicos
	11	Becas o Ayudas para la participación en actividades de enriquecimiento académico
Profesorado	12	Formación docente en necesidades educativas específicas asociadas con ACI
	13	Orientación a docentes sobre necesidades educativas específicas asociadas con ACI
	14	Información sobre actividades de enriquecimiento
	15	Plan/Programa para la identificación del profesorado de la Universidad con ACI
	16	Redes de encuentro entre el profesorado universitario con ACI
	17	Proyectos específicos dirigidos a la atención de estudiantes con ACI en la universidad

Apoyos personalizados a estudiantes ACI	18	Tutoría docente universitaria para la atención a alumnos con ACI
	19	Orientación académica
	20	Orientación profesional
	21	Atención psicológica
	22	Promoción de la tutoría docente universitaria para la atención a alumnos con ACI
	23	Mentorías con expertos
Apoyos en grupo a estudiantes ACI	24	Grupos de Alto Rendimiento Académico
	25	Actividades de encuentro y contacto entre alumnos con ACI
Transición ACI a universidad	26	Programas de Enriquecimiento Curricular para el alumnado con ACI en etapas anteriores a la universidad

**Fuente:** Elaboración propia

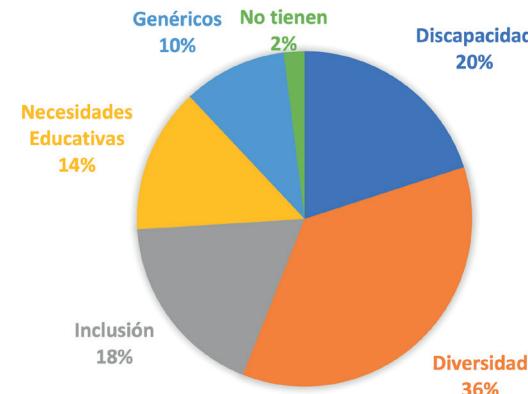
El formulario para recoger la información se aplicó a todas las páginas web de las universidades públicas españolas, analizando la información disponible en relación con el objeto de estudio, tras lo que se realizó un análisis con los estadísticos descriptivos básicos.

### 3. RESULTADOS

En casi la totalidad de las universidades públicas españolas, con la singular excepción de la Unidad Internacional Menéndez Pelayo, se constata, en cumplimiento con la legislación vigente, la existencia de unidades y servicios de atención a las necesidades específicas que puedan presentar las y los estudiantes, siendo estas unidades las encargadas de ofrecer respuestas ajustadas a las necesidades de alumnos y alumnas con Altas Capacidades Intelectuales, además de a quienes presentan diversidades funcionales, de género o cualquier otra condición. En lo que sigue, se analizan dichas unidades, tanto en su denominación e integración institucional, como en el tipo de acciones que impulsan, así como la existencia o no de una atención específica a las derivadas de Altas Capacidades Intelectuales. En primer lugar, se analiza cómo denominan a ese servicio preferentemente en el conjunto de las universidades. Interesa también conocer el vicerrectorado que alberga el servicio o unidad desde el que se atienden las necesidades de los estudiantes, y si incluye de forma específica, atención al alumnado con ACI. Finalmente, se muestran las distintas actividades que las universidades llevan a cabo, en relación con estos y estas estudiantes.

#### 3.1. Denominación del servicio que atiende a estudiantes ACI en las Universidades

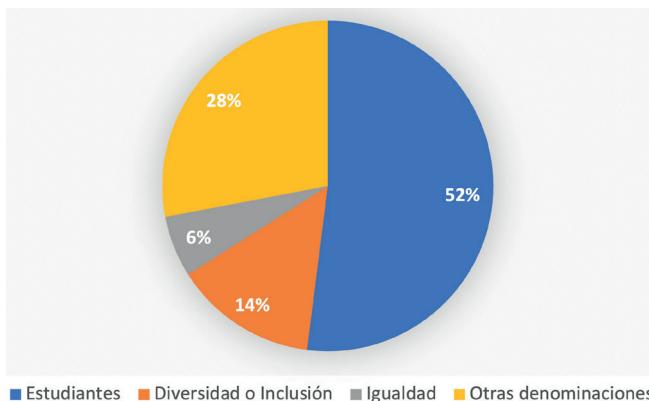
En la caracterización de la muestra se analizó el nombre del servicio o unidad de apoyo donde se ubica la atención a los alumnos con altas capacidades intelectuales. El gráfico 1 muestra el carácter que predomina en la denominación de dichos servicios

**Gráfico 1. Carácter predominante en la denominación del servicio.**

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, un 54% de las instituciones universitarias se refieren a este servicio con denominaciones que enfatizan el carácter de inclusión y el de atención a la diversidad, frente al 20% que enfatizan la discapacidad como denominación del servicio o las necesidades educativas, que en algunas ocasiones se ajustan a los términos utilizados en las legislaciones que regulan el sistema educativo en España (necesidades especiales, necesidades de apoyo educativo...). Un 14% de las instituciones solo hacen referencia en la denominación de estos servicios, al conjunto de los estudiantes, y en una de las instituciones universitarias no hemos encontrado denominación para este servicio, por lo que parece desarrollarse en forma directa desde un vicerrectorado.

En relación al análisis de la denominación del vicerrectorado que alberga el servicio, aunque la conformación y denominación de los vicerrectorados universitarios depende de cada universidad, se analizó el nombre del vicerrectorado en el que se ubicaba el servicio de atención a los estudiantes con altas capacidades, asumiendo que se atenderían dentro del servicio de apoyo a los estudiantes, salvo que existieran evidencias de ubicación diferente. El gráfico 2 muestra los resultados encontrados.

**Gráfico 2. Vicerrectorado que atiende las necesidades de los estudiantes con altas capacidades intelectuales**

Fuente: Elaboración Propia

Como se observa en el gráfico 2, en casi la mitad de las instituciones universitarias, la atención a los alumnos con altas capacidades intelectuales depende de las acciones de vicerrectorados diferentes al de estudiantes, ya que algunas universidades han generado vicerrectorados específicos para temas de diversidad e inclusión (14%), algunas lo han creado para los temas relacionados con Igualdad (6%), y muchas de ellas (28%) desarrollan las acciones desde vicerrectorados que no están específicamente orientados a los estudiantes, pues tienen una orientación más general, como responsabilidad social, extensión universitaria, política social, cultura... entre otros.

En referencia a otros tipos de alta capacidad, como la musical, plástica, deportiva... en ninguna de las universidades públicas se han encontrado propuestas específicas, si bien puede deberse a que estas se identifiquen con otras nominaciones, como deportistas de alto rendimiento.

**Tabla 3. Mención específica a estudiantes con altas capacidades intelectuales**

	N	%
SI	6	12%
No	27	54%
No, pero algunos servicios/acciones se dirigen a cubrir necesidades de estudiantes con altas capacidades intelectuales.	17	34%

**Fuente:** Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 3, el número de universidades públicas que manifiestan específicamente interés por las necesidades de su alumnado con altas capacidades intelectuales es muy pequeño (solo un 12%), si bien, el porcentaje aumenta notablemente cuando se analiza la existencia de programas o acciones específicas destinadas a este alumnado, aspecto que sucede en 17 de las universidades analizadas. Este dato es indicativo de que la consideración de las necesidades específicas de este alumnado por parte de las universidades públicas es un hecho incipiente, si bien parece que el interés está aumentando, como refleja el hecho de que más del 30% de las universidades públicas comienzan a implementar acciones que contribuyen a visibilizar este fenómeno.

### 3.2. Acciones de las universidades para atender al alumnado con ACI

Al analizar las acciones que se vienen desarrollando en las universidades, en relación con los diferentes tipos de vicerrectorados, encontramos la siguiente información que se recoge en la tabla 4 para una mejor visualización:

**Tabla 4. Actividades que se desarrollan en los vicerrectorados**

Dimen- sión	Unidad de análisis	UAE	VRE	VRP	OV
Sensibilización y visibilización	Actividades de sensibilización a la Comunidad académica sobre las ACI		X		X
	Actividades de visibilidad de los estudiantes con ACI en la universidad		X		X
	Actividades de visibilidad de alumnado no universitario con ACI		X		X
	Guías o materiales específicos, elaborados en la Universidad, para estudiantes con ACI	X	X		

Dimensión	Unidad de análisis	UAE	VRE	VRP	OV
Respuesta formativa/educativa	<i>Adaptaciones curriculares específicas para estudiantes con ACI</i>	X			
	<i>Evaluación de necesidades educativas asociadas a ACI</i>		X		
Diagnóstico de ACI	<i>Actividades para la evaluación de ACI</i>		X		
	<i>Plan/Programa para la identificación de estudiantes con ACI</i>			X	
Becas y apoyos económicos	<i>Becas o Ayudas para la investigación</i>				
	<i>Becas o Ayudas Económicas para la participación en proyectos académicos</i>				
	<i>Becas o Ayudas para la participación en actividades de enriquecimiento académico</i>				X
Profesorado	<i>Formación docente en necesidades educativas específicas asociadas con ACI</i>	X		X	X
	<i>Orientación a docentes sobre necesidades educativas específicas asociadas con ACI</i>	X	X		X
	<i>Información sobre actividades de enriquecimiento</i>		X		X
	<i>Plan/Programa para la identificación del profesorado de la Universidad con ACI</i>		X		
	<i>Redes de encuentro entre el profesorado universitario con ACI</i>		X		
	<i>Proyectos específicos dirigidos a la atención de estudiantes con ACI en la universidad.</i>			X	
Apoyos personalizados a estudiantes ACI	<i>Tutoría docente universitaria para la atención a alumnos con ACI</i>				
	<i>Orientación académica</i>	X	X		
	<i>Orientación profesional</i>	X	X		X
	<i>Atención psicológica</i>	X			X
	<i>Promoción de la tutoría docente universitaria para la atención a alumnos con ACI</i>	X	X		
	<i>Mentorías con expertos</i>		X		
Apoyos en grupo a estudiantes ACI	<i>Grupos de Alto Rendimiento Académico</i>		X		
	<i>Actividades de encuentro y contacto entre alumnos con ACI</i>		X		
Transición ACI a universidad	<i>Programas de Enriquecimiento curricular para el alumnado con ACI en etapas anteriores a la universidad</i>	X	X		

Notas: UAE: Unidades de Apoyo a Estudiantes; VRE: Vicerrectorado de Estudiantes;

VRP: Vicerrectorado de Profesorado; OV: Otros Vicerrectorados.

**Fuente:** elaboración propia

Como puede apreciarse en la Tabla 4, la mayor parte de las acciones son impulsadas desde el Vicerrectorado de Estudiantes, si bien, también es importante destacar el hecho de que algunas actividades son impulsadas por vicerrectorados diferentes al de estudiantes y profesorados. Lo anterior se debe a que las unidades de diversidad e inclusión, en varias ocasiones, se encuentran adscritas a vicerrectorados distintos a los de profesorado o estudiantes.

De la información que se recoge en la tabla 4 se constata que, en el marco de los Vicerrectorados de Estudiantes diversas Universidades desarrollan acciones orientadas a las ACI. Entre las acciones de sensibilización y visibilización destacan las dirigidas sobre las ACI a la comunidad académica, las de los estudiantes con ACI en la universidad y de alumnado no universitario con ACI, así como guías o materiales para los estudiantes con ACI. Como acciones formativas se encuentran las evaluaciones de necesidades educativas asociadas a ACI. En otro orden están los Diagnósticos de ACI, entre los que se encuentran las actividades para evaluación de ACI y los planes o programas para identificar estudiantes con ACI. Como acciones orientadas al profesorado, figuran algunas como las de orientación a docentes sobre necesidades educativas específicas asociadas con ACI; planes o programas de identificación de profesorado universitario con ACI; proyectos específicos dirigidos a la atención de estudiantes con ACI en la universidad. En cuanto a las acciones de apoyo personalizado a estudiantes ACI, se señalan la orientación académica, la orientación profesional, la promoción de la tutoría docente para la atención a alumnos con ACI, y las mentorías con expertos. Entre las acciones de apoyo en grupo a estudiantes ACI se encuentran las actividades de encuentro y contacto entre alumnos con ACI. Por último, entre las acciones de transición de ACI a la Universidad figuran los Programas de enriquecimiento curricular para el alumnado con ACI en etapas anteriores a la universidad.

Como puede apreciarse, las tutorías docentes para alumnos con altas capacidades intelectuales no se contemplan entre las acciones desarrolladas en las universidades públicas españolas, siendo una de las más importantes de cara a responder singularmente a las necesidades de los alumnos. Junto a lo anterior destaca también el hecho de la inexistencia de ayudas económicas para la participación en proyectos académicos o actividades de investigación, lo que repercute negativamente en los estudiantes con altas capacidades y bajos recursos económicos, quienes, en muchas ocasiones se ven obligados a tener que trabajar para financiar sus estudios, una realidad que supone una notable barrera para lograr un rendimiento muy destacable.

Por último, conviene también señalar que, en ninguna de las webs de las *unidades de diversidad* consultadas se menciona formación o referencia a la orientación o apoyo al profesorado sobre el fenómeno de las altas capacidades intelectuales, más allá de algunas acciones formativas de escasa relevancia institucional y social.

## 4. CONCLUSIONES

Esta investigación ha tenido como objetivo identificar la estructura institucional de recursos y modalidad de apoyos a los estudiantes universitarios con altas capacidades intelectuales en el caso de las 50 universidades públicas españolas. Para ellos se ha realizado análisis bibliográfico y de contenido de las páginas web de las Universidades. Los resultados obtenidos nos permiten establecer la estructura institucional que predomina, así como las modalidades de acciones y programas de

apoyo que son más frecuentes pudiendo también señalar cuales están ausentes y serían recomendables.

Respecto a las estructuras institucionales de los recursos y apoyos a estudiantes ACI en las distintas universidades públicas españolas, la recogida de información evidencia que las *unidades de diversidad* de las universidades públicas españolas dependen de vicerrectorados y/o servicios diversos. Más de la mitad de las Universidades estructuran sus acciones ACI dentro de los vicerrectorados de estudiantes y en unidades llamadas de diversidad o de inclusión. Otro resultado destacado es que apenas una décima parte de las universidades públicas hace referencia explícita a los estudiantes con ACI.

Esa integración tan predominante de los servicios ACI en los vicerrectorados de estudiantes nos parece apropiada. Es importante entender que la respuesta que precisan los estudiantes con altas capacidades intelectuales deriva, fundamentalmente, de su necesidad de conocer y, consecuentemente, debe tener su base en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que entraña con los vicerrectorados de estudiantes, de profesorado y, si tiene cabida, en los de ordenación académica, para contemplar la práctica de la tutoría docente en el proceso formativo.

Respecto a las informaciones obtenidas del análisis de las páginas web consultadas, se observa que solo el 34% de las instituciones universitarias públicas manifiesta tener programas o acciones específicas dirigidas a los estudiantes con ACI, mientras que el resto considera que, en el mejor de los casos, los posibles apoyos y recursos para estos alumnos son los mismos que para el estudiantado, en general; mientras que el 54% del contenido de las web de estos servicios solo indica apoyos y acciones al alumnado con discapacidad.

Por lo tanto, el estudio realizado muestra evidencias de que en las universidades públicas españolas son escasos o nulos los programas y acciones dirigidos a los estudiantes con altas capacidades intelectuales, lo que exige un esfuerzo importante por analizar, detectar y evaluar las necesidades que presentan estos estudiantes para lograr con éxito sus trayectorias formativas.

Sólo declaran en sus páginas web tener programas o acciones específicas una universidad de cada tres. Es decir, que son una minoría. Y el tipo de acciones que anuncian desde el vicerrectorado de estudiantes son de sensibilización y visibilización (visibilización sobre las ACI a la comunidad académica, las de los estudiantes con ACI en la universidad y de alumnado no universitario con ACI así como guías o materiales para los estudiantes con ACI); formativas (evaluaciones de necesidades educativas asociadas a ACI); diagnósticos para evaluar ACI y planes o programas para identificar estudiantes con ACI. Como acciones orientadas al profesorado, destacan las de orientación a docentes sobre necesidades educativas específicas asociadas con ACI; planes o programas de identificación de profesorado universitario con ACI; proyectos específicos dirigidos a la atención de estudiantes con ACI en la universidad. Entre las acciones de apoyo en grupo a estudiantes con ACI se encuentran las actividades de encuentro y contacto entre alumnos con ACI. Por último, entre las acciones de transición de ACI a la Universidad figuran los Programas de enriquecimiento curricular para el alumnado con ACI en etapas anteriores a la universidad.

De manera que se puede concluir que hay una gran diversidad de acciones posibles, algunas universidades tienen algunas y al revisar las acciones se constata que hay algunas relevantes que están totalmente ausentes, a pesar de su probada relevancia e interés. Mayormente ausentes están las acciones en el ámbito de las becas

o apoyos económicos, ya sea para que colaboren en la investigación o para que participen en proyectos académicos o en actividades de enriquecimiento académico. Otra ausencia relevante es la de apoyos personalizados como la tutoría docente universitaria para la atención a alumnos con ACI.

También se observa una desconsideración al profesorado y su formación sobre el fenómeno de las altas capacidades, lo que precisa de su atención para una mejor comprensión de cómo aprenden estos estudiantes y entender su contexto personal para apoyarles en su óptimo aprendizaje, evitando así el impacto negativo del etiquetado, las exigencias académicas desajustadas y la reducción en el uso de la evaluación y calificaciones rígidas; a la vez que ofrecer un repertorio amplio de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de carácter inclusivos, que beneficie a todos los estudiantes, no solo a aquellos con altas capacidades intelectuales. Puesto que, a través de procesos inclusivos, las universidades, en general y, los docentes, en particular, pueden contribuir a ir consiguiendo mayores cotas de justicia social en la formación universitaria.

Ante el panorama descubierto en el estudio realizado, a las universidades españolas se les presenta el desafío de hacer práctico programas y apoyos a los estudiantes con altas capacidades y sus profesores; en tanto que, estos estudiantes también deben tener oportunidades para su desarrollo personal, académico y profesional que estimulen al máximo sus potencialidades.

Entre las propuestas más relevantes para atender a ese desafío se ofrecen las siguientes:

- *La tutoría individual y en pequeño grupo -*. Se defiende una práctica de la tutoría en estrecha continuidad con el conocimiento propio de cada titulación y, partiendo del aprendizaje que se persigue en cada estudiante se buscan proyecciones que orienten las formas de vida hacia el incremento del bienestar general, que incluye el de todas y cada una de las personas.
- *Inclusión de estudiantes con altas capacidades intelectuales en grupos de investigación universitarios -*. El trabajo colaborativo que se realiza en los Grupos de Investigación conformados en las Facultades constituye un contexto idóneo para armonizar y dar sentido al principal quehacer de la formación universitaria, promoviendo así de una forma más coherente una atención personalizada al alumnado con altas capacidades intelectuales, donde, a la vez de tener la oportunidad de contribuir a la generación de conocimientos mediante la investigación y el impulso de proyectos académicos, se ofrezca una atención personalizada y en grupos reducidos.

Para ello, es importante que los grupos de investigación sean apoyados económicamente para el desarrollo de estas acciones, que deben venir acompañadas del desarrollo de seminarios y acciones formativas, a la vez que los propios estudiantes puedan integrarse mediante un proceso basado en la concesión de becas que les permitan dedicarse a este trabajo, amplia y profundamente, sin tener que dedicarse a otras acciones laborales necesarias para subsistir.

- *En lo referente al enriquecimiento curricular -*, en el ámbito universitario es posible su desarrollo a través de los grupos de investigación, donde los alumnos pueden beneficiarse de la implementación de proyectos de investigación relacionados con temáticas afines a su ámbito disciplinar. En cuanto a la compactación curricular, podría desarrollarse desde el compromiso de cada docente, si bien requiere una adecuada evaluación inicial que puede llevarse a cabo integrada

desde propuestas de tutoría individual o en pequeños grupos integradas en la docencia impartida en las aulas.

- *Formación del profesorado universitario sobre el fenómeno de las altas capacidades intelectuales* -. Este ámbito es especialmente relevante y exige una formación específica para que los docentes puedan ir integrando acciones en sus procesos didácticos que les permitan considerar también las necesidades de los alumnos con altas capacidades intelectuales, logrando incrementar el grado de inclusividad de las universidades. Esta formación permitirá también incrementar el interés por ampliar y profundizar el conocimiento sobre la inclusión de estudiantes con altas capacidades en el entorno universitario. Las universidades públicas no deben seguir eludiendo esta obligación para con sus estudiantes.

### **Contribución de autores**

En el desarrollo de este estudio, ambos autores han contribuido de forma relevante a todas y cada una de las partes, desde el diseño de la investigación hasta el desarrollo de la metodología y la elaboración de los instrumentos, así como la recogida de datos en las diferentes universidades. Todas las versiones del texto han sido elaboradas y revisadas de forma conjunta.

### **Agradecimientos**

Los agradecimientos van destinados al Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid, donde se integran la gran mayoría de los miembros del grupo de investigación *Innovación en la Selección Formación y Práctica de los Docentes Investigadores (ISYFDI)*, del que los autores son directores. Dicho grupo mantiene una línea de investigación orientada hacia la atención de los alumnos con altas capacidades intelectuales en todo el sistema educativo, incluyendo la universidad.

### **Financiación**

El trabajo se ha realizado como parte de las tareas de investigación en Universidad Complutense de Madrid, dentro del Departamento de Estudios Educativos, sin financiación externa.

### **Conflicto de Intereses**

Los autores declaran no tener conflicto de intereses en relación con la elaboración de este trabajo.

## **Referencias**

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces (Edición Digital), 10(2) 1-34. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-análisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19(4), 229–36.
- Aguilera-García, J. L. (2010). *La tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/47175>

- Aguilera-García, J. L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30, <https://hdl.handle.net/20.500.14352/101267>
- Aguirre Delgado, T; Rodríguez-Dorta, M; Dorta Hernández, M. J; Borges del Rosal, A. (2021). The ATENEA-ULL programme: a proposal to increase the motivation of undergraduates. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicología escolar e Educação*, 13(1, jan-jun), 360-379. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8327/5937>
- Allan, C. (2011). Exploring the experience of ten Australian Honours students. *Higher Education Research & Development*, 30(4), 421–433. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.524194>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Artiles, C., Jiménez, J.E., Rodríguez, C., y Díaz, G. (2006) Las mentorías universitarias con el alumnado de altas capacidades. *Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Astin, A. W., & Antonio, A. L. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education* (2nd ed.). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Baquero Carvalho, F. G; Guillen-Martin, V. M., Gallego-Álvarez, T., & Ibáñez-García, A. (2023). Mentoría universitária na Espanha: um relato de experiência com alunos de altas habilidades ou superdotação. *Brazilian Journal of Development*, 9(2), 7210–7231. <https://doi.org/10.34117/bjdv9n2-071>
- Bejarano Franco, M. T. (2011) El aprendizaje Basado en Problemas: una estrategia de enseñanza en el ámbito universitario. En MORALES CALVO, S. Y AGUILERA-GARCÍA, J. L. (dir). *Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Buenos Aires: Miño y Davila. Pp.127-138
- Borland, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 1–19). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.002>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1177/1478088706qp063oa>
- Cross, T. L., and Coleman, L. J. (2005). "School-based conception of giftedness," in *Conceptions of Giftedness*, eds R. Sternberg and J. E. Davidson. Cambridge: Cambridge University Press, 52–63. doi: 10.1017/CBO9780511610455.005
- Culver, K. C., Bray, N., & Braxton, J. (n.d.). On My Honor: A Quasi-Experimental Analysis of Honors Students' Perceptions of Workload and Cognitive Challenge. *Research in Higher Education*, 65(4), 679–704. <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09788-5>
- De Jong, N. A., Boon, M., van Gorp, B., Büttner, S. A., Kamans, E., & Wolfensberger, M. V. C. (2021). Framework for analyzing conceptions of excellence in higher education: a reflective tool. *Higher Education Research & Development*, 41(5), 1468–1482. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1915964>
- Escuelas Infantiles Reggia Emilia (1992). La inteligencia se construye usándola. Madrid, Ministerio de Educación/Morata.

- 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>
- Fernández-Molina, M., Zamudio, S. C., Merchán, D. T., & Román, M. D. G. (2016a). Valoración y seguimiento de talleres MENTORAC UMA. Grado de acuerdo entre el Equipo Técnico y el profesorado mentor. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 13(2). Pp. 484-491
- Fernández-Molina, M., Zamudio, S. C., Román, M. D. G., & Merchán, D. T. (2016b). Percepción y Grado de satisfacción familiar con el programa de Mentorías Universitarias para ACIs MENTORAC UMA 2013-2014. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 14-22.
- Fernández-Molina, M. (2017). Perfil y necesidades de alumnos universitarios con altas capacidades en la Universidad de Málaga. En C. Pehhares, *SobredotaÇao*. ANEIS, 197-209
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Geake, J. G. (2009) Neuropsychological characteristics of academic and creative giftedness, in International *Handbook of Giftedness*, ed L. V. Shavinina (Dordrecht: Springer), 261–73.
- Goenechea-Permisan C. y Cordero Montes, M. (2018) inclusión en educación superior. Las mentorías universitarias en cádiz para estudiantes de secundaria con altas capacidades intelectuales. March 2018. En Conference: XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Gómez-Puerta, M.; Chiner, E.; Cardona-Moltó, M. C. y Rodríguez Rodríguez, R. (2022a) 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 y J.-F. Álvarez-Herrero. (eds.) *Transformando la educación a través del conocimiento*. Editorial Octaedro
- 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 Rosana Satorre Cuerda (2022) *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria*, pp.389-397. Octaedro
- Gómez Puerta, M. G.; Chiner, Ch; Rodriguez Rodriguez, R. Gomez Martinez, A. y Domínguez Santos, S (2022c) 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 (2022) *Educar para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*. Dykinson.
- López Andrada, B. (2000). *Alumnos precoz, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación y Cultura España/CIDE.
- Matthews, D. J., & Dai, D. Y. (2014). Gifted education: Changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 335–353. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.979578>

- Gómez-Puerta, M., Rodríguez Rodríguez, R. y Chiner, E. (2023). *Guía de recomendaciones para la atención del alumnado universitario con altas capacidades intelectuales*. Limencop.
- González Arrieta, A., Pérez Lancho, M; García-Bermejo-Ginner, J. R., Álvarez Navia, I., Sánchez Lázaro, Á. L., Hernández Simón, J. A; Martín García, T; & Vega Cruz, P. I. (2021). Laboratorio de desarrollo en Educación Superior con alumnado de Altas Capacidades y/o Alto rendimiento. In *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia. Actas del VI congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y cooperación, CINAIC 2021* (pp. 414-418).
- González Jiménez, F. E. (2001a). Generación del conocimiento y actividad educativa. *Revista Complutense de educación*. Vol. 12, nº 2 (pág.: 427-484).
- González Jiménez, F., E. (2007). Conocimiento y comunicación. Bases de la actividad educativa. *Revista TECNAR*. Vol. 3, Año 3 (pág.: 52-54).
- González Jiménez, F. E.; Aguilera-García, J.L.; Macías-Gómez, M. E.; Rodríguez Sánchez, M.; García Medina, R. (2010) *Formación, Selección y Práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universitas.
- González Jiménez, F.E. y Macías-Gómez, M. E. (2014) Investigación en la singularidad de la formación de los docentes. En MEDINA RIVILLA, A.; DE LA HERRÁN GASCÓN, A.; DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.C. (Coord.) *Fronteras en la investigación de la didáctica*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UNED.
- Gotlieb, R.; Hyde, E., Immordino-Yang, M. H. & Kaufman, S. B. (2016). Cultivating the social- emotional imagination in gifted education: insights from educational neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377, 22-31. <https://doi.org/10.1111/nyas.13165>
- Kem, L & Navan, J (2006) Gifted Students in College: Suggestions for Advisors and Faculty Members . *NACADA Journal* 6(2) DOI: 10.12930/0271-9517-26.2.21
- Kool, A., Mainhard, T., Jaarsma, D., Van Breukelen, P., & Brekelmans, M. (2017). Effects of honours programme participation in higher education: A propensity score matching approach. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1222–1236. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1304362>
- Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151–167. <https://doi.org/10.1177/0162353216640936>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Long, E. C. J., & Mullins, D. (2012). Honors around the globe. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 13(2), 1–6.
- Macías-Gómez, M. E (2013). *Selección, formación y práctica de los tutores en la universidad*. Madrid: Universitas <https://universitas.es/wp-content/uploads/2021/03/SELECCION-Y-FORMACION.pdf>
- Matthes, J., Schneider, M., & Preckel, F. (2024). The relation between prior knowledge and learning in regular and gifted classes: A multigroup latent growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116 (2), 278. <https://doi.org/10.1037/edu0000848>

- Mazzoli Smith, L. & Campbell, R. J. (2016) So-called giftedness and teacher education: issues of equity and inclusion, *Teachers and Teaching*, 22:2, 255-267, <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1055448>
- Mendaglio, S., & Tillier, W. (2006). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness: Overexcitability Research Findings. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1): pp. 68 - 87.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) (2024) *Las cifras de la educación en España. Curso 2021-2022 (Edición 2024)*. Subdirección General de Estadística y Estudios. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/las-cifras-de-la-educacion-en-espana-estadisticas-e-indicadores-edicion-2024\\_184490/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/las-cifras-de-la-educacion-en-espana-estadisticas-e-indicadores-edicion-2024_184490/)
- Orozco Gómez, M. L., Toma, R. B., & Merino, M. (2021). Creativity development through problem-based informal science: the case of double exceptionality students. In *Teaching-Learning Contemporary Physics: From Research to Practice* (pp. 251-261). Cham: Springer International Publishing.
- Orozco Gómez, M. L., Bogdan Toma, R., Cuesta Gómez, J. L., & Merino Martínez, M. (2023). UBUIngenio: extracurricular enrichment programme for the improvement of high ability students' creative thinking. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55, 212-218.
- Pérez, R. E. (2018). La Medición de la Inteligencia y las Aptitudes en la Identificación del Talento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), 359-368. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/20741>.
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces: Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment. *Revista de Educación*, 368, 66-95. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>.
- Pfeiffer, S. I. (2020). Introducción. In *Psychology in the Schools special issue on the gifted Volume 57, Issue 10 Special Issue: Serving Gifted and Talented Students in the Schools October 2020*, 1511-1513 <https://doi.org/10.1002/pits.22407>
- Poincaré, E. (1914). *Ciencia y método*. Madrid. Espasa Calpe.
- Peralvo Arequipa, C. del R., & Chancusi Herrera, A. A. (2021). El Método de Caso en las Estrategias Metodológicas de Enseñanza y Aprendizaje. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(3), 369–389. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/544>
- Pérez Diez, L., & Jiménez Fernández, C. (2018). Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos de altas capacidades. *Enseñanza & Teaching*: 36, 1, 2018, 151-178. DOI: <https://doi.org/10.14201/et2018361151178>
- Peters, M. P., & Mofield, E. (2024). Examining Students' Perceptions of Giftedness, Need for Cognition, and Goal Orientations. *Journal of Advanced Academics*, 35(1), 56–88. <https://doi.org/10.1177/1932202X231223039>
- Quílez Robres, A., & Lozano Blasco, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38 (1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- 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>

- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Madrid: Ápeiron Ediciones.
- Rodríguez, R., Far, A., & Pérez, R. (2019). MENTORiment. Enriquecimiento extracurricular para adolescentes con altas capacidades intelectuales: el uso de la mentoría. In *VIII congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa: Libro de actas# CIMIE19: Educación: la puerta a toda mejora* (pp. 1-13). Ediciones de la Universidad de Lérida/Edicions de la Universitat de Lleida.
- Rodríguez Dorta, M; Aguirre Delgado, T; & Borges, Áf. (2021). El programa integral para altas capacidades (PIPAC): 18 años de experiencia. *Aprender - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, (26), 63-80. <https://doi.org/10.22481/aprender.i26.10041>
- Sastre-Riba, S., and Domenech, M. (1999). La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Faisca* 7, 23-49.
- Sastre-Riba S, Castelló-Tarrida A. (2017) Fiabilidad y estabilidad en el diagnóstico de la alta capacidad intelectual. *Rev Neurol*; 64 (Supl. 1) S0-S58 doi: 10.33588/rn.64S01.2017028
- Saunders, D. B., & Ramiréz, G. B. (2017). Against 'teaching excellence': Ideology, commodification, and enabling the neoliberalization of postsecondary education. *Teaching in Higher Education*, 22(4), 396–407. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301913>
- Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Presss.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 359-375. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0998>.
- Sternberg, R. J.; Kaufman, J. C. y Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence*. Cambridge: University Press.
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), 91-106
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. Sternberg, y J. Davidson, J. (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Cambridge University Press.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1998). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. 4<sup>a</sup> reimpresión. Barcelona. Paidós.
- Turkheimer E, Haley A, Waldron M, D'Onofrio B, Gottesman II. Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychol Sci*. 2003 Nov;14(6):623-8. doi: 10.1046/j.0956-7976.2003.pscl\_1475.x. PMID: 14629696.
- Viguera Mínguez, E; Grande Pérez, A. (2020) GuíaME-AC-UMA un programa de apoyo al alumnado de altas capacidades intelectuales. *ConCIENCIAS.digital: revista de divulgación científica de la Facultad de Ciencias de Zaragoza*, 25 págs 84-93C [https://issuu.com/cienciaszaragoza/docs/conciencias\\_25/86](https://issuu.com/cienciaszaragoza/docs/conciencias_25/86)
- Waber, D. P., Forbes, P. W., Almli, C. R., Blood, E. A., & Brain Development Cooperative Group. (2012). Four-year longitudinal performance of a population-based sample of healthy children on a neuropsychological battery: the NIH MRI study of normal brain

development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 18(2), 179-190. DOI: 10.1017/S1355617711001536

Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 101-103. <https://doi.org/10.1037/h0060613>

White, J. (2006). *Intelligence, destiny and education: The ideological roots of intelligence testing*. London: Routledge

Wolfensberger, M. V. C. (2015). *Talent development in European higher education. Honors programs in the Benelux, Nordic and German-speaking countries*. Springer



© 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"

