



## Altas capacidades y doble excepcionalidad en la universidad

Reto intelectual, accesibilidad y equidad docente

---

Laura Osete Cortina  
Virginia Santamarina Campos  
Eloína García Félix

# RESUMEN DE IDEAS CLAVE

El estudiantado con altas capacidades no constituye un grupo homogéneo ni presenta necesariamente un rendimiento académico excelente en todas las materias. En algunos casos, el alto potencial convive con dificultades de aprendizaje, TDAH, autismo, problemas de autorregulación, condiciones de salud o situaciones personales que pueden afectar a la trayectoria académica. Esta coexistencia se denomina doble excepcionalidad. Su complejidad reside en que las fortalezas pueden ocultar las dificultades, las dificultades pueden ocultar el talento, o ambas dimensiones pueden pasar inadvertidas (Foley Nicpon et al., 2011; Reis et al., 2014). El papel del personal docente e investigador (PDI) no es diagnosticar, sino observar señales relevantes, evitar atribuciones simplificadoras, ajustar la docencia dentro de sus competencias y orientar hacia los cauces institucionales adecuados cuando proceda. La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario establece que las universidades deben contar con unidades de igualdad y diversidad, servicios de salud y acompañamiento psicológico y pedagógico, y servicios de orientación profesional (Ley Orgánica 2/2023, 2023).

Tabla 1. Ideas clave y aplicación docente

| Idea clave                                                                                  | Aplicación práctica para el PDI                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| El TDAH no debe interpretarse como falta de interés, esfuerzo o capacidad.                  | Revisar primero la claridad de la tarea, los plazos, los canales y los criterios.                                                                              |
| Las mejoras ordinarias de accesibilidad benefician al conjunto del grupo.                   | Usar instrucciones explícitas, cronogramas visibles, rúbricas breves y materiales ordenados.                                                                   |
| Los ajustes individualizados requieren validación institucional.                            | No conceder ni denegar adaptaciones informales al margen del procedimiento vigente.                                                                            |
| La confidencialidad debe preservarse en todo momento.                                       | Registrar solo información académica o procedimental imprescindible.                                                                                           |
| El estudiantado con TDAH puede presentar potencialidades académicas que conviene canalizar. | Proponer tareas con estructura clara, opciones de desarrollo, fases intermedias y criterios explícitos que permitan transformar ideas en productos evaluables. |

Fuente: elaboración propia a partir de Foley Nicpon et al. (2011), Reis et al. (2014), (Gómez-Puerta et al., 2023) y Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo.

# RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Al finalizar el estudio de este artículo, el personal docente e investigador será capaz de:

- Identificar señales académicas, comunicativas, organizativas y relacionales asociadas a altas capacidades intelectuales o doble excepcionalidad en el contexto universitario, sin atribuir diagnósticos ni sustituir la valoración de los servicios especializados.
- Diferenciar entre falta de reto académico, barreras de aprendizaje, dificultades de autorregulación y posibles necesidades de apoyo, a partir de situaciones docentes observables.
- Diseñar consignas, cronogramas, rúbricas y actividades que combinen claridad, exigencia académica, flexibilidad razonable y oportunidades de enriquecimiento intelectual.
- Aplicar pautas de comunicación respetuosa y confidencial en situaciones de tutoría, seguimiento académico o acompañamiento docente.
- Seleccionar actuaciones docentes inclusivas dentro de su ámbito de competencia, evitando interpretaciones estigmatizantes del rendimiento irregular, la baja participación, la autoexigencia elevada, la frustración o la aparente desmotivación.

# I INTRODUCCIÓN

El contexto universitario actual exige avanzar hacia modelos docentes capaces de reconocer la diversidad del estudiantado sin reducirla a etiquetas diagnósticas ni a respuestas homogéneas. En este marco, este artículo ofrece orientaciones para que el profesorado universitario pueda comprender y acompañar, desde su ámbito de competencia, al estudiantado con altas capacidades intelectuales y con perfiles de doble excepcionalidad. Las altas capacidades no constituyen una realidad uniforme ni se expresan siempre mediante un rendimiento académico sobresaliente, sino que pueden manifestarse a través de distintas combinaciones de potencial cognitivo, creatividad, pensamiento crítico, rapidez de aprendizaje, profundidad analítica o intereses específicos (Gómez-Puerta et al., 2023; Pfeiffer, 2015).

La doble excepcionalidad hace referencia a situaciones en las que un alto potencial intelectual, creativo o académico coexiste con dificultades específicas de aprendizaje, condiciones del neurodesarrollo, condiciones de salud, discapacidad u otras circunstancias que pueden afectar a la participación, la autorregulación, la organización académica o el bienestar del estudiantado (Foley Nicpon et al., 2011; Reis et al., 2014). Esta coexistencia puede generar procesos de enmascaramiento: el talento puede ocultar las necesidades de apoyo, mientras que las dificultades pueden impedir que el potencial sea reconocido. Por ello, en la educación superior resulta especialmente importante que el profesorado no interprete de forma automática el rendimiento irregular, la baja participación, el perfeccionismo, la frustración o los bloqueos como falta de esfuerzo, desinterés o falta de capacidad.

La finalidad de este material es proporcionar al personal docente e investigador (PDI) criterios de observación, pautas de actuación y ejemplos aplicados para interpretar con mayor precisión situaciones frecuentes en el aula, la tutoría, la evaluación, las prácticas académicas o el trabajo en grupo. La literatura reciente sobre altas capacidades en la universidad señala la necesidad de reforzar la formación docente, la tutoría personalizada y las oportunidades de enriquecimiento académico, especialmente en un contexto en el que las actuaciones específicas para este estudiantado siguen siendo limitadas en muchas instituciones universitarias (Cucala Avila et al., 2022).

Desde este marco inclusivo, la actuación docente debe centrarse en observar barreras académicas, ajustar la enseñanza dentro del ámbito de competencia del PDI y orientar hacia los recursos institucionales cuando proceda.



Antes de continuar, piense en una situación en la que un estudiante haya mostrado alto potencial, pero también bloqueo, entregas incompletas o desmotivación. ¿Qué cambiaría si, en lugar de interpretar esa situación como falta de esfuerzo, la analizara como una posible barrera de aprendizaje o de ejecución académica? Esta pregunta no busca una respuesta cerrada, sino activar una mirada docente más prudente antes de aplicar las pautas del artículo.

# DESARROLLO

## Marco conceptual y características clave

En el ámbito educativo, las altas capacidades intelectuales se entienden como un conjunto amplio y heterogéneo de potencialidades cognitivas, creativas, motivacionales y de rendimiento que pueden permitir a una persona destacar en uno o varios ámbitos del conocimiento. No existe una definición única y universalmente aceptada, pero sí un consenso amplio en torno a su carácter multidimensional, dinámico y contextual. Desde esta perspectiva, las altas capacidades no deben reducirse a una puntuación elevada en pruebas psicométricas ni identificarse automáticamente con una excelencia académica sostenida, sino comprenderse como un potencial que puede desarrollarse o quedar limitado en función de las oportunidades educativas, el contexto, la motivación, la creatividad, la autorregulación y las condiciones personales del estudiantado (Castelló i Tarrida & Batlle Estape, 1998; Gómez-Puerta et al., 2023; Pfeiffer, 2015; Reis et al., 2014).



Llegados a este punto, conviene plantearse una primera pregunta docente. Si una estudiante resuelve con gran profundidad un problema complejo, pero no consigue entregar el trabajo en plazo o lo presenta de forma desorganizada, ¿estaríamos ante falta de interés o ante una posible barrera en la planificación y ejecución académica? Esta pregunta no busca una respuesta cerrada, sino activar una mirada más prudente antes de atribuir causas al rendimiento observado.

En el contexto universitario, estos perfiles pueden manifestarse de forma distinta a como lo hacen en etapas educativas previas. La mayor autonomía del aprendizaje, la complejidad de las tareas, la exigencia de planificación a medio plazo, la evaluación mediante proyectos, la participación en trabajos grupales o la necesidad de gestionar simultáneamente varias asignaturas pueden favorecer el desarrollo del potencial, pero también hacer más visibles determinadas barreras. Puede observarse pensamiento crítico avanzado, creatividad, rapidez para comprender conceptos complejos o capacidad para establecer conexiones originales y, al mismo tiempo, dificultades para organizar entregas, priorizar tareas, tolerar la incertidumbre, participar oralmente o ajustarse a instrucciones poco explícitas. Esta combinación puede generar desconcierto en el profesorado si se analiza solo desde el rendimiento final y no desde los procesos de aprendizaje (Aguilera-García & Macías-Gómez, 2025; Gómez-Puerta et al., 2023).



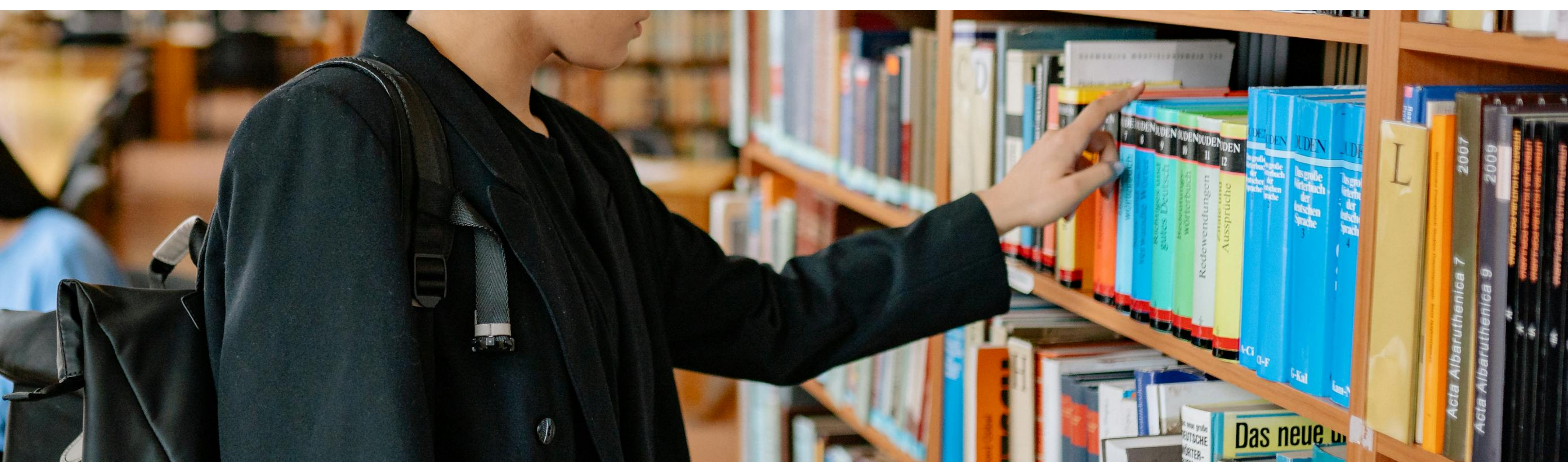
La respuesta docente debe evitar dos errores frecuentes. El primero consiste en asumir que el estudiantado con altas capacidades no necesita apoyo porque dispone de recursos intelectuales suficientes. El segundo consiste en centrar la atención únicamente en la dificultad, invisibilizando el potencial, la creatividad o la necesidad de reto académico. En los perfiles de doble excepcionalidad, el apoyo y el enriquecimiento no son medidas opuestas, sino complementarias. Puede ser necesario ofrecer estructura, anticipación, rúbricas claras, cronogramas intermedios o alternativas de demostración del aprendizaje, al tiempo que se mantienen expectativas académicas altas y se proponen tareas con profundidad, autonomía y sentido intelectual (Baum et al., 2014; Reis et al., 2014). Desde un enfoque inclusivo, el profesorado debe observar señales académicas relevantes, identificar posibles barreras de aprendizaje y ajustar su práctica dentro de su ámbito de competencia. Conviene emplear expresiones como estudiantado con altas capacidades, perfiles de doble excepcionalidad o estudiantes que pueden requerir apoyos específicos, evitando formulaciones estigmatizantes, deficitarias o clínicas que reduzcan a la persona a una condición.

El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un marco útil para anticipar la diversidad desde el diseño inicial de la enseñanza. Proporcionar distintas formas de implicación, representación, acción y expresión ayuda a que el estudiantado demuestre su aprendizaje sin que determinadas barreras formales oculten su potencial. La claridad de las consignas, la previsibilidad de los cambios, la explicitación de criterios, la elección razonada de algunos productos académicos y la retroalimentación formativa no reducen la exigencia, sino que mejoran la calidad de la docencia para el conjunto del grupo (CAST, 2024).



Antes de avanzar, puede formularse una segunda comprobación. Si una barrera puede reducirse aclarando criterios, anticipando cambios o diversificando la forma de demostrar el aprendizaje, ¿por qué esperar a que aparezca una dificultad significativa para introducir esa mejora? Este tipo de pregunta ayuda a desplazar la mirada desde el déficit individual hacia el diseño de condiciones docentes más accesibles y retadoras.

La doble excepcionalidad también exige atender a posibles sesgos en la identificación. El talento puede pasar desapercibido cuando no se ajusta al modelo de estudiante brillante, constante, participativo y con alto rendimiento en todas las materias. También puede quedar invisibilizado en estudiantes que han aprendido a compensar sus dificultades, en mujeres, en estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, en personas con trayectorias educativas discontinuas o en quienes no han tenido acceso previo a procesos de evaluación y apoyo. Por ello, la mirada docente debe ser prudente, contextualizada e interseccional, sin convertir estas variables en categorías cerradas ni en presupuestos automáticos (CAST, 2024; Pfeiffer, 2015; Reis & Renzulli, 2009).



# Manifestaciones y necesidades en el entorno universitario

En el contexto universitario, las altas capacidades y la doble excepcionalidad pueden hacerse visibles a través de señales académicas, organizativas, comunicativas y relacionales. Estas señales no permiten establecer diagnósticos, pero sí ayudan al profesorado a revisar las condiciones de enseñanza, participación y evaluación. En estudiantes con altas capacidades pueden observarse rapidez para comprender conceptos complejos, pensamiento divergente, conexiones interdisciplinarias, necesidad de autonomía, preguntas que amplían el enfoque previsto o desmotivación ante tareas repetitivas. En perfiles de doble excepcionalidad, estas fortalezas pueden coexistir con rendimiento desigual, bloqueo ante tareas abiertas, dificultades de planificación, problemas para cerrar entregas, autoexigencia elevada o discrepancia entre la calidad conceptual y la calidad formal del producto académico (Foley Nicpon et al., 2011; Gómez-Puerta et al., 2023; Reis et al., 2014).

Estas manifestaciones pueden aparecer en el aula, la tutoría, las prácticas, los proyectos o la evaluación. La clave docente no es interpretar cada señal de forma aislada, sino observar patrones persistentes y analizar si existen barreras en la consigna, la organización de la tarea, los criterios de evaluación, la gestión del tiempo, la comunicación o el nivel de reto académico. En estos perfiles, apoyo y enriquecimiento deben entenderse como dimensiones complementarias: puede ser necesario ofrecer estructura, rúbricas, entregas parciales o retroalimentación formativa, al mismo tiempo que se proponen tareas con mayor profundidad, creatividad o autonomía (Baum et al., 2014; Reis et al., 2014).

**Tabla 2.** Señales orientativas no diagnósticas asociadas a altas capacidades y doble excepcionalidad

| Señales orientativas, no diagnósticas, asociadas a ALTAS CAPACIDADES                       | Señales orientativas, no diagnósticas, asociadas a DOBLE EXCEPCIONALIDAD                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rapidez para comprender, sintetizar o transferir conceptos complejos.                      | Rendimiento desigual entre tareas, asignaturas o tipos de evaluación.                                        |
| Pensamiento divergente, creativo o no convencional.                                        | Dificultades persistentes de planificación, organización o gestión del tiempo.                               |
| Conexiones interdisciplinarias o elaboración de preguntas que amplían el enfoque previsto. | Bloqueos ante tareas extensas, abiertas, ambiguas o con alta carga ejecutiva.                                |
| Necesidad de autonomía, profundidad o reto intelectual.                                    | Contraste entre razonamiento avanzado y dificultades en expresión oral, escrita, presentación o entrega.     |
| Aburrimiento o desconexión ante tareas repetitivas o poco retadoras.                       | Autoexigencia elevada, perfeccionismo o evitación de tareas por miedo al error.                              |
| Participación intensa en áreas de interés, con alto nivel de elaboración.                  | Dificultades en trabajo grupal, adaptación a cambios o comunicación académica.                               |
| Sensibilidad ética, social, estética o intelectual ante determinados problemas.            | Frustración, ansiedad académica o sensación de incomprensión cuando las dificultades quedan invisibilizadas. |

*Fuente:* elaboración propia a partir de Foley Nicpon et al. (2011), Reis et al. (2014), Gómez-Puerta et al. (2023) y Baum et al. (2014).



Si un estudiante formula preguntas avanzadas, pero entrega trabajos incompletos o desordenados, ¿qué hipótesis docente sería más prudente? ¿Falta de interés, exceso de confianza o posible desajuste entre potencial y condiciones de ejecución? **Conviene considerar esta última opción, sin atribuir diagnóstico ni descartar otras explicaciones académicas.**

# Ficha específica de actuación

La siguiente ficha ofrece una orientación práctica para actuar ante situaciones frecuentes relacionadas con altas capacidades y doble excepcionalidad en el entorno universitario. Su objetivo es ayudar a observar señales académicas relevantes, ajustar la docencia dentro del ámbito de competencia del PDI y orientar al estudiantado hacia los recursos institucionales correspondientes cuando la situación lo requiera. Las actuaciones propuestas se apoyan en una doble respuesta: reconocer el potencial del estudiante y atender las barreras que pueden dificultar su participación, rendimiento o bienestar académico (Baum et al., 2014; Foley Nicpon et al., 2011; Reis et al., 2014).

**Tabla 3.** Ficha integrada de actuación docente ante altas capacidades y doble excepcionalidad

| Ámbito de actuación docente                                        | Señales orientativas a observar                                                                                                                                                             | Actuación docente recomendada                                                                                                                                                                                                                    | Debe evitarse                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Actuación general y transversal                                    | Necesidad de estructura y claridad, dificultad para autorregular el trabajo, alternancia entre alto potencial y bloqueos, desmotivación ante tareas repetitivas.                            | Explicitar objetivos, criterios de evaluación, cronogramas y entregas intermedias. Anticipar cambios relevantes y ofrecer retroalimentación formativa. Mantener expectativas académicas altas acompañadas de estructura.                         | Sobrecargar con tareas adicionales por mostrar alta capacidad. Modificar criterios sin analizar las barreras y los resultados de aprendizaje implicados. Compartir información sensible sin consentimiento.       |
| Evaluación y planificación                                         | Rendimiento desigual, bloqueo ante tareas extensas, dificultad para entregar trabajos completos, discrepancia entre calidad conceptual y calidad formal del producto académico.             | Dividir tareas complejas en fases, proporcionar rúbricas desde el inicio y aclarar qué se espera en cada entrega. Valorar formatos equivalentes cuando midan los mismos resultados de aprendizaje y sean compatibles con la normativa.           | Confundir flexibilidad con falta de rigor. Improvisar cambios en fechas o criterios. Penalizar aspectos formales no explicitados como parte central de la evaluación.                                             |
| Comunicación, acompañamiento académico y orientación institucional | Autoexigencia elevada, bloqueo por autocrítica, evitación de tareas, dificultad para verbalizar necesidades, aislamiento en trabajos grupales o malestar ante situaciones poco previsibles. | Abrir un espacio de tutoría centrado en barreras académicas observables. Formular preguntas sobre tarea, plazos, evaluación o condiciones de aprendizaje. Orientar hacia recursos institucionales cuando la situación exceda la función docente. | Asumir funciones psicológicas o terapéuticas. Solicitar información clínica innecesaria. Etiquetar al estudiante como inconstante, difícil o problemático. Comentar su situación fuera de cauces institucionales. |

**Fuente:** elaboración propia a partir de Nicpon et al. (2011), Reis et al. (2014), Baum et al. (2014), Gómez-Puerta et al. (2023) y CAST (2024).



Antes de cerrar esta ficha, revise una situación reciente de aula, tutoría o evaluación. ¿Qué pequeña modificación docente podría introducir para mantener el nivel académico y, al mismo tiempo, reducir una barrera de organización, comunicación o evaluación que pueda estar ocultando el potencial del estudiante?

# Recomendaciones prácticas

El acompañamiento docente del estudiantado con altas capacidades intelectuales o doble excepcionalidad debe partir de la idea de que la exigencia académica y la equidad no son dimensiones opuestas. En la planificación docente, resulta especialmente útil anticipar la estructura de la asignatura, los criterios de evaluación, los hitos de entrega y las expectativas de participación. Las actividades abiertas, multinivel o con cierto margen de elección pueden favorecer que el estudiantado con altas capacidades profundice en líneas de interés sin añadir carga mecánica o tareas suplementarias de escaso valor formativo. En estudiantes con doble excepcionalidad, esta planificación debe acompañarse de apoyos organizativos, como entregas parciales, rúbricas claras, ejemplos de productos esperados o recordatorios estructurados. El objetivo no es individualizar toda la docencia, sino diseñar condiciones más claras y accesibles para el conjunto del grupo, incorporando principios coherentes con el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2024).



Llegados a este punto, conviene plantearse una pregunta práctica. Si una tarea puede dividirse en fases, explicarse mediante una rúbrica o acompañarse con un ejemplo de producto esperado, ¿por qué esperar a que aparezca el bloqueo para introducir esa mejora? En muchos casos, anticipar la estructura de la actividad no reduce la exigencia, sino que permite que la evaluación se centre en los resultados de aprendizaje previstos.

La comunicación académica debe ser clara, respetuosa y centrada en la tarea. El profesorado puede crear un clima de confianza formulando preguntas sobre plazos, instrucciones, evaluación o dificultades observables, sin invadir la esfera personal del estudiante. Expresiones como “si tienes tanta capacidad, no se entiende que no rindas” deben evitarse, porque refuerzan el estigma y desconocen el posible enmascaramiento entre potencial y dificultad. La tutoría académica debe orientarse al seguimiento del aprendizaje, no a la exploración de información clínica o personal innecesaria (Nicpon et al., 2011; Reis et al., 2014).

En la evaluación, la flexibilidad debe aplicarse con rigor. No se trata de modificar arbitrariamente los criterios ni de conceder ventajas individuales, sino de comprobar si existen formas equivalentes de demostrar los mismos resultados de aprendizaje. Cuando la competencia evaluada lo permita, pueden contemplarse formatos diversos, como ensayo, presentación, proyecto aplicado, defensa oral, producto visual o memoria reflexiva. Sin embargo, si una determinada forma de expresión forma parte explícita del resultado de aprendizaje, debe mantenerse como criterio evaluable. La diversificación de formatos, la evaluación formativa, la anticipación de la estructura de las pruebas y la posibilidad de organizar entregas por fases pueden reducir bloqueos sin comprometer la calidad académica (CAST, 2024; Gómez-Puerta et al., 2023).

La atención individual debe centrarse en el acompañamiento académico, no en la intervención terapéutica. Ante señales de ansiedad académica, bloqueo, perfeccionismo intenso, aislamiento, evitación de tareas o dificultad persistente para organizar el trabajo, el profesorado puede ofrecer una tutoría breve, revisar la planificación de la tarea, acordar hitos realistas y orientar hacia los servicios institucionales competentes cuando la situación exceda su función docente. La información que se registre o comparta debe limitarse a aspectos académicos necesarios, respetando la confidencialidad y evitando comentarios informales sobre la situación personal del estudiante (Baum et al., 2014; Nicpon et al., 2011; Reis et al., 2014).

Los ajustes razonables deben entenderse con precisión. En sentido jurídico, se vinculan a la garantía de igualdad de oportunidades y no discriminación, especialmente en relación con la discapacidad. Por tanto, cuando exista un procedimiento institucional o una indicación formal de la unidad competente, el profesorado deberá aplicar las medidas que correspondan. En otros casos, pueden adoptarse medidas docentes de flexibilidad ordinaria, como clarificar instrucciones, anticipar cambios, organizar entregas por fases o facilitar tutorías de seguimiento, siempre que no alteren los resultados de aprendizaje ni generen trato arbitrario. Lo razonable no es hacer una excepción sin criterio, sino permitir que la evaluación y el aprendizaje se desarrollen en condiciones de equidad (CAST, 2024; Real Decreto Legislativo 1/2013, 2013).

Tabla 4. Recomendaciones docentes y prácticas que deben evitarse

| Ámbito de actuación                         | Recomendación docente                                                                                                                                                                                               | Debe evitarse                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planificación y organización                | Explicitar objetivos, criterios, cronograma, entregas y expectativas desde el inicio. Dividir proyectos complejos en fases, con revisiones intermedias, criterios de suficiencia y ejemplos de producto esperado.   | Dar instrucciones generales, ambiguas o cambiantes sin apoyo escrito. Interpretar retrasos o bloqueos como falta de esfuerzo sin analizar posibles barreras de planificación.                                |
| Reto y diseño de actividades                | Ofrecer opciones de profundización, investigación, creatividad o transferencia cuando el estudiante necesite mayor complejidad. Diseñar actividades con distintos niveles de profundidad y formas de participación. | Proponer tareas rutinarias, infraexigentes o ampliaciones que solo aumenten la cantidad de trabajo. Imponer un único modo de demostrar el aprendizaje cuando no sea imprescindible.                          |
| Comunicación y tutoría                      | Usar un lenguaje claro, respetuoso y centrado en la tarea. Preguntar por dificultades académicas observables y orientar hacia recursos competentes si la situación excede el ámbito docente.                        | Utilizar frases culpabilizadoras como “si eres tan capaz, deberías poder hacerlo”. Solicitar diagnósticos, informes clínicos o información personal innecesaria.                                             |
| Evaluación                                  | Permitir formatos equivalentes cuando midan los mismos resultados de aprendizaje y sean compatibles con la normativa. Anticipar criterios, estructura de pruebas y condiciones de entrega.                          | Cambiar criterios de evaluación sin justificación o negar cualquier adaptación bajo la idea de “trato igual para todos”. Penalizar aspectos formales no explicitados como criterios centrales de evaluación. |
| Clima de aula                               | Valorar distintas formas de participación, expresión y pensamiento divergente. Favorecer un entorno donde el error pueda ser utilizado como parte del aprendizaje.                                                  | Ridiculizar intervenciones poco convencionales, comparar públicamente el rendimiento o reforzar dinámicas de aislamiento.                                                                                    |
| Reconocimiento del potencial y expectativas | Reconocer simultáneamente el potencial y las posibles barreras de aprendizaje. Mantener expectativas académicas altas, acompañadas de estructura, retroalimentación y seguimiento.                                  | Reducir al estudiante a etiquetas como “brillante”, “difícil”, “raro”, “vago” o “problemático”. Sobreexigir porque se presupone que las altas capacidades garantizan rendimiento en todo.                    |
| Seguimiento                                 | Observar la evolución del aprendizaje a lo largo del tiempo y no basar la interpretación en un episodio aislado. Revisar si las medidas adoptadas ayudan a demostrar los resultados de aprendizaje previstos.       | Valorar al estudiante solo por una prueba puntual, una entrega fallida o un episodio de bloqueo. Mantener una única interpretación pese a la evolución del caso.                                             |
| Confidencialidad y límites del PDI          | Compartir solo la información imprescindible por cauces institucionales y con respeto al consentimiento. Orientar hacia servicios de apoyo cuando la situación exceda la función docente.                           | Comentar la situación del estudiante en canales informales o con personas no implicadas. Asumir funciones psicológicas, diagnósticas o terapéuticas.                                                         |

Fuente: elaboración propia a partir de CAST (2024), Álvarez-Godos et al. (2023), NICE (2018), Dvorsky & Langberg (2019), Real Decreto Legislativo 1/2013, Reglamento (UE) 2016/679 y Ley Orgánica 3/2018.

# Coordinación institucional y orientación a recursos

La atención al estudiantado con altas capacidades intelectuales o doble excepcionalidad puede requerir coordinación con servicios universitarios cuando las necesidades observadas exceden el ámbito de actuación del profesorado. Esta coordinación debe realizarse mediante canales institucionales, compartiendo únicamente la información académica necesaria y manteniendo al estudiante como parte activa de cualquier decisión que le afecte. La orientación debe plantearse como una oportunidad de apoyo, no como una etiqueta ni como una sospecha diagnóstica.

Tabla 5. Orientación institucional según necesidad observada en el ámbito docente

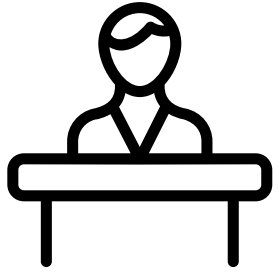
| Necesidad observada en el ámbito docente                                                                              | Unidad o recurso de referencia                                                              | Actuación prudente del PDI                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Accesibilidad, discapacidad reconocida, apoyos técnicos o adaptaciones formalizadas.                                  | Fundación CEDAT de la Comunitat Valenciana. Servicio de atención a la discapacidad.         | Orientar hacia el servicio competente y aplicar las medidas indicadas.                                                  |
| Malestar académico intenso, bloqueo persistente o dificultad para sostener la actividad académica.                    | Servicio de Atención Psicológica a la Comunidad Universitaria (SAPCU).                      | Ofrecer una tutoría académica breve, evitar indagar en información clínica y facilitar el recurso de apoyo psicológico. |
| Dificultades de planificación, autorregulación, organización del estudio o adaptación al entorno universitario.       | Gabinete de Orientación Psicopedagógica Universitaria (GOPU).                               | Centrar la conversación en barreras de aprendizaje y orientar hacia apoyo psicopedagógico si persisten.                 |
| Necesidad de seguimiento académico, orientación tutorial o acompañamiento durante la trayectoria universitaria.       | Plan Integral de Acompañamiento al Estudiante (PIAE+).                                      | Coordinar la respuesta académica dentro del marco tutorial establecido.                                                 |
| Situaciones que pueden requerir acompañamiento específico en inclusión, diversidad y continuidad académica.           | Programa PARIDAD.                                                                           | Valorar si procede una orientación o seguimiento más próximo y coordinado.                                              |
| Indicios de discriminación, acoso, violencia, sesgos de género, LGTBIfobia, racismo u otras formas de trato desigual. | Unidad de Igualdad y Diversidad.                                                            | Informar del recurso institucional y preservar la seguridad y confidencialidad del estudiantado.                        |
| Barreras socioeconómicas, falta de red de apoyo o vulnerabilidad social que afectan a la continuidad académica.       | Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD) u otros recursos institucionales de apoyo social. | Orientar hacia recursos de apoyo, becas o acompañamiento institucional.                                                 |
| Dudas sobre matrícula, permanencia, evaluación, convocatorias o trámites académicos.                                  | Secretaría Académica u órgano responsable de la titulación.                                 | Remitir al procedimiento académico correspondiente.                                                                     |

Fuentes: elaboración propia a partir de Fundación CEDAT de la Comunitat Valenciana (s. f.), Gabinete de Orientación Psicopedagógica Universitaria (s. f.), Servicio de Atención Psicológica a la Comunidad Universitaria (s. f.), Unidad de Igualdad y Diversidad (2024), Plan Integral de Acompañamiento al Estudiante PIAE+ (s. f.), Programa PARIDAD (s. f.), Ley Orgánica 2/2023, y Real Decreto Legislativo 1/2013.

## Ejemplos ficticios

Los siguientes ejemplos son situaciones ficticias con finalidad didáctica. Ayudan a reconocer señales académicas, evitar interpretaciones simplificadoras y seleccionar actuaciones prudentes dentro del ámbito docente. Antes de leerlos, conviene plantearse tres preguntas: qué parte de la situación muestra el potencial del estudiante, qué parte puede constituir una barrera para el aprendizaje o la evaluación, y qué actuación docente sería proporcionada sin asumir funciones especializadas.

01



## Alto razonamiento y dificultades en la entrega escrita

Una estudiante participa en clase con intervenciones muy elaboradas, establece conexiones entre conceptos y muestra una comprensión profunda de los problemas planteados. Sin embargo, en las entregas escritas aparecen errores formales, falta de estructura y retrasos frecuentes. La discrepancia entre la calidad del razonamiento oral y el resultado escrito aconseja una observación prudente.

En esta situación, la actuación docente adecuada consistiría en revisar si la consigna y la rúbrica explicitan con suficiente claridad qué se espera del trabajo, ofrecer una entrega por fases y proponer una tutoría breve centrada en la organización de la tarea. Si la dificultad persiste o afecta de forma significativa al rendimiento, puede orientarse a la estudiante hacia los recursos institucionales competentes, sin solicitar información personal innecesaria ni formular interpretaciones que excedan la función docente. Lo que debe evitarse es reducir la situación a falta de esfuerzo o penalizar de forma reiterada aspectos formales que no hayan sido explicitados como parte central de los resultados de aprendizaje o de los criterios de evaluación.

02



## Bloqueo por autoexigencia y riesgo de no finalización de tareas

Un estudiante inicia un proyecto con ideas sólidas, investiga más de lo requerido y plantea una propuesta ambiciosa. A medida que avanza el semestre, deja de entregar partes del trabajo porque considera que ninguna versión está suficientemente bien. En tutoría expresa frustración, cansancio y dificultad para cerrar decisiones. La situación muestra una combinación de alta autoexigencia, bloqueo y dificultad para establecer criterios de suficiencia.

La actuación más adecuada consiste en fragmentar el proyecto en hitos concretos, acordar una versión mínima entregable, distinguir entre mejora deseable y requisito imprescindible, y ofrecer retroalimentación formativa centrada en avances verificables. Si el bloqueo se mantiene o afecta a varias asignaturas, puede orientarse hacia los recursos institucionales de apoyo. Debe evitarse responder con frases como “no seas perfeccionista” o “con tu capacidad deberías poder hacerlo”, porque incrementan la presión y no ofrecen una estrategia académica operativa.

03



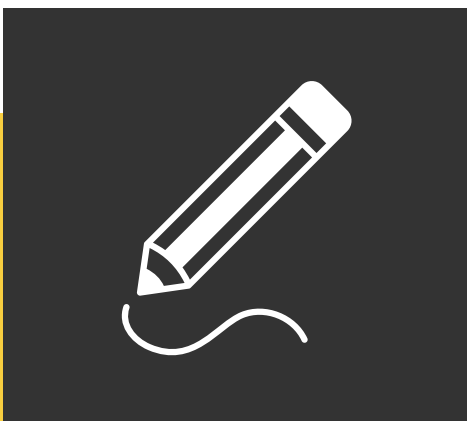
## Contraejemplo. Interpretación simplificadora de una conducta compleja

Un estudiante formula preguntas complejas y propone soluciones originales, pero se muestra impaciente en actividades repetitivas y evita participar en trabajos grupales. El profesorado interpreta que “se cree por encima del grupo” y decide no ofrecerle ninguna alternativa, porque considera que “en la universidad tiene que adaptarse como todos”.

Esta respuesta no sería adecuada. Parte de un juicio sobre la actitud del estudiante, no de una observación de barreras académicas concretas. Una actuación más ajustada consistiría en clarificar roles dentro del trabajo grupal, explicitar criterios de participación, ofrecer un margen razonable para profundizar en una parte del proyecto y observar si la dificultad se relaciona con la organización, la comunicación, la falta de reto o la gestión de la frustración. La equidad no exige ignorar las diferencias, sino diseñar condiciones que permitan participar y demostrar el aprendizaje sin generar ventajas arbitrarias ni barreras innecesarias.

# Actividad de aplicación y autoevaluación

Esta actividad tiene como finalidad que el profesorado aplique los criterios desarrollados en el artículo a situaciones docentes habituales relacionadas con altas capacidades intelectuales y doble excepcionalidad. No se trata de diagnosticar al estudiantado, sino de analizar señales académicas, identificar posibles barreras, evitar interpretaciones estigmatizantes y seleccionar una actuación docente proporcionada, respetuosa y ajustada al ámbito de competencia del PDI.



Lea la siguiente situación ficticia:

Un estudiante participa de forma muy brillante cuando se trabajan temas complejos, formula preguntas originales y establece conexiones entre contenidos de distintas asignaturas. Sin embargo, entrega tarde los trabajos, se bloquea cuando las instrucciones son abiertas y evita participar en actividades grupales. En una tutoría comenta que le cuesta empezar las tareas porque nunca le parecen suficientemente bien planteadas. No desea compartir información personal ni aportar ningún diagnóstico. Parte del profesorado interpreta que “podría rendir más si se organizara mejor”, mientras que otros docentes consideran que habría que darle tareas más difíciles para que no se desmotive.

A partir de esta situación, responda de forma breve a las siguientes cuestiones:

Tabla 6. Preguntas de aplicación para la autoevaluación docente

| Pregunta de aplicación                                                     | Orientación para la autoevaluación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Qué señales académicas conviene observar sin convertirlas en diagnóstico? | Deben identificarse señales como rendimiento desigual, pensamiento avanzado, bloqueo ante tareas abiertas, dificultad de planificación, evitación de trabajo grupal y perfeccionismo elevado. No debe afirmarse que existe un diagnóstico si no ha sido comunicado por el estudiante o por una unidad competente.                                                         |
| ¿Qué interpretación docente debe evitarse?                                 | Debe evitarse atribuir la situación a pereza, falta de esfuerzo, inmadurez, mala actitud o exceso de capacidad. También debe evitarse asumir que, por mostrar alto potencial, no necesita apoyo.                                                                                                                                                                          |
| ¿Requiere necesariamente un ajuste formal?                                 | No necesariamente. Puede ser suficiente aplicar medidas docentes ordinarias de diseño inclusivo, como clarificar instrucciones, dividir la tarea en fases, ofrecer rúbricas, anticipar criterios y realizar una tutoría de seguimiento. Si el estudiante solicita ajustes formales o la situación excede el ámbito docente, deberá orientarse hacia la unidad competente. |
| ¿Cómo puede ofrecerse reto académico sin sobrecargar?                      | El reto no debe consistir en añadir más trabajo, sino en permitir mayor profundidad, creatividad o transferencia dentro de los mismos resultados de aprendizaje. Puede proponerse una línea de ampliación vinculada a sus intereses, siempre acompañada de estructura y criterios claros.                                                                                 |
| ¿Qué medidas pueden ayudar ante el bloqueo por autoexigencia elevada?      | Pueden acordarse entregas parciales, una versión mínima viable, criterios de suficiencia, revisión intermedia y retroalimentación formativa. La finalidad es ayudar a cerrar decisiones y reducir el bloqueo sin alterar los resultados de aprendizaje previstos.                                                                                                         |
| ¿Cuándo conviene orientar hacia servicios institucionales?                 | Cuando el bloqueo, la ansiedad académica, el aislamiento, la falta de entregas o el descenso del rendimiento afecten de forma significativa a la continuidad académica, la participación o el bienestar. La orientación debe hacerse con respeto, sin etiquetar y preservando la confidencialidad.                                                                        |

Fuentes: elaboración propia a partir de Gómez-Puerta et al. (2023), Foley Nicpon et al. (2011), Reis et al. (2014), Baum et al. (2014) y CAST (2024).

Tras responder, el profesorado puede autoevaluar su actuación con la siguiente escala:

Tabla 7. Lista de comprobación para la autoevaluación docente

| Criterio de autoevaluación docente                                                            | Sí | Debo revisarlo |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------------|
| He descrito señales observables sin atribuir diagnósticos.                                    |    |                |
| He evitado interpretaciones culpabilizadoras o estigmatizantes.                               |    |                |
| He diferenciado entre medidas docentes ordinarias y ajustes formales.                         |    |                |
| He propuesto apoyos organizativos sin alterar los resultados de aprendizaje previstos.        |    |                |
| He previsto opciones de enriquecimiento sin añadir sobrecarga innecesaria.                    |    |                |
| He respetado la privacidad del estudiante y no he solicitado información clínica innecesaria. |    |                |
| He identificado cuándo procede orientar hacia servicios institucionales.                      |    |                |
| He tenido en cuenta posibles sesgos en la interpretación del rendimiento o de la conducta.    |    |                |

Fuentes: elaboración propia a partir de Gómez-Puerta et al. (2023), Foley Nicpon et al. (2011), Reis et al. (2014), Baum et al. (2014) y CAST (2024).

La actividad se considera superada si la respuesta docente mantiene el equilibrio entre reconocimiento del potencial, identificación de barreras, rigor académico, confidencialidad y derivación prudente. Una buena actuación no consiste en resolver todos los problemas desde la asignatura, sino en ajustar lo que corresponde al ámbito docente y orientar adecuadamente cuando la situación requiere apoyo especializado.

## Cierre y claves de aplicación

El acompañamiento de estos perfiles exige reconocer que el potencial académico puede coexistir con dificultades de planificación, autorregulación, comunicación, expresión escrita, participación social o gestión de la frustración. Por ello, una respuesta docente adecuada debe combinar exigencia y accesibilidad, reto intelectual y estructura, flexibilidad razonable y rigor académico. Esta orientación contribuye al ODS 4 y al ODS 10 al combinar reto académico, accesibilidad y equidad para que el potencial del estudiantado no quede limitado por barreras evitables. **No se trata de reducir expectativas, sino de generar condiciones que permitan demostrar el aprendizaje sin que determinadas barreras oculten las capacidades del estudiantado.**

Las claves de aplicación pasan por observar sin etiquetar, revisar las condiciones de enseñanza y evaluación, ofrecer instrucciones claras, anticipar criterios, evitar juicios sobre la actitud o el esfuerzo, incorporar oportunidades de enriquecimiento cuando proceda y orientar hacia los servicios institucionales competentes cuando las necesidades excedan el ámbito docente. La coordinación debe realizarse siempre desde el respeto a la confidencialidad, utilizando canales adecuados y compartiendo únicamente la información académica imprescindible. La doble excepcionalidad debe entenderse como un perfil complejo que exige reconocer simultáneamente fortalezas, barreras y condiciones docentes de equidad.

# REFERENCIAS

- Aguilera-García, J. L., & Macías-Gómez, M. E. (2025). *La universidad ante los estudiantes con altas capacidades intelectuales*. ANDULI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 27, 199-225.  
<https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.09>
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327.  
<https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castelló, A., & de Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales de la identificación del alumnado superdotado y talentoso: Propuesta de un protocolo. *Faísca: Revista de Altas Capacidades*, 6, 26-66.  
<https://ddd.uab.cat/record/110478>
- Cucala Ávila, C., García Félix, V. E., Alonso Díaz, M., & Gómez Martín, M. E. (2022). Guía de acompañamiento al estudiante universitario de altas capacidades. Editorial Universitat Politècnica de València.  
<https://riunet.upv.es/handle/10251/183760>
- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17.  
<https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Gómez-Puerta, M., Rodríguez Rodríguez, R., & Chiner, E. (2023). Guía de recomendaciones para la atención del alumnado universitario con altas capacidades intelectuales. Limencop.  
<https://hdl.handle.net/10045/135040>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado.  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Wiley.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado.  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.  
<https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233-235. <https://doi.org/10.1177/0016986209346824>
- Universitat Politècnica de València. (s. f.-a). Fundación CEDAT de la Comunitat Valenciana. Recuperado el 23 de mayo de 2026, de <https://fundacioncedat.webs.upv.es/>
- Universitat Politècnica de València. (s. f.-b). GOPU: Gabinete de Orientación Psicopedagógica Universitaria. Recuperado el 23 de mayo de 2026, de <https://www.upv.es/entidades/ice/gopu-gabinete-de-orientacion-psicopedagogica-universitaria/>
- Universitat Politècnica de València. (s. f.-c). Plan Integral de Acompañamiento al Estudiante (PIAE+). Recuperado el 23 de mayo de 2026, de <https://piae.blogs.upv.es/>
- Universitat Politècnica de València. (s. f.-d). PARIDAD: Programa de Apoyo y Refuerzo Integral para el Desarrollo Académico y la Diversidad. Recuperado el 26 de mayo de 2026, de <https://paridad.webs.upv.es/>
- Universitat Politècnica de València. (s. f.-e). SAPCU: Servicio de Atención Psicológica a la Comunidad Universitaria. Recuperado el 23 de mayo de 2026, de <https://www.upv.es/entidades/vdds/sapcu/>
- Universitat Politècnica de València. (s. f.-f). Unidad de Igualdad y Diversidad. Recuperado el 23 de mayo de 2026, de <https://www.upv.es/entidades/UI/>



**Artículos docentes del Programa  
PARIDAD para una universidad  
inclusiva, equitativa y sostenible**

**UPV**

---

**© Laura Osete Cortina, Virginia Santamarina Campos  
y Eloína García Félix, 2026**

Universitat Politècnica de València. Convocatoria A+D.  
Proyectos de Innovación y Mejora Educativa