

Visibilidad de las políticas de atención a la diversidad en universidades europeas: análisis de estrategias inclusivas de sus páginas web institucionales

Sergio Estévez Acedo

Universidad Complutense de Madrid (España)  

<https://dx.doi.org/10.5209/ritie.101077>

Recibido: febrero 2025 • Revisado: marzo 2025 • Aceptado: marzo 2025

ES Resumen. Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para la Agenda 2030, se destaca la premisa de que “la educación debe ser inclusiva, equitativa y de calidad, además de fomentar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2016). En este contexto, la educación se enfrenta al desafío de ofrecer una enseñanza de calidad en todas las etapas educativas, incluida la universitaria. Surge entonces la interrogante sobre si las universidades visibilizan adecuadamente, a través de sus canales oficiales, los recursos y medidas destinadas a atender la diversidad del alumnado. Para abordar esta cuestión, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo exploratorio de naturaleza cuantitativa, que analiza la visibilidad de las políticas y estrategias inclusivas en las páginas web de 73 universidades europeas con convenios de movilidad con la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. A modo de conclusión, aunque se han realizado esfuerzos significativos y se aprecia un creciente compromiso con la inclusión, la información publicada no siempre refleja de forma actualizada la realidad institucional, lo que evidencia que todavía queda un largo camino por recorrer para alcanzar una verdadera educación inclusiva en el ámbito universitario.

Palabras clave: Atención a la diversidad, inclusión, educación superior, discapacidad, necesidades educativas especiales

EN Visibility of Diversity Policies in European Universities: Analysis of Inclusive Strategies on Their Institutional Websites

EN Abstract. Within the framework of the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda, the premise stands out that “education must be inclusive, equitable and of quality, and promote lifelong learning opportunities for all” (UNESCO, 2016). In this context, education faces the challenge of ensuring quality at all educational stages, including higher education. This raises the question of whether universities adequately make visible, through their official channels, the resources and measures aimed at addressing student diversity. To explore this issue, a descriptive and exploratory quantitative study was conducted, analyzing the visibility of inclusive policies and strategies on the official websites of 73 European universities that have mobility agreements with the Faculty of Education at the Complutense University of Madrid. In conclusion, although significant efforts have been made and there is a growing institutional commitment to inclusion, the information published online does not always reflect the current reality, highlighting that there is still a long way to go to achieve truly inclusive higher education.

Keywords: Diversity outreach, inclusion, higher education, disability, special educational needs

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco Teórico. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusión. 7. Bibliografía

Cómo citar: Estévez Acedo, S. (2025). Visibilidad de las políticas de atención a la diversidad en universidades europeas: análisis de estrategias inclusivas de sus páginas web institucionales. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 3, e101077

1. Introducción

Educación, diversidad e inclusión son conceptos interconectados que constituyen pilares fundamentales en el ámbito educativo actual. La educación enfrenta el reto de garantizar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, considerando la diversidad existente en las aulas y promoviendo un enfoque inclusivo (UNESCO, 2016). De acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS4), la educación debe ser “inclusiva, equitativa y de calidad, además de fomentar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2016).

La evolución de la educación ha transitado desde enfoques de educación especial hacia modelos inclusivos en el sistema educativo ordinario. Esto ha permitido consolidar políticas y prácticas que buscan una educación accesible para todos (Alcaraz & Arnaiz, 2019). Como resultado, ha habido un aumento significativo en la matriculación de estudiantes con discapacidad en todos los niveles educativos, incluida la enseñanza superior (Fundación Universia, 2020).

Este estudio analiza las estrategias de atención a la diversidad en universidades europeas, con especial énfasis en los recursos y servicios ofrecidos a los estudiantes. Se examinan las páginas web de 73 universidades que mantienen convenios de movilidad con la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, con el propósito de determinar si estas instituciones cuentan con los apoyos necesarios para atender las necesidades del alumnado.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-exploratorio para analizar la presencia de medidas inclusivas en las universidades. Finalmente, se presentan los hallazgos obtenidos, se discuten las implicaciones de los resultados, se identifican limitaciones y se proponen futuras líneas de investigación para fortalecer la inclusión en la educación superior.

2. Marco Teórico

2.1. Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad

La educación inclusiva es un pilar fundamental en la sociedad actual, basada en el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad sin exclusión (UNESCO, 2016). A lo largo del tiempo, el enfoque educativo ha evolucionado desde modelos segregadores hacia estrategias de inclusión, garantizando la participación de todos los alumnos en el sistema educativo ordinario (Ainscow & Miles, 2013). El Informe Warnock (1978) introdujo el concepto de necesidades educativas especiales, señalando que la educación debía adaptarse a las particularidades de cada estudiante. En esta línea, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha permitido desarrollar metodologías flexibles que facilitan la equidad en el acceso y la participación en el aprendizaje (Alba et al., 2019).

La diversidad del alumnado se expresa en múltiples formas, incluyendo diferencias cognitivas, sensoriales, motoras y socioemocionales (Pascual Sevillano et al., 2019). Atender estas diferencias implica adaptar el currículo, la metodología y los recursos educativos, asegurando que todos los estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial (Ainscow & Miles, 2013).

2.2. Respuesta Educativa a la Diversidad

Las necesidades educativas específicas requieren una atención diferenciada. La educación debe responder a:

- Estudiantes con discapacidad intelectual, quienes presentan dificultades en el desarrollo cognitivo y social, requiriendo estrategias de apoyo específicas (DSM-V, 2013; Cegarra & García, 2017).
- Estudiantes con discapacidad sensorial, que requieren adaptaciones en los materiales y metodologías para garantizar su acceso al conocimiento (Luque & Luque-Rojas, 2013).
- Estudiantes con discapacidad motora, que enfrentan barreras físicas y necesitan ajustes en la accesibilidad del entorno educativo (Pérez & Garaigordobil, 2007).
- Estudiantes con trastornos del aprendizaje (dislexia, discalculia, disgrafía), quienes necesitan metodologías individualizadas para optimizar su rendimiento académico (Angulo et al., 2011).
- Estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), que requieren estrategias para mejorar la concentración y la autorregulación (Eirís, 2014).
- Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes necesitan apoyos estructurados en comunicación, interacción social y flexibilidad cognitiva (Celis & Ochoa, 2022).
- Estudiantes con altas capacidades, que demandan enriquecimiento curricular y metodologías avanzadas para potenciar su aprendizaje (Tourón, 2019).
- Estudiantes con enfermedades crónicas, quienes requieren medidas flexibles para garantizar su continuidad educativa (Aguirre et al., 2008).

Más allá de las adaptaciones individuales, la educación inclusiva debe asegurar la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, fomentando un aprendizaje significativo y equitativo (Ainscow & Miles, 2013).

2.3. Inclusión en la Educación Superior

El acceso a la educación superior ha mejorado en las últimas décadas, reflejando un aumento del alumnado con discapacidad en universidades (Fundación Universia, 2020). Sin embargo, aún existen desafíos en la accesibilidad y en la adecuación de los programas formativos (Comisión Europea, 2020).

La LOMLOE (2020) y la Ley Orgánica del Sistema Universitario (2023) establecen medidas para garantizar la igualdad de oportunidades en la educación superior, promoviendo la eliminación de barreras y la implementación de apoyos. Paralelamente, programas como Erasmus+ han desarrollado estrategias de inclusión y accesibilidad en la movilidad académica internacional (Comisión Europea, 2021).

3. Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo y exploratorio. Su objetivo principal fue analizar la visibilidad de las políticas y estrategias inclusivas en la educación superior europea, a través de la información publicada en las páginas web institucionales de universidades que mantienen convenios activos con la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

La muestra estuvo compuesta por 73 universidades europeas seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de selección se basaron en el vínculo académico con la mencionada facultad, así como en la disponibilidad y accesibilidad pública de la información en sus plataformas digitales. Esta elección permitió delimitar un universo relevante y accesible para el análisis documental propuesto.

La técnica de recogida de datos fue el análisis documental de contenido web, mediante una revisión sistemática de los sitios oficiales de cada institución. Para organizar la información se diseñó una matriz de análisis en Microsoft Excel, estructurada a partir de variables clave previamente definidas: accesibilidad digital (idiomas disponibles, herramientas de adaptación, estructura de navegación), presencia de adaptaciones curriculares, apoyos educativos específicos, servicios de orientación, recursos tecnológicos y mención a colectivos concretos con necesidades educativas (discapacidad intelectual, TEA, altas capacidades, entre otros). Con el fin de garantizar la validez de contenido del instrumento de recogida, la tabla de análisis fue sometida a una revisión por pares. Esta revisión permitió refinar los indicadores, asegurar su pertinencia y claridad, y ajustar el formato para facilitar la recolección sistemática de datos.

El proceso de codificación y dicotomización de las variables se realizó de forma binaria, utilizando valores de "sí" o "no" para registrar la presencia o ausencia de cada indicador en las páginas web analizadas. Esta decisión metodológica permitió sistematizar la información de manera uniforme y facilitar la comparación entre instituciones. Aunque no se recurrió a técnicas estadísticas avanzadas, el análisis descriptivo permitió identificar tendencias generales, niveles de visibilidad institucional y áreas de mejora en los portales analizados.

4. Resultados

Este apartado presenta el informe descriptivo de los datos obtenidos, mostrando las diversas categorías analizadas mediante porcentajes y frecuencias.

4.1. Disponibilidad y adaptación de las Páginas Web

Se analizó la accesibilidad de la información en los sitios web de las universidades. El 81% de las páginas permitían cambiar el idioma al español o al inglés, aunque el 47% reducía significativamente su contenido al cambiar de idioma. Solo el 21% contaba con herramientas de accesibilidad, como aumento del tamaño de texto, ajustes de contraste, cambio de color de fuente, lectores de pantalla y tipografía para dislexia.

4.2 Requisitos de idioma para estudiantes ERASMUS

Todas las universidades exigían requisitos lingüísticos para los estudiantes Erasmus. El inglés fue el idioma más solicitado (56,2%), seguido del francés (15,1%), el italiano (12,3%), el portugués (12,3%) y el alemán (4,1%). La adecuación de estos requisitos es fundamental para garantizar la inclusión de estudiantes con necesidades específicas.

4.3 Necesidades Educativas que apoyan las universidades

El 86,3% de las universidades afirmaban ofrecer apoyo a estudiantes con necesidades educativas, aunque la falta de concreción era evidente. Se identificaron distintas necesidades atendidas, destacando la discapacidad física y sensorial, los trastornos del aprendizaje, el TEA, el TDAH, los trastornos mentales y las condiciones médicas crónicas. Sin embargo, el reconocimiento y apoyo a otros perfiles, como deportistas de élite o personas con responsabilidades familiares, eran mucho menos frecuentes.

4.4. Adaptaciones curriculares implementadas por las universidades

El 72,6% de las universidades aseguraba realizar adaptaciones curriculares. Las modificaciones en exámenes eran las más comunes, con tiempo adicional (52,1%), cambio de formato (46,6%), uso de herramientas compensatorias (43,8%) y evaluación cualitativa (9,6%). Otras medidas incluían la entrega de materiales adaptados (38,4%), ajustes en proyectos (21,9%), modificaciones en la disposición del aula (27,4%) y ampliaciones del período de estudios (24,7%).

4.5 Apoyos y recursos educativos ofrecidos por las universidades

El 87,7% de las universidades ofrecía algún tipo de apoyo educativo. Entre los recursos más comunes se encontraban los servicios de tutoría y orientación (71,2%), asesoramiento psicopedagógico (53,7%), mediación (17,8%) y seguimiento periódico del alumnado (16,4%). También se identificaron recursos materiales, como materiales adaptados y tecnologías de apoyo. Sin embargo, la financiación adicional por discapacidad solo estaba presente en el 27,4% de los casos.

4.6 Actividades complementarias realizadas por las universidades

Aunque el 70% de las universidades ofrecían actividades deportivas, el 60% promovía eventos culturales y un 42% contaba con asociaciones estudiantiles, solo el 5% mencionaba medidas de adaptación o acompañamiento en estas actividades. Esto reflejaba una brecha significativa en la accesibilidad de estas iniciativas para todos los estudiantes.

4.7 Tipos de transporte

Todas las ciudades contaban con autobuses urbanos e interurbanos, el 95% tenía estaciones de tren y el 68% disponía de aeropuertos. Sin embargo, solo el 10% de las universidades proporcionaba algún tipo de asistencia en el transporte, como viajes entre campus, acompañamiento o vehículos adaptados.

5. Discusión

La visibilidad de las políticas y estrategias inclusivas en la educación superior, tal como se proyecta en las páginas web institucionales, pone de manifiesto tensiones significativas entre los compromisos declarados por las universidades y la comunicación efectiva de sus acciones. La escasa representación de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario, en comparación con los niveles educativos previos, evidencia una exclusión estructural persistente. Esta brecha no puede atribuirse exclusivamente al rendimiento académico ni a decisiones individuales, sino que responde a barreras sistemáticas relacionadas con el acceso, la orientación y la insuficiencia de apoyos, como ya advirtieron Díaz (2000) y Tallón et al. (2019). En consecuencia, las universidades no solo deben implementar políticas inclusivas, sino también asegurar que estas se comuniquen de manera clara, específica y actualizada a través de sus canales oficiales.

La limitada preparación institucional para atender la diversidad se acentúa cuando la inclusión se concibe no como una serie de adaptaciones puntuales, sino como un cambio estructural que atraviesa el currículo, la docencia y los recursos (Bausela, 2002; Correa y Restrepo, 2018). Ello exige una transición de enfoques reactivos hacia modelos proactivos, basados en el diseño universal del aprendizaje, la formación docente continua y una revisión crítica de las prácticas educativas. Sin embargo, los hallazgos revelan que la información publicada en las webs universitarias suele ser general, ambigua y, en muchos casos, obsoleta, lo que dificulta el acceso a una orientación fiable y puede perpetuar desigualdades.

Uno de los datos más preocupantes es la escasa presencia de herramientas de accesibilidad digital: solo el 21% de las universidades ofrece opciones como lectores de pantalla o ajustes visuales. Este dato es particularmente significativo si se considera que el 81% de los sitios web analizados presentan opciones de navegación bilingüe, una medida positiva en apariencia, pero que pierde impacto cuando el contenido en el segundo idioma (frecuentemente el inglés) se reduce considerablemente, como ocurre en casi la mitad de los casos. Esta inconsistencia limita el acceso a la información, especialmente para el estudiantado internacional con discapacidad, que requiere planificación y recursos fiables. Tal como argumentan Goggin y Newell (2003), la accesibilidad tecnológica no debe entenderse como una simple solución técnica, sino como una dimensión estructural que debe integrarse desde el diseño institucional.

En relación con los apoyos educativos, aunque el 86,6% de las universidades afirman ofrecer atención a la diversidad, el análisis de contenidos muestra una alarmante falta de especificidad. Grupos como el alumnado con discapacidad intelectual, altas capacidades o trastornos del espectro autista apenas son mencionados, salvo excepciones. Esta omisión sugiere una invisibilización institucional que compromete la efectividad real de las políticas inclusivas y plantea interrogantes sobre la formación y sensibilidad del personal encargado de estos servicios.

Del mismo modo, la mención a las adaptaciones curriculares (76,2%) resulta insuficiente si no se concretan los ámbitos de aplicación ni los recursos implicados. Como advierten Luque-Parra et al. (2014), es fundamental especificar las medidas adoptadas en cuanto a accesibilidad, metodologías, contenidos y evaluación. La escasa alusión al seguimiento académico personalizado (16,4%) y a programas de orientación laboral (también 16,4%) pone de manifiesto una visión fragmentada de la inclusión, limitada al ámbito académico y desconectada del desarrollo personal y profesional del alumnado. Esta desconexión contradice los fines esenciales de la educación superior, particularmente en lo que respecta a la empleabilidad y la autonomía del estudiante (Valenzuela et al., 2021).

Dos hallazgos resultan especialmente relevantes. Por un lado, la baja inclusión en actividades complementarias: a pesar de la existencia de una amplia oferta deportiva, cultural y asociativa, solo el 5% de las universidades contempla medidas de acompañamiento o adaptación. Esta carencia limita la participación del alumnado con discapacidad en la vida universitaria más allá del aula y contradice los principios de inclusión plena defendidos por la Comisión Europea (2021) y por autores como Marchesi (2019). Por otro lado, solo el 10% de las instituciones ofrecen asistencia o acompañamiento en transporte, a pesar de tratarse de una de las necesidades más demandadas por el estudiantado con discapacidad física o

sensorial (Alcantud et al., 2002). Este dato evidencia la urgencia de implementar estrategias de accesibilidad que no se limiten a lo académico, sino que abarquen también los entornos físicos y sociales de manera integral (Valle-Flórez et al., 2021).

6. Conclusión

A continuación, se presentan las conclusiones del proyecto, resaltando los hallazgos más relevantes en función de los objetivos planteados de la investigación. Se describen también las limitaciones encontradas en el estudio y las propuestas de mejora derivadas de ellas. Finalmente, se plantean futuras líneas de investigación que podrían abordar las cuestiones no resueltas y expandir el conocimiento sobre la atención a la diversidad en la Educación Superior.

Este estudio ha permitido examinar críticamente la visibilidad de las políticas y estrategias inclusivas en las páginas web de universidades europeas, destacando tanto avances como carencias en la atención a la diversidad en el ámbito de la educación superior. A través del análisis de 73 instituciones con convenios de movilidad con la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, se identificó un compromiso creciente con la inclusión, reflejado en la presencia de apoyos y recursos educativos. No obstante, dicho compromiso no siempre se traduce en una comunicación clara, accesible y actualizada, lo que genera una brecha entre las intenciones institucionales y la información efectivamente disponible para el estudiantado.

Aunque la mayoría de universidades analizadas afirman ofrecer recursos y adaptaciones curriculares, persiste una notable falta de especificidad en la información. Esto dificulta la comprensión de las medidas reales disponibles y puede contribuir a la exclusión de colectivos menos visibilizados, como el alumnado con discapacidad intelectual, altas capacidades o trastornos del espectro autista. Además, ámbitos clave como el seguimiento personalizado, la orientación laboral, el acceso al transporte adaptado o la participación en actividades extracurriculares inclusivas siguen siendo aspectos poco desarrollados o directamente ausentes.

Entre las principales limitaciones del estudio, cabe destacar la dependencia exclusiva de la información publicada en los sitios web institucionales. Esta fuente, aunque relevante, no siempre refleja la realidad operativa de las universidades ni permite verificar la implementación de las estrategias inclusivas. Asimismo, el diseño metodológico se basa en un enfoque cuantitativo limitado, centrado en el registro y análisis de datos mediante matrices en Excel, sin un tratamiento estadístico complejo ni contraste cualitativo. La ausencia de entrevistas a responsables institucionales o a estudiantes con necesidades educativas especiales restringe la profundidad del análisis. Igualmente, la muestra, aunque significativa, podría ampliarse en futuras investigaciones para lograr una visión más representativa del contexto europeo.

A partir de estos hallazgos, se proponen varias recomendaciones prácticas y viables:

- Establecer protocolos comunes de visibilidad y accesibilidad web en las universidades, con información clara, multilingüe y específica sobre servicios, apoyos y adaptaciones disponibles.
- Incorporar herramientas digitales de accesibilidad (lectores de pantalla, ajuste de tamaño de letra, contraste visual, etc.) en todos los sitios institucionales.
- Garantizar la presencia de orientadores especializados en inclusión y diversidad, así como la implementación efectiva de programas de seguimiento y orientación profesional para estudiantes con discapacidad.
- Ampliar la oferta de recursos en ámbitos extracurriculares y de movilidad urbana, incluyendo acompañamiento en actividades y transporte adaptado.
- Diseñar sistemas de evaluación participativa que incluyan la voz del estudiantado con necesidades educativas, para revisar y mejorar los servicios existentes.

De cara a futuras investigaciones, se propone adoptar metodologías mixtas que combinen análisis documental con entrevistas y estudios de caso en profundidad. Sería especialmente útil investigar las percepciones y experiencias del alumnado y del personal universitario en relación con las políticas de inclusión, así como analizar modelos institucionales exitosos que puedan replicarse en otros contextos.

En definitiva, el presente trabajo contribuye a visibilizar el estado actual de la atención a la diversidad en la educación superior europea. Aunque se reconocen esfuerzos notables por parte de las instituciones, también se evidencia la necesidad urgente de transformar las buenas intenciones en prácticas sostenibles, visibles y efectivas. La inclusión no puede ser entendida únicamente como una cuestión de acceso, sino como un proceso transversal que exige compromiso real, coordinación institucional y voluntad política. Solo así podrá garantizarse una educación superior verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad, tal como promueve la Agenda 2030 de la UNESCO.

7. Bibliografía

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2006). Educación Especial en Europa. Factores clave en la Educación post-primaria. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-ES.pdf
- Aguado, A. L.(1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela libre.

- Aguilar, J. L., Cortina, M. L., Alonso, M., Herrero, J., Arriaza, J. C., Latorre, J., Brea, M., López, R., Cairón, M. I., Lozano, D. M., Camacho, C., Martínez, E., Conde, M. I., Núñez, L., Fontiveros, M. I., Pozo, P., Galán, P., Ramírez, M. del R., García, F. J., Rodríguez, M. V., García, M. R., Sacian, M. del C., Guerrero, L., y Sánchez, J. J. (2008) *Manual De Atención Al Alumnado Con Necesidades Específicas De Apoyo Educativo Derivadas De Discapacidad Auditiva*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación
- Aguirre, P., Angulo, M.ª. C., Guerrero, E., Motero, I. y Prieto, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por padecer enfermedades raras y crónicas*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación
- Aguirre, P., Gil, M. A., González, J. L., Osuna, V., Polo, D. C., Vallejo, D., Angulo, M.ª. C., Prieto, I., Hernández, R. y Peters, S. (2008) *Manual De Atención Al Alumnado Con Necesidades Específicas De Apoyo Educativo Derivadas De Discapacidad Visual Y Sordoceguera*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación
- Ainscow, M. y Miles, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación?. En Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2013). *La educación inclusiva : de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (2ª, Ser. Cuadernos de educación (horsori), 56). ICE-Horsori
- Ainscow, M., Hopkins, D. y Beresford, J. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula : manual para la formación del profesorado*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*.
- Alba, C., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.
- Alcaraz-García, S., & Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 299-320.
- Álvarez, N. (2009). Bilingüismo y Educación Especial. *Revista Digital I+E «Investigación y Educación*. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/NOEMI_ALVAREZ_2.pdf
- Amado Puentes A, Fernández del Olmo A, Roche Martínez A, Joga Elviera L, Pías Peleteiro L, Poch Olivé ML (2022). Trastornos del aprendizaje: definiciones. Asociación Española de Pediatría 1:1-10
- Angulo, M. C., Fernández, C., García, F. J., Giménez, A. M., Ongallo, C. M., Prieto, I. y Rueda, S. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación
- Angulo, M. C., Gonzalo, J., Luque, J. L., Rodríguez, M. P., Sánchez, R., Satorras, R. M. y Vázquez, M. (2011). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: Dislexia. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M. T., Cruz, A., Cruz, P. L., García, F. J., Montero, F., Orellana, M.F. y Ortega, R. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación
- Araque, N. y Barrio, J. L. (2010). Atención A La Diversidad Y Desarrollo De Procesos Educativos Inclusivos. Prisma Social, (4), 1-37.
- Aristóteles, (384-222 a.C) [1988]. Política (Ser. Biblioteca clásica Gredos, 116). Gredos. (Trad. García, M.)
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos.
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.). Recuperado de: <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnsticoestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Avellaneda, A., Izquierdo, M., Torrent-Farnell, J. y Ramón, J. R. (2007). Enfermedades raras: enfermedades crónicas que requieren un nuevo enfoque sociosanitario. In *Anales del sistema sanitario de Navarra* (Vol. 30, No. 2, pp. 177-190). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.
- Baena, J. J. (2008). Antecedentes de la Educación Especial. Revista digital: Innovación y experiencias educativas, 13.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1975). "El principio de normalización". Siglo Cero, 37, 16-21.
- Barrena, A., Durán, R., González, J. y Reina, C. L. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación
- Barrios, J.L., Blau, A., y Forment, C. (2022). Trastorno del Espectro del Autismo. Una guía para la comunidad educativa. ISBN: 978-84-482-6237-2. Valencia, España.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Campo, A., Hernández, A., Pérez, A., Toledo, C. y Fernández, A.L (2022). Asociación Española de Pediatría. Discapacidad intelectual (1) 51-64
- Carballo, R., Morgado, B. y Cortés-Vega, M. D. (2021). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 843-859. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- Carrascosa, J. (2015). La Discapacidad Auditiva. Principales Modelos Y Ayudas Técnicas Para La Intervención. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 1(2), 101-113.

- Casanova, M. A. (2002). La atención a la diversidad y la calidad educativa. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 1(2), 203-224.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula abierta*.
- Cegarra F. y García, G. (2017). Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad intelectual.
- Celis, G. y Ochoa, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (Méjico)*, 65(1), 7-20.
- Chamorro, M. (2010). El trastorno del espectro autista: Intervención educativa. *Pedagogía Magna*, (9), 53-66.
- Cobos Ricardo, A. y Moreno Angarita, M. (2014): "Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades Colombianas", *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2): 83-101. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.05>
- Colmenero, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación*.
- Comisión Europea (2020). Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad para 2021-2030. <https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/>
- Comisión Europea (2021). Directrices de ejecución de la Estrategia de Inclusión y Diversidad de Erasmus+ y del Cuerpo Europeo de Solidaridad. Recuperado de: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-12/implementation-inclusion-diversity_apr21_es.pdf
- Comisión Europea (s.f.). Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport. Estudiantes y personal con problemas físicos, mentales o de salud. Recuperado de: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/opportunities/opportunities-for-individuals/students/students-and-staff-with-physical-mental-or-health-related-conditions>
- Comunidad de Madrid (2022). Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid.
- Comunidad de Madrid (2023). Acuerdo del 11 de diciembre 2023 de la comisión organizadora de la evaluación final de bachillerato para el acceso a la universidad de la comunidad de Madrid, por el que se determinan las medidas que garanticen a los estudiantes de necesidades específicas de apoyo educativo la realización de la evaluación en las debidas condiciones de igualdad. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/univ/acuerdo_de_adaptaciones_2024_universidades_madrid.pdf
- Comunidad de Madrid. (2022). Ley 1/2022, de 10 de febrero Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid.
- Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid. (2023). Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid.
- Constitución Española. (1978) Recuperado de <https://www.lamoncloa.gob.es/espana/leyfundamental/Paginas/index.aspx>
- Correa, J.I., y Restrepo, N. (2018). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. En J.C. Tovar-Gálvez (Ed.), Trends and challenges in Higher Education in Latin America, (pp. 179-190). Eindhoven, NL: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad18845618>
- Cremades, R. (2021). Presentación de los resultados, discusión y conclusiones. En Cremades, R. y Fuentes, J. L. (2021). *Cómo escribir un trabajo de fin de máster*. Síntesis.
- De Barros, C. y Fernández, J. M. (2014). Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con deficiencia auditiva. Aspectos diferenciales. In / Congreso Internacional Sociedad, Educación e Inclusión (pp. 574-581). Granada: Asociación Nacional para la Educación, Logopedia y Apoyo a la Inclusión (ANELAI).
- De la Cruz, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 12(2), 216-230.
- Delgado-Ramírez, J., Valarezo-Castro, J., Acosta-Yela, M. & Samaniego-Ocampo, R. (2021). Educación inclusiva y TIC: Tecnologías de apoyo para personas con discapacidad sensorial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 146-153. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.204>
- Díaz, F.A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En Salmerón, V. y López, V.L. (2000). Orientación Educativa en las Universidades. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Diez, L. P. y Fernández, C. J. (2019). La respuesta educativa a los alumnos más capaces en los planes de atención a la diversidad. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, (2019). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702024>
- Eirís, J . (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Cuadernos del Tomás*, (6), 117-130.
- España (2010). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- España (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- España (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.
- Feria, I., Olivares, M. A. y García, M. M. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 27-40.

- Fernández-Batanero, J.M.; Montenegro-Rueda, M.; Fernández-Cerero, J. (2022) Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- Fiuza M. J y Fernández, P. (2014). Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo: manual didáctico. Pirámide.
- Flórez, R., Moreno, M., Isabel, G. y Carolina, G. (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de población en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia, ARETE, 9: 11-24
- Fuentes, J. L. (2021). La idea inicial y los primeros pasos en la investigación educativa. En Cremades, R. y Fuentes, J. L. (2021). *Cómo escribir un trabajo de fin de máster*. Síntesis.
- Fundación Universia. (2020). Guía de atención a la discapacidad 2020-21 Recuperado de: https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/GUIA4_Atencion%20a%20la%20discapacidad%202020-21%20-%20ACCESIBLE%20-.pdf
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: re-examining a re-examination of the definitions. In *Gifted Child Quarterly*, 29. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/254092876_Giftedness_and_Talent_Reexamining_a_Reexamination_of_the_Definitions
- Gálvez, J. M., González, M^a. T., López, B., Betrán, M^a. T., López, B. y Chicharro, D. (2000). *Alumnos precozess, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación.
- García Pastor, C. (2005). *Educación y diversidad* (Ser. Colección educación especial). Aljibe.
- García-Fernández, J. M., Lozano, M. y Navas, L. (2011). Dificultades de desarrollo y aprendizaje asociadas a la discapacidad motora. En J. L. Castejón y L. Navas (eds.), *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Alicante: ECU.
- Garner, E. J., Harman, M. J. y Jerry, A (2008). Cognitive training as treatment for ADHD: Effectiveness in school-aged children. *Journal on School Educational Technology*, 3(3), 17-25.
- Garrido, J. (1988). Breve repaso histórico de la educación especial (I). *El Guiniguada*.
- Giné, C. (2013). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2013). *La educación inclusiva : de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (2^a, Ser. Cuadernos de educación (horsori), 56). ICE-Horsori.
- Goggin, G., y Newell, C. (2003). Digital Disability: *The Social Construction of Disability in New Media*. Rowman & Littlefield Publishers. Recuperado de: <https://rowman.com/ISBN/9780742518438/Digital-Disability-The-Social-Construction-of-Disability-in-New-Media>
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruña, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, 1, pp.429-440.
- González, M^a. P. (2001). Necesidades educativas especiales. *Revista galegoportuguesa de psicoloxia e educación*, 7, 333-344
- González, T. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruña, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 249-260). Universidad Pública de Navarra= Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
- Gragera, R. (2016). Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad o Dificultad en el Aprendizaje. Guía de orientación al Profesorado. *Universidad de Alcalá de Henares*. Recuperado de: <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/galleries/Galeria-de-descarga-de-Conoce-la-UAH/guia-orientacion-discapacidad.pdf>
- Grau, C. y Ortiz, M^a. C. (2007). Atención educativa a las necesidades especiales derivadas de enfermedades crónicas y de larga duración. En Salvador Mata, F. (2007). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (2^a ed). Aljibe.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Education
- Howell, R. D., Heward, W. L. & Swassing, R. H. (1997). Los alumnos superdotados. En Heward, W. L. (1997). *Niños excepcionales : una introducción a la educación especial* (5a ed). Prentice Hall.
- Hurtado, M. J. (2008). Propuestas educativas ante el alumnado con discapacidad motora. Innovación y experiencias educativas, 14. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20JOSE_HURTADO_2.pdf
- Jefferson, T., Rudin, M., Brodney Folse, S., & Davidoff, F. (2007). Editorial peer review for improving the quality of reports of biomedical studies. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2007(2), MR000016. <https://doi.org/10.1002/14651858.MR000016.pub3>
- Junta de Extremadura (JES). Servicios de Programas Educativos y Atención a la Diversidad (2004). Guía para la atención educativa del alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
- Lledó, A. (2009). Una mirada desde el presente al origen de la institucionalización de la educación especial.
- López, P. L. (2004). POBLACIÓN MUESTRA Y MUESTREO. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. Recuperado en 14 de mayo de 2024, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tln=es.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Luque, D. y Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa psicológica UST*, 10(2), 57-72.

- Luque-Parra, DJ, Rodríguez-Infante, G. y Luque-Rojas, MJ (2014). Ajuste curricular para estudiantes universitarios con discapacidad: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (13), 101-116.
- Marchesi, A. (2019). Inclusión educativa: seis actividades complementarias en la escuela. EDUFORICS. Revista de Innovación Educativa. <https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/educacion-inclusiva-y-de-calidad/atencion-diversidad/seis-actividades-complementarias-para-facilitar-la-inclusion-educativa/>
- Martín, E.M. (2010). La Educación Especial tras largos siglos de rechazo. *Pedagogía magna*, 5, 71-79.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. 2020-2021. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:ae456755-1f2e-48be-94d4-4e13ab204e8b/notaresumen21.pdf>
- Molina, A., (2016). Alumnos Con Altas Capacidades: Detección Y Respuesta Educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 39-54.
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(ESPECIAL), 147-167
- Monje, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Recuperado de: <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24891w/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Monterrosa, K. (2023). Atención a la diversidad en la educación superior: Una revisión bibliográfica. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad*, 12(23), 183-198. <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num23.771>
- National Association for Gifted Childrens (2019). Definitions, Terms & FAQs. NAGC. <https://nagc.org/page/definition-terms-faq>
- Navarro, E. (2021). Diseños de investigación educativa. En Cremades, R. y Fuentes, J. L. (2021). *Cómo escribir un trabajo de fin de máster. Síntesis*.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, 938.
- Nogales, A. (2001). La enfermería y el cuidado de los enfermos mentales en el S. XV. *Cultura de los cuidados, Año V, n. 9 (1. semestre 2001); pp. 15-21*.
- Núñez, M. T. (2001). Dos modelos diferentes para entender la discapacidad.
- Obregón, N., (2006). Quién fue María Montessori. Contribuciones desde Coatepec, (10), 149-171.
- Onrubia, J. (2013). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En Giné, C., Duran, D., Font, J, y Miquel, E. (2013). *La educación inclusiva : de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (2^a, Ser. Cuadernos de educación (horsori), 56). ICE-Horsori.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016a). Educación 2030. Objetivo del Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. UNESCO. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016b). Educación 2030: Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- Organización Nacional de Ciegos Españoles (2024). Atención Educativa. ONCE. <https://educacion.once.es/servicios/atencion-educativa>
- Ortiz González, M. del C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11-24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Palomero, J., Domingo, H. y Cáceres, J. (1999). La atención a la diversidad. RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 36, 15-22 <http://hdl.handle.net/10201/131395>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Pascual Sevillano, M. Á., García Rodríguez, M. S., & Vázquez-Cano, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinéctica*, 53(53). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-011)
- Perego, R. A (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de investigación psicológica*, (15), 101-122.
- Pérez, J. y Garaigordobil, M. (2007). Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Estudios de Psicología*, 28(3), 343-357, Doi: <https://doi.org/10.1174/021093907782506434>
- Platón, (427-348 a.C.) [1998]. *Protágoras ; Gorgias ; Carta séptima*. Alianza Editorial.
- Quezada, C. (2011). La popularidad del inglés en el siglo XXI. *Tlatoani: revista académica de investigación*, 5(5), 1-4.
- Real Academia Española (2023) *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea] <https://dle.rae.es>
- Reche, G. M. (2019). Altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa.
- Rodríguez, G., & Luque, D. J. (2006). Adaptación curricular en el alumnado universitario con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 3, núm. 1, 2006, pp. 29-

- 38 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España
- Romero, J.F. y Lavigne, R. (2005). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. Definición, Características y tipos.
- Rowland, A. S., Lesesne, C. A., & Abramowitz, A. J. (2002). The epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): a public health view. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 8(3), 162-170. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10036>
- Rubio, J. A., Sánchez, P. A. y García, S. A. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Sánchez, A (2002). La educación especial a través del desarrollo histórico, social y legislativo. Algunos apuntes para la reflexión. En Sánchez, A y Torres, J.A. (2004). Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, J., Llorca, M. y Castro, J. (2007). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con la motricidad. En Salvador Mata, F. (2007). *Encyclopediapsicopedagógica de necesidades educativas especiales* (2ª. ed). Aljibe.
- Soto, R., (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 3(1), 0.
- Tallón, S., Fernández, C., Hervas, M., Aparicio, M., y Polo, M. T. (2019). La diversidad en la educación superior: programas de intervención actuales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 445-454.
- Tamayo F., M. (2009). LA DISCAPACIDAD SENSORIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE UN GENETISTA. *Medicina*, 31(4), 238-245. Recuperado a partir de <https://revistamedicina.net/index.php/Medicina/article/view/87-3>
- Tourón, J. (2012a). ¿Superdotación o alta capacidad? Recuperado de: <https://www.javiertouron.es/superdotacion-o-alta-capacidad/>
- Tourón, J. (2012b). El agrupamiento por capacidad en el caso de los alumnos más capaces. En M. Castro Morera (Coord.). Elogio a la Pedagogía Científica. Un Liber Amicorum para Arturo de la Orden Hoz (pp. 187-230). Madrid: Autor Editor
- Tourón, J. (2019). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Unión Europea (2000). Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Recuperado de: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf
- Unión Europea (2021). Reglamento (UE) 2021/888 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de mayo de 2021, por el que se establece el Programa del Cuerpo Europeo de Solidaridad y se derogan los Reglamentos (UE) 2018/1475 y (UE) n.o 375/2014. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32021R0888>
- Valenzuela, J., Miranda-Ossandón, J., González-Sanzana, Á., & Muñoz, C. (2021). Apoyos académicos demandados por estudiantes universitarios. Evidencia para las políticas de apoyos académicos en la educación superior. *Formación universitaria*, 14(3), 127-138.
- Valle-Flórez, R.-E.; de Caso Fuertes, A.M.; Baelo, R.; García-Martín, S. Faculty of Education Professors' Perception about the Inclusion of University Students with Disabilities. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 11667. <https://doi.org/10.3390/ijerph18211667>
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. ESE: Estudios sobre educación, 2, 129-144.
- Warnock H.M (1978). Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>
- Wolfensberger, W. (1972). The principle of normalization in human services. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Xu, C., Reid, R., & Steckelberg, A. (2002). Technology applications for children with ADHD: Assessing the empirical support. *Education & Treatment of Children*, 25(2), 224.