



Doble Excepcionalidad

Fortaleza+Desafío

DOBLE EXCEPCIONALIDAD: MANUAL DE IDENTIFICACIÓN Y ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS

*Dirigido a profesores de niños, niñas y
adolescentes Doblemente Excepcionales (2e)*

ESCUELA DE
PEDAGOGÍA



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



CONICYT
Comisión Nacional de Investigación
Científica y Tecnológica



Doble Excepcionalidad

Fortaleza+Desafío

DOBLE EXCEPCIONALIDAD: MANUAL DE IDENTIFICACIÓN Y ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS

*Dirigido a profesores de niños, niñas y
adolescentes Doblemente Excepcionales (2e)*

ESCUELA DE
PEDAGOGÍA



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



CONICYT
Comisión Nacional de Investigación
Científica y Tecnológica

Autores:

María Leonor Conejeros Solar

Katia Sandoval Rodríguez

Pablo Cáceres Serrano

María Paz Gómez Arizaga

Diseño:

Liria Munita Solé

Registro de Propiedad Intelectual n° A-296102.

Viña del Mar, 2018

AGRADECIMIENTOS

Este Manual surge como producto de los resultados obtenidos en el proyecto CONICYT Programa Fondecyt Regular N°1151030 denominado “Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y Aportes para su Atención Psicoeducativa”, desarrollado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso como institución principal y por la Universidad de Los Andes como institución secundaria.

Agradecemos los aportes de todos quienes colaboraron en el proceso de recopilación de información, análisis, sistematización y validación de resultados; a los expertos internacionales que nos ayudaron a avanzar de manera guiada y acompañada por esta experiencia de descubrimiento y aprendizaje, y por supuesto a cada uno de los estudiantes participantes, sus familias y establecimientos educativos, que son el eje central de nuestro trabajo.

Muchas gracias a cada uno.¹

Equipo de Investigación

1 En este texto, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a las personas del sexo femenino como masculino.

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Investigadora Principal

Dra. María Leonor Conejeros Solar.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Coinvestigadores:

Ph.D. María Paz Gómez Arízaga.

Universidad de Los Andes.

Dra. Katia Sandoval Rodríguez.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Mag. Pablo Cáceres Serrano.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Personal Técnico

Año 1: Solange Armijo Solís.

Profesora de Educación Diferencial.

Año 2: Héctor Opazo Muñoz.

Psicólogo.

Año 3: Rocío Valdivia Pinares.

Psicóloga.

Colaboradores

Israel Abello Guerra.

Profesora de Educación Diferencial.

Javiera Contreras Videla.

Profesora de Educación General Básica.

Verónica Olmos Roldán.

Profesora de Educación Diferencial.

Daniela Salazar Arancibia.

Psicóloga.

Valentina Veit Verdejo.

Profesora de Educación Diferencial.

Tesistas de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Pedagogía en Educación Diferencial

Josefa Valenzuela Rossi

Sarella Díaz Cuevas

Verónica Olmos Roldán

María Teresa Bahamondez Estay

Francisca Betty Estay

Daniela Cadiz Ravello

Natalia Rojas Cabello

Catalina Álvarez Guajardo

Francisca Bobadilla Carrasco

Pía Pérez Salinas

Micaela Picó Iriarte

Javiera Rojas Leiva

Josefa Valenzuela Rossi

Tesistas de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Magdalena Aránguiz Tubino

Gabriela Barra Gordillo

Jorge Chacón Cruz

Claudia Daneri Covarrubias

Claudia Núñez Chauffleur

Laura Ramírez Lira

Elizabeth Rojas González

Tesista de Magíster en Educación Mención Evaluación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Daniela Collado Díaz

Colaboradores y Asesores internacionales

Ph.D. Susan Baum.

Profesora Emérita del College of New Rochelle, 2e Center for Research and Professional Development, Bridges Academy. Los Angeles, Estados Unidos.

Ph.D. Megan Foley-Nicpon.

Directora Asociada de investigación y clínica, Centro Belin-Blank para la Educación y Desarrollo del Talento, Universidad de Iowa, Estados Unidos.

Ph.D. Thomas Hébert.

Profesor de Psicología Educativa, Universidad de South Carolina, Estados Unidos.

Ph.D. Robin Schader.

2e Center for Research and Professional Development, Bridges Academy. Los Angeles, Estados Unidos.

Colaboradores internacionales y nacionales en validación de Escala de Identificación

Solange Armijo Solís.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Ph.D. Susan Baum.

Bridges Academy. Los Angeles, Estados Unidos.

Javiera Contreras Videla.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Claudia Daneri Covarrubias.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Ph.D. María Caridad García Cepero.

Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Marcela González Navarro.

Programa BETA, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Mag. Helga Gudenschwager Gruebler.

Programa PROENTA, Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.

Mag. Patricia Ibáñez Polanco.

Instituto de Desarrollo Cognitivo (IDCO). Viña del Mar, Chile.

Maritza Jiménez Ponce.

Apoderada estudiante Doblemente Excepcional, Chile.

Dra. Gabriela López Aymes.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Dra. Ana Miró Mejías.

Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico.

Patricia Muñoz Sobenes.

Apoderada estudiante Doblemente Excepcional, Chile.

Verónica Olmos Roldán.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Mag. Paulina Oneto Zuñiga.

Programa BETA, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Héctor Opazo Muñoz.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Valeria Paz Fuentes.

Programa BETA, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Paula Pinto Carreño.

Instituto de Desarrollo Cognitivo (IDCO). Viña del Mar, Chile.

Mag. Alejandro Proestakis Maturana.

Programa DeLTA, Universidad Católica del Norte. Antofagasta, Chile.

Mag. Daniela Salazar Arancibia.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Ph.D. Robin Schader.

Bridges Academy. Los Angeles, Estados Unidos.

MS. Kim Vargas.

Bridges Academy. Los Angeles, Estados Unidos.

Marcela Venegas Espinoza.

Instituto de Desarrollo Cognitivo (IDCO). Viña del Mar, Chile.

Institución Colaboradora

IDCO Instituto de Desarrollo Cognitivo.

Instituciones Educativas que participaron del proyecto a través de sus estudiantes**Casablanca**

Colegio Arrayán

Hijuelas

Colegio Parroquial San Nicolás

La Calera

Colegio San Francisco de Asís

Los Andes

Escuela España

Escuela Ferroviaria

Escuela Gabriela Mistral

Escuela Ignacio Carrera Pinto

Escuela John Kennedy

Escuela José Miguel Carrera

Liceo Comercial

Quillota

Colegio Nueva Era Siglo XXI

Colegio Valle del Aconcagua

Quilpué

Colegio Alianza Alemana

Colegio Fernando Durán Villarreal

Colegio Panal

Colegio Príncipe de Asturias

Escuela Jorge Rock Lara

Escuela Luis Cruz Martínez

Escuela Manuel Bulnes Prieto

Escuela Teniente Serrano

Escuela Theodor Heuss

San Felipe

Escuela José Antonio Manso de Velasco

Escuela Juan Gómez Millas

Escuela Manuel Rodríguez Erdoíza

Santa María

Escuela Guillermo Bañados

Liceo Darío Salas

Villa Alemana

Colegio Alemán

Colegio San Agustín

Colegio Windmill College

Escuela Diego Barros Arana

Escuela Melvin Jones

Escuela Básica Latina

Viña del Mar

Colegio Alianza Francesa de Valparaíso

Colegio Capellán Pascal

Colegio Hispano Americano

Colegio Inmaculada de Lourdes

Escuela Doctor Aldo Francia

Escuela Paul Harris

Escuela Libertador Bernardo O'Higgins

Liceo Bicentenario Viña del Mar

Valparaíso

Colegio Salesiano

Escuela Diego Portales Palazuelos

Escuela España

Escuela Fray Luis Beltrán

Escuela Pablo Neruda

Escuela República de Argentina

Liceo Alfredo Nazar Feres

Zapallar

Escuela Mercedes Maturana Gallardo

CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	11
I. SECCIÓN I: FUNDAMENTACIÓN DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD	15
1. ¿Qué entendemos por Doble Excepcionalidad?	15
2. ¿Qué tipos de Doble Excepcionalidad existen?	15
3. ¿Cómo se presenta la Doble Excepcionalidad?	16
3.1. Los desafíos del enmascaramiento: la dificultad de reconocer.	17
4. ¿Cómo entendemos la dualidad que conforma la Doble Excepcionalidad?	17
4.1. La Fortaleza o Alta Capacidad: El color amarillo.	17
4.1.1. Modelos explicativos de la Alta Capacidad.	17
4.2. El Desafío o Dificultad: El color azul.	18
4.2.1. ¿Qué entendemos por Trastorno por Déficit de Atención?	18
4.2.2. ¿Qué entendemos por Trastorno del Espectro Autista?	20
5. La complejidad de la Doble Excepcionalidad: El color verde.	21
5.1. La Fortaleza o Alta Capacidad en coexistencia con el Trastorno por Déficit de Atención.	21
5.2. La Fortaleza o Alta Capacidad en coexistencia con el Trastorno del Espectro Autista.	22
5.3. La complejidad de las 2e desde el relato de docentes sobre los estudiantes Doblemente Excepcionales.	24
SECCIÓN II: IDENTIFICACIÓN DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD PARA PROFESORES DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DOBLEMENTE EXCEPCIONALES	27
1. Propiedades psicométricas del instrumento.	27
1.1. Validez.	27
1.1.1. Procedimiento de validación.	28
Etapa 1. Definición del constructo.	28
Etapa 2. Definición de los dominios de contenido.	29
Etapa 3. Ensamblaje de las pautas de evaluación para jueces.	30
Etapa 4. Aplicación de las pautas.	30
Etapa 5. Análisis de las pautas de evaluación para jueces.	31
Etapa 6. Escala de identificación definitiva.	34
1.1.2. Evidencias de validez.	34
Análisis de la escala para la identificación de la Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención) para profesores.	34
Análisis de la escala para la identificación de la Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención) para profesores.	39

CONTENIDOS

II. SECCIÓN III: ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS PARA PROFESORES DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DOBLEMENTE EXCEPCIONALES	47
1. Cambio de perspectiva. Una nueva mirada.	47
2. Modalidades de Atención educativa en el contexto de la Alta Capacidad.	48
3. Planificar la enseñanza.	49
3.1. Conociendo al estudiante Doblemente Excepcional.	49
3.1.1. Conociendo al curso.	49
3.2. El modelo Maker de diferenciación curricular.	50
4. Implementación de la enseñanza.	53
4.1. Resolución creativa de problemas: Estrategia Pensando Activamente en un Contexto Social (TASC por sus siglas en inglés Thinking Actively in a Social Context).	53
4.2. Desarrollo de las Funciones Ejecutivas para el aprendizaje: Estrategia Tres Momentos para Aprender (3MA).	55
4.2.1. Primera fase: Momento antes de la clase.	57
4.2.2. Segunda fase Momento durante la clase.	57
4.2.3. Tercera fase: Momento después de la clase.	58
5. Evaluación, retroalimentación y reflexión.	59
Sugerencias para el proceso de evaluación desde una perspectiva facilitadora.	60
III. ANEXOS	65
Anexo 1: Escala para la Identificación Estudiantes Doblemente Excepcionales (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención y Alta Capacidad con Trastorno del Espectro Autista). Formulario de Profesores.	65
Anexo 2. Ficha Individual del Estudiante 2e.	75
Anexo 3. Matriz Global de Curso.	81
Anexo 4. Identificación de la Doble Excepcionalidad para profesionales que trabajan con niños, niñas y adolescentes Doblemente Excepcionales.	83
IV. REFERENCIAS	113



PRESENTACIÓN

La Educación de niños, niñas y adolescentes con Altas Capacidades es una oportunidad y un desafío para nuestro país. La oportunidad por una parte, nos permite situar la mirada sobre una población de estudiantes que no encuentra en las aulas escolares y en los espacios familiares, reales condiciones que les permitan un desarrollo pleno, por otra parte el desafío, que nos exige prepararnos y disponernos a generar esas oportunidades que reconozcan las características y fortalezas particulares de cada niño y adolescente y que les permitan desplegar sus potencialidades.

La Doble Excepcionalidad, entendida como un subtipo de Alta Capacidad, no es fácil de reconocer y por consiguiente de apoyar, es por ello que hemos desarrollado dos Manuales psicoeducativos que contienen tres escalas de identificación

dirigidas, a padres y/o cuidadores, profesores y profesionales vinculados con el trabajo del área educativa y de salud.

Los Manuales se han organizado en tres secciones: la primera entrega fundamentos teóricos para la comprensión de la condición de Doble Excepcionalidad y es común a ambos manuales; la segunda sección, presenta una escala de identificación y da cuenta de su proceso de construcción y validación. Esta escala es particular para cada grupo al cual está dirigido y, por último la tercera sección entrega orientaciones psicoeducativas específicas -ya sea para padres y/o cuidadores o profesores- que buscan aportar a superar los desafíos que estos niños, niñas y adolescentes encuentran en su proceso de desarrollo y por sobre todo fortalecer sus capacidades y talentos.

Manuales Psicoeducativos		
Estructura	1. Dirigido a padres y/o cuidadores de niños, niñas y adolescentes Doblemente Excepcionales.	2. Dirigido a profesores de niños, niñas y adolescentes Doblemente Excepcionales.
Sección I. Fundamentos de la Doble Excepcionalidad	Sección teórica común dirigida tanto a padres y/o cuidadores, profesores como profesionales.	
Sección II. Identificación de la Doble Excepcionalidad	Escala dirigida a padres y/o cuidadores.	a) Escala dirigida a profesores. b) Escala dirigida a profesionales.
Sección III. Orientaciones psicoeducativas	Orientaciones dirigidas a padres y/o cuidadores.	Orientaciones dirigidas a profesores.

Este manual se sitúa en un enfoque educativo basado en las fortalezas y asentado en la psicología positiva (López & Louis, 2009; Renzulli, 2002), la cual enfatiza las capacidades y recursos humanos, buscando potenciar y aportar al desarrollo de cada persona y a su vida en comunidad. En este sentido, este manual responde al paradigma de la Inclusión Educativa,

que implica un proceso sistemático de mejora e innovación educativa, para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en los contextos educativos (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

De esta forma, no se trata entonces de “identificar” problemas para luego resolverlos, ni seguir atendiendo la dificultad, pues esta mirada en el “déficit” nos aporta una comprensión restringida del potencial humano. Lo que se busca es amplificar las fortalezas (Peterson, 2009; Baum, Schader & Hébert, 2014) y desde allí visibilizar y validar a nuestros niños, niñas y adolescentes. Este cambio de perspectiva nos plantea una mirada esperanzadora, propositiva y que se sustenta en las cualidades, intereses y motivaciones personales.

Como país tenemos la responsabilidad y el deber de gestionar sistemas educativos, en los que los ciudadanos independiente de su condición social, política y/o religiosa accedan a la educación (Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT); Jomtiem, UNESCO, 1990; Delors, UNESCO, 1996; Dakar, UNESCO, 2000; La Habana, UNESCO, 2002). En este contexto se ha reglamentado la atención de niños y niñas que presentan necesidades de apoyo a partir de la Ley 20.201 en su Decreto N°170 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009), que fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) que serán

beneficiarios de las subvenciones para la Educación Especial. Sin embargo, no se considera a aquellos estudiantes con Alta Capacidad ni tampoco con Doble Excepcionalidad, quienes también requieren de una adecuación al sistema de enseñanza y de aprendizaje a fin de satisfacer sus requerimientos y necesidades de apoyo específicas. Es entonces un desafío para la política pública chilena, intencionar la atención y respuesta de los sistemas educativos formales a aquellos estudiantes Doblemente Excepcionales.

El reconocimiento de estos estudiantes y las altas probabilidades de realizar etiquetajes erróneos, plantea la urgente necesidad de formación por parte de todos quienes interactúan con niños, niñas y adolescentes que presentan la condición de Doble Excepcionalidad. Lo relevante no es la “identificación o reconocimiento” en sí mismo, sino cómo esto nos orienta para acoger y brindar oportunidades de desarrollo. Necesitamos ser sensibles a la diversidad que no solo se expresa entre personas, sino que también en la complejidad intrapersonal.



SECCIÓN I: FUNDAMENTACIÓN DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR DOBLE EXCEPCIONALIDAD?

Al hablar de Doble Excepcionalidad (en adelante, 2e) hacemos referencia a una condición dual y paradójica, que implica presentar rasgos contradictorios (Gómez, Conejeros-Solar, Sandoval & Armijo, 2016). Estos refieren a un estudiante que posee una Alta Capacidad (en adelante, AC) y un desafío o dificultad coexistente (Foley-Nicpon, Assouline & Colangelo, 2013; Assouline & Whiteman, 2011).

Una definición actualmente consensuada por una comisión de académicos, organizaciones y profesionales y sustentada en avances en investigación señala lo siguiente:

“Los estudiantes doblemente excepcionales son estudiantes que demuestran un potencial de alto rendimiento o productividad creativa en uno o más dominios tales como las matemáticas, la ciencia, la tecnología, las artes, lo visual, espacial, o las artes escénicas o en otras áreas de la productividad humana y que manifiestan una o más discapacidades (...). Estas discapacidades incluyen dificultades específicas de aprendizaje; Trastornos del habla y del lenguaje; Trastornos emocionales/conductuales; discapacidades físicas; Trastornos del espectro autista; u otros problemas de salud, tales como déficit de atención/hiperactividad”. (Reis, Baum & Burke, 2014, p.222)

Entonces, nos encontramos ante un grupo heterogéneo de estudiantes, que presentará características particulares dependiendo de la combinación entre el área de dominio del potencial y los distintos tipos de dificultades. Desde el lugar en el que nos situemos, podremos ver la fortaleza o el desafío y desde las oportunidades que generemos, veremos emerger una u otra condición.

2. ¿QUÉ TIPOS DE DOBLE EXCEPCIONALIDAD EXISTEN?

Una metáfora desarrollada por Baum, Schader y Owen (2017), dice relación con entender la 2e como la combinación de dos colores, en este caso el amarillo, referido a fortaleza, y el azul, referido al desafío o dificultad. El resultado es el color verde, que no debe ser entendido como algo estático, pues

“cada estudiante se mueve a través de este espectro de amarillo a azul en diferentes momentos, en diferentes circunstancias y en respuesta a condiciones cambiantes. Debido a las características de sus azules y amarillos, los estudiantes 2e vienen en un amplio rango de verdes”. (p.17)

En el presente manual, entenderemos entonces la 2e como un espectro de diversos matices y tonalidades de “verde”.



Figura 1. Tipos de Doble Excepcionalidad (elaboración propia).



3. ¿CÓMO SE PRESENTA LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD?

De acuerdo a lo planteado previamente, es importante entender que los niños, niñas y adolescentes 2e son diversos entre sí y que dadas sus características únicas, pueden presentar dificultades para dar a conocer sus fortalezas y desafíos, debido

a un mecanismo denominado enmascaramiento, entendido como el ocultar algo para que no se manifieste como realmente es (Oxford University Press, 2017). Esta situación, nos plantea los siguientes tres escenarios posibles en términos de cómo se manifiesta la 2e:

a) La AC enmascara la dificultad, a través de la utilización de estrategias de compensación. Los estudiantes compensan la dificultad con su AC cognitiva, de esta manera, pueden tener buenos resultados en contextos académicamente desafiantes (Reis & Ruban, 2004).

Aquí encontramos a Rocío, una estudiante doblemente excepcional que destaca por sus múltiples talentos, destrezas y habilidades. Desde siempre se ha destacado por su sentido de la responsabilidad, autoexigencia, organización, empatía y sensibilidad. En un ambiente de mucha exigencia académica, ha sobresalido por sus diversas cualidades que la diferencian de sus compañeros. Sin duda, durante su vida, ha estado expuesta a grandes dificultades debido a su déficit de atención como la alta distractibilidad, los olvidos involuntarios, por ejemplo, pero gracias a su esfuerzo y perseverancia ha podido alcanzar todos los objetivos que se ha propuesto en lo académico. Esto ha llevado a que su entorno y profesores no logren darse cuenta de su necesidad de apoyo.

b) La dificultad enmascara a la AC, encontrándonos con un estudiante con rendimiento académico promedio o bajo el promedio. Esto implica que el estudiante puede ser identificado por presentar un desafío, pero no una AC (Baum et al., 2014).

Podemos observar a Jaime, quien presenta una serie de dificultades que le han impedido destacar por sus talentos y habilidades. En el entorno escolar ha mostrado bajo interés y motivación por participar en la mayoría de sus asignaturas. Además de ello, ha sido un verdadero desafío cumplir con las exigencias conductuales y académicas establecidas por el centro educativo. Le ha tocado transitar por un camino marcado por diversos obstáculos y etiquetas, en el que nadie ha podido reconocer sus múltiples fortalezas y capacidades ni tampoco brindarle oportunidades para su desarrollo.

c) Ambas condiciones interactúan recíprocamente y se ocultan entre sí, por lo que el estudiante no recibe apoyos para ninguna de estas y pasa desapercibido en el contexto escolar (Dare & Nowicki, 2015; Foley-Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011; Reis et al., 2014; Mullet & Rinn, 2015).

Finalmente Eduardo, es un estudiante en el que ambas condiciones se encuentran escondidas -una detrás de la otra-. En lo que respecta a lo académico, este estudiante presenta un rendimiento escolar y un comportamiento en clases en torno a lo esperado, no destacando en ningún área en particular. Sus profesores suelen catalogarlo como "un poco flojo". Dado que no se observan situaciones académicas en él que llamen la atención, nadie se ha dado cuenta de su necesidad de apoyo y su fortaleza.

Tabla 1. Formas de presentación de la Doble Excepcionalidad.

En las tres situaciones descritas previamente, el apoyo de los padres y docentes es central. La implementación de métodos particulares y creativos de enseñanza, podrían despertar en estos estudiantes su interés y motivación por aprender sobre

áreas generales y específicas, lo que se constituye en un escenario ideal para descubrir, en estos estudiantes, sus múltiples potencialidades y talentos.

3.1. Los desafíos del enmascaramiento: La dificultad de reconocer.

Los tres escenarios de presentación de la 2e previamente descritos, implican para el sistema escolar que los niños, niñas y adolescentes que presentan esta condición dual, sean reconocidos por una sola de ellas, es decir, la AC o la dificultad. En el contexto nacional, hay más probabilidades de ser reconocido por la dificultad, dado que no existe política pública en relación a la atención de la AC, además, se tiende a prestar más atención a las dificultades que a las capacidades y/o habilidades que presente la persona (Gómez, et al., 2016) situación que es reforzada por las subvenciones de la Educación Especial (MINEDUC, 2009). En consecuencia, nos encontramos con una condición invisibilizada y desconocida a nivel nacional, que deja a la deriva a nuestros estudiantes y que, en el caso de brindarles atención, lo hace de manera restringida. Lo que requieren estos estudiantes, es una atención educativa que desarrolle sus áreas de potencial y talento, a la vez que aborde sus áreas de dificultad (Assouline & Whiteman, 2011; Schultz, 2012; Baum et al., 2014).

4. ¿CÓMO ENTENDEMOS LA DUALIDAD QUE CONFORMA LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD?

4.1. La fortaleza o Alta Capacidad: El color amarillo.

Para comprender la AC, nos situamos en un campo de estudio que ha estado fuertemente influenciado por la historia y desarrollo del concepto de inteligencia y que, además, responde a valores y necesidades influenciadas por la cultura en un determinado momento histórico (Renzulli, 2003).

Lewis Terman en 1922, se constituye en el precursor de esta línea de estudio (Passow, 1981). Actualmente, coexisten diversas teorías, modelos explicativos y términos para referirse a esta población de estudiantes (Conejeros, Cáceres & Riveros, 2012; Callahan & Hertberg-Davis, 2013), no

existiendo acuerdo frente al tema. Su definición dependerá del momento histórico, la cultura o el autor (García-Cepero, Proestakis, Lillo, Muñoz, López & Guzmán, 2012). En este manual se utiliza el concepto de “Alta Capacidad” (high ability) para referirse de manera genérica a esta población.

La AC hace referencia a una habilidad o un desempeño excepcional en una dimensión humana general como la intelectual, emocional, social, física y artística, o en un campo específico de una dimensión general. Por ejemplo, dentro de la dimensión intelectual, se distingue el talento matemático, científico, computacional, etc. (Bralic & Romagnoli, 2000; Conejeros et al., 2012).

Para Pfeiffer (2013), los niños con alta capacidad, son aquellos que tienen mayores probabilidades de conseguir logros extraordinarios en uno o más dominios, culturalmente valorados, en relación a otros estudiantes de la misma edad, experiencia y oportunidad. Estos estudiantes aprenden a mayor velocidad, complejidad, profundidad y rapidez (Pfeiffer, 2015; Hébert, 2010). En síntesis, la AC refiere a habilidades que se expresan en desempeños sobresalientes.

4.1.1. Modelos Explicativos de la Alta Capacidad.

En el contexto chileno, encontramos mayoritariamente la presencia de dos modelos explicativos de la AC: El Modelo Comprensivo de Desarrollo del Talento (CMTD) de François Gagné y el Modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli. A continuación se presentan aspectos generales de estos modelos:

a) El Modelo Comprensivo de Desarrollo del Talento (CMTD) (Gagné, 2015). Gagné, entiende la AC como producto de un proceso de desarrollo, esto implica **“la transformación progresiva de las capacidades naturales excepcionales (llamados dones) en conocimientos y capacidades (llamados talentos) excepcionales. Hay dos tipos de catalizadores, intrapersonales y ambientales, que activamente moderan el proceso de desarrollo del talento. Estos cuatro**



componentes causales interactúan dinámicamente para fomentar, o a veces dificultar, la aparición del talento". (p.12)

Este modelo releva la importancia de los catalizadores, entendidos como oportunidades para el desarrollo del potencial. Es decir, si un estudiante no encuentra en su contexto familiar o educativo oportunidades de desarrollo y desafío y además, no presenta características personales como la motivación y la perseverancia, su AC no llegará a expresarse en un talento manifiesto y será un potencial en riesgo de perderse.

En cuanto a su prevalencia, según este modelo, considera a niños y adolescentes que demuestran habilidades intelectuales generales o específicas que los sitúan en el 10% superior del promedio de sus pares (Gagné, 2015).

b) Modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli. En este modelo se incorporan factores motivacionales al concepto de AC. Estos factores representan un rasgo humano que se encuentra fuera del ámbito de las habilidades o capacidades. Las Altas Capacidades se ubican en la intersección de tres características bien definidas, que actúan en interacción (Renzulli, Reis & Smith, 1981):

- Capacidad intelectual por encima de la media.
- Altos niveles de creatividad.
- Alto compromiso con la tarea.

La persona con AC, en consecuencia, podría conjugar de una forma adecuada y equilibrada, aspectos intelectuales (inteligencia y creatividad) y no intelectuales (voluntad, motivación, compromiso e implicación en la tarea) (Arroyo, Martorell & Tarragó, 2006; López, 2007).

Tanto para Gagné como para Renzulli, las oportunidades son centrales a la emergencia de la AC, entendiendo que la AC se presenta en ciertas personas, en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias.

4.2. El desafío o dificultad: El color azul.

Las diversas condiciones que conforman el desafío o dificultad, corresponden a: Dificultades específicas de aprendizaje, Trastornos del habla y del lenguaje, Trastornos emocionales/conductuales, discapacidades físicas, Trastorno del espectro autista, u otros problemas de salud, tales como Trastorno por déficit de atención (Reis et al., 2014); en este manual profundizaremos en las dos últimas, ambas clasificadas como trastornos del neurodesarrollo (American Psychiatric Association, 2013) y que en el ámbito educativo nacional, se rigen bajo la ley N°20.201 que administra la prestación de recursos y apoyos a personas con NEE transitorias y/o permanentes (MINEDUC, 2009).

4.2.1 ¿Qué entendemos por Trastorno por Déficit de Atención?

El Trastorno por Déficit de Atención (en adelante, TDAH) se considera como el trastorno del neurodesarrollo más frecuente, que conlleva dificultades en el control ejecutivo del comportamiento y déficit en el control inhibitorio que afecta diferentes escenarios de la vida de los niños, niñas y adolescentes (APA, 2013; Barkley, 2015; Cardo & Severa, 2008; Mayor & García, 2011; Lavigne & Romero, 2010). Además, se destaca dentro de su sintomatología principal la hiperactividad, junto con la presencia de inatención o desatención y problemas de atención sostenida (Baum et al., 2017). Es por esto que se comprende como una de las grandes causas de derivación y consulta en el sistema de salud (Sandoval-Rodríguez & Olmedo-Moreno, 2017).

La Asociación Americana de Psiquiatría (2013) define el TDAH como una pauta de comportamiento, que persiste con características particulares de inatención y/o de hiperactividad-impulsividad y que interfiere en el desarrollo o en el funcionamiento. A nivel nacional la prevalencia del TDAH alcanza al 10% entre niños de 4 a 18 años (Tapia, Veliz de Vos & Reyes, 2017; De la Barra, Vicente & Saldivia, 2012) y algunos de los síntomas de inatención, impulsividad e hiperactividad se presentan antes de los doce años de edad (APA, 2013).

En cuanto a sus formas de presentación, encontramos tres tipos: i) Presentación predominante con falta de atención, ii) Presentación predominante hiperactiva/impulsiva: y iii) Presentación combinada (APA, 2013). Es importante señalar que

cualquiera que sea la forma que predomine, esta se debe evidenciar en más de un contexto, como por ejemplo en el hogar y en el establecimiento educativo.

Así mismo, la hiperactividad alude a una actividad motora excesiva que por lo general, se presenta en momentos inapropiados. Por último, la impulsividad se traduce en acciones que son realizadas de forma apresurada y que carecen de una reflexión previa por parte de la persona, lo cual, además, puede conllevar algún tipo de riesgo a la misma (APA, 2013).

“Por ejemplo cuando yo terminaba una prueba, empezaba a hablar y ahí no podía estar quieto, no podía estarlo, tenía como un motorcito más que nada para hablar y tampoco podía parar de moverme de la silla” (Relato de estudiante 2e con diagnóstico de TDAH).

Cabe señalar que las áreas que se ven afectadas para los niños, niñas y adolescentes con esta condición son la atención, la vigilancia, la memoria de trabajo, la inhibición de respuestas y la flexibilidad cognitiva. Además de ello, presentan dificultades respecto de la planeación del procesamiento de información temporal junto a la presencia de respuestas alteradas ante el reforzamiento y dificultades para mantenerse alerta (Aguar,

Eubig & Schantz, 2010).

Los signos que se presentan a continuación, son algunos de los que deben haberse presentado por un periodo igual o mayor a 6 meses, teniendo un efecto directo en el desarrollo y en las actividades sociales, académicas y laborales. Es necesario considerar que estos no son circunstanciales, y como se señaló previamente, se presentan en más de un contexto:

Presentan un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad/impulsividad.

Respecto a la inatención presentan síntomas tales como:

- Frecuentemente falla en prestar y mantener la atención a detalles o por descuido comete errores en las tareas escolares u otra actividad.
- Frecuentemente no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres, etc.
- Demuestra dificultades en la organización de tareas y actividades. Además muestra poco interés o disgusto en iniciar tareas que requieran esfuerzo mental sostenido.
- Frecuentemente pierde cosas u olvida actividades cotidianas.

Respecto a la hiperactividad/impulsividad presenta síntomas tales como:

- Se muestra frecuentemente inquieto, levantándose en situaciones donde se espera esté sentado, corretea o trepa también en situaciones inapropiadas.
- Se muestra incapaz de mantenerse quieto o jugar tranquilamente.
- Frecuentemente habla de manera excesiva, respondiendo inesperadamente o antes que se le pregunte, interrumpiendo o entrometiéndose en el discurso de los otros.

Tabla 2. Signos de presentación del Trastorno por Déficit de Atención



4.2.2 ¿Qué entendemos por Trastorno del Espectro Autista?

El Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) como se mencionó previamente, es una condición que se encuentra clasificada dentro de los trastornos del neurodesarrollo (Baum et al., 2017) y su inicio se establece a una edad temprana, incluso previo al periodo de escolarización (APA, 2013). Existe consenso en que los síntomas pueden variar entre los individuos que lo presentan y que en cada uno de ellos, el conjunto de comportamientos posee estrecha relación con la severidad con los que éstos se manifiesten (Baum et al., 2017). El TEA se entiende como un déficit persistente en torno a la comunicación e interacción social a través de diversos y/o múltiples contextos (APA, 2013; Foley-Nicpon, Fosenburg, Wurster & Assouline, 2017).

Respecto a la prevalencia de personas con TEA, a nivel internacional, se menciona que, en los últimos años su frecuencia en Estados Unidos y otros países ha aumentado, llegando cerca del 1% de la población (APA, 2013). En cambio, en el ámbito nacional, la prevalencia de personas en situación de discapacidad por condición de autismo alcanza el 0.5% de la población

(Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

En la actualidad el TEA se plantea como una única categoría diagnóstica, que se adapta a la presentación clínica de cada persona, con la inclusión de especificaciones (la gravedad, habilidades verbales y otros) y las características asociadas (trastornos genéticos conocidos, epilepsia, discapacidad intelectual y otros) (APA, 2013).

Finalmente, cabe señalar que los niños, niñas y adolescentes con dicha condición, poseen características que los diferencian de sus pares (Dean, Harwood & Kasari, 2016). Algunas investigaciones aseveran que además de ello, existen casos en los que se presenta una dificultad en la identificación temprana de la condición, lo cual se ha demostrado que repercute de manera directa en su autoestima (Bagatelli 2007; Stevenson, Cornell & Hinchcliffe, 2016) y en la percepción que poseen sobre sí mismos (Ford, 2014; Stevenson, Cornell & Hinchcliffe, 2016).

Para considerar la presencia del Trastorno del Espectro Autista, primero se debe tener en cuenta lo siguiente:

<ul style="list-style-type: none"> • Presencia de los síntomas desde fases tempranas del desarrollo, teniendo en cuenta que pueden estar enmascarados o manifestarse posteriormente cuando las demandas sociales superan el límite de sus capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia de deterioro significativo en ámbitos sociales, laborales y otras instancias cotidianas.
Una vez considerado lo anterior, se evidencian los siguientes aspectos:	
Presenta deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en múltiples contextos, tales como:	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la reciprocidad socioemocional, es decir en la instauración y desarrollo de conversaciones, interacción y contacto con los demás, etc. • Deficiencias en comportamientos comunicativos no verbales utilizados en la interacción social, como: pobre contacto visual, dificultades en comprender gestos y expresiones faciales, etc. • Dificultad en desarrollar, mantener o comprender las relaciones sociales y su contexto.
Presenta patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, tales como:	<ul style="list-style-type: none"> • Movimientos o habla estereotipadas o repetitivos. • Inflexibilidad en rutinas o presencia de patrones ritualizados y rigidez de pensamiento. • Exhibe intereses intensos pero muy restringidos y obsesivos.

Tabla 3. Signos de presentación del Trastorno del Espectro Autista.

5. LA COMPLEJIDAD DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD: EL COLOR VERDE.

Los estudiantes doblemente excepcionales se encuentran a diario con diferentes barreras y dificultades tanto en el sistema escolar como en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven (Baum et al., 2017). Específicamente en el contexto escolar, como se ha mencionado, la normativa vigente incluye a todos aquellos niños, niñas y adolescentes que presentan trastornos transitorios o permanentes (MINEDUC, 2009). Bajo esta lógica se invisibiliza a todos aquellos que presentan AC o estudiantes 2e (Gómez et al., 2016). A la luz de lo anterior, se hace indispensable dirigirnos a los actores que se encuentran en directa relación con estos estudiantes, para entregar una alternativa que les permita conocer las complejidades con las cuales se enfrentan.

Con respecto a la prevalencia de la 2e, los contextos de habla hispana carecen de investigaciones que nos entreguen cifras exactas de ello. En Norteamérica, algunos autores se detienen en la complejidad de estudiar la prevalencia, debido principalmente a la multiplicidad de modelos teóricos y prácticas de identificación que existen y a la escasa información con que hoy cuentan los centros educativos sobre esta doble condición (Foley-Nicpon, et al., 2013). A pesar de ello, en dicho sistema escolar, se estima que 360.000 estudiantes han sido diagnosticados con 2e (National Education Association, 2006), lo cual de igual forma no nos entrega exactitud en la proporción de estos estudiantes, ya que no existe un sistema formal de medición en el sistema de salud ni en el sistema escolar (Foley Nicpon et al., 2011). Sumado a lo anterior, se estima que hasta un 20% de aquellos estudiantes que presentan una AC podrían ser 2e (Ziemann, 2009).

En nuestro país, el estudio sobre la 2e aún es incipiente (Gómez, et al., 2016) por ello se requiere profundizar en esta condición para orientar a la comunidad educativa sobre las principales características y dificultades de estos estudiantes. Considerando lo anterior y al incorporar los

relatos de los diferentes actores que participaron en esta investigación, es posible comprender la importancia que tiene para ellos la profundización en los diferentes subtipos que constituyen la 2e.

En este contexto, en el siguiente apartado se profundizará en la Alta Capacidad (AC) en coexistencia con el Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad (TDAH) y por otra, la Alta Capacidad (AC) en coexistencia con el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Cabe señalar que las descripciones, conceptos y características que se entregan a continuación, son un marco que nos permite la comprensión de sus complejidades, pero no cierra la posibilidad de la existencia de otros múltiples matices y tonalidades que se complementan con las características personales de cada individuo y el o los contextos en los cuales este se desenvuelve. Por ello, como se mencionó anteriormente, se hace presente la existencia del amplio rango de verdes de la 2e.

5.1. Fortaleza o Alta Capacidad en coexistencia con el Trastorno por Déficit de Atención.

Los niños, niñas y adolescentes que presentan la coexistencia de la AC con TDAH poseen características particulares que complejizan la condición a diferencia de un estudiante que sólo presenta AC o TDAH (Pardo de Santayana, 2004). Algunas investigaciones a nivel internacional han detectado diferencias entre estudiantes que presentan esta coexistencia y aquellos que sólo son diagnosticados con TDAH (Foley-Nicpon, Rickels, Assouline & Richards, 2012; Fugate, Zentall & Gentry, 2013; Mullet & Rinn, 2015; Neihart, 2003).

En primer lugar y referente a los atributos cognitivos, estos estudiantes se caracterizan por presentar habilidades generales por encima de la media y alta capacidad de razonamiento abstracto (referido a la comprensión de sistemas complejos) y matemático (Rondini, Coco, Paulino & Okanomoto, 2012). En comparación con aquellos que sólo presentan AC, estos estudiantes se destacan por poseer un mayor potencial



creativo (Fugate et al., 2013; Mullet & Rinn, 2015). Por otro lado, presentan dificultades en habilidades de escritura (Jackson et al., 2013), en las funciones ejecutivas incluyendo la memoria de trabajo y auditiva y en la atención sostenida (Mullet & Rinn, 2015). A pesar de esta última dificultad, son ellos mismos quienes se esfuerzan en mantener su atención en la tarea asignada (Rondini et. al, 2012). Cabe señalar que pueden presentar algunas respuestas intensificadas o también denominadas sobreexcitabilidades² en el área intelectual (actividad mental), emocional, e imaginativa (distractibilidad y ensoñación) (Rinn & Reynolds, 2012; Lee & Olenchak, 2015).

También, se ha observado que estos estudiantes presentan una autocrítica permanentemente y dificultad para cambiar de tarea cuando se está muy focalizado en una (Flint, 2001). En algunas oportunidades muestran aburrimiento frente a tareas rutinarias e impaciencia con los fracasos y presentan un rendimiento académico inferior a su potencial de aprendizaje, de manera más notoria que la población de estudiantes que sólo presenta este desafío o dificultad (Pardo de Santayana, 2004). A nivel escolar, es posible visualizar que habitualmente la AC puede enmascarar la segunda polaridad y del mismo modo, la manifestación de esta última se puede traducir en un desempeño académico descendido y en la presencia de conductas disruptivas, lo cual lleva a dudar a padres y/o cuidadores y profesores sobre la presencia de la fortaleza o AC (Neihart, 2003; Gómez et al., 2016).

A nivel emocional los estudiantes con AC y TDAH pueden presentar fluctuaciones en su autoconcepto, dificultades para tratar con su autoimagen (Paulino, 2012), sensibilidad y la posibilidad de presentar reacciones exageradas (Pardo de Santayana, 2004) frente a diversas situaciones y comportamientos disruptivos (Mullet & Rinn, 2015). En algunos casos presentan

rechazo a la autoridad (Flint, 2001). Además en comparación con estudiantes talentosos sin TDAH, estos pueden demostrar niveles inferiores de autoestima y de felicidad percibida (Mullet & Rinn, 2015; Foley-Nicpon et al., 2012) y pueden presentar además, depresión cuando existe una mayor severidad de los síntomas y un escaso apoyo a nivel social y escolar (Barkley, 2015).

Por último a nivel social, pueden presentar dificultad para ser aceptados por sus pares e incluso podrían presentar sentimientos de exclusión (Montgomery County Public Schools [MCPS], 2009). Además de ello, puede existir una discordancia entre su nivel intelectual y social-emocional (Moon, Zentall, Grskovic, Hall & Stormont, 2001; Mullet & Rinn, 2015), enfrentando con mayor madurez intelectual las dificultades en comparación al área social-emocional. Estos estudiantes valoran la confianza y el respeto por aquellos vínculos que establecen, tanto con sus pares como con sus profesores, y por último, son capaces de reconocer sus fortalezas tales como la curiosidad permanente, el liderazgo y la necesidad de explorar aquello que no conocen (Gómez et al., 2016).

5.2. Fortaleza o Alta Capacidad en coexistencia con el Trastorno del Espectro Autista.

Aquellos estudiantes doblemente excepcionales en los que coexiste la condición de la AC con TEA presentan características similares a una persona que ha sido diagnosticada con este último trastorno, tales como altas habilidades en el área de las matemáticas, la música y las artes y a su vez, presentan dificultades en torno a sus habilidades lingüísticas y sociales (Little, 2001). A raíz de ello, emana un interés en el campo de la investigación por profundizar en el reconocimiento de las dificultades sociales, cognitivas y emocionales que forman parte de esta doble condición (Lovecky, 2004).

En lo que respecta al área cognitiva, estos estudiantes poseen un amplio manejo de vocabulario, pero a la hora de realizar tareas múltiples y simultáneas, presentan dificultades debido a

² Sobreexcitabilidad (SE) es un concepto desarrollado por Kazimierz Dabrowski (1902-1980). Este psiquiatra y psicólogo polaco, descubrió que las personas con Alta Capacidad presentan en relación a sus pares en edad, mayor frecuencia de hiperreacciones e intensidades. Esta forma única y elevada de experimentar y responder a su entorno se presenta en cinco áreas específicas: psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa y emocional (Mendaglio, 2008; Karpinska, Kinase Kolba, Tetreaultc, Borowski, 2018)

un procesamiento de información más lento, en comparación a otros estudiantes solamente con AC (Neihart & Poon, 2009). Así también se presentan niveles inferiores en la memoria de trabajo, velocidad de procesamiento (Foley-Nicpon et al., 2012; Foley-Nicpon et al., 2011) y una mayor dificultad con el pensamiento abstracto (Bashe & Kirby, 2005; Horn, 2009).

Estos niños, niñas y adolescentes poseen intereses en algún área específica, consiguiendo muchas veces destacar, constituyéndose como conocedores en profundidad de la misma, sin embargo, pueden restringir su interés sólo a aquella actividad (Neihart & Poon, 2009). Este interés puede tener un efecto beneficioso para la comunicación, ya que pueden compartir con otros que posean sus mismos gustos e intereses (Neihart, 2000). Little (2002), destaca que estos estudiantes se caracterizan por ser mayoritariamente introvertidos y tener mayor afinidad con juegos repetitivos. Es a través de este patrón de repetición, que poseen una gran fascinación por el aprendizaje y también por las letras y los números.

A nivel emocional y en relación con lo anteriormente expuesto, estos estudiantes tienden a presentar mayor frustración y ansiedad en diversas actividades, debido al deseo de realizarlas con mayor rapidez, característica asociada al talento, pero viéndose mermado por su procesamiento de la información más lento, lo que podría derivar en problemas de comportamiento. Sin embargo, son estudiantes que se preocupan por los demás, a pesar de ser críticos consigo mismos y con los otros. (Neihart & Poon, 2009). Es común que existan sentimientos de fracaso y bajo autocontrol, derivando en una autoestima y autoconfianza debilitada (Weng Wan & Neihart, 2015).

Algunos estudios han encontrado que estos estudiantes, presentan un componente emocional amplificado (sobreexcitabilidad emocional), que se expresa en una reactividad excesiva a los estímulos y una rápida formación de experiencias en la memoria, además se observa un procesamiento de información obsesivo, detallado y sobreexcitado, por lo que el ambiente puede volverse tan dolorosamente intenso que les obliga a retirarse (Markram & Markram, 2010). En cuanto a la sobreexcitabilidad sensorial, los estímulos que pasan desapercibidos para la mayoría de las personas (por ejemplo, etiquetas de ropa, texturas, sonidos comunes pero no naturales) pueden ser insoportables para ellos (Karpinska, Kinase Kolba, Tetreault & Borowski, 2018).

Finalmente, con respecto al área social, nos encontramos con niños, niñas y adolescentes que muchas veces mantienen relaciones sociales reducidas (Neihart & Poon, 2009). En situaciones de conversación con otros, pueden demostrar falta de tacto, comprensión literal de todo lo que se expresa y tienden a interrumpir el diálogo, expresando sus ideas sin dar muchas oportunidades a la participación del otro (Melogno, Pinto & Levi, 2015).

Cada dimensión antes descrita, pretende evidenciar algunas de las características de esta condición, sin embargo se levanta como eje central la necesidad imperiosa de considerar a estos estudiantes como seres únicos que necesitan intervenciones personalizadas (Assouline, Foley-Nicpon, & Huber, 2006), destacando sus fortalezas e intereses frente a sus dificultades, implementando estrategias auténticas, con el fin de conseguir aprendizajes significativos (Bianco, Carothers & Smiley, 2009).



LA COMPLEJIDAD DE LA 2E DESDE EL RELATO DE LOS PROFESORES SOBRE LOS ESTUDIANTES DOBLEMENTE EXCEPCIONALES:

“Cuando participa en las clases de lenguaje, sobre todo en las clases orales, es brillante, es verdad, tiene opiniones muy acertadas, usa un vocabulario bastante preciso, acotado y conecta con otros aprendizajes”

(Docente estudiante AC con TDAH).

“Ella fue como hormiguita en esa unidad, trabajó súper bien, los trabajos bueno, como era gimnasia artística, era, individual, avance personal, y yo les iba dando tarea a medida que ellas iban cumpliendo con algunas cosas. Avanzaba rápido, se motivó harto, yo creo donde avanzaba y veía que podía lograr otras cosas, trabajaba súper bien, pocas veces la vi en la clase distraída con otra cosa, súper concentrada”

(Docente estudiante AC con TDAH).

“Fue una bonita oportunidad trabajar con este chiquillo. Porque si bien yo he tenido otros niños como él..., pero nunca tan brillante. Yo encuentro que él es brillante porque lo que él quiere aprender, lo aprende súper rápido. Aparte también encuentro bonito el apoyo que tiene de su familia”

(Docente estudiante AC con TEA).

“Y en grupo, trabajar en grupo, le cuesta harto. Le cuesta harto el tema del trabajo en grupo porque es como más disperso para algunas cosas, entonces como que está trabajando y aporta ideas y está ahí, pero como que ahí queda. Como que siente que tal vez su opinión no va a contar mucho”

(Docente estudiante AC con TDAH).

“Yo lo he visto, es súper imaginativo, o sea, él como que inventa su mundo, cuando le gusta algo se queda con eso, en ese sentido, es como bien imaginativo y bien creativo para sus cosas”

(Docente estudiante AC con TEA).

“Eh, a ver, en la parte materiales o aprendizaje netamente, él es súper visual, siento yo, es súper visual, y es más de, no tanto de lo escrito si no que, de lo hablado, siento yo que él, uno saca muchas más cosas en limpio con él hablando”

(Docente estudiante AC con TEA).

“[En esa oportunidad] la temática le llamaba la atención, y que justamente la forma de trabajo que se ocupó en esos momentos fue atractiva para ella..., y también con que en estas áreas ella capta rápidamente, por eso te decía, yo creo que en esas áreas puede que tenga harto potencial, porque sé que, capta rápidamente la información”
(Docente estudiante AC con TDAH).

“Lo bueno de él es que está ahora demostrando que puede sortear diferentes obstáculos. Eso es lo que me gusta de él. Que tiene la iniciativa propia, que ya no es, no está solamente quedándose con lo que uno le entrega, sino que él busca más, busca más”
(Docente estudiante AC con TEA).

“Pero en general cognitivamente es un alumno que no tiene ninguna dificultad, pero que siempre intenta terminar primero, por ende, no tiene necesariamente las mejores calificaciones, porque se apura o porque no lee bien, o porque se le olvidó una página, pero digamos en todo lo que es oralidad y por el lado cognitivo súper destacado”
(Docente estudiante AC con TDAH).

“No confía mucho en sus capacidades, yo creo que..., ella piensa que es menos capaz de lo que realmente es, de hecho ella muchas veces ella lo comenta como ‘no, yo no puedo hacer eso’”
(Docente estudiante AC con TDAH).

“Y esa poca tolerancia que yo hablaba de la frustración, no es solamente académica. Entonces, se enoja fácilmente, es súper desordenado, muy desordenado, pierde las cosas, se le pueden perder las guías, pese a que trabajamos con carpetas e intentamos ordenarlas, le cuesta eh, organizarse”
(Docente estudiante AC con TDAH).

“La profe de lenguaje también dice ‘a mí me encanta escucharlo hablar porque siempre te justifica todo lo que te dice y cuando no está de acuerdo con algo te lo discute pero con justificación, entonces a ti te hace pensar y decir ¿estaré equivocada yo, o no?’”
(Docente estudiante AC con TEA)



SECCIÓN II: IDENTIFICACIÓN DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD PARA PROFESORES DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DOBLEMENTE EXCEPCIONALES

1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO.

La doble excepcionalidad (2e), como mencionamos en la sección anterior, la comprendemos como un amplio espectro de “verdes” con diversos matices y tonalidades que son propios de esta doble condición. Por ello, en esta sección presentamos la “Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales” que tiene por objetivo permitir una evaluación rápida pero precisa de los atributos que configuran un perfil de esta índole, permitiendo a los evaluadores contar con una herramienta que ayude a la toma de decisión al momento de reconocer a niños, niñas y adolescentes con estas características.

La elaboración de este instrumento representa la consecuencia de un largo proceso de investigación que permitió reconstruir teóricamente los aportes realizados por diversos autores respecto de la 2e y, a la vez, incorporar los hallazgos de nuestra investigación sobre la 2e en el contexto chileno.

El proceso de construcción teórica, así como la contribución empírica fueron las tareas que configuraron el desarrollo metodológico de estos instrumentos. En los siguientes apartados se exponen con detalle las fases y actividades que se desarrollaron para elaborar las escalas de identificación de la 2e.

1.1 Validez.

En el caso de una escala de identificación, se espera que al igual que con otros instrumentos, los ítems o estímulos tengan la capacidad de evidenciar aquellos comportamientos que describen del mejor modo el rasgo principal que se mide.

La validez, se define como el grado en que la evidencia empírica y la teoría soportan la interpretación de las puntuaciones de los tests, para el propósito en el que son usados. [...] El proceso de validación consiste en acumular pruebas o evidencias que proporcionen bases científicas a las interpretaciones de los tests. Son las interpretaciones de los tests ante usos concretos las que deben ser evaluadas y no el test mismo (Standards for Educational and Psychological Testing, AERA, APA & NCME, 2014).

Las interpretaciones que se hacen de las puntuaciones de un test para un uso específico es una condición necesaria de su validez, en la medida en que se aporte evidencia teórica y empírica en favor de dicha interpretación y mientras más fuerte esta sea relación, mayor peso tiene el instrumento.

La literatura ha señalado varias evidencias de validez. Se ha descrito que se puede obtener: a) validez de contenido, en que se busca representar un adecuado dominio de contenidos de un área o constructo a medir, b) la validez de criterio, en que la evaluación converge con una medida criterio que mide lo mismo o bien diverge respecto de un criterio que mide algo distinto, y c) la validez de constructo, en que la medida empírica responde a un constructo sustentado teóricamente (Abad, Olea, Ponsoda & García, 2010). Todas estas



evidencias son distintas pero complementarias, y apuntan a consolidar la validez íntegra de una prueba. En ocasiones, estas evidencias son llamadas concepción tripartita de la validez (Abad, Olea, Ponsoda & García, 2010; Martínez, Hernández & Hernández, 2006).

No existe, sin embargo, consenso sobre esta concepción tripartita, ya que se ha dicho que es posible dar cuenta de la definición de validez solo desde la validez de constructo y toda otra evidencia tributa a la primera (Messick, 1993). A pesar de la precisión, la comunidad científica no ha abandonado la triple vertiente y asume que cada tipo de validez en realidad es una evidencia, y mientras más se tenga, mejor se sostiene el instrumento.

La pauta que se ha construido requiere un soporte empírico que sostenga su uso y su interpretación. Y se asume que dicho propósito es siempre un trabajo en progreso, por tanto, las que se presentan aquí no son ni las únicas ni las últimas. En este trabajo se ha dado un primer paso exhaustivo que busca ser el inicio de la sólida construcción del instrumento a través de la evaluación de la validez de contenido. Y es un paso importante, pues informar los resultados de esta clase de validez puede ayudar a potenciales investigadores y usuarios a evaluar el constructo que es objetivo de la medición y la relevancia y representatividad de los elementos que componen el instrumento para una función particular (Haynes, Richard & Kubany, 1995).

Una mirada más exhaustiva a esta evidencia de validación permite acotar de modo más preciso la estrategia de trabajo. Para obtener validez de contenido la técnica más recurrida es la evaluación del instrumento, sus constructos o dimensiones y los ítems o estímulos que concretan la tarea a ejecutar mediante el criterio de jueces, quienes se pronuncian sobre la idoneidad de los aspectos comentados y pueden aportar críticas y reflexiones.

Cabe señalar que el juicio de expertos se usa en diversos ámbitos de la medición en psicología, desde educación hasta

áreas de la salud. Hay muchos ejemplos del uso de jueces para validar pruebas (Olea, Abad & Ponsoda, 2002), en particular en educación, donde el contenido a evaluar es de la mayor importancia (Nunally & Bernstein, 1995).

En este trabajo, el contenido debió ser revisado con exhaustividad pues es, a la fecha, el único instrumento a nivel nacional que está dirigido a la evaluación de los rasgos de 2e. Contar con el apoyo experto de diversos académicos y profesionales resultó una necesidad para sostener teóricamente la escala. El procedimiento y análisis que se presenta aquí responde a esta pretensión.

1.1.1 Procedimiento de validación.

El proceso de validación que se siguió consideró un trabajo por etapas, que debían efectuarse en su integridad antes de pasar a las siguientes. El trabajo se efectuó a partir de la adecuada definición del constructo. El procedimiento sigue parcialmente las recomendaciones estructurales de Haynes, Richard y Kubany (1995).

Etapa 1. Definición del constructo.

La validación comienza con una afirmación precisa del constructo, así como una interpretación, suficientemente apoyada en evidencia, de las interpretaciones de las puntuaciones. En los Estándares de Medición para Educación y Psicología, el constructo se comprende como el concepto con definición científica que se pretende medir mediante un instrumento (Standards for Educational and Psychological Testing, AERA, APA & NCME, 2014). Esta etapa también se conoce como “identificación del dominio” (Lynn, 1986).

Una limitante de este proceder es que rara vez se cuenta con una única definición para el constructo. En consecuencia, se requiere justificar la elección de una definición en particular, así como la interpretación que se hace de las puntuaciones. Se puede revisar la definición del constructo y la descripción de sus manifestaciones en la sección de presentación de este

documento. Su desarrollo tomó considerable tiempo y representa la culminación del trabajo de tres años de investigación.

Etapa 2. Definición de los dominios de contenido.

Para proceder, se construyó una amplia tabla de especificaciones que incorporó cuatro tipos de expresiones conductuales, reunidas en dimensiones, siempre matizadas por el componente de Alta Capacidad de los estudiantes. Una revisión exhaustiva de la literatura, así como del material de investigación, en busca no solo de definiciones sino también de dichas conductas, condujo a la propuesta de estas cuatro dimensiones que también fueron definidas para enmarcar mejor aquello que se buscaba representar:

- **Cognitiva:** Se entiende por dimensión cognitiva, aquellas habilidades o capacidades intelectuales superiores que posee un estudiante en algunas áreas del conocimiento y que requieran de un trabajo intelectual (Blanco, 2001) e incluso no académico, como las artes (Berninger & Abbott, 2013).
- **Emocional:** La dimensión emocional comprende los sentimientos y emociones de la persona, los cuales derivan en diversos comportamientos y que pueden favorecer o perjudicar el desarrollo personal y del talento, pues lo afectivo está fuertemente ligado a lo cognitivo (Martínez & Castelló, 2004; Landau, 2008). Entre las habilidades emocionales podemos identificar la conciencia de uno mismo, el autocontrol, la adaptabilidad y la autovaloración (Bisquerra & Pérez, 2007; Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002).
- **Social:** Esta dimensión se refiere a la capacidad que tiene una persona para participar e influir socialmente, en dirección al logro de metas interpersonales de un modo culturalmente aceptable (Oyarzún. Estrada, Pino & Oyarzún, 2012).
- **Académica:** Las características académicas son aquellas que comprenden el desempeño académico

del estudiante; la motivación, disciplina, responsabilidad, eficacia, etc. son aspectos que influyen y son necesarios para el aprendizaje escolar, pues ayudan a organizar y completar las tareas escolares (Barrios & Frías, 2016).

Todas ellas fueron tomadas de la teoría sobre 2e, así como de las evaluaciones cuantitativas realizadas (WISC III, Figura Compleja de Rey, Brief 2, Fundar y Escalas socioemocionales: Sensibilidad Emocional, Satisfacción con la Vida y Competencia Social) y de las sesiones de entrevistas que se efectuaron durante el proceso de investigación.

De los descriptores se obtuvieron afirmaciones que apuntaban a las cuatro dimensiones anteriormente mencionadas. Las afirmaciones, reactivos o ítems debían cumplir con ciertos parámetros de construcción. Su sintaxis, significado y orientación fueron revisados muchas veces por los investigadores, considerando los siguientes parámetros:

- Breves, aquellas demasiado extensas eran eliminadas o bien divididas en enunciados separados.
- Dan cuenta solo de una conducta a la vez.
- Siempre redactadas en tiempo presente.
- Se evita el uso de términos rebuscados o de difícil comprensión para la población general.

Con estos criterios, se procedió a construir las pautas de evaluación para jueces. No obstante, se decidió incluir parámetros adicionales que estos debían revisar, además de los juicios sobre la relación de los enunciados con los constructos. Concretamente los jueces debían pronunciarse respecto a tres aspectos claves:



- **Comprensible:** Se comprenden los elementos contenidos en la frase, lo que implica ausencia de palabras técnicas o complejas. No se observan referencias a conceptos teóricos o experiencias que usualmente no son observables, ni discutidas en su contexto habitual.
- **Precisa:** Los conceptos utilizados en las afirmaciones no son ambiguos y no llevan a múltiples interpretaciones.
- **Pertinente:** La afirmación se refiere a una conducta, emoción o cognición observable en niños, niñas y adolescentes con Alta Capacidad y/o, con alguna de las dificultades consideradas (TDAH o TEA).

En consecuencia, se contó con dos revisiones sobre la calidad de los enunciados: Una dada por la revisión de los constructores de las pautas de evaluación de contenido para jueces y una realizada por los mismos jueces durante la aplicación de dicha pauta.

Etapa 3. Ensamblaje de las pautas de evaluación para jueces.

Una vez definido el constructo, las dimensiones conductuales y las afirmaciones que caracterizan cada dimensión, fue posible montar las pautas de evaluación para que los jueces puedan revisar cada uno de los enunciados y pronunciarse sobre la relación entre afirmación y dimensión conductual (cognitiva, emocional, social o académica), así como entre afirmación y criterios de calidad en su expresión (comprensible, precisa, pertinente).

Debido a la complejidad del constructo, se construyeron dos pautas de evaluación para jueces. Una que incorporó solo afirmaciones relacionadas con Alta Capacidad con TEA y otra vinculada a Alta Capacidad con TDAH. Ambas mantuvieron la estructura descrita de dimensiones y criterios de calidad. No obstante la separación, la escala final incluye ambas dificultades, representando la 2e de manera íntegra.

En cada pauta, el proceso de ensamblaje incorporó un número considerable de afirmaciones, pues la probabilidad de eliminar algunas de ellas era alta. Mientras más se incorporaron, más posibilidades de decisión y de elección tuvieron los

evaluadores. El conjunto de estos enunciados fueron organizados aleatoriamente para impedir que los jueces procedieran por conformidad.

Además de las afirmaciones, cada pauta incluyó instrucciones para llevar a cabo la tarea, las definiciones de las cuatro dimensiones conductuales, las definiciones de los tres criterios incorporados para determinar la calidad de los enunciados y la modalidad de puntuación que el juez debía aplicar (Delgado-Rico, Carretero-Dios & Ruch, 2012).

Etapa 4. Aplicación de las pautas.

La aplicación se efectuó enviando las pautas a académicos, profesionales y expertos nacionales y extranjeros a través de correo electrónico. Se les pidió que respondiesen desde su experiencia y conocimientos, asignando las afirmaciones a las dimensiones conductuales y pronunciándose por la calidad de cada enunciado.

Es necesario señalar que la doble excepcionalidad no es un tema muy conocido en el medio local y el número de personas que tienen algún conocimiento sobre el tema es limitado. Se acudió a las personas que tenían formación en 2e, en TDAH y en TEA, ayudando a complementar las perspectivas sobre el fenómeno.

Se brindó un tiempo prudente de respuesta, aproximadamente dos semanas, en las que se recogió el material consolidado. Cuando un juez no pudo participar, se le buscó un reemplazo.

La pauta de evaluación fue aplicada al máximo de jueces posible, lo que permitió realizar cálculos de validación más complejos que los habituales, que suelen llevarse a cabo con un menor número de jueces. En este aspecto, no hay un número establecido de participantes. Algunos han señalado que deben ser tres como mínimo, otros señalan que deben ser entre 15, 20 y hasta 25 expertos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008) y otros justifican el número en función de factores como área geográfica, actividad laboral, entre otros (Urrutia, Barrios, Gutiérrez & Mayorga, 2014). En este estudio, se convocó un mínimo de 14 jueces y un máximo de 16 en las diferentes evaluaciones.

Etapa 5. Análisis de las pautas de evaluación para jueces.

Con el material recopilado, se transcribieron los datos a formato Excel^(c) y se depuró la base de información, corrigiendo errores y eliminando información innecesaria.

El análisis implicó la determinación de frecuencias y porcentajes de selección de las afirmaciones que parecieron pertinentes a alguna de las dimensiones conductuales. Se consideraron criterios teóricos para definir el porcentaje requerido para asumir que una afirmación es válida. Otros análisis efectuados fueron el análisis de concordancia de los jueces y cálculo de índices y coeficientes de validez.

Para los cálculos, se estableció un estándar, definió la pertenencia de cada afirmación a una dimensión conductual tal como los constructores del instrumento las designaron. Dicho estándar puede verse en las tablas como subtítulos de pertenencia de las afirmaciones a su correspondiente dimensión. Por tanto, el papel de los jueces no fue solo indicar si la afirmación era formalmente adecuada, sino si debían

mantener su vínculo con la dimensión conductual originalmente establecida.

Las frecuencias se determinaron contabilizando la asignación de la afirmación a la dimensión que le correspondía. Si el juez asignaba la afirmación a otra dimensión, no se contabilizaba. A partir de estos cálculos, se pudieron efectuar otros derivados.

Se obtuvo el índice de concordancia que representa una aproximación a la exactitud de los juicios, pues se espera que dos o más jueces coincidan en su decisión. Si hay coincidencia, ambos jueces han evaluado del mismo modo un elemento o situación y por tanto tienen una interpretación compartida sobre el objeto. También es posible concebir la concordancia como una forma de evaluar la uniformidad o exactitud de los juicios y como una aproximación a la fiabilidad (Picado, 2008). Una de las maneras más usuales de calcular la concordancia es mediante el índice de acuerdo *kappa* (Pardo & San Martín, 2009). Su expresión es:

$$\hat{\kappa} = \frac{P_{\text{acuerdo}} - P_{\text{acuerdo por azar}}}{1 - P_{\text{acuerdo por azar}}} = \frac{n \sum_i n_{ii} - \sum_i n_{i+} n_{+i}}{n^2 - \sum_i n_{i+} n_{+i}} \quad (1)$$

Donde n_{ii} indica las frecuencias de las casillas de la diagonal de una tabla de contingencia donde en columnas se posiciona el juez 1 y en filas el juez 2. El índice *kappa* usualmente asume valores entre cero y uno, siendo el último valor indicador del máximo acuerdo. Es posible obtener índices de valor negativo, lo que indica frecuencias menores a las esperadas por azar.

El índice *kappa* brinda un valor de concordancia que puede ser acompañado de un contraste estadístico para obtener su grado de significación. La hipótesis nula está representada por un grado de acuerdo igual a cero. Al tomar el valor de κ y dividirlo por su error estándar se obtiene un valor Z_{κ} de una distribución aproximadamente normal con media 0 y desviación

estándar $1 (Z_{\kappa} = \kappa / \hat{\sigma}_{\kappa} \sim N(0,1))$ (Pardo & San Martín, 2009).

El valor de *kappa* no tiene una medida categórica y suele depender de la interpretación de los investigadores (Picado, 2008). No obstante, algunas directrices proponen que valores *kappa* mayores a 0.75 indican un buen a excelente acuerdo mientras que valores menores a 0.40 indican poco acuerdo (Picado, 2008).

Una ayuda extra a la interpretación se obtiene del cálculo de los intervalos de confianza (IC) para el valor de *kappa*. Un intervalo aproximado de $100(1-\alpha)\%$:



$$IC_{\kappa} = \hat{R} - z_{\alpha/2} EE_{\hat{R}} \leq \kappa \leq \hat{R} + z_{\alpha/2} EE_{\hat{R}} \quad (2)$$

Donde $EE_{\hat{R}}$ representa el error estándar del estadístico κ . Es posible considerar el valor mínimo de concordancia ($\kappa = 0.4$) como el último valor aceptable (Delgado-Rico, Carretero-Dios & Ruch, 2012; Picado, 2008), de modo que un valor menor al límite inferior del IC, implica un grado de concordancia inadecuado.

Posteriormente se dispone del análisis de validez. Se incluyen dos evidencias distintas pero complementarias que ayudaron a la toma de decisiones de los investigadores y que se informan en este manual.

En primer lugar, se presentan los resultados del análisis cuantitativo del contenido de un test desde la perspectiva de Lawshe (1975). Si bien es una propuesta antigua, no se han ofrecido muchos mecanismos nuevos para la cuantificación.

Uno de ellos, también popular, es el coeficiente de validez de contenido de Aiken (Soto & Segovia, 2009). Se incorporaron ambos en este análisis.

En la propuesta de Lawshe (1975), dos son los cálculos fundamentales: a) La razón de validez de contenido, que se calcula para cada ítem y b) El índice de validez de contenido, que se obtiene a partir del primer cálculo y que se aplica a toda la prueba. En primer lugar es necesario que los jueces se pronuncien sobre la pertinencia de las afirmaciones, definiéndolas como “esencial”, “útil pero no esencial” y “no necesaria”. Posteriormente se busca el consenso sobre la categoría “esencial”. A partir de ello, es posible calcular la razón de validez de contenido (CVR o content validity ratio de su acrónimo en inglés) que se expresa como:

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}} \quad (3)$$

Donde n_e es el número de jueces que indican que la afirmación es esencial y N es el total de jueces. El CVR se calcula por ítem y fluctúa entre -1 a +1. Una vez se obtienen todos, se calcula el

índice de validez de contenido (CVI, content validity index de su acrónimo en inglés), cuya expresión es:

$$CVI = \frac{\sum_{i=1}^M CVR_i}{M} \quad (4)$$

Donde $i = \{1, \dots, M\}$ es la afirmación i -ésima, M es el total de afirmaciones que se consideran aceptables. Hay que señalar que tanto CVR como CVI brindan valores que son interpretados de acuerdo a orientaciones dadas por Lawshe (1975) quien propone ciertos valores esperados dependiendo del número de jueces. El mínimo, de acuerdo al autor, son 5 jueces y se espera un valor CVR igual a 0.99 o consenso total entre los jueces. Para 14 a 16 jueces como ocurre con el trabajo que aquí se propuso, el valor de CVR debe ser como mínimo 0.51 a 0.49, respectivamente. Una crítica que se hace al trabajo de Lawshe es que los valores de consenso son muy conservadores

con un número muy pequeño de jueces y muy indulgentes con una gran cantidad de ellos (Tristán-López, 2008), por tanto se aplica una modificación que ayuda a moderar la medida. Esta modificación fija un valor mínimo de consenso, independiente del número de jueces, aunque el número mínimo no puede ser menos de tres. Ese valor, cuya derivación puede ser estudiada en Tristán-López (2008), es igual a 0.58 y es lo mínimo esperado, sean tres o sean 20 los jueces que deciden. Con la modificación, el cálculo de la razón de validez de contenido se expresa como:

$$CVR' = \frac{CVR + 1}{2} \quad (5)$$

Donde CVR corresponde con la formulación original de Lawshe (1975). Evidentemente, se esperan valores más altos que 0.58, pero al menos se cuenta con un valor mínimo esperado, y en consecuencia con un criterio claro.

El segundo índice, conocido como coeficiente de validez de contenido de Aiken, se incluye pues permite calcular un intervalo de confianza que ayuda a la interpretación del valor. Si bien está pensado para juicios escalados (como las

puntuaciones asignadas en las escalas Likert), admite desde 2 alternativas, y por tanto es posible aplicarlo a afirmaciones que son evaluadas con cero y uno. Cuando esto ocurre, sin embargo, se obtiene el mismo valor que la proporción de elección original calculada como promedio de todos los juicios efectuados y su valor en este estudio coincide con el valor de CVR' de Lawshe modificado (Tristán-López, 2008). La expresión de la V de Aiken, transformada levemente para esta presentación, está dada por (Aiken, 1985; Soto & Segovia, 2009):

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n S_i}{(n(c-1))} \quad (6)$$

Donde S_i es el valor asignado por el juez i a una afirmación, n es el número de jueces y c , el número de valores de la escala aplicada por los jueces (en este caso el valor es igual a 2). Este coeficiente ofrece valores entre cero y uno, a mayor valor, la afirmación tendrá una mayor validez de contenido. Un aspecto interesante de este coeficiente, es que es posible asociar un valor-p, estableciendo el nivel de significación del resultado obtenido. No obstante, al observar las tablas publicadas

(Aiken, 1985) para 14 a 16 jueces, los valores de la V de Aiken deben ser mínimo 0.79 y 0.75, respectivamente, para asegurar significación estadística y por tanto, no es necesario consultar directamente dichas tablas.

Para incorporar el intervalo de confianza (IC) a la V de Aiken, se procede sobre la misma fórmula modificada por Penfield & Giacobbi (Soto & Segovia, 2009), cuya expresión es:

$$V = \frac{\bar{X} - 1}{k} \quad (7)$$

Donde \bar{X} es la media de las calificaciones dadas por los jueces a una afirmación y que en el caso de escala con valor cero y uno, se restringe a la proporción de los jueces que aceptan la afirmación. Por su parte, l representa la calificación más baja

posible y k es el rango de los valores posibles de la escala, que en este caso es simplemente $1(1-0=1)$. A partir del valor de la V de Aiken, es posible calcular los IC inferior y superior, tal como se muestra a continuación (Soto y Segovia, 2009):

$$L = \frac{2nkV + z^2 - z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)} \quad (8)$$



Mientras que:

$$U = \frac{2nkV + z^2 + z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)} \quad (9)$$

L representa el límite inferior del IC y U el límite superior. V es el coeficiente V de Aiken calculado con la fórmula (7), k es el rango de valores de la escala de juicio utilizada, z es el valor elegido para el IC, usualmente 95% o $z=1.96$ y n es el número de jueces.

Con el cálculo de los IC para el valor obtenido de la V de Aiken, se obtuvo una ayuda a la interpretación que se combina con los criterios que derivan de la significación de dicho valor. En particular, el intervalo de confianza ayudó a descartar, en la mayoría de los casos, aquellos ítems que estuviesen por debajo del valor recomendado cuando $CVR' < 0.58$ y a conservar aquellas afirmaciones que estuviesen en o por encima del valor mínimo de V de Aiken para obtener significación, $V \geq 0.79$. No obstante, bajo estos criterios, la decisión final recayó siempre en los investigadores.

Con base en estos análisis, se seleccionaron las afirmaciones con mejor desempeño desde el punto de vista de los jueces.

Etapa 6. Escala de Identificación definitiva.

Una vez que los análisis fueron efectuados, se procedió a eliminar aquellos ítems que no pudieron ser asociados con sus dimensiones, comprendiendo que la incapacidad del juez de realizar una asociación entre afirmación y dimensión indica que esta no responde al descriptor original y por tanto no obedece a la definición que se ha construido en torno a la doble excepcionalidad.

Además de la eliminación por contenido, también fueron suprimidos los que se consideraron formalmente inadecuados, desde su comprensión, precisión o ajuste a las conductas que son consideradas propiamente doblemente excepcionales.

Las afirmaciones seleccionadas fueron nuevamente revisadas por los autores con el objeto de detectar incongruencias o mejorar la redacción de las que lo requieran. Los enunciados

se organizaron por dimensión y lo más equitativamente posible en la escala.

Posteriormente se incluyeron la presentación y las instrucciones de aplicación. El formato y estructura del instrumento quedó definida por la diagramación final.

1.1.2. Evidencias de validez.

El procedimiento de validación brindó como producto una selección de afirmaciones que respondían efectivamente a las dimensiones conductuales de la 2e, implicando además, los atributos propios de TDAH y TEA. Las afirmaciones cumplen con atributos o criterios que representan su calidad para ser incluidos en una escala con destinatarios específicos, como profesionales, profesores y padres y/o cuidadores.

En este manual, los resultados se disponen separadamente para 2e-AC con TDAH y 2e- AC con TEA. Los resultados obtenidos permitieron construir la escala definitiva dirigida a profesores.

Análisis de escala de identificación Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención) para profesores.

El estudio inicial de la concordancia muestra que, en promedio, el grado de acuerdo fue de 0.47 lo que se considera dentro de lo aceptable para el valor de $kappa$. La mayoría de los jueces evidenció un nivel de acuerdo aceptable, aunque no elevado, con el estándar. Esto es, hay concordancia entre la clasificación original de las afirmaciones y las dimensiones. El juez 5 y el 7 fueron los que mostraron mayor acuerdo. Menor acuerdo mostró el juez 9 y el juez 15.

Tabla 3. Resultados del grado de concordancia entre estándar y jueces protocolo Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención).

Jueces	Valor	Error estándar	Valor-p	IC al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Juez 1	0.43	0.08	0.000	0.27	0.59
Juez 2	0.45	0.08	0.000	0.28	0.61
Juez 3	0.45	0.10	0.000	0.26	0.65
Juez 4	0.48	0.10	0.000	0.29	0.67
Juez 5	0.78	0.07	0.000	0.64	0.92
Juez 6	0.51	0.08	0.000	0.35	0.67
Juez 7	0.68	0.08	0.000	0.52	0.85
Juez 8	0.47	0.08	0.000	0.32	0.63
Juez 9	0.27	0.07	0.000	0.14	0.40
Juez 10	0.32	0.11	0.000	0.11	0.53
Juez 11	0.46	0.09	0.000	0.28	0.64
Juez 12	0.46	0.08	0.000	0.30	0.62
Juez 13	0.44	0.08	0.000	0.29	0.59
Juez 14	0.49	0.10	0.000	0.29	0.69
Juez 15	0.26	0.07	0.000	0.12	0.41
Juez 16	0.53	0.09	0.000	0.36	0.70

Considerando que el valor mínimo de concordancia aceptable es igual a 0.40, la mayoría de los jueces denota un acuerdo al menos aceptable. La gran mayoría de los jueces reconoce que el contenido de las afirmaciones responde a las definiciones dadas a las dimensiones, lo que contribuye a sostener la teoría que está detrás de la construcción del actual instrumento. Todos los valores de *kappa*, además, tienen valores $p < 0.05$ y por

tanto, el grado de concordancia entre jueces y estándar es en todos los casos estadísticamente significativa.

Una cuantificación de los resultados en función de la frecuencia de acierto del juez con respecto al estándar, así como el porcentaje derivado, da origen a la información de la tabla 4.



Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de acierto de los jueces con respecto al estándar.

N°	Afirmaciones	Frecuencia	Porcentaje
Dimensión académica			
1	Presenta iniciativa al aprender aquellas actividades de su interés.	11	69
2	Presenta iniciativa en el auto-aprendizaje.	12	75
3	Desarrolla tareas que reconoce como aquellas que le son más fáciles.	10	63
4	Presenta un rendimiento académico sobresaliente en algunas áreas en desmedro de otras.	16	100
5	Presenta un rendimiento académico deficiente en aquellas áreas que implican el desarrollo de habilidades lectoras.	12	75
6	Demuestra interés y buenos resultados académicos en temas o áreas específicas.	12	75
7	Obtiene un rendimiento académico por encima del promedio de sus pares.	15	94
8	Tiende a buscar nuevos desafíos académicos.	14	88
Dimensión cognitiva			
1	Lee oralmente de forma fluida y retiene información de su interés.	12	75
2	Posee dificultades en el procesamiento de la lectura.	14	88
3	Presenta dificultades en la fluidez para leer (lee entrecortado, no respeta signos de puntuación, etc.).	13	81
4	Tiende a olvidar reiteradamente el material solicitado para el desarrollo de las clases.	12	75
5	Pierde fácilmente la atención durante las instrucciones dadas por los docentes.	13	81
6	Retiene poca información cuando los contenidos no resultan ser de su interés.	11	69
7	Es capaz de retener varias ideas de forma paralela cuando estas representan sus intereses.	11	69
8	Recuerda detalles de lo aprendido.	16	100
9	Recuerda información, a pesar de no haberla escrito o guardado de manera física.	15	94
10	Evidencia una aguda memoria visual (detalles).	16	100
11	Evidencia una aguda memoria auditiva (detalles).	16	100
12	Se expresa utilizando un rico vocabulario, usando palabras poco comunes para su edad.	12	75
13	Demuestra un amplio dominio del lenguaje oral (comprensivo y expresivo).	12	75
14	Posee un amplio vocabulario.	12	75
15	Analiza distintas soluciones frente a un problema planteado.	14	88
16	Reflexiona en torno a los aprendizajes y desafíos propuestos por los docentes.	12	75
17	Relaciona con efectividad conocimientos previos y conocimientos nuevos.	13	81
18	Reflexiona frente a temáticas con contenidos y conocimientos de diversos ámbitos.	13	81
19	Evidencia una capacidad superior para aprender algunas materias o áreas específicas.	14	88
20	Es capaz de aprender de forma rápida información de su interés.	12	75
21	Procesa de forma efectiva nueva información.	15	94
22	Se adelanta a sus pares en algunas áreas de desarrollo.	11	69
Dimensión emocional/conductual			
1	Considera su condición como algo negativo o como un defecto.	13	81
2	Se muestra inquieto y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés.	13	81
3	Es sensible frente a los problemas o conflictos de los demás.	11	69
4	Espera frecuentemente obtener éxito en las tareas u acciones que emprende.	10	63
5	Cree que sus acciones frente a una tarea no son suficientes para lograr un buen resultado.	12	75
6	Se siente inferior frente a sus pares (menos capaz).	13	81

7	Expresa inconformidad frente a las tareas realizadas.	11	69
8	Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser inferior a la realidad.	11	69
Dimensión social			
1	Frecuentemente se enfrenta a conflictos con figuras de autoridad.	10	63
2	Se evidencia en ellos un alto sentido de la justicia.	9	56
3	Se ven afectados ante situaciones de injusticia social.	12	75
4	Presenta dificultad al establecer relaciones de amistad entre pares.	11	69
5	Demuestra dificultad al trabajar en grupos de trabajo entre pares.	12	75

En la tabla 4 se conservan solo los ítems que, en función de los análisis, cumplen con los criterios suficientes. Si bien el análisis de los porcentajes de elección de las afirmaciones sugiere que con menos de un 80% de elección por parte de los jueces la afirmación debe eliminarse, en este caso la decisión se basó no solo en el porcentaje, sino también en otros valores que son posteriormente informados. Por ello, se aprecia que aunque muchas de las afirmaciones denotan un porcentaje de acierto sobre 70 e incluso el 80%, se conservaron algunas con

porcentaje bajo pues se requirió un análisis más profundo de las mismas.

A continuación se muestran los resultados de los índices y coeficientes de validez. La decisión definitiva de eliminación de la afirmación, pasó por cotejar en última instancia esta información. En la tabla solo se exponen las afirmaciones aceptadas. Nótese que con juicios dicotómicos (ceros y unos), el valor de CVR' y V de Aiken coinciden.



Tabla 5. Índices y coeficientes de validez escala Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención) para profesores.

N°	Afirmaciones	CVR	CVR'	V	L inf V	L sup V
Dimensión académica						
1	Presenta iniciativa al aprender aquellas actividades de su interés.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
2	Presenta iniciativa en el auto-aprendizaje.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
3	Desarrolla tareas que reconoce como aquellas que le son más fáciles.	0.25	0.63	0.63	0.37	0.82
4	Presenta un rendimiento académico sobresaliente en algunas áreas en desmedro de otras.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
5	Presenta un rendimiento académico deficiente en aquellas áreas que implican el desarrollo de habilidades lectoras.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
6	Demuestra interés y buenos resultados académicos en temas o áreas específicas.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
7	Obtiene un rendimiento académico por encima del promedio de sus pares.	0.88	0.94	0.94	0.70	0.99
8	Tiende a buscar nuevos desafíos académicos.	0.75	0.88	0.88	0.62	0.97
Dimensión cognitiva						
1	Lee oralmente de forma fluida y retiene información de su interés.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
2	Posee dificultades en el procesamiento de la lectura.	0.75	0.88	0.88	0.62	0.97
3	Presenta dificultades en la fluidez para leer (lee entrecortado, no respeta signos de puntuación, etc.).	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
4	Tiende a olvidar reiteradamente el material solicitado para el desarrollo de las clases.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
5	Pierde fácilmente la atención durante las instrucciones dadas por los docentes.	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
6	Retiene poca información cuando los contenidos no resultan ser de su interés.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
7	Es capaz de retener varias ideas de forma paralela cuando estas representan sus intereses.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
8	Recuerda detalles de lo aprendido.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
9	Recuerda información, a pesar de no haberla escrito o guardado de manera física.	0.88	0.94	0.94	0.70	0.99
10	Evidencia una aguda memoria visual (detalles).	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
11	Evidencia una aguda memoria auditiva (detalles).	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
12	Se expresa utilizando un rico vocabulario, usando palabras poco comunes para su edad.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
13	Demuestra un amplio dominio del lenguaje oral (comprensivo y expresivo).	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
14	Posee un amplio vocabulario.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
15	Analiza distintas soluciones frente a un problema planteado.	0.75	0.88	0.88	0.62	0.97
16	Reflexiona en torno a los aprendizajes y desafíos propuestos por los docentes.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
17	Relaciona con efectividad conocimientos previos y conocimientos nuevos.	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
18	Reflexiona frente a temáticas con contenidos y conocimientos de diversos ámbitos.	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
19	Evidencia una capacidad superior para aprender algunas materias o áreas específicas.	0.75	0.88	0.88	0.62	0.97
20	Es capaz de aprender de forma rápida información de su interés.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
21	Procesa de forma efectiva nueva información.	0.88	0.94	0.94	0.70	0.99
22	Se adelanta a sus pares en algunas áreas de desarrollo.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87

Dimensión emocional/conductual						
1	Considera su condición como algo negativo o como un defecto.	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
2	Se muestra inquieto y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés.	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
3	Es sensible frente a los problemas o conflictos de los demás.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
4	Espera frecuentemente obtener éxito en las tareas u acciones que emprende.	0.25	0.63	0.63	0.37	0.82
5	Cree que sus acciones frente a una tarea no son suficientes para lograr un buen resultado.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
6	Se siente inferior frente a sus pares (menos capaz).	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
7	Expresa inconformidad frente a las tareas realizadas.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
8	Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser inferior a la realidad.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
Dimensión social						
1	Expresa su inconformidad frente a situaciones que considera incorrectas y que son impuestas por una autoridad.	-0.13	0.44	0.44	0.22	0.68
2	Frecuentemente se enfrenta a conflictos con figuras de autoridad.	0.25	0.63	0.63	0.37	0.82
3	Se ven afectados ante situaciones de injusticia social.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
4	Presenta dificultad al establecer relaciones de amistad entre pares.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
5	Demuestra dificultad al trabajar en grupos de trabajo entre pares.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90

Casi todas las afirmaciones tienen valores CVR' y V mayores a 0.60. Se consideró el criterio mínimo aceptable. No obstante, al observar los IC, se aprecia que algunos valores de V caen por debajo de dicho límite. Se optó por no eliminar la afirmación, pues en estos casos el límite superior del IC incluía el valor mínimo esperado para significación estadística de la V de Aiken ($V \geq 0.79$).

Con los valores de CVR' se puede definir el coeficiente de validez de la prueba. Al sumar las razones del coeficiente de validez se obtiene el valor de CVI, que es igual a 0.80 y que está sobre el mínimo esperado (CVI=0.58). En consecuencia, con los reactivos presentes se obtiene un nivel de validez de contenido adecuado.

Análisis escala de identificación Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno del Espectro Autista) para profesores.

El análisis para esta escala sigue el mismo procedimiento que el anterior, las tablas con la información se disponen en este apartado y se han considerado los mismos criterios y excepciones con respecto a la interpretación de los resultados.

La aproximación al grado de uniformidad entre los juicios de los jueces mediante el valor de *kappa*, se dispone en la tabla 6.



Tabla 6. Resultados del grado de concordancia entre estándar y jueces escala Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno del Espectro Autista).

Jueces	Valor	Error estándar	Valor-p	IC al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Juez 1	0.59	0.08	0.000	0.45	0.74
Juez 2	0.47	0.07	0.000	0.33	0.62
Juez 3	0.70	0.07	0.000	0.56	0.83
Juez 4	0.52	0.08	0.000	0.36	0.68
Juez 5	0.56	0.08	0.000	0.42	0.71
Juez 6	0.48	0.08	0.000	0.33	0.63
Juez 7	0.91	0.04	0.000	0.83	1.00
Juez 8	0.46	0.07	0.000	0.31	0.61
Juez 9	0.51	0.08	0.000	0.35	0.67
Juez 10	0.54	0.09	0.000	0.37	0.71
Juez 11	0.49	0.08	0.000	0.34	0.64
Juez 12	0.60	0.07	0.000	0.46	0.75
Juez 13	0.52	0.07	0.000	0.38	0.65
Juez 14	0.56	0.08	0.000	0.41	0.72
Juez 15	0.45	0.08	0.000	0.29	0.61
Juez 16	0.49	0.08	0.000	0.33	0.64

La calidad del acuerdo entre los jueces y el estándar teórico definido llega en promedio a 0.55. La mayoría de los acuerdos están sobre 0.40, lo que se considera el valor mínimo aceptable. Todos los jueces están por encima de lo esperado. Con este valor de *kappa*, las dimensiones de la escala orientada a Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastornos Espectro Autista) tienen el suficiente sustento del criterio de

jueces. Todos los valores de concordancia son estadísticamente significativos.

La tabla 7 dispone los resultados de la frecuencia y porcentaje de elección de las afirmaciones en sus respectivas dimensiones.

Tabla 7. Frecuencia y porcentaje de acierto de los jueces con respecto al estándar.

N°	Afirmaciones	Frecuencia	Porcentaje
Dimensión académica			
1	Realiza tareas desafiantes que impliquen nuevos aprendizajes.	10	63
2	Se muestra responsable frente a desafíos y/o tareas, especialmente las de su interés.	12	75
3	Al iniciar una tarea o mandato, se esfuerza por cumplir con los plazos estipulados.	13	81
4	Tiende a demorarse en el término de actividades que impliquen escritura.	11	69
5	Tarda un tiempo prolongado en terminar las evaluaciones.	12	75
6	Busca desarrollar aquellas tareas que son fáciles de desempeñar para él.	11	69
7	Posee buen rendimiento en aquellas áreas de mayor interés.	15	94
8	Demuestra un claro interés en aquellas áreas donde presenta mayor facilidad.	11	69
9	Obtiene resultados por encima de la media en áreas específicas y de interés.	14	88
10	Se esfuerza por lograr buenos resultados.	12	75
Dimensión cognitiva			
1	En algunas materias o áreas concretas, presenta una alta capacidad para aprender.	14	88
2	Es capaz de aprender de forma rápida nueva información de su interés.	12	75
3	Procesa de forma efectiva nueva información.	14	88
4	Tiende a buscar distintas soluciones a problemas o situaciones.	13	81
5	Es capaz de organizar la información adquirida y analizar los nuevos aprendizajes.	14	88
6	Presenta una buena memoria visual.	16	100
7	Tiende a recordar gran cantidad de detalles.	15	94
8	Posee una amplia memoria histórica.	16	100
9	Tiene dificultad para recordar instrucciones (memoria auditiva).	16	100
10	Le cuesta retener información cuando el docente está dictando.	11	69
11	Le cuesta seguir indicaciones simultáneas.	11	69
12	Presenta problemas de escritura.	11	69
13	Presenta dificultades para realizar dos tareas simultáneas, como recibir indicaciones y escribir.	10	63
14	Relaciona con efectividad conocimientos previos con conocimientos nuevos.	15	94
15	Es capaz de relacionar diferentes conceptos o teorías.	16	100
16	Se expresa mediante un vocabulario enriquecido.	12	75
17	Demuestra un amplio dominio del lenguaje.	12	75
18	Se refiere de manera precisa y rebuscada frente a algunas situaciones.	10	63
19	Posee un amplio vocabulario.	11	69
20	Piensa, busca alternativas y evalúa cuán correcta o incorrecta resulta una decisión.	15	94
Dimensión emocional			
1	Le cuesta expresar sus emociones (aunque en ambientes de confianza puede expresarse mejor).	13	81
2	Es crítico frente al resultado de las tareas que realiza.	12	75
3	Se siente inferior frente a sus pares (menos capaz).	12	75
4	Se siente incómodo o descolocado en situaciones o contextos nuevos.	10	63
5	Tiende a frustrarse cuando no logra terminar una tarea.	15	94
6	Cree, constantemente, no ser capaz de terminar tareas o lograr éxito en ellas.	11	69
7	Cuando no logra el resultado esperado, tiende a frustrarse.	13	81

Dimensión social			
1	Prefiere realizar tareas de manera individual.	12	75
2	Es irónico en su trato con los demás.	15	94
3	Utiliza la ironía en su humor y hace bromas que podrían incomodar a otros.	14	88
4	Normalmente interrumpe mientras otros están hablando.	16	100
5	Le cuesta participar en conversaciones que incluyan a varias personas.	14	88
6	Es crítico con aquellas personas/pares que no desarrollan su máximo esfuerzo frente a una tarea determinada.	13	81
7	Tiende a efectuar críticas negativas sobre el actuar o accionar de otros.	13	81
8	Normalmente realiza críticas de sus profesores y pares.	13	81

Una vez corroborada la concordancia de los jueces con la estructura dimensional propuesta y la correspondencia de las afirmaciones a dichas dimensiones, se estudió el grado en que los jueces seleccionaron los ítems más adecuados. Como se observa, el porcentaje de elección es de al menos un 60%.

Si bien las recomendaciones elevan este límite hasta el 80%, fue necesario acudir a los indicadores de validez para tomar una decisión definitiva. La tabla 8 dispone los resultados.

Tabla 8. Índices y coeficientes de validez escala Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastornos del Espectro Autista), profesores.

Nº	Afirmaciones	CVR	CVR'	V	Linf V	L sup V
Dimensión académica						
1	Realiza tareas desafiantes que impliquen nuevos aprendizajes.	0.25	0.63	0.63	0.37	0.82
2	Se muestra responsable frente a desafíos y/o tareas, especialmente las de su interés.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
3	Al iniciar una tarea o mandato, se esfuerza por cumplir con los plazos estipulados.	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
4	Tiende a demorarse en el término de actividades que impliquen escritura.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
5	Tarda un tiempo prolongado en terminar las evaluaciones.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
6	Busca desarrollar aquellas tareas que son fáciles de desempeñar para él.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
7	Posee buen rendimiento en aquellas áreas de mayor interés.	0.88	0.94	0.94	0.70	0.99
8	Demuestra un claro interés en aquellas áreas donde presenta mayor facilidad.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
9	Obtiene resultados por encima de la media en áreas específicas y de interés.	0.75	0.88	0.88	0.62	0.97
10	Se esfuerza por lograr buenos resultados.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
Dimensión cognitiva						
1	En algunas materias o áreas concretas, presenta una alta capacidad para aprender.	0.75	0.88	0.88	0.62	0.97
2	Es capaz de aprender de forma rápida nueva información de su interés.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
3	Procesa de forma efectiva nueva información.	0.75	0.88	0.88	0.62	0.97
4	Tiende a buscar distintas soluciones a problemas o situaciones.	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
5	Es capaz de organizar la información adquirida y analizar los nuevos aprendizajes.	0.75	0.88	0.88	0.62	0.97
6	Presenta una buena memoria visual.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
7	Tiende a recordar gran cantidad de detalles.	0.88	0.94	0.94	0.70	0.99
8	Posee una amplia memoria histórica.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
9	Tiene dificultad para recordar instrucciones (memoria auditiva).	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
10	Le cuesta retener información cuando el docente está dictando.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
11	Le cuesta seguir indicaciones simultáneas.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
12	Presenta problemas de escritura.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
13	Presenta dificultades para realizar dos tareas simultáneas, como recibir indicaciones y escribir.	0.25	0.63	0.63	0.37	0.82
14	Relaciona con efectividad conocimientos previos con conocimientos nuevos.	0.88	0.94	0.94	0.70	0.99
15	Es capaz de relacionar diferentes conceptos o teorías.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
16	Se expresa mediante un vocabulario enriquecido.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
17	Demuestra un amplio dominio del lenguaje.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
18	Se refiere de manera precisa y rebuscada frente a algunas situaciones.	0.25	0.63	0.63	0.37	0.82
19	Posee un amplio vocabulario.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
20	Piensa, busca alternativas y evalúa cuán correcta o incorrecta resulta una decisión.	0.88	0.94	0.94	0.70	0.99

Dimensión emocional						
1	Le cuesta expresar sus emociones (aunque en ambientes de confianza puede expresarse mejor).	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
2	Es crítico frente al resultado de las tareas que realiza.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
3	Se siente inferior frente a sus pares (menos capaz).	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
4	Se siente incómodo o descolocado en situaciones o contextos nuevos.	0.25	0.63	0.63	0.37	0.82
5	Tiende a frustrarse cuando no logra terminar una tarea.	0.88	0.94	0.94	0.70	0.99
6	Cree, constantemente, no ser capaz de terminar tareas o lograr éxito en ellas.	0.38	0.69	0.69	0.43	0.87
7	Cuando no logra el resultado esperado, tiende a frustrarse.	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
Dimensión social						
1	Prefiere realizar tareas de manera individual.	0.50	0.75	0.75	0.49	0.90
2	Es irónico en su trato con los demás.	0.88	0.94	0.94	0.70	0.99
3	Utiliza la ironía en su humor y hace bromas que podrían incomodar a otros.	0.75	0.88	0.88	0.62	0.97
4	Normalmente interrumpe mientras otros están hablando.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
5	Le cuesta participar en conversaciones que incluyan a varias personas.	0.75	0.88	0.88	0.62	0.97
6	Es crítico con aquellas personas/pares que no desarrollan su máximo esfuerzo frente a una tarea determinada.	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
7	Tiende a efectuar críticas negativas sobre el actuar o accionar de otros.	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94
8	Normalmente realiza críticas de sus profesores y pares.	0.63	0.81	0.81	0.55	0.94

Como en el caso de Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención), CVR' y el coeficiente V de Aiken coinciden cuando se trata de proporciones. De acuerdo al criterio, el valor de CVR' debiera ser igual o superior a 0.58. Todos los ítems tienen valores iguales o superiores a 0.60. Además, en todos estos casos el límite superior del IC incluye el mínimo valor de la V de Aiken para obtener significación estadística ($V \geq 0.79$).

Con los valores de CVR' obtenidos, el valor de CVI es igual a 0.81. Algunas dimensiones, como la emocional y la social, resultaron ser muy consistentes y las afirmaciones pertenecientes a sus respectivas dimensiones fueron fácilmente identificables.

En consecuencia, se puede señalar que la escala denota una adecuada validez de contenido y evidencias suficientes para ser aplicada a la población a la que va dirigida. Se sugieren, nuevos estudios para enriquecer y fortalecer aún más esta herramienta de evaluación, que se constituye en un insumo de gran utilidad para quienes están de una u otra manera

vinculados con el talento y las dificultades concomitantes.

En anexo 1 de este Manual se presentan las siguientes escalas:

- Escala para la Identificación Estudiantes Doblemente Excepcionales Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención (TDAH). Formulario Profesores.
- Escala para la Identificación Estudiantes Doblemente Excepcionales Alta Capacidad con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Formulario de Profesores.

Es importante señalar que en la dimensión emocional a sugerencia de los jueces se incorpora el aspecto conductual al nombre de la dimensión, quedando de la siguiente forma: emocional/conductual para representar de mejor manera la expresión de las afirmaciones.

En anexo 4. Se presentan las Escalas para la Identificación Estudiantes Doblemente Excepcionales (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención y Alta Capacidad con Trastorno del Espectro Autista). Formulario de Profesionales



SECCIÓN III: ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS HACIA LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD PARA PROFESORES

En las secciones previas de este Manual, se plantea la complejidad y el valor que conlleva ser una persona Doblemente Excepcional, desde los desafíos que implica tanto su identificación como su caracterización. En este contexto, damos a conocer una serie de orientaciones psicoeducativas que nos permitan como docentes, implementar acciones específicas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de nuestros estudiantes doblemente excepcionales y generar ambientes catalizadores para que éstos logren desarrollar todo su potencial.

Proponemos entonces, orientaciones enmarcadas desde el enfoque central de este manual Basado en las Fortalezas, especialmente desde nuestro rol docente de aula de niños, niñas y adolescentes con la condición de 2e, de manera que podamos desarrollar, potenciar, promover e intencionar en nuestros estudiantes sus capacidades y habilidades como base para su aprendizaje, con un énfasis especial en los aspectos positivos de su esfuerzo, sus logros y sus fortalezas (López & Louis, 2009). Esto dado que la investigación ha demostrado que centrarse en las debilidades a expensas del desarrollo de las fortalezas, puede resultar en una baja autoestima, falta de motivación, depresión y estrés (Little, 2001). Desde una perspectiva positiva, se promueve el reconocimiento desde el entorno escolar y social, así como el autoreconocimiento de los recursos personales en los niños, niñas y adolescentes, lo que los alienta a usarlos en pro de alcanzar sus metas, resolver sus problemas y contribuir a su comunidad (Brownlee, Rawana & MacArthur, 2012).

Situados en este contexto entonces, es que encontraremos a continuación, un cuerpo de orientaciones para llevar a cabo en el aula con estudiantes doblemente excepcionales, no solo desde una perspectiva de trabajo individual, sino

también colectivo. En este apartado hemos considerado aspectos centrales para la adecuación curricular a partir de acciones como son, la planificación de la docencia, la ejecución de diferentes propuestas de trabajo en aula, la evaluación y la reflexión.

Lo anterior ha sido desarrollado como una propuesta flexible, que busca generar espacios de conocimiento, aprendizaje y construcción conjunta entre usted, su estudiante y la comunidad educativa. Esperamos que pueda ocupar estas herramientas para adecuar curricularmente el proceso educativo, desde una perspectiva inclusiva que considere la diversidad natural del aula con énfasis en las fortalezas y potencialidades. Adapte en la medida que vea la necesidad, pues lo que no debe ocurrir es que estas propuestas se conviertan en actividades incómodas, obligatorias o rígidas en su implementación. Finalmente, lo invitamos a recorrer estas páginas con apertura y flexibilidad a fin de aportar al desarrollo de todos sus estudiantes y, en especial, de aquellos que presentan la condición de doble excepcionalidad.

1. CAMBIO DE PERSPECTIVA. UNA NUEVA MIRADA.

Es la diferencia lo que nos hace únicos, y los niños, niñas y adolescentes 2e presentan un potencial de talento que está latente y que necesita ser expresado, por eso es primordial como docentes que reconozcamos sus intereses, gustos y motivaciones, orientándolos, además, a ampliar sus horizontes de conocimiento, de forma que no solo se restrinjan a su temática de mayor interés.

Como profesores de estudiantes 2e, no podemos encontrar con una serie de características que pueden



parecer contradictorias, pero que en realidad responden a la complejidad de la doble condición, volviéndose esencial la consideración y construcción de estrategias, que se enfoquen no solo en el afrontamiento de las dificultades y desafíos que poseen estos estudiantes, sino que de igual forma, se enfoquen en la potenciación de la alta capacidad.

Desde el rol docente es necesario entonces, la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos, seguros y desafiantes, que cuenten con los catalizadores necesarios que permitan que el potencial del estudiante se manifieste y no quede enmascarado o escondido por sus necesidades de apoyo. En cada niño, niña y adolescente 2e, existe un gran número de fortalezas y habilidades cognitivas, sociales y emocionales, las que visibilizadas y potenciadas constituyen, no sólo valiosos recursos para el logro de sus aprendizajes, sino que también son la base para un desarrollo integral y para la consecución de las metas y proyectos que se propongan.

Lo invitamos a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, y cómo estas pueden ser orientadas para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes 2e bajo un paradigma inclusivo, entendiendo que el sistema educativo actual, solo va a poder cumplir con sus metas de equidad y diversidad, en la medida en que sea capaz de ofrecer una educación que responda a las necesidades educativas de todos. Esto incluye a aquellos que, dado su alto potencial cognitivo, encuentran, por una parte, insuficiente para su desarrollo las alternativas educativas ofrecidas para la generalidad de los estudiantes y por otra, en el caso de la 2e, son reconocidos en su mayoría desde sus necesidades y dificultades, lo que no permite la visualización de sus fortalezas ni capacidades.

Para concebir un cambio de perspectiva docente en relación a la 2e y a la AC, es fundamental considerar las siguientes cinco premisas desarrolladas por García-Cepero (2015):

- c) El desarrollo del talento no es espontáneo, sino que requiere de la acción intencionada, consciente significativa y trascendente de mediadores.

d) El docente debe ser un experto en enriquecimiento, enfocado en el aprendizaje del estudiante y en que este logre desarrollar experticia y producción creativa en diferentes campos.

- e) Los docentes deben focalizarse en pedagogías positivas y no remediales, puesto que es posible construir a partir de las fortalezas, pero no de las dificultades.
- f) Generar currículums más flexibles y formas de organización escolar que permitan la construcción de oportunidades y facilitadores de aprendizaje.
- g) Desarrollar una política escolar interna de desarrollo del talento. Una escuela que se ve a sí misma susceptible de manifestar talento, será más proclive a generar oportunidades, espacios de crecimiento y desarrollo de toda su comunidad.

2. MODALIDADES DE ATENCIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA ALTA CAPACIDAD.

Existen diversas modalidades curriculares que buscan atender las necesidades educativas de los estudiantes que presentan AC, entre ellas es posible encontrar las siguientes: enriquecimiento, aceleración, cluster grouping o unidades de agrupamiento, diferenciación curricular, mentoría entre otros (García-Cepero & Proestakis, 2010; Llançavil & Lagos, 2016). Entre las más utilizadas se encuentra el enriquecimiento, la aceleración y la diferenciación curricular, por lo que nos referiremos brevemente a ellas.

- a) Enriquecimiento: proporciona actividades exploratorias y detalladas sobre un tema en particular, implica el desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior y la producción creativa, la generación de proyectos independientes, o de productos o servicios auténticos para audiencias reales (Kim, 2016). Los contenidos que se trabajan no son abordados o profundizados en el currículum regular (Arancibia, 2009). Es posible implementarlo

en una modalidad intracurricular o extracurricular dependiendo de su cercanía al currículum regular.

- b) **Aceleración:** implica avanzar más rápido a través del currículum, buscando un equilibrio o integración, entre el nivel de complejidad de este y las características y motivación del estudiante. Busca que el estudiante avance a su propio ritmo, sin forzar ni detener su avance (Conejeros, 2010; Colangelo & Assouline, 2009). Existen distintas posibilidades como: ingreso temprano al sistema escolar, adelantar cursos completos o algunas asignaturas -a través de la compactación del contenido-, instrucción autoguiada a partir de la planificación realizada por el profesor, entre otros (LLancavil & Lagos, 2016; Rodrigues Maia-Pinto & DeSouza Fleith, 2012).
- c) **Diferenciación Curricular:** busca generar múltiples opciones para la adquisición del conocimiento, procesar y comprender ideas y la elaboración de productos, a través de metodologías diferenciadas que permitan a cada estudiante aprender de manera eficaz. Desarrollar diferenciación en una clase toma tiempo, requiere de apoyo y compromiso por parte de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos indicadores que permiten darnos cuenta de la implementación de esta modalidad son los siguientes: evaluación diagnóstica frecuente, disminución en la frecuencia de trabajo con toda la clase, aumento del trabajo en grupos pequeños, actividades flexibles (Tomlinson, 2005).

Estas modalidades pueden constituirse en recursos valiosos para el desarrollo de las fortalezas de los estudiantes doblemente excepcionales, al otorgar oportunidades diversas y centradas en sus intereses, características y motivación.

3. PLANIFICAR LA ENSEÑANZA.

El alto nivel de curiosidad, la necesidad de saber, la diversidad de intereses personales o la restricción de los mismos (hacia temas muy específicos, por ejemplo), así como las habilidades y competencias superiores que presentan

nuestros estudiantes 2e, hace necesario como docentes tener claridad sobre estos aspectos para intencionar su aprendizaje en aula. Por tanto, es relevante conocerlos en profundidad, y para ello es que le proponemos las siguientes actividades:

3.1. Conociendo al estudiante Doblemente Excepcional.

Utilice los tiempos establecidos de reunión o entrevista con los padres y/o apoderados, profesionales de apoyo y el propio estudiante con el fin de profundizar en los diferentes aspectos que lo constituyen como tal. A partir de la información recabada, complete la “Ficha individual del estudiante 2e” (anexo 1), en donde puede ir sistematizando las características esenciales y particulares del mismo, lo que le permitirá poder seleccionar actividades y estrategias pertinentes a sus características de desarrollo. En esta ficha encontrará tópicos como fortalezas, intereses, motivaciones, desafíos, necesidades de apoyo, entre otros. Le sugerimos que visualice la dimensión emocional como un elemento transversal de cada estudiante 2e, que de una u otra manera afecta en su proceso de desarrollo y de aprendizaje.

3.1.1. Conociendo al curso.

La información sistematizada en la ficha individual, sugerimos traspasarla a una “Matriz global de curso” (anexo 2), a fin de obtener una perspectiva general de todos los estudiantes. Así es posible elaborar una propuesta de enseñanza que considere la diversidad del aula, en especial, las barreras y los facilitadores que emergen en el proceso de aprendizaje. Esta matriz puede estar a cargo del profesor jefe, sin embargo, sugerimos que pueda ser completada, además, por cada uno de los profesores de asignatura, incorporando aspectos que solo son de su especialidad.

Los insumos anteriores buscan entregar una visión general de los estudiantes. Una vez utilizados, se sugiere conjugar la información recabada con la planificación que se llevará a cabo.



Como se señaló en la primera sección, los niños, niñas y adolescentes 2e poseen una gama de características únicas y desafiantes para la comunidad escolar, específicamente para los docentes, pues a menudo estos se muestran con baja motivación en clases, desertan del sistema escolar o en ocasiones, no se interesan por las clases a las que asisten, ya sea por la temática o la(s) metodología(s) utilizadas. Estos estudiantes requieren clases motivadoras, abiertas (enfocadas en múltiples problemas y soluciones) y que les permitan poner en juego sus habilidades, su potencial y en especial, sus intereses personales. Se requiere entonces, que usted como docente, juegue un rol de catalizador del talento en sus estudiantes 2e, lo que implica muchas veces la modificación y adecuación de las prácticas pedagógicas habituales en función de lograr que todos sus estudiantes aprendan.

En esta etapa, es necesario realizar ciertos ajustes curriculares, y para ello proponemos un modelo específico para el

alumnado con AC denominado Modelo de Diferenciación Curricular de June Maker o “Maker Model”. Este ha sido modificado y simplificado para utilizarse en nuestro contexto, y pretende contribuir como ayuda o guía a la planificación de la enseñanza desde una perspectiva basada en los intereses y las fortalezas, tomando en consideración al alumnado 2e.

3.2. El modelo Maker de Diferenciación Curricular.

Este modelo fue desarrollado por la académica estadounidense June Maker y consta de 4 pilares o áreas del proceso de enseñanza, donde se debe diferenciar el currículum para considerar a los estudiantes con altas capacidades, las cuales son: **contenido** (¿qué aprenderán mis estudiantes?), **proceso** (¿cómo lo aprenderán?), **producto** (¿cómo demostrarán que aprendieron?) y **ambiente de aprendizaje** (¿bajo qué condiciones se produce el aprendizaje?), (MacLeod, 2004; Maker & Nielson, 1996).



Figura N°2. Modelo Maker de Diferenciación Curricular

En primer lugar, piense en su estudiante doblemente excepcional: ¿Qué le gusta? ¿Qué no le gusta? Según las entrevistas realizadas, ¿cuáles son sus intereses, sus fortalezas y desafíos?

Considere esta información para realizar estas diferenciaciones curriculares, de modo que sean útiles y eficientes.

Por otro lado, es importante mencionar que no es necesario

realizar estos ajustes en cada clase, pues considerando el actual contexto de la labor docente, no se busca sobrecargar al profesor, sino brindarle una guía o apoyo para una educación más inclusiva. Estas diferenciaciones se pueden realizar en la planificación por unidad que usted realice, considerando en esta etapa las características de sus estudiantes y los ajustes pertinentes.

A continuación, le recomendamos una serie de estrategias que puede implementar por área con el fin de incluir a toda la diversidad del aula y en especial, a sus estudiantes que presentan 2e.

a) Contenido

- Usualmente los estudiantes 2e aprenden rápido en las áreas de su interés, pues muchas veces manejan una gran cantidad de información al respecto y comprenden la información más rápidamente en comparación a sus pares, es por esto que es necesario profundizar en las áreas de interés del estudiante y potenciar sus habilidades. Las habilidades creativas, la fuerza intelectual y la pasión que aportan a sus pasatiempos e intereses son indicadores claros de la AC. Para ello, una vez terminadas las actividades que el estudiante realice con sus pares, se le pueden proponer otras que profundicen el tema tratado, pero basadas en sus intereses. Por ejemplo, si al estudiante le interesa la historia se puede ahondar en ciertos contenidos desde una mirada histórica (ej. en matemática: ¿quién fue Pitágoras?); o si le gusta el arte, puede realizar alguna maqueta o representación visual que represente lo visto. Lo importante es que el estudiante se sienta desafiado y motivado a realizar su trabajo.
- Puede organizar el currículum en torno a temáticas abstractas (si corresponde), como, por ejemplo: democracia, justicia, verdad, crecimiento, maldad, etc.; de manera que el estudiante 2e -y también todo el grupo curso- pueda sentirse desafiado.
- Se sugiere trabajar un mismo tema desde diferentes aristas, de forma que haya variedad en el

currículum y se trabajen diferentes habilidades y contenidos en torno a un mismo tema. Puede también ponerse de acuerdo con docentes de otras disciplinas para aunar temáticas.

b) Proceso

- Trate que sus clases no se centren solamente en la entrega de contenidos, el desarrollo de habilidades de pensamiento es fundamental. Converse con sus estudiantes, una relación dialógica puede ser muy beneficiosa para los estudiantes que presentan 2e, para esto, las preguntas son un gran recurso a utilizar. Permita el diálogo.
- Desarrolle habilidades como la creatividad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico en sus clases, de modo que se trabajen habilidades superiores de pensamiento. Para esto, puede ponerse en contacto y apoyarse con los diferentes profesionales de su establecimiento como Educadoras Diferenciales/Especiales o Psicólogos.
- Permita que sus estudiantes comenten sobre diferentes situaciones. Una forma de hacerlo es, por ejemplo, buscar noticias de actualidad que sean de su especialidad y del interés de sus estudiantes y conversar sobre aquello, de manera que puedan formar una opinión fundada y a la vez sentirse escuchados. Potencie el pensamiento crítico en sus estudiantes.
- Puede también ofrecer diversidad de actividades que traten un mismo tema, pero desde diferentes puntos de vista o desde diferentes áreas del conocimiento.
- Fomente el trabajo en equipo, de modo que tanto habilidades cognitivas como socioemocionales puedan ser desarrolladas. Permita que su estudiante 2e demuestre sus habilidades en situaciones reales de aprendizaje, y el trabajo en equipo y resolución de problemas son instancias necesarias para aquello.
- Tenga cuidado en no forzar el aprendizaje con metodologías tradicionales cuando el estudiante no presente interés en ello. Busque alternativas novedosas que potencien e incentiven la adquisición del conocimiento,



por ejemplo, inste a: visitar páginas web para investigar sobre alguna temática de interés, a utilizar podcast y audiolibros, a buscar y/o crear nuevas alternativas para la recopilación de información a través de la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación (en adelante TIC), etc. En el caso de que la escritura conlleve alguna dificultad para el estudiante, considere como alternativa la utilización del computador o Tablet como medio para ello.

c) Producto³

- Se sugiere realizar evaluaciones que involucren problemas reales que sus estudiantes puedan resolver, comentar o trabajar, de esta forma los motivará y desafiará a involucrarse en la tarea.
- Permita que las evaluaciones realizadas por sus estudiantes no sean solo vistas o corregidas por usted, sino que, por ellos mismos, sus pares e incluso expertos que puedan colaborarle.
- Provea diferentes formas de evaluación como representaciones orales o artísticas, trabajos de investigación, proyectos de aula, trabajos escritos, mándalas, etc. de manera que sus estudiantes puedan poner en juego sus habilidades más allá de una prueba escrita.

d) Ambiente de aprendizaje

- Es importante considerar que un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor favorecerá el desarrollo de los estudiantes doblemente excepcionales, por ello es central la creación de un clima de autonomía, apertura y aceptación. Promueva el buen trato entre sus estudiantes para que las actividades se puedan llevar a cabo de la mejor manera. Permita que sus estudiantes hablen y opinen sin temor a ser juzgados o ridiculizados.
- Realice actividades que de forma gradual vayan desarrollando la autonomía en sus estudiantes, tareas

que involucren la toma de decisiones y resolución de problemas.

- Enfatice el cultivo del esfuerzo y el fomento de una actitud de “sí, yo puedo” en los estudiantes 2e, esto les permitirá desarrollar fortalezas psicológicas particulares como la perseverancia y la autorregulación (Wen Wang & Neihart, 2015).
- Fomente diversos tipos de agrupaciones para el trabajo en equipo, como grupos en que se encuentren estudiantes con habilidades diferentes, grupos con integrantes con intereses similares, grupos con integrantes de diferentes sexos, etc. Se recomienda a la vez que los estudiantes 2e se integren a grupos más bien pequeños, de no más de tres personas, pues de esta forma se sentirán más cómodos y se verán más beneficiados del trabajo a realizar.
- Los estudiantes 2e, deben estar en entornos de aprendizaje que los ayuden a trabajar tanto con sus debilidades como con sus fortalezas. Esto se puede hacer brindando a los estudiantes la oportunidad de conocer y trabajar con otros estudiantes 2e como ellos (Foley-Nicpon et al., 2011).
- Considere las características particulares de los estudiantes 2e, tales como alta sensibilidad a aspectos como iluminación fluorescente, muebles incómodos, espacios ruidosos y pequeños. Se deben tener en cuenta estos aspectos y contar con opciones de asientos alternativos (ej, sillas con cojines, etc.) y la disponibilidad de un espacio “personal”, donde los estudiantes pueden acudir cuando se sienten abrumados (National Association for Gifted Children, 2015).
- Preste atención a las relaciones interpersonales que establecen los estudiantes 2e, identificando los desafíos que esta situación trae consigo y los recursos que existen para afrontarlos. Una vez realizado lo anterior, planifique instancias de diálogo y encuentro entre los estudiantes para visibilizar y construir alternativas en el afrontamiento de dichos desafíos. Recuerde siempre potenciar aquellas fortalezas con las que cuentan tanto a nivel individual como grupal. Tenga en cuenta que este

³ Hemos considerado ampliar este apartado en el último punto de este capítulo a través de orientaciones de evaluación

proceso puede y es recomendable que se realice en conjunto con otros profesionales y/o actores de la comunidad educativa, pudiendo abordar dicha temática desde una mirada interdisciplinaria.

Como profesores tenemos la responsabilidad de ofrecer diariamente oportunidades para que los estudiantes experimenten la alegría de aprender, especialmente, porque en ocasiones la ansiedad y falta de confianza se constituyen en barreras importantes para el compromiso y la productividad (Baum et al., 2017).

4. IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Teniendo en cuenta la complejidad que supone la 2e, se hace necesario hacer hincapié en alternativas que puedan ser implementadas en el contexto del aula. A continuación, presentaremos dos estrategias, la primera enfocada a la resolución creativa de problemas y la segunda al desarrollo de las Funciones Ejecutivas para el aprendizaje.

4.1. Resolución creativa de problemas: Estrategia Pensando Activamente en un Contexto Social (TASC por sus siglas en inglés Thinking Actively in a Social Context).

Es probable que reconozca al estudiante 2e como una persona creativa, ya sea porque posee una gran cantidad de ideas originales o está permanentemente inventando soluciones, cosas y juegos, o porque pareciera tener una gran imaginación y no piensa como el resto de los niños de su aula, por lo que usted lo reconoce como un aprendiz creativo. La creatividad es una temática compleja, y es un componente esencial en la Alta Capacidad (Treffinger & Selby, 2009) que se caracteriza

por la generación de ideas, la apertura a lo desconocido y el atreverse a explorar nuevas ideas, profundizar en ellas y escuchar la voz interior.

Sin embargo, la creatividad no necesariamente requiere la elaboración de algún producto, como a menudo podemos pensar, el proceso que se vive es sumamente importante, existiendo diferentes formas de ser creativo, por ejemplo, tener y producir muchas ideas únicas y originales, pensar como usualmente la mayoría no lo hace, encontrar soluciones diversas para un problema, conectar diferentes ideas entre sí o reestructurar las ideas y flexibilizarlas.

Es por lo anterior que hemos seleccionado la estrategia TASC, puesto que intenciona el desarrollo creativo de problemas. Esta estrategia fue desarrollada por Belle Wallace y Harvey Adams en el año 1993 en Reino Unido, para trabajar con estudiantes con AC. Su objetivo es que los estudiantes puedan lidiar con problemas extraídos de la vida real. Este es un modelo influenciado por la pedagogía de Paulo Freire y creado bajo la premisa de que los estudiantes pueden ser participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, estar involucrados en la tarea y reflexionar de manera consciente sobre los pasos necesarios para llegar a la solución de un problema (Wallace, Bernardelli & Molyneux, 2012).

Los pasos que incluye TASC son, a) recolectar y organizar información, b) identificar el problema y qué se puede hacer para solucionarlo, c) generar ideas, d) decidir sobre cuál idea es más factible de llevar a cabo, e) implementar las ideas, f) evaluar el progreso, g) comunicar lo realizado a una audiencia y h) aprender a partir de la experiencia. Es importante mencionar que los pasos definidos en TASC no son secuenciales, sino que se utilizan de manera recursiva, de modo que los estudiantes puedan avanzar en sus proyectos, así como también detenerse y reflexionar sobre lo realizado, volver atrás y tomar decisiones.





Figura N°3. Rueda TASC

¿Cuándo podemos utilizar la rueda TASC?

La rueda TASC nos puede ser útil, para desarrollar un proyecto, para revisar contenido nuevo, como herramienta para diseñar una clase, para revisar si un aprendizaje fue comprendido o no, además de ayudar a la revisión y retroalimentación de un trabajo.

¿Cómo puedo utilizarla?

A continuación, se presentan los pasos correspondientes a la rueda TASC, y en cada uno de ellos se incluyen preguntas de apoyo para trabajar con esta herramienta.

➔ Paso 1

Reunir y organizar: ¿Qué sé sobre esto?

- Explora la tarea antes de buscar una solución.
- ¿Cuánto entiendo acerca de la tarea?
- ¿Qué información ya tengo?
- ¿Qué habilidades tengo que me ayudarán a completar la tarea?
- ¿Qué preguntas puedo hacer, que me ayuden a entender lo que se necesita?

➔ Paso 2

Identificar: ¿De qué se trata la tarea?

- ¿Cómo voy a organizar la información para que sea útil?
- ¿Qué estoy tratando de hacer?
- ¿Qué necesito para hacer esto?
- ¿Por qué no puedo hacer esto?
- ¿Qué necesito saber?
- ¿Puedo dibujar un esquema que me ayudará a visualizar mi trabajo?

➔ Paso 3

Generar: ¿En cuántas ideas puedo pensar?

- Siga pensando en una gran variedad de opciones – no se quede bloqueado en una idea ¡Sea creativo!
- ¿Qué me aportan estos recursos, me ayudarán para resolver la tarea?
- ¿Cómo interpreté esta información?
- ¿Qué es lo que otras personas piensan de esto?

Paso 4

Decidir: ¿Cuál es la mejor idea?

- Ahora tiene que seleccionar un curso de acción.
- ¿Cuáles son los argumentos a favor y en contra?
- ¿Cuáles son las ideas más importantes que se persiguen?
- ¿Cuál es mi plan?
- ¿Cómo voy a llevar un registro de mi progreso a través de la tarea?

Paso 5

Implementar: ¡Hagámoslo!

- ¿Cómo está trabajando, se requiere mantener un control que permita chequear que se está en la tarea?
- ¿Cómo puedo verificar mi progreso?
- ¿Lo estoy haciendo bien?; ¿Qué debo hacer ahora?
- ¿Tengo todo lo que necesito para seguir la tarea?
- ¿Tengo que cambiar mi plan?

Paso 6

Evaluar: ¿Qué tan bien lo hice?

- Tenga en cuenta la forma en que trabajó en la tarea
- ¿Podría haberlo hecho mejor?
- ¿He trabajado bien con mi grupo?
- ¿He llevado la tarea a una conclusión lógica?
- ¿Estoy listo para comunicar mis ideas a otras personas?

Paso 7

Comunicar: Contémosle a alguien

- Comunique sus ideas para demostrar que ha adquirido los conocimientos y la comprensión.
- ¿Cómo están presentadas mis mejores ideas?
- ¿Qué debo decir para asegurarme de que el público entiende?
- ¿Cómo interesar al público en mis ideas?
- ¿Tengo la información adecuada para que mi mensaje llegue a la audiencia?

Paso 8

Aprender de la experiencia: ¿Qué he aprendido?

- Piense en la manera en la que usted trabajó a través del Proceso en la tarea.
- ¿Cómo voy a hacer esto otra vez?
- ¿Cómo ha cambiado mi forma de pensar como resultado de trabajar a través de este proceso?
- ¿Dónde más puedo utilizar lo que he aprendido?
- ¿En qué se diferencia este trabajo de otras formas usadas antes?

Queremos enfatizar que más allá de esta estrategia sugerida, recuerde promocionar, valorar y apoyar las propuestas e ideas creativas de sus estudiantes, en caso que no esté de acuerdo con alguna, busque la forma de hacérselo saber de manera respetuosa y adecuada. Así, creará un ambiente de confianza que permitirá que su estudiante se sienta aceptado y motivado a seguir pensando creativamente. La creatividad requiere de un ambiente de aula acogedor y flexible para florecer.

4.2. Desarrollo de las Funciones Ejecutivas para el aprendizaje: Estrategia Tres Momentos para Aprender (3MA).

Los estudiantes 2e evidencian una serie de características particulares por la complejidad que involucra la condición dual de poseer AC y una necesidad de apoyo a la vez. Es desde esta última que es posible observar en ellos, algunos requerimientos a nivel de las Funciones Ejecutivas (FE) que impactan su funcionamiento en el hogar, pero en especial en el ámbito escolar. Es en este ámbito, donde se expresan algunas dificultades en el logro de rutinas de estudio, en la planificación de algunas acciones, bajo monitoreo o simplemente baja iniciativa frente a aprendizajes y/o áreas que no sean de su interés.

Las FE son un conjunto de procesos cognitivos orientados a la toma de decisiones y a la resolución de situaciones problemáticas, por lo que se tornan fundamentales en el desarrollo de nuestros estudiantes. La capacidad de inhibirse



frente a distractores, de flexibilizar o cambiar ante situaciones emergentes, de planificarse frente a lo que quiere realizar, de monitorearse en las actividades que se realizan y la memoria de trabajo, son algunas de las FE más relevantes. Su consideración en las actividades cotidianas, permite en nuestros estudiantes el logro y la finalización exitosa de las metas que niños, niñas y adolescentes se proponen. Sin embargo, esto implica la realización de planes, la organización de materiales, la consideración de tiempos, la auto revisión permanente y, en especial, tener claridad del objetivo que se quiere lograr (Sandoval-Rodríguez & Olmedo-Moreno, 2017).

Hemos seleccionado para este Manual, una propuesta de

trabajo con las funciones ejecutivas denominada “3 Momentos para Aprender (3MA)” la cual fue desarrollada por Sandoval-Rodríguez (2017), en donde se busca desarrollar y potenciar las funciones ejecutivas.

La propuesta de intervención mencionada anteriormente, está compuesta por tres fases fundamentales que buscan intencionar que nuestros estudiantes se caractericen por un actuar efectivo y ejecutivo como aprendices responsables, que toman decisiones y que pueden resolver situaciones problemáticas de acuerdo a su etapa de desarrollo. La figura N°4, explica dichas fases que serán desarrolladas a continuación:

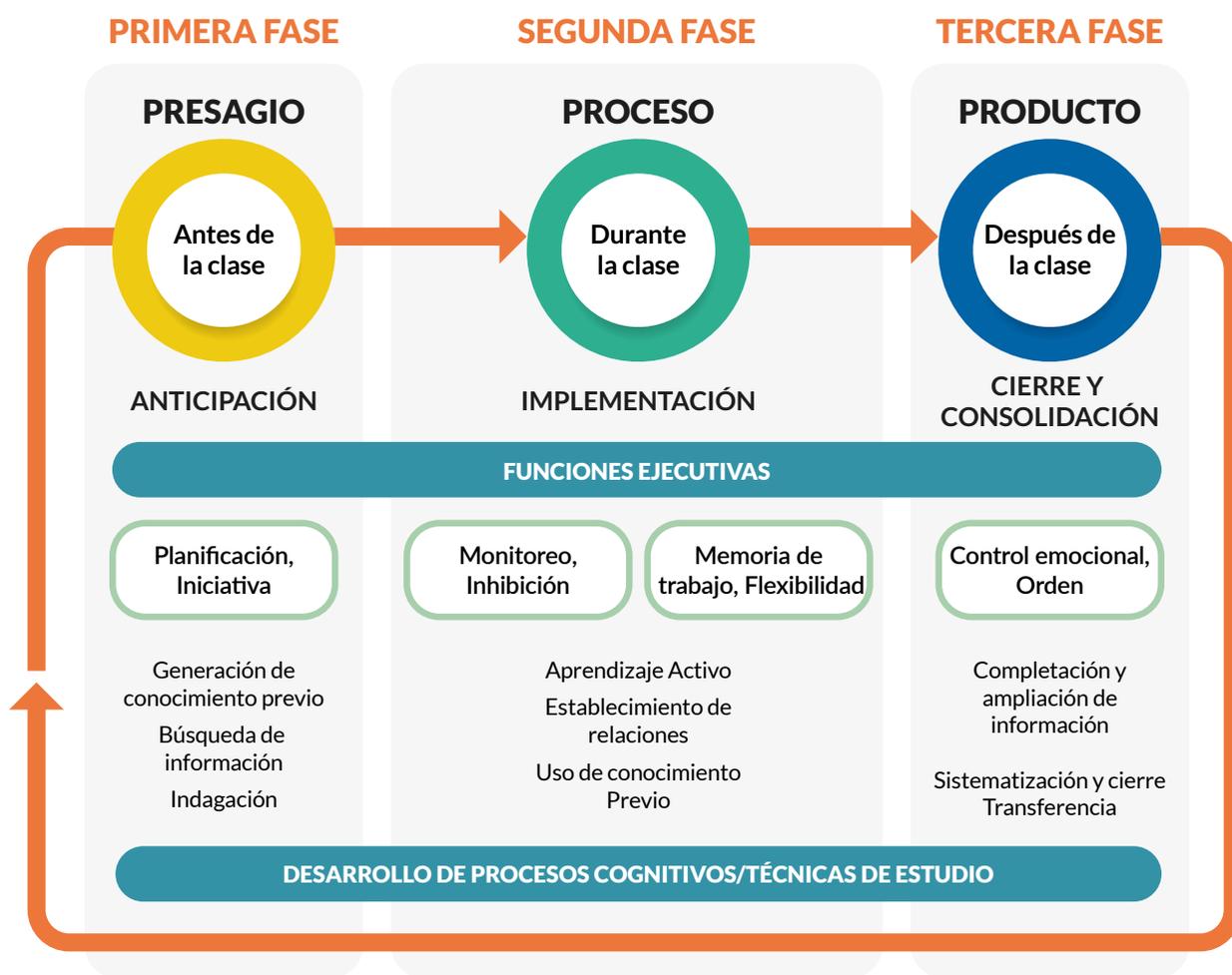


Figura N°4. Intervención Funciones Ejecutivas 3MA (Sandoval-Rodríguez, 2017)

4.2.1. Primera fase: Momento antes de la clase.

Esta fase tiene como meta central la anticipación, de forma que los estudiantes 2e puedan adelantar el aprendizaje de la próxima clase y asistan a esta con un cuerpo de información que ha sido activada con anticipación por medio de las funciones ejecutivas de Planificación e Iniciativa. Para ello, es necesario que usted como docente solicite algunas acciones de búsqueda de información antes de la clase, de modo que su estudiante 2e logre construir un soporte de conocimientos previos a partir de los esquemas básicos a nivel conceptual, sobre temáticas que no conocía o sobre las que no posee mayor conocimiento. Sin embargo, estas acciones o tareas, las cuales debe realizar en su hogar, solo deben ser de revisión y descubrimiento, y no requieren que la información a revisar sea completamente comprendida, ni aprendida; solo busca ser un motivador para el nuevo aprendizaje que se abordará posteriormente en clases.

Sugerencias de actividades a enviar al hogar antes de la clase siguiente:

- Revisar un video corto sobre la temática.
- Buscar información en la web que sea actualizada.
- Leer un texto pequeño (adecuado a la edad lectora) que dé cuenta del tema a abordar.
- Preguntar en la familia que conocimiento poseen de ese tema (tipo encuestas, entrevista).
- Buscar en libros, cuadernos o apuntes antiguos sobre ese contenido.

En esta primera fase es necesario promover en sus estudiantes la planificación para lo que se va a aprender, así como la necesidad de tener iniciativa para buscar información y adelantarse al conocimiento.



4.2.2. Segunda fase: Momento Durante la Clase.

La segunda fase denominada “Durante la clase” es la fase más relevante en esta propuesta, ya que fomenta la construcción por parte de los estudiantes 2e y en general, de un espacio consciente y enriquecido de aprendizaje dentro del aula, en donde logra regular su atención y concentración con estrategias de automonitoreo, especialmente de atención sostenida en horarios muy extensos, en temáticas que le resultan poco interesantes, o en clases que exigen un mayor nivel de abstracción.

Para ello resulta relevante en esta fase, que el estudiante identifique qué factores favorecen y cuáles interfieren su aprendizaje, por medio de un autoanálisis de su comportamiento en clases.

En esta fase tienen un papel preponderante las FE como:

- la memoria de trabajo, encargada de seleccionar, codificar, almacenar y evocar la información necesaria para realizar una determinada tarea.
- el monitoreo o automonitoreo de las acciones que lleva a cabo cada estudiante de forma de regular frente a su propio proceso de aprendizaje.
- la inhibición de distractores y factores interferentes del medio ambiente o desde sí mismos.
- la flexibilidad como estrategia de cambio y generación de nuevas estructuras cognitivas, concepciones y procesamientos, por medio de una apertura hacia las temáticas que se desarrollan en el aula, asociada a la activación permanente de su memoria de trabajo gracias a la disponibilidad y libre acceso de conocimiento previo que fue generado en la fase de “Antes de la Clase”.

¿Cómo hacerlo?, la implementación y el establecimiento de relaciones de lo que se conoce con lo que se está conociendo en el momento de la clase, requiere ciertos



componentes basales para que ello ocurra. En este sentido, se espera que el estudiante en esta fase ponga en ejercicio el cuerpo de conocimientos previos que trae consigo (desarrollado en fase “Antes de la Clase”) y los vincule de forma efectiva, con lo que se aborda en cada clase a la que asiste, buscando la consolidación de esas vinculaciones en aprendizajes significativos.

En la propuesta 3MA, se espera que el estudiante 2e ocupe gran parte de su tiempo de trabajo durante la fase o momento “Durante la Clase”, a partir de una participación activa para la construcción teórica, la resolución inmediata de dudas, la ampliación de conocimientos, etc., evitando las pérdidas de atención, la falta de registro de los contenidos y la distractibilidad con diversos factores. Lo anterior, con el objetivo que el tiempo de estudio personal, ya sea posterior o previo a este momento, sea menor y pueda distribuirse de mejor forma el tiempo de estudio, deportes, ocio, etc.

Para tales efectos es necesario utilizar estrategias de control emocional, en donde el estudiante 2e ponga en ejercicio esta función ejecutiva que favorece la regulación de la distractibilidad y falta de interés, a fin de entregar una respuesta modulada en los momentos de mayor procrastinación o de baja motivación en clases.

4.2.3. Tercera fase Momento Después de la Clase.

La tercera fase, denominada momento “Después de la clase” busca cerrar el proceso de aprendizaje idealmente el mismo día de la clase o a la mañana siguiente, de esta forma, el conocimiento que se ha trabajado aún está en un recuerdo activo de fácil manipulación para el estudiante 2e.

Es en esta fase donde se intenciona la sistematización y cierre de la información de los conocimientos aprendidos en las clases, esto por medio de acciones de ampliación, complementación y profundización de las temáticas

usando para ello recursos anexos a los entregados en el proceso de enseñanza, como videos, textos, otros apuntes, investigaciones, entre otros, que le permitan ampliar lo aprendido pudiendo consolidar todo en una síntesis, por medio de organizadores gráficos y otros recursos, que resuman efectivamente las temáticas y contenidos revisados como insumo final y que le servirá a futuro cuando requiera revisar nuevamente esa información.

¿Cómo hacerlo? Esta tercera fase implica que los estudiantes 2e pongan en ejercicio acciones de cierre cognitivo que les permitan concretar en un producto final esquemático y resumido, la construcción del nuevo conocimiento que han llevado a cabo. Surge entonces la necesidad de que usted como docente al finalizar cada clase y en especial una unidad temática, plantee desafíos y preguntas orientadoras que permitan este propósito.

Esto requiere que usted promueva en sus estudiantes 2e, la revisión posterior en casa de sus clases y los contenidos desarrollados en ellas, a fin de complementarlos, completarlos, corregirlos, ordenarlos, por medio de recursos anexos al contenido en cuestión, como son videos, audios, artículos, libros, presentaciones, etc. Estas acciones requieren que el trabajo se haga con todos los recursos necesarios a disposición, de forma de hacerlo rápido y eficaz, poniendo en ejercicio la FE de orden. A esto se suma el control emocional y perseverancia, necesarios para no mantener esta actividad cada día después de clases, puesto que estos insumos serán aquellos que serán revisados en la fase de Antes de la Clase, en el caso que el contenido a abordar sea el mismo, o serán el gran referente cuando se realice el estudio en profundidad en estas materias al momento de rendir un examen.

Sugerimos que convoque a sus estudiantes a que permanentemente realicen un proceso consciente y retrospectivo de la clase vivida, de forma de evocar los momentos más relevantes, lo conversado, las apreciaciones hechas, etc. Todo esto con la intención de utilizar todos los recursos posibles para estimular recuerdos de calidad (Sandoval-Rodríguez, 2017).



5. EVALUACIÓN, RETROALIMENTACIÓN Y REFLEXIÓN.

La evaluación es un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje de los estudiantes 2e y no solo como un evento, sino como un proceso en sí mismo, donde también es necesaria la retroalimentación y la reflexión como instancias de reconocimiento y valoración del aprendizaje.

Gayle y Chapman (2007), plantean que es sabido que no todos los estudiantes poseen la misma talla, peso, color de cabello, ni un mismo bagaje de experiencia, por ende, desde el rol docente es necesario cuestionarse sobre los sistemas de enseñanza y en especial, de evaluación que se implementan en el aula. Es habitual en la labor pedagógica, que se realice una planificación y evaluación homogénea de los estudiantes, sin embargo, las aulas poseen una diversidad natural, lo que implica la necesidad de realizar modificaciones y adecuaciones, las que deben basarse en el conocimiento que como docente se posee del aprendiz, en cuanto a lo que el estudiante conoce, puede hacer, le gusta, prefiere o necesita. Esta perspectiva de adecuar el currículum y en especial ofrecer diferentes propuestas de evaluación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, está siendo abordada a nivel internacional y nacional con más énfasis ya hace un par de décadas, por ende, se hace fundamental implementarla con los estudiantes 2e, por la complejidad que implica esta doble condición.

A partir de lo anterior, le proponemos implementar una práctica docente desde un paradigma de Diferenciación de la Enseñanza (Tomlinson, 2005), y en especial de la evaluación, en donde se plantea que esta que no es un conjunto de estrategias o de herramientas específicas de trabajo diario, sino un sistema de creencias al que como docentes debemos adscribirnos, puesto que:

- Todos los estudiantes tienen fortalezas y todos pueden aprender.
- Todos los estudiantes requieren ayuda en algunas áreas.
- Todos los estudiantes tienen su sello particular de aprendizaje con ritmos y tiempos diferentes.
- Nunca es tarde para aprender.
- Todos los estudiantes traen un bagaje de conocimientos previos, y experiencias de aprendizaje.
- Las emociones, los sentimientos y las actitudes afectan el aprendizaje.

En concordancia con este paradigma, una organización norteamericana de investigación y desarrollo educativo sin fines de lucro, ha creado a partir de la década de los noventa el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), como un marco para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje para todas las personas, sobre la base de conocimientos científicos, en razón de cómo aprenden los seres humanos.

El DUA surge como una propuesta que busca atender a la diversidad presente en el aula buscando que todos aprendan. Para ello, se formularon tres principios (Figura N°5) que buscan que el estudiante aprenda de forma significativa. A partir de ahí, es que nos enfocaremos en el tercero, el principio de Acción y Expresión. Este nos dice que, como docentes, debemos entregar diferentes formas de expresión o diferentes métodos de evaluación para que nuestros estudiantes demuestren lo que saben, pues cada uno aprende de forma única y, por lo tanto, demuestra lo que sabe de una manera igualmente única. Este principio también promueve la consideración de los elementos físicos y el uso de tecnologías de comunicación e información.



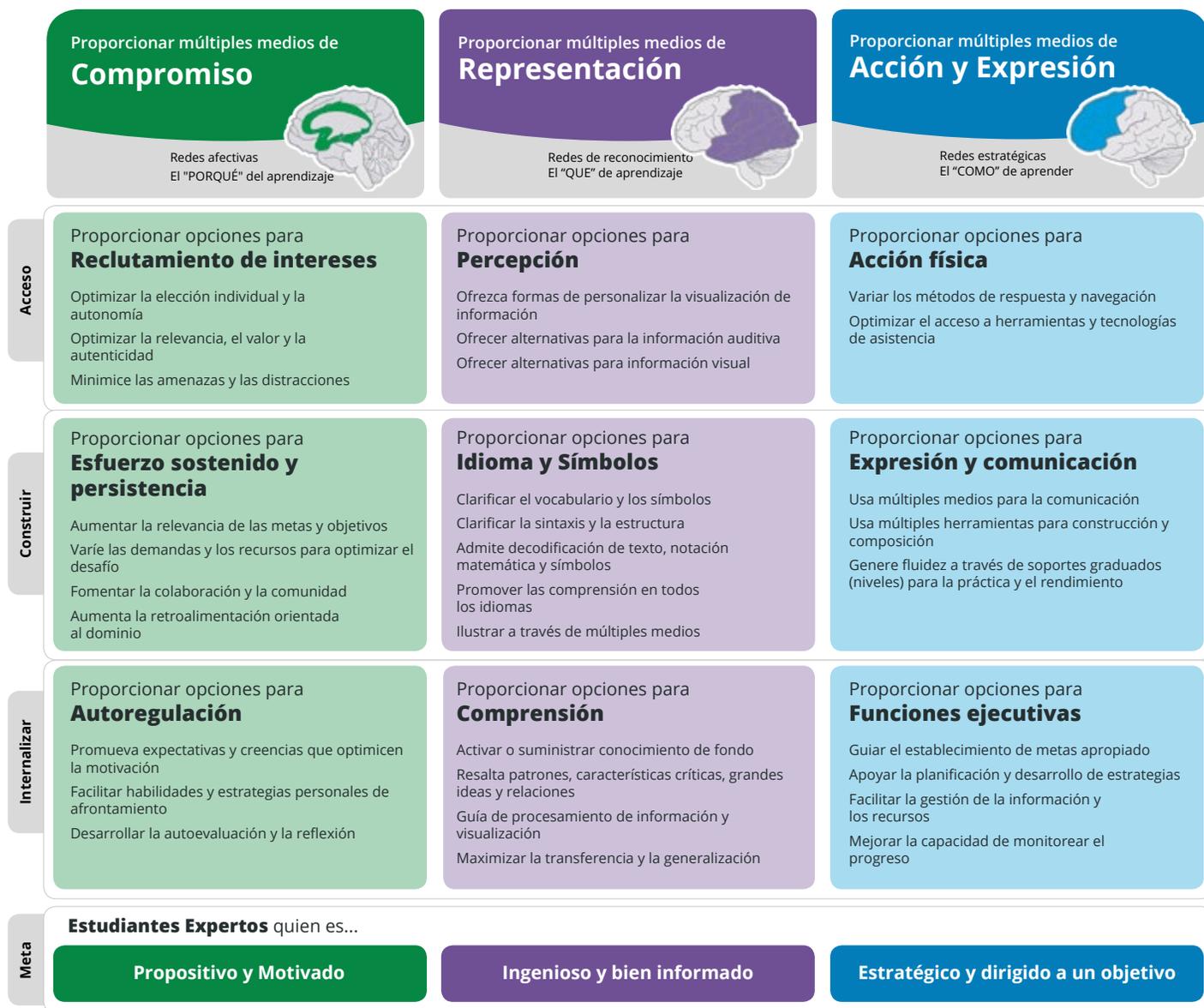


Figura N°5. CAST (2018). Pautas del diseño universal para el aprendizaje versión 2.2.

Obtenido de <http://udlguidelines.cast.org>.

Sugerencias para el proceso de evaluación desde una perspectiva facilitadora.

- Desincentive el uso de pruebas con tiempo, pues eso perjudica el desempeño del estudiante con Doble Excepcionalidad. Muchas veces incluso será necesario que se requiera más tiempo para realizar la evaluación. Otorgue un momento en el día, que no sea en recreos, para que el

estudiante pueda terminar su evaluación en caso que no lo haya hecho. Los estudiantes 2e necesitan más tiempo para poder analizar la información, procesarla y responder (Coleman, 2005).

- Se sugiere el uso de diferentes formas de evaluación, permitiendo al estudiante 2e demostrar lo que sabe. Como se mencionó anteriormente, es importante que este pueda

tener diferentes formas de expresar su aprendizaje, pues muchas veces es el formato de evaluación el que perjudica al estudiante. Sea equilibrado en sus métodos de evaluación, lo escrito es importante, pero también es necesario que se utilicen otras formas como son el dibujo, las presentaciones en Power Point, la construcción de maquetas, afiches, materiales concretos, etc.

- Favorezca la expresión de lo aprendido no necesariamente por la vía escrita. Por ejemplo, puede ser a través de fotografías, videos, diapositivas, juegos creados o inventados, manifestaciones artísticas, canciones, etc. Sea flexible en lo que se pueda y no olvide estar en constante contacto con la familia, asimismo, llegar a acuerdos y flexibilizar en las evaluaciones, proyectos y/o trabajos que deba realizar.
- Si es necesario, parcializar la evaluación puede ser muy beneficioso para los estudiantes 2e. Esto significa que, por ejemplo, si la evaluación es de tres páginas, se le entregue primero la página uno y al terminarla, entregar la hoja dos y así hasta finalizar la evaluación. También entregar espacios de descanso (no más de 5 minutos) puede ser beneficioso para el estudiante.
- Puede promover la autonomía en sus estudiantes también a través de la evaluación. Entregar diversas opciones de evaluación y dejar que el estudiante escoja ayudará al desarrollo de dicha autonomía y también motivará al estudiante, pues estará realizando algo que le interesa. Esto puede ser realizado una vez en el semestre, no es necesario que todas las evaluaciones sean de este tipo, nuevamente, lo importante es el equilibrio.
- Entregue pautas o rúbricas de antemano, dé a conocer a sus estudiantes qué espera de ellos y qué espera que ellos realicen, de esta forma se enfocarán en aquello. Luego, evalúe con ese insumo y muéstreles sus resultados, así ellos sabrán qué les faltó, qué hicieron bien y qué pueden mejorar. La retroalimentación es muy importante, pues los prepara para futuras evaluaciones, sea consistente en esta práctica.
- Reflexione con sus estudiantes en torno a la evaluación, coménteles sus impresiones y desafíos para más adelante. Hágalos parte del proceso y permítales a ellos también autoevaluarse y reflexionar en torno a sus propios desempeños.
- Utilice la investigación individual o grupal como recurso evaluativo, los estudiantes 2e presentan una alta preferencia por la búsqueda de información, por tanto, incéntelos a que busquen diferentes formas de acceder a la información, ya sea a través del cine o documentales, páginas web, lectura de ensayos de un experto o incluso entrevistando a diferentes personas que conozcan del tema.
- Recuerde que la evaluación es para que los estudiantes puedan demostrar cuánto han aprendido, por lo que verla como parte del proceso de aprendizaje y no como un evento aislado, es clave para que los estudiantes se sientan tranquilos y confiados para poder mostrar lo que saben. Tenga cuidado con hacerles ver la evaluación como algo punitivo y descontextualizado.
- Los niños, niñas y adolescentes 2e, evidencian una relación un tanto dicotómica con la lectura, ya sea que la valoran positivamente o que les desagrada por completo. Indague en cual de estas situaciones se encuentra su estudiante 2e, a fin de buscar en conjunto con él alternativas que favorezcan su desarrollo.
- La escritura y en particular la escritura manuscrita, es una actividad rechazada en la mayoría de los estudiantes 2e (tanto para la condición de TDAH como de TEA), por lo tanto:
 - » Se recomienda potenciar la escritura y su evaluación, resaltando la creación original de diversos textos por sobre la ortografía o caligrafía. Es decir, es más



importante que su estudiante cree una historia, a que esta tenga perfecta ortografía (la cual puede ser corregida con posterioridad). Recuerde que su estudiante debe sentirse cómodo y capaz en lo que está realizando. La escritura tiene sentido cuando hay un propósito claro; su estudiante puede escribir correos electrónicos a personas que admire, hacer afiches, invitaciones, escribir obras teatrales, entrevistas, ofrecer servicios a la comunidad escolar para hacer letreros a cursos menores, etc.

- » Se sugiere incorporar el uso de TIC especialmente de softwares para crear y editar documentos, para acercarse a la escritura de forma rápida y con los beneficios que permite el uso de las tecnologías, como insertar imágenes, cambiar los tipos de fuentes (letras) o sus colores o tamaños. Poder rehacer el texto y no tener que perder el escrito es beneficioso para los estudiantes 2e. De esta forma ofrecer alternativas tecnológicas, tanto para la toma de apuntes como para las evaluaciones, (especialmente cuando requieren de respuestas de desarrollo o son muy extensas) es muy favorable para motivar al estudiante 2e con la escritura.
- » Si debe realizar tareas de escritura a mano y esta es una tarea poco motivante para su estudiante 2e, se recomienda que usted divida la tarea o la evaluación escrita en diferentes días, de forma que no se transforme en algo interminable y tortuoso. Por ejemplo, una página por día, dividiendo, de ser necesario, a su vez la página en párrafos y otorgando tiempo libre entre párrafo y párrafo. O simplemente separe las hojas de la guía de trabajo, y vaya entregándolas a medida que las va finalizando.

- » Implemente evaluaciones de forma transversal durante todo el proceso de aprendizaje, -no solo al final a modo de constatación- como una estrategia de retroalimentación permanente, considerando que sin retroalimentación las personas no pueden mejorar ni modificarse. Sugerimos solicitar a sus estudiantes durante el desarrollo de una temática o unidad de trabajo, que valoren con los dedos de una mano cómo se sienten en relación al trabajo o el tema que están abordando, asignando para ello las siguientes valoraciones:
- » Cinco dedos levantados de su mano: “lo sé muy bien e incluso se lo puedo explicar a otro compañero(a).
- » Cuatro dedos levantados de su mano: “lo puedo hacer solo”.
- » Tres dedos levantados de su mano: “necesito alguna ayuda”.
- » Dos dedos levantados de su mano: “podría practicarlo más”.
- » Un dedo levantado de su mano: “estoy empezando a entender”.

Recordemos que la diversidad en el aula y el trabajo en particular con estudiantes que poseen la condición de 2e, trae consigo para el ejercicio docente, un sinnúmero de desafíos y situaciones complejas que resolver, por ello como profesionales debemos asegurarnos de dotar de herramientas a nuestros estudiantes para que puedan desarrollar y potenciar sus habilidades y fortalezas, además de reconocer sus debilidades, con el fin de que sean ellos mismos los constructores de su futuro a partir de las oportunidades que un ambiente de aprendizaje de calidad les pueda ofrecer.



ANEXOS

ANEXO 1: ESCALA PARA LA IDENTIFICACIÓN ESTUDIANTE DOBLEMENTE EXCEPCIONAL ALTA CAPACIDAD CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN (TDAH)

ESCALA DE PROFESORES

Nombre del Estudiante:
Fecha de Hoy:
Fecha de nacimiento:
Edad:
Sexo:
Curso:
Colegio:
Persona que está completando el formulario, escriba nombre y relación con el estudiante:

INSTRUCCIONES

Lea cada una de las afirmaciones y decida qué tan a menudo el estudiante exhibe cada comportamiento. Al responder, pregúntese **¿hasta qué punto (Nombre del estudiante) presenta este comportamiento si lo comparo con otros estudiantes de su misma edad?**

Es muy importante que responda todas las preguntas lo mejor que pueda, tómese su tiempo para reflexionar en cada una de ellas. Piense en **(Nombre del estudiante)** mientras lee estos enunciados y marque con un círculo la celda que corresponde.

- N si la conducta NUNCA la ha evidenciado
- O si la conducta en OCASIONES la ha evidenciado
- F si la conducta FRECUENTEMENTE la ha evidenciado
- S si la conducta SIEMPRE está presente

N = NUNCA O = en OCASIONES F = FRECUENTEMENTE S = SIEMPRE

N = NUNCA

O = en OCASIONES

F = FRECUENTEMENTE

S =SIEMPRE

Dimensión académica		N	O	F	S
1	Presenta iniciativa al aprender actividades de su interés.	0	1	2	3
2	Presenta iniciativa en el auto-aprendizaje.	0	1	2	3
3	Prefiere desarrollar tareas que le son más fáciles.	0	1	2	3
4	Presenta un rendimiento escolar sobresaliente en algunas áreas y deficitario en otras.	0	1	2	3
5	Presenta un rendimiento académico deficiente en aquellas áreas que implican el desarrollo de habilidades lectoras.	0	1	2	3
6	Demuestra interés y buenos resultados académicos en temas o áreas específicas.	0	1	2	3
7	Obtiene un rendimiento académico por encima del promedio de sus pares.	0	1	2	3
8	Tiende a buscar nuevos desafíos académicos.	0	1	2	3

Dimensión cognitiva		N	O	F	S
1	Lee oralmente de forma fluida y retiene información de su interés.	0	1	2	3
2	Posee dificultades en el procesamiento de la lectura comprensiva.	0	1	2	3
3	Presenta dificultades en la fluidez para leer (lee entrecortado, no respeta signos de puntuación, etc.).	0	1	2	3
4	No cumple o tiende a olvidar reiteradamente el material solicitado para el desarrollo de las clases.	0	1	2	3
5	Se distrae fácilmente durante las instrucciones dadas por los docentes.	0	1	2	3
6	Retiene poca información cuando los contenidos no resultan ser de su interés.	0	1	2	3
7	Recuerda detalles de lo aprendido.	0	1	2	3
8	Recuerda información, a pesar de no haberla escrito o guardado de manera física.	0	1	2	3
9	Evidencia una aguda memoria visual (detalles).	0	1	2	3
10	Evidencia una aguda memoria auditiva (detalles).	0	1	2	3
11	Se expresa a través de un amplio vocabulario, usando palabras poco comunes para su edad.	0	1	2	3
12	Demuestra un amplio dominio del lenguaje oral a nivel comprensivo y expresivo.	0	1	2	3
13	Analiza distintas soluciones frente a un problema planteado.	0	1	2	3
14	Reflexiona en torno a los aprendizajes y desafíos propuestos por los docentes.	0	1	2	3
15	Relaciona con efectividad conocimientos previos y conocimientos nuevos.	0	1	2	3
16	Evidencia una capacidad superior para aprender de forma efectiva nueva información en algunas asignaturas o áreas específicas.	0	1	2	3
17	Es capaz de aprender de forma rápida información de su interés.	0	1	2	3
18	Se adelanta a sus pares en algunas áreas de desarrollo.	0	1	2	3

N = NUNCA**O = en OCASIONES****F = FRECUENTEMENTE****S =SIEMPRE**

Dimensión emocional/conductual		N	O	F	S
1	Considera su condición como algo negativo o como un defecto.	0	1	2	3
2	Se muestra inquieto y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés.	0	1	2	3
3	Es sensible frente a los problemas o conflictos de los demás.	0	1	2	3
4	Espera frecuentemente obtener éxito en las tareas u acciones que emprende.	0	1	2	3
5	Considera que sus acciones frente a una tarea no son suficientes para lograr un buen resultado.	0	1	2	3
6	Se siente inferior frente a sus pares (menos capaz).	0	1	2	3
7	Expresa inconformidad frente a las tareas realizadas.	0	1	2	3
8	Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser inferior a la realidad.	0	1	2	3

Dimensión social		N	O	F	S
1	Expresa su inconformidad frente a situaciones que considera incorrectas y que son impuestas por una autoridad.	0	1	2	3
2	Frecuentemente se enfrenta a conflictos con figuras de autoridad.	0	1	2	3
3	Se ven afectados ante situaciones de injusticia social.	0	1	2	3
4	Presenta dificultad al establecer relaciones de amistad entre pares.	0	1	2	3
5	Demuestra dificultad al trabajar en grupos de trabajo entre pares.	0	1	2	3

ALTA CAPACIDAD CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN

AC con TDAH

Instrucciones para la corrección y puntuación de la escala de identificación de la Doble Excepcionalidad para profesores.

Consideraciones

Se espera que, a través de esta escala, usted pueda hacer un reconocimiento inicial de las características asociadas a la condición de Doble Excepcionalidad de su estudiante. Sin embargo, esta escala nunca debe ser utilizada por sí misma como un criterio para diagnosticar si un niño, niña o adolescente es doblemente excepcional, sino que es una primera aproximación y detección de conductas y manifestaciones en el desarrollo que pudieran estar alertándonos de la presencia de la condición. Frente a la sospecha de que su estudiante pudiese ser una persona con 2e, se requiere de forma obligatoria una derivación para que se lleve a cabo una evaluación profesional con un equipo de especialistas que certifique dicha condición, ya sea en el mismo establecimiento educacional o en un centro de salud cercano.

Es relevante no perder de vista que el sentido del reconocimiento y diagnóstico profesional de la 2e, es brindar las condiciones y oportunidades de aprendizaje para que su estudiante logre desarrollar su máximo potencial y sus fortalezas, sin perder de vista el poder adecuar la enseñanza de forma de atender las áreas de mayor dificultad que pueda presentar a nivel del ambiente de aprendizaje, del abordaje de contenidos, los procesos de evaluación, las relaciones sociales, entre otras.

En cada una de las escalas encontrará unas instrucciones las cuales lo orientarán a cómo responder y puntuar los resultados de sus respuestas.

El procedimiento de calificación se lleva a cabo de la siguiente manera:

- 1) Sume cada puntaje de cada ítem que usted seleccionó, según las orientaciones que entregan las fórmulas que

están dispuestas en la tabla Resumen de Puntajes. En dicha tabla se han separado los ítems que corresponden de acuerdo a cada dimensión (académica, cognitiva, emocional/conductual, social) y por la condición (AC, TDAH).

- 2) El resultado obtenido en cada dimensión, representa un valor porcentual para cada una de las condiciones (AC, TDAH). Traslade a la columna denominada TOTAL el porcentaje obtenido en cada condición específicamente (columnas AC% y TDAH %).
- 3) Se espera que los porcentajes de AC sean mayores que los porcentajes de TDAH. Considere que los porcentajes de AC deben obtener a lo menos un 60% total en cada dimensión. Cuando se dé esta situación, entonces es importante que quien responde y corrige esta escala considere seriamente que es altamente probable que su estudiante presente la condición de Doble Excepcionalidad, por lo cual debiese ser evaluado por un equipo profesional que certifique dicha condición.
- 4) Si ambos porcentajes de AC y TDAH se encuentran sobre el 60% en cada dimensión, se cumple también con la condición anteriormente descrita de sospechar de la presencia de la condición de 2e.
- 5) Por el contrario, si los porcentajes de AC y los porcentajes de TDAH están bajo el 60% o el porcentaje de TDAH es mayor que el de AC y no existe diagnóstico actual, se recomienda su derivación para una adecuada evaluación.
- 6) A partir de los resultados obtenidos usted contará con una primera aproximación a un diagnóstico de Doble Excepcionalidad.

Tabla Resumen de Puntajes:

		AC		TDAH		TOTAL	
Dimensión		Sumar Ítem	Sub-Total	Sumar Ítem	SubTotal	AC%	TDAH%
1	Académica	AC= 1, 2, 4, 6, 7, 8	$\frac{AC}{18} * 100 = AC\%$	TDAH = 3, 5	$\frac{TDAH}{6} * 100 = TDAH\%$		
2	Cognitiva	AC = 1, 7, 8, 9 ,10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	$\frac{AC}{39} * 100 = AC\%$	TDAH = 2, 3, 4, 5, 6	$\frac{TDAH}{15} * 100 = TDAH\%$		
3	Emocional/ Conductual	AC = 1, 3, 4, 5, 8	$\frac{AC}{15} * 100 = AC\%$	TDAH = 2, 6, 7	$\frac{TDAH}{9} * 100 = TDAH\%$		
4	Social	AC = 1, 3	$\frac{AC}{6} * 100 = AC\%$	TDAH = 2, 4, 5	$\frac{TDAH}{9} * 100 = TDAH\%$		

Recuerde que esta Escala nunca debe ser utilizada por sí misma como un criterio para diagnosticar, sino que es una primera aproximación y detección de conductas y manifestaciones en el desarrollo que pudieran estar alertándonos de la presencia de la condición.

ESCALA PARA LA IDENTIFICACIÓN ESTUDIANTE DOBLEMENTE EXCEPCIONAL ALTA CAPACIDAD CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

ESCALA DE PROFESORES

Nombre del Estudiante:

Fecha de Hoy:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Sexo:

Curso:

Colegio:

Persona que está completando el formulario escriba nombre y relación con el estudiante:

INSTRUCCIONES

Lea cada una de las afirmaciones y decida qué tan a menudo el estudiante exhibe cada comportamiento. Al responder, pregúntese **¿hasta qué punto (Nombre del estudiante) presenta este comportamiento si lo comparo con otros estudiantes de su misma edad?**

Es muy importante que responda todas las preguntas lo mejor que pueda, tómese su tiempo para reflexionar en cada una de ellas. Piense en **(Nombre del estudiante)** mientras lee estos enunciados y marque con un círculo la celda que corresponde.

- N si la conducta NUNCA la ha evidenciado
- O si la conducta en OCASIONES la ha evidenciado
- F si la conducta FRECUENTEMENTE la ha evidenciado
- S si la conducta SIEMPRE está presente

N = NUNCA O = en OCASIONES F = FRECUENTEMENTE S = SIEMPRE

N = NUNCA**O = en OCASIONES****F = FRECUENTEMENTE****S =SIEMPRE**

Dimensión académica		N	O	F	S
1	Realiza tareas desafiantes que impliquen nuevos aprendizajes.	0	1	2	3
2	Se muestra responsable frente a desafíos y/o tareas, especialmente las de su interés.	0	1	2	3
3	Al iniciar una tarea o mandato, se esfuerza por cumplir con los plazos estipulados.	0	1	2	3
4	Tiende a demorarse en el término de actividades que impliquen escritura manuscrita.	0	1	2	3
5	Tarda un tiempo prolongado en terminar las evaluaciones.	0	1	2	3
6	Busca desarrollar aquellas tareas en que le es fácil desempeñarse.	0	1	2	3
7	Posee buen rendimiento académico en aquellas áreas de mayor interés.	0	1	2	3
8	Demuestra un claro interés en aquellas áreas donde presenta mayor facilidad.	0	1	2	3
9	Obtiene resultados por encima de la media en áreas específicas y de interés.	0	1	2	3
10	Se esfuerza por lograr buenos resultados.	0	1	2	3

Dimensión cognitiva		N	O	F	S
1	En algunas materias o áreas concretas, presenta una alta capacidad para aprender.	0	1	2	3
2	Es capaz de aprender de forma rápida nueva información de su interés.	0	1	2	3
3	Procesa de forma efectiva nueva información.	0	1	2	3
4	Tiende a buscar distintas soluciones a problemas o situaciones.	0	1	2	3
5	Es capaz de organizar la información adquirida y analizar los nuevos aprendizajes.	0	1	2	3
6	Presenta una buena memoria visual.	0	1	2	3
7	Tiende a recordar gran cantidad de detalles.	0	1	2	3
8	Posee una amplia memoria histórica.	0	1	2	3
9	Tiene dificultad para recordar instrucciones (memoria auditiva).	0	1	2	3
10	Le cuesta retener información cuando el docente está dictando.	0	1	2	3
11	Le cuesta seguir indicaciones simultáneas.	0	1	2	3
12	Presenta problemas de escritura.	0	1	2	3
13	Presenta dificultades para realizar dos tareas simultáneas, como recibir indicaciones y escribir.	0	1	2	3
14	Relaciona con efectividad conocimientos previos con conocimientos nuevos.	0	1	2	3
15	Es capaz de relacionar diferentes conceptos o teorías.	0	1	2	3
16	Se expresa mediante un vocabulario enriquecido.	0	1	2	3
17	Demuestra un amplio dominio del lenguaje.	0	1	2	3
18	Se expresa con un vocabulario muy elevado y fuera de contexto en algunas actividades de clases.	0	1	2	3
19	Posee un amplio vocabulario.	0	1	2	3
20	Piensa, busca alternativas y evalúa cuán correcta o incorrecta resulta una decisión.	0	1	2	3

N = NUNCA

O = en OCASIONES

F = FRECUENTEMENTE

S =SIEMPRE

Dimensión emocional/conductual		N	O	F	S
1	Le cuesta expresar sus emociones (aunque en ambientes de confianza puede expresarse mejor).	0	1	2	3
2	Es crítico frente al resultado de las tareas que realiza.	0	1	2	3
3	Se siente inferior frente a sus pares (menos capaz).	0	1	2	3
4	Se siente incómodo o fuera de lugar en situaciones o contextos nuevos.	0	1	2	3
5	Tiende a frustrarse cuando no logra terminar una tarea.	0	1	2	3
6	Cree, constantemente, no ser capaz de terminar tareas o lograr éxito en ellas.	0	1	2	3
7	Cuando no logra el resultado esperado, tiende a frustrarse.	0	1	2	3

Dimensión social		N	O	F	S
1	Prefiere realizar tareas de manera individual.	0	1	2	3
2	Es irónico en su trato con los demás.	0	1	2	3
3	Utiliza la ironía en su humor y hace bromas que podrían incomodar a otros.	0	1	2	3
4	Normalmente interrumpe mientras otros están hablando.	0	1	2	3
5	Le cuesta participar en conversaciones que incluyan a varias personas.	0	1	2	3
6	Tiende a efectuar críticas a aquellas personas/pares que no desarrollan su máximo esfuerzo frente a una tarea determinada.	0	1	2	3
7	Tiende a efectuar críticas negativas sobre el actuar o accionar de otros compañeros.	0	1	2	3
8	Normalmente realiza críticas en relación a sus profesores y pares, referente a diferentes temáticas.	0	1	2	3

Instrucciones para la corrección y puntuación de la escala de identificación de la Doble Excepcionalidad para profesores

Consideraciones

Se espera que, a través de esta escala, usted pueda hacer un reconocimiento inicial de las características asociadas a la condición de Doble Excepcionalidad de su estudiante. Sin embargo, esta escala nunca debe ser utilizada por sí misma como un criterio para diagnosticar si un niño, niña o adolescente es doblemente excepcional, sino que es una primera aproximación y detección de conductas y manifestaciones en el desarrollo que pudieran estar alertándonos de la presencia de la condición. Frente a la sospecha de que su estudiante pudiese ser una persona con 2e, se requiere de forma obligatoria una derivación para que se lleve a cabo una evaluación profesional con un equipo de especialistas que certifique dicha condición, ya sea en el mismo establecimiento educacional o en un centro de salud cercano.

Es relevante no perder de vista que el sentido del reconocimiento y diagnóstico profesional de la 2e, es brindar las condiciones y oportunidades de aprendizaje para que su estudiante logre desarrollar su máximo potencial y sus fortalezas, sin perder de vista el poder adecuar la enseñanza de forma de atender las áreas de mayor dificultad que pueda presentar a nivel del ambiente de aprendizaje, del abordaje de contenidos, los procesos de evaluación, las relaciones sociales, entre otras.

En cada una de las escalas encontrará unas instrucciones las cuales lo orientarán a cómo responder y puntuar los resultados de sus respuestas.

El procedimiento de calificación se lleva a cabo de la siguiente manera:

- 1) Sume cada puntaje de cada ítem que usted seleccionó, según las orientaciones que entregan las fórmulas que están

dispuestas en la tabla Resumen de Puntajes. En dicha tabla se han separado los ítems que corresponden de acuerdo a cada dimensión (académica, cognitiva, emocional/conductual, social) y por la condición (AC, TEA).

- 2) El resultado obtenido en cada dimensión, representa un valor porcentual para cada una de las condiciones (AC, TEA). Traslade a la columna denominada TOTAL el porcentaje obtenido en cada condición específicamente (columnas AC% y TEA%).
- 3) Se espera que los porcentajes de AC sean mayores que los porcentajes de TEA. Considere que los porcentajes de AC deben obtener a lo menos un 60% total en cada dimensión. Cuando se dé esta situación, entonces es importante que quien responde y corrige esta escala considere seriamente que es altamente probable que su estudiante presente la condición de Doble Excepcionalidad, por lo cual debiese ser evaluado por un equipo profesional que certifique dicha condición.
- 4) Si ambos porcentajes de AC y TEA se encuentran sobre el 60% en cada dimensión, se cumple también con la condición anteriormente descrita de sospechar de la presencia de la condición de 2e.
- 5) Por el contrario, si los porcentajes de AC y los porcentajes de TEA están bajo el 60% o el porcentaje de TEA es mayor que el de AC y no existe diagnóstico actual, se recomienda su derivación para una adecuada evaluación.

A partir de los resultados obtenidos usted contará con una primera aproximación a un diagnóstico de Doble Excepcionalidad.



Tabla Resumen de Puntajes:

Dimensión		AC		TEA		TOTAL	
		Sumar Ítem	Sub-Total	Sumar Ítem	Sub-Total	AC%	TEA%
1	Académica	AC = 1, 2, 7, 8, 9, 10	$\frac{AC}{18} * 100 = AC1\%$	TEA = 3, 4, 5, 6	$\frac{TEA}{12} * 100 = TEA\%$		
2	Cognitiva	AC = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	$\frac{AC}{45} * 100 = AC2\%$	TEA = 9, 10, 11, 12, 13	$\frac{TEA}{15} * 100 = TEA\%$		
3	Emocional/ Conductual	AC = 2, 3, 6	$\frac{AC}{9} * 100 = AC3\%$	TEA = 1, 4, 5, 7	$\frac{TEA}{12} * 100 = TEA\%$		
4	Social	AC = 2, 3, 6, 7, 8	$\frac{AC}{15} * 100 = AC4\%$	TEA = 1, 4, 5	$\frac{TEA}{9} * 100 = TEA\%$		

Recuerde que esta Escala nunca debe ser utilizada por sí misma como un criterio para diagnosticar, sino que es una primera aproximación y detección de conductas y manifestaciones en el desarrollo que pudieran estar alertándonos de la presencia de la condición.

ANEXO 2. FICHA INDIVIDUAL DEL ESTUDIANTE 2E

Nombre del Estudiante:
Fecha de nacimiento:
Edad:
Curso:
Establecimiento Educacional:
Nombre de Padres o Apoderados:
Nombre de Profesor Jefe:
Fecha actual

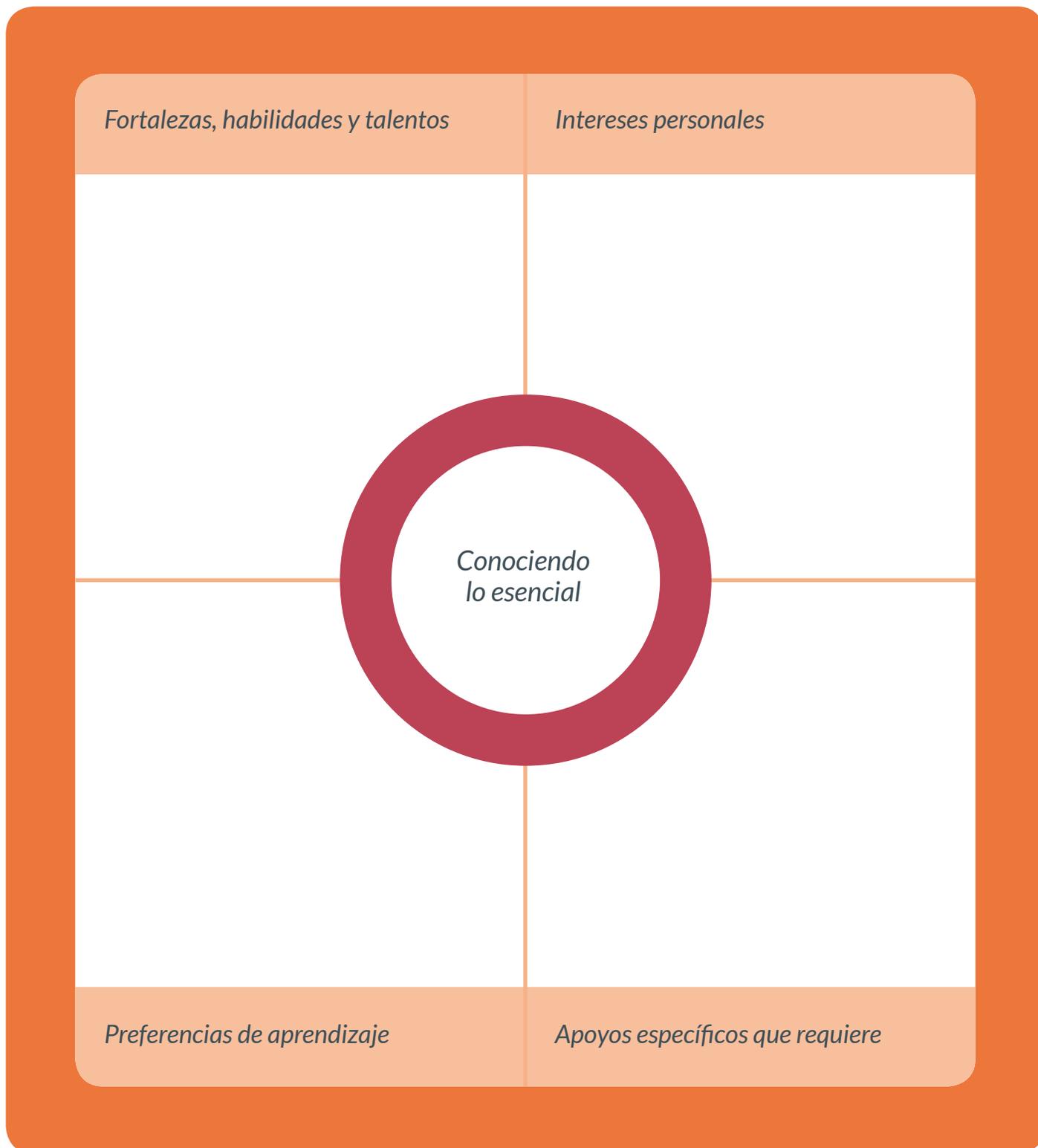
INSTRUCCIONES

Esta ficha ha sido diseñada desde un enfoque Basado en Fortalezas y desde la perspectiva inclusiva de la educación; en especial, para estudiantes que presentan la condición de 2e, sin embargo, usted puede utilizarla con cualquier estudiante, si así lo estima conveniente.

Esta herramienta tiene como objetivo recabar y sistematizar aspectos relevantes del niño, niña o adolescente 2e. Lo anterior lo invita a generar espacios de encuentro, tales como entrevistas, reuniones u otras instancias, entre usted y los padres y/o apoderados, profesionales de apoyo y el propio estudiante. Recuerde que esta información puede ser de gran utilidad para acompañar oportunamente el proceso de enseñanza de cada uno de ellos.

A continuación complete los siguientes recuadros con la información recabada del estudiante, considerando la perspectiva de cada uno de los actores antes mencionados.

1. Conociendo lo esencial: El objetivo del siguiente recuadro es que usted pueda visibilizar aspectos como fortalezas, intereses y preferencias propios del estudiante y a su vez, los apoyos que este requiere. Para ello sintetice la información recabada y complete:



2. Visualizando el futuro: Complete el siguiente recuadro considerando las metas, objetivos, proyectos y expectativas de los diferentes actores en relación al proceso de aprendizaje del estudiante.



3. Barreras y facilitadores para el aprendizaje: Complete los siguientes recuadros considerando aquello que dificulta y favorece el proceso de aprendizaje del estudiante en los diferentes contextos que se presentan a continuación:



En sectores curriculares

En el aula de clases

*Facilitadores para
el aprendizaje*

En el hogar

En las relaciones interpersonales



ANEXO 3. MATRIZ GLOBAL DEL CURSO

Curso:
Profesor:
Establecimiento Educacional:
Curso:
Fecha

INSTRUCCIONES

Luego de haber recopilado información de sus estudiantes, complete la siguiente tabla de forma que pueda percibir, de forma general, diferencias y similitudes de su grupo curso.

ANEXO 4. IDENTIFICACIÓN DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD PARA PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DOBLEMENTE EXCEPCIONALES.

1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO

La doble excepcionalidad (2e), la comprendemos como un amplio espectro de “verdes” con diversos matices y tonalidades que son propios de esta doble condición. Por ello, en esta sección presentamos la “Escala de Identificación de Estudiantes Doblemente Excepcionales” que tiene por objetivo permitir una evaluación rápida pero precisa de los atributos que configuran un perfil de esta índole, permitiendo a los evaluadores contar con una herramienta que ayude a la toma de decisión al momento de reconocer a niños, niñas y adolescentes con estas características.

La elaboración de este instrumento representa la consecuencia de un largo proceso de investigación que permitió reconstruir teóricamente los aportes realizados por diversos autores respecto de la 2e y, a la vez, incorporar los hallazgos de nuestra investigación sobre la 2e en el contexto chileno.

El proceso de construcción teórica, así como la contribución empírica fueron las tareas que configuraron el desarrollo metodológico de estos instrumentos. En los siguientes apartados se exponen con detalle las fases y actividades que se desarrollaron para elaborar las escalas de identificación de la 2e.

1.1. Validez.

En el caso de una escala de identificación, se espera que al igual que con otros instrumentos, los ítems o estímulos tengan la capacidad de evidenciar aquellos comportamientos que describen del mejor modo el rasgo principal que se mide.

La validez, se define como el grado en que la evidencia empírica

y la teoría soportan la interpretación de las puntuaciones de los tests, para el propósito en el que estos son usados. [...] El proceso de validación consiste en acumular pruebas o evidencias que proporcionen bases científicas a las interpretaciones de los tests. Son las interpretaciones de los tests ante usos concretos las que deben ser evaluadas y no el test mismo (Standards for Educational and Psychological Testing, AERA, APA & NCME, 2014).

Las interpretaciones que se hacen de las puntuaciones de un test para un uso específico es una condición necesaria de su validez, en la medida en que se aporte evidencia teórica y empírica en favor de dicha interpretación y mientras más fuerte esta sea relación, mayor peso tiene el instrumento.

La literatura ha señalado varias evidencias de validez. Se ha descrito que se puede obtener: a) validez de contenido, en que se busca representar un adecuado dominio de contenidos de un área o constructo a medir, b) la validez de criterio, en que la evaluación converge con una medida criterio que mide lo mismo o bien diverge respecto de un criterio que mide algo distinto, y c) la validez de constructo, en que la medida empírica responde a un constructo sustentado teóricamente (Abad, Olea, Ponsoda & García, 2010). Todas estas evidencias son distintas pero complementarias, y apuntan a consolidar la validez íntegra de una prueba. En ocasiones, estas evidencias son llamadas concepción tripartita de la validez (Abad, Olea, Ponsoda & García, 2010; Martínez, Hernández & Hernández, 2006).

No existe, sin embargo, consenso sobre esta concepción tripartita, ya que se ha dicho que es posible dar cuenta de la definición de validez solo desde la validez de constructo y toda otra evidencia tributa a la primera (Messick, 1993). A pesar de la precisión, la comunidad científica no ha abandonado la

triple vertiente y asume que cada tipo de validez en realidad es una evidencia, y mientras más se tenga, mejor se sostiene el instrumento.

La pauta que se ha construido requiere un soporte empírico que sostenga su uso y su interpretación. Y se asume que dicho propósito es siempre un trabajo en progreso, por tanto, las que se presentan aquí no son ni las únicas ni las últimas. En este trabajo se ha dado un primer paso exhaustivo que busca ser el inicio de la sólida construcción del instrumento a través de la evaluación de la validez de contenido. Y es un paso importante, pues informar los resultados de esta clase de validez puede ayudar a potenciales investigadores y usuarios a evaluar el constructo que es objetivo de la medición y la relevancia y representatividad de los elementos que componen el instrumento para una función particular (Haynes, Richard & Kubany, 1995).

Una mirada más exhaustiva a esta evidencia de validación permite acotar de modo más preciso la estrategia de trabajo. Para obtener validez de contenido la técnica más recurrida es la evaluación del instrumento, sus constructos o dimensiones y los ítems o estímulos que concretan la tarea a ejecutar mediante el criterio de jueces, quienes se pronuncian sobre la idoneidad de los aspectos comentados y pueden aportar críticas y reflexiones.

Cabe señalar que el juicio de expertos se usa en diversos ámbitos de la medición en psicología, desde educación hasta áreas de la salud. Hay muchos ejemplos del uso de jueces para validar pruebas (Olea, Abad & Ponsoda, 2002), en particular en educación, donde el contenido a evaluar es de la mayor importancia (Nunally & Bernstein, 1995).

En este trabajo, el contenido debió ser revisado con exhaustividad pues es, a la fecha, el único instrumento a nivel nacional que está dirigido a la evaluación de los rasgos de 2e. Contar con el apoyo experto de diversos académicos y profesionales resultó una necesidad para sostener teóricamente la escala. El procedimiento y análisis que se presenta aquí responde a esta pretensión.

1.1.1. Procedimiento de validación.

El proceso de validación que se siguió consideró un trabajo por etapas, que debían efectuarse en su integridad antes de pasar a las siguientes. El trabajo se efectuó a partir de la adecuada definición del constructo. El procedimiento sigue parcialmente las recomendaciones estructurales de Haynes, Richard y Kubany (1995).

Etapa 1. Definición del constructo.

La validación comienza con una afirmación precisa del constructo, así como una interpretación, suficientemente apoyada en evidencia, de las interpretaciones de las puntuaciones. En los Estándares de Medición para Educación y Psicología, el constructo se comprende como el concepto con definición científica que se pretende medir mediante un instrumento (Standards for Educational and Psychological Testing, AERA, APA & NCME, 2014). Esta etapa también se conoce como “identificación del dominio” (Lynn, 1986).

Una limitante de este proceder es que rara vez se cuenta con una única definición para el constructo. En consecuencia, se requiere justificar la elección de una definición en particular, así como la interpretación que se hace de las puntuaciones. Se puede revisar la definición del constructo y la descripción de sus manifestaciones en la sección de presentación de este documento. Su desarrollo tomó considerable tiempo y representa la culminación del trabajo de tres años de investigación.

Etapa 2. Definición de los dominios de contenido.

Para proceder, se construyó una amplia tabla de especificaciones que incorporó cuatro tipos de expresiones conductuales, reunidas en dimensiones, siempre matizadas por el componente de Alta Capacidad de los estudiantes. Una revisión exhaustiva de la literatura, así como del material de investigación, en busca no solo de definiciones sino también de dichas conductas, condujo a la propuesta de estas cuatro dimensiones que también fueron definidas para enmarcar mejor aquello que se buscaba representar:

- **Cognitiva:** Se entiende por dimensión cognitiva, aquellas habilidades o capacidades intelectuales superiores que posee un estudiante en algunas áreas del conocimiento y que requieran de un trabajo intelectual (Blanco, 2001) e incluso no académico, como las artes (Berninger & Abbott, 2013).
- **Emocional:** La dimensión emocional comprende los sentimientos y emociones de la persona, los cuales derivan en diversos comportamientos y que pueden favorecer o perjudicar el desarrollo personal y del talento, pues lo afectivo está fuertemente ligado a lo cognitivo (Martínez & Castelló, 2004; Landau, 2008). Entre las habilidades emocionales podemos identificar la conciencia de uno mismo, el autocontrol, la adaptabilidad y la autovaloración (Bisquerra & Pérez, 2007; Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002).
- **Social:** Esta dimensión se refiere a la capacidad que tiene una persona para participar e influir socialmente, en dirección al logro de metas interpersonales de un modo culturalmente aceptable (Oyarzún, Estrada, Pino & Oyarzún, 2012).
- **Académica:** Las características académicas son aquellas que comprenden el desempeño académico del estudiante; la motivación, disciplina, responsabilidad, eficacia, etc. son aspectos que influyen y son necesarios para el aprendizaje escolar, pues ayudan a organizar y completar las tareas escolares (Barrios & Frías, 2016).

Se seleccionaron un conjunto de descriptores de conductas para saturar la definición de cada dimensión. Se consideraron conductas de la 2e que evidenciaran las dificultades propias del TDAH y las dificultades relacionadas con TEA siempre y cuando estuviesen dentro del contexto de la Alta Capacidad. Todas ellas fueron tomadas de la teoría sobre 2e, así como de las evaluaciones cuantitativas realizadas (WISC III, Figura Compleja de Rey, Brief 2, Fundar y Escalas socioemocionales, Sensibilidad Emocional, Satisfacción con la Vida y Competencia Social) y de las sesiones de entrevistas que se efectuaron durante el proceso de investigación.

De los descriptores se obtuvieron afirmaciones que apuntaban a las cuatro dimensiones anteriormente mencionadas. Las afirmaciones, reactivos o ítems debían cumplir con ciertos parámetros de construcción. Su sintaxis, significado y orientación fueron revisados muchas veces por los investigadores, considerando los siguientes parámetros:

- Breves, aquellas demasiado extensas eran eliminadas o bien divididas en enunciados separados.
- Dan cuenta solo de una conducta a la vez.
- Siempre redactadas en tiempo presente.
- Se evita el uso de términos rebuscados o de difícil comprensión para la población general.

Con estos criterios, se procedió a construir las pautas de evaluación para jueces. No obstante, se decidió incluir parámetros adicionales que estos debían revisar, además de los juicios sobre la relación de los enunciados con los constructos. Concretamente los jueces debían pronunciarse respecto a tres aspectos claves:

- **Comprensible:** Se comprenden los elementos contenidos en la frase, lo que implica ausencia de palabras técnicas o complejas. No se observan referencias a conceptos teóricos o experiencias que usualmente no son observables, ni discutidas en su contexto habitual.
- **Precisa:** Los conceptos utilizados en las afirmaciones no son ambiguos y no llevan a múltiples interpretaciones.
- **Pertinente:** La afirmación se refiere a una conducta, emoción o cognición observable en niños, niñas y adolescentes con Alta Capacidad y/o, con alguna de las dificultades consideradas (TDAH o TEA).

En consecuencia, se contó con dos revisiones sobre la calidad de los enunciados: Una dada por la revisión de los constructores de las pautas de evaluación de contenido para jueces y una realizada por los mismos jueces durante la aplicación de dicha pauta.

Etapa 3. Ensamblaje de las pautas de evaluación para jueces.

Una vez definido el constructo, las dimensiones conductuales y las afirmaciones que caracterizan cada dimensión, fue posible montar las pautas de evaluación para que los jueces puedan revisar cada uno de los enunciados y pronunciarse sobre la relación entre afirmación y dimensión conductual (cognitiva, emocional, social o académica), así como entre afirmación y criterios de calidad en su expresión (comprensible, precisa, pertinente).

Debido a la complejidad del constructo, se construyeron dos pautas de evaluación para jueces. Una que incorporó solo afirmaciones relacionadas con Alta Capacidad con TEA y otra vinculada a Alta Capacidad con TDAH. Ambas mantuvieron la estructura descrita de dimensiones y criterios de calidad. No obstante la separación, la escala final incluye ambas dificultades, representando la 2e de manera íntegra.

En cada pauta, el proceso de ensamblaje incorporó un número considerable de afirmaciones, pues la probabilidad de eliminar algunas de ellas era alta. Mientras más se incorporaron, más posibilidades de decisión y de elección tuvieron los evaluadores. El conjunto de estos enunciados fueron organizados aleatoriamente para impedir que los jueces procedieran por conformidad.

Además de las afirmaciones, cada pauta incluyó instrucciones para llevar a cabo la tarea, las definiciones de las cuatro dimensiones conductuales, las definiciones de los tres criterios incorporados para determinar la calidad de los enunciados y la modalidad de puntuación que el juez debía aplicar (Delgado-Rico, Carretero-Dios & Ruch, 2012).

Etapa 4. Aplicación de las pautas.

La aplicación se efectuó enviando las pautas a académicos, profesionales y expertos nacionales y extranjeros a través de correo electrónico. Se les pidió que respondiesen desde su experiencia y conocimientos, asignando las afirmaciones a las dimensiones conductuales y pronunciándose por la calidad de cada enunciado.

Es necesario señalar que la doble excepcionalidad no es un tema muy conocido en el medio local y el número de personas que tienen algún conocimiento sobre el tema es limitado. Se acudió a las personas que tenían formación en 2e, en TDAH y en TEA, ayudando a complementar las perspectivas sobre el fenómeno.

Se brindó un tiempo prudente de respuesta, aproximadamente dos semanas, en las que se recogió el material consolidado. Cuando un juez no pudo participar, se le buscó un reemplazo.

La pauta de evaluación fue aplicada al máximo de jueces posible, lo que permitió realizar cálculos de validación más complejos que los habituales, que suelen llevarse a cabo con un menor número de jueces. En este aspecto, no hay un número establecido de participantes. Algunos han señalado que deben ser tres como mínimo, otros señalan que deben ser entre 15, 20 y hasta 25 expertos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008) y otros justifican el número en función de factores como área geográfica, actividad laboral, entre otros (Urrutia, Barrios, Gutiérrez & Mayorga, 2014). En este estudio, se convocó un mínimo de 14 jueces y un máximo de 16 en las diferentes evaluaciones.

Etapa 5. Análisis de las pautas de evaluación para jueces.

Con el material recopilado, se transcribieron los datos a formato Excel^(c) y se depuró la base de información, corrigiendo errores y eliminando información innecesaria.

El análisis implicó la determinación de frecuencias y porcentajes de selección de las afirmaciones que parecieron pertinentes a alguna de las dimensiones conductuales. Se consideraron criterios teóricos para definir el porcentaje requerido para asumir que una afirmación es válida. Otros análisis efectuados fueron el análisis de concordancia de los jueces y cálculo de índices y coeficientes de validez.

Para los cálculos, se estableció un estándar, definió la pertenencia de cada afirmación a una dimensión conductual tal como los constructores del instrumento las designaron.

Dicho estándar puede verse en las tablas como subtítulos de pertenencia de las afirmaciones a su correspondiente dimensión. Por tanto, el papel de los jueces no fue solo indicar si la afirmación era formalmente adecuada, sino si debían mantener su vínculo con la dimensión conductual originalmente establecida.

Las frecuencias se determinaron contabilizando la asignación de la afirmación a la dimensión que le correspondía. Si el juez asignaba la afirmación a otra dimensión, no se contabilizaba. A partir de estos cálculos, se pudieron efectuar otros derivados.

$$\hat{\kappa} = \frac{P_{\text{acuerdo}} - P_{\text{acuerdo por azar}}}{1 - P_{\text{acuerdo por azar}}} = \frac{n \sum_i n_{ii} - \sum_i n_{i+} n_{+i}}{n^2 - \sum_i n_{i+} n_{+i}} \quad (1)$$

Donde n_{ii} indica las frecuencias de las casillas de la diagonal de una tabla de contingencia donde en columnas se posiciona el juez 1 y en filas el juez 2. El índice *kappa* usualmente asume valores entre cero y uno, siendo el último valor indicador del máximo acuerdo. Es posible obtener índices de valor negativo, lo que indica frecuencias menores a las esperadas por azar.

El índice *kappa* brinda un valor de concordancia que puede ser acompañado de un contraste estadístico para obtener su grado de significación. La hipótesis nula está representada por un grado de acuerdo igual a cero. Al tomar el valor de κ y dividirlo por su error estándar se obtiene un valor Z_{κ} de una distribución aproximadamente normal con media 0 y desviación

$$IC_{\kappa} = \hat{\kappa} - z_{\alpha/2} EE_{\hat{\kappa}} \leq \kappa \leq \hat{\kappa} + z_{\alpha/2} EE_{\hat{\kappa}} \quad (2)$$

Donde $EE_{\hat{\kappa}}$ representa el error estándar del estadístico κ . Es posible considerar el valor mínimo de concordancia ($\kappa = 0.4$) como el último valor aceptable (Delgado-Rico, Carretero-Dios & Ruch, 2012; Picado, 2008), de modo que un valor menor al límite inferior del IC, implica un grado de concordancia inadecuado.

Se obtuvo el índice de concordancia que representa una aproximación a la exactitud de los juicios, pues se espera que dos o más jueces coincidan en su decisión. Si hay coincidencia, ambos jueces han evaluado del mismo modo un elemento o situación y por tanto tienen una interpretación compartida sobre el objeto. También es posible concebir la concordancia como una forma de evaluar la uniformidad o exactitud de los juicios y como una aproximación a la fiabilidad (Picado, 2008). Una de las maneras más usuales de calcular la concordancia es mediante el índice de acuerdo *kappa* (Pardo & San Martín, 2009). Su expresión es:

estándar $1 (Z_{\kappa} = \kappa / \hat{\sigma}_{\kappa} \sim N(0,1))$ (Pardo & San Martín, 2009).

El valor de *kappa* no tiene una medida categórica y suele depender de la interpretación de los investigadores (Picado, 2008). No obstante, algunas directrices proponen que valores *kappa* mayores a 0.75 indican un buen a excelente acuerdo mientras que valores menores a 0.40 indican poco acuerdo (Picado, 2008).

Una ayuda extra a la interpretación se obtiene del cálculo de los intervalos de confianza (IC) para el valor de *kappa*. Un intervalo aproximado de $100(1-\alpha)\%$:

Posteriormente se dispone del análisis de validez. Se incluyen dos evidencias distintas pero complementarias que ayudaron a la toma de decisiones de los investigadores y que se informan en este manual.

En primer lugar, se presentan los resultados del análisis cuantitativo del contenido de un test desde la perspectiva de Lawshe (1975). Si bien es una propuesta antigua, no se han ofrecido muchos mecanismos nuevos para la cuantificación. Uno de ellos, también popular, es el coeficiente de validez de contenido de Aiken (Soto & Segovia, 2009). Se incorporaron ambos en este análisis.

En la propuesta de Lawshe (1975), dos son los cálculos fundamentales: a) La razón de validez de contenido, que se calcula

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}} \quad (3)$$

Donde n_e es el número de jueces que indican que la afirmación es esencial y N es el total de jueces. El CVR se calcula por ítem y fluctúa entre -1 a +1. Una vez se obtienen todos, se

$$CVI = \frac{\sum_{i=1}^M CVR_i}{M} \quad (4)$$

Donde $i = \{1, \dots, M\}$ es la afirmación i -ésima, M es el total de afirmaciones que se consideran aceptables. Hay que señalar que tanto CVR como CVI brindan valores que son interpretados de acuerdo a orientaciones dadas por Lawshe (1975) quien propone ciertos valores esperados dependiendo del número de jueces. El mínimo, de acuerdo al autor, son 5 jueces y se espera un valor CVR igual a 0.99 o consenso total entre los jueces. Para 14 a 16 jueces como ocurre con el trabajo que aquí se propuso, el valor de CVR debe ser como mínimo 0.51 a 0.49, respectivamente. Una crítica que se hace al trabajo de Lawshe es que los valores de consenso son muy conservadores

$$CVR' = \frac{CVR + 1}{2} \quad (5)$$

Donde CVR corresponde con la formulación original de Lawshe (1975). Evidentemente, se esperan valores más altos que

para cada ítem y b) El índice de validez de contenido, que se obtiene a partir del primer cálculo y que se aplica a toda la prueba. En primer lugar es necesario que los jueces se pronuncien sobre la pertinencia de las afirmaciones, definiéndolas como “esencial”, “útil pero no esencial” y “no necesaria”. Posteriormente se busca el consenso sobre la categoría “esencial”. A partir de ello, es posible calcular la razón de validez de contenido (CVR o content validity ratio de su acrónimo en inglés) que se expresa como:

calcula el índice de validez de contenido (CVI, content validity index de su acrónimo en inglés), cuya expresión es:

con un número muy pequeño de jueces y muy indulgentes con una gran cantidad de ellos (Tristán-López, 2008), por tanto se aplica una modificación que ayuda a moderar la medida. Esta modificación fija un valor mínimo de consenso, independiente del número de jueces, aunque el número mínimo no puede ser menos de tres. Ese valor, cuya derivación puede ser estudiada en Tristán-López (2008), es igual a 0.58 y es lo mínimo esperado, sean tres o sean 20 los jueces que deciden. Con la modificación, el cálculo de la razón de validez de contenido se expresa como:

0.58, pero al menos se cuenta con un valor mínimo esperado, y en consecuencia con un criterio claro.

El segundo índice, conocido como coeficiente de validez de contenido de Aiken, se incluye pues permite calcular un intervalo de confianza que ayuda a la interpretación del valor. Si bien está pensado para juicios escalados (como las puntuaciones asignadas en las escalas Likert), admite desde 2 alternativas, y por tanto es posible aplicarlo a afirmaciones que son evaluadas con cero y uno. Cuando esto ocurre, sin embargo,

se obtiene el mismo valor que la proporción de elección original calculada como promedio de todos los juicios efectuados y su valor en este estudio coincide con el valor de CVR' de Lawshe modificado (Tristán-López, 2008). La expresión de la V de Aiken, transformada levemente para esta presentación, está dada por (Aiken, 1985; Soto & Segovia, 2009):

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n S_i}{(n(c-1))} \quad (6)$$

Donde S_i es el valor asignado por el juez i a una afirmación, n es el número de jueces y c , el número de valores de la escala aplicada por los jueces (en este caso el valor es igual a 2). Este coeficiente ofrece valores entre cero y uno, a mayor valor, la afirmación tendrá una mayor validez de contenido. Un aspecto interesante de este coeficiente, es que es posible asociar un valor- p , estableciendo el nivel de significación del resultado obtenido. No obstante, al observar las tablas publicadas

(Aiken, 1985) para 14 a 16 jueces, los valores de la V de Aiken deben ser mínimo 0.79 y 0.75, respectivamente, para asegurar significación estadística y por tanto, no es necesario consultar directamente dichas tablas.

Para incorporar el intervalo de confianza (IC) a la V de Aiken, se procede sobre la misma fórmula modificada por Penfield & Giacobbi (Soto & Segovia, 2009), cuya expresión es:

$$V = \frac{\bar{X} - 1}{k} \quad (7)$$

Donde \bar{X} es la media de las calificaciones dadas por los jueces a una afirmación y que en el caso de escala con valor cero y uno, se restringe a la proporción de los jueces que aceptan la afirmación. Por su parte, 1 representa la calificación más baja

posible y k es el rango de los valores posibles de la escala, que en este caso es simplemente $1(1-0=1)$. A partir del valor de la V de Aiken, es posible calcular los IC inferior y superior, tal como se muestra a continuación (Soto y Segovia, 2009):

$$L = \frac{2nkV + z^2 - z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)} \quad (8)$$

Mientras que:

$$U = \frac{2nkV + z^2 + z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)} \quad (9)$$

L representa el límite inferior del IC y U el límite superior. V es el coeficiente V de Aiken calculado con la fórmula (7), k es el rango de valores de la escala de juicio utilizada, z es el valor elegido para el IC, usualmente 95% o $z=1.96$ y n es el número de jueces.

Con el cálculo de los IC para el valor obtenido de la V de Aiken, se obtuvo una ayuda a la interpretación que se combina con los criterios que derivan de la significación de dicho valor. En particular, el intervalo de confianza ayudó a descartar, en la mayoría de los casos, aquellos ítems que estuviesen por debajo del valor recomendado cuando $CVR' < 0.58$ y a conservar aquellas afirmaciones que estuviesen en o por encima del valor mínimo de V de Aiken para obtener significación, $V \geq 0.79$. No obstante, bajo estos criterios, la decisión final recayó siempre en los investigadores.

Con base en estos análisis, se seleccionaron las afirmaciones con mejor desempeño desde el punto de vista de los jueces.

Etapa 6. Escala definitiva.

Una vez que los análisis fueron efectuados, se procedió a eliminar aquellos ítems que no pudieron ser asociados con sus dimensiones, comprendiendo que la incapacidad del juez de realizar una asociación entre afirmación y dimensión indica que esta no responde al descriptor original y por tanto no obedece a la definición que se ha construido en torno a la doble excepcionalidad.

Además de la eliminación por contenido, también fueron suprimidos los que se consideraron formalmente inadecuados, desde su comprensión, precisión o ajuste a las conductas que son consideradas propiamente doblemente excepcionales.

Las afirmaciones seleccionadas fueron nuevamente revisadas por los autores con el objeto de detectar incongruencias o

mejorar la redacción de las que lo requieran. Los enunciados se organizaron por dimensión y lo más equitativamente posible en la escala.

Posteriormente se incluyeron la presentación y las instrucciones de aplicación. El formato y estructura del instrumento quedó definida por la diagramación final.

1.1.2. Evidencias de validez.

El procedimiento de validación brindó como producto una selección de afirmaciones que respondían efectivamente a las dimensiones conductuales de la 2e, implicando además, los atributos propios de TDAH y TEA. Las afirmaciones cumplen con atributos o criterios que representan su calidad para ser incluidos en una escala con destinatarios específicos, como profesionales, profesores y padres y/o cuidadores.

En este manual, los resultados se disponen separadamente para 2e-AC con TDAH y 2e- AC con TEA. Los resultados obtenidos permitieron construir la escala definitiva dirigido a profesionales.

Análisis de Escala de Identificación Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención) para profesionales.

El estudio inicial de la concordancia muestra que, en promedio, el grado de acuerdo fue de 0.62 lo que se considera dentro de lo aceptable para el valor de $kappa$. La mayoría de los jueces evidenció un alto acuerdo con el estándar, esto es, con la clasificación original de las afirmaciones en cada una de las dimensiones hecha por los investigadores. El juez 4 y el 13 fueron los que mostraron mayor acuerdo. Menor acuerdo mostró el juez 6 y el juez 10.

Tabla 3. Resultados del grado de concordancia entre estándar y jueces escala Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención).

Jueces	Valor	Error estándar	Valor-p	IC al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Juez 1	0.69	0.07	0.000	0.55	0.83
Juez 2	0.64	0.08	0.000	0.48	0.79
Juez 3	0.59	0.08	0.000	0.42	0.75
Juez 4	0.78	0.07	0.000	0.65	0.91
Juez 5	0.68	0.07	0.000	0.54	0.82
Juez 6	0.35	0.08	0.000	0.19	0.50
Juez 7	0.70	0.07	0.000	0.57	0.84
Juez 8	0.52	0.08	0.000	0.36	0.68
Juez 9	0.60	0.08	0.000	0.44	0.76
Juez 10	0.39	0.08	0.000	0.23	0.55
Juez 11	0.71	0.07	0.000	0.57	0.85
Juez 12	0.58	0.08	0.000	0.43	0.73
Juez 13	0.83	0.06	0.000	0.72	0.95
Juez 14	0.63	0.07	0.000	0.49	0.78

Considerando que el valor mínimo de concordancia aceptable es igual a 0.40, la mayoría de los jueces denota un acuerdo aceptable o muy bueno. La gran mayoría de los jueces reconoce que el contenido de las afirmaciones responde a las definiciones dadas a las dimensiones, lo que contribuye a sostener la teoría que está detrás de la construcción del actual instrumento. Todos los valores de *kappa*, tienen valores $p < 0.05$ y

por tanto, el grado de concordancia es en todos los casos estadísticamente significativo.

Una cuantificación de los resultados en función de la frecuencia de acierto del juez con respecto al estándar, así como el porcentaje derivado, da origen a la información de la tabla 4.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de acierto de los jueces con respecto al estándar.

N°	Afirmaciones	Frecuencia	Porcentaje
Dimensión académica			
1	Presenta un rendimiento escolar sobresaliente en algunas áreas y deficitario en otras.	11	79
2	Demuestra un rendimiento académico, en áreas específicas, por encima de sus pares.	11	79
3	Regularmente expresa sentirse aburrido frente a tareas escolares designadas.	9	64
4	Se niega a realizar tareas que considera inútiles o aburridas.	8	57
Dimensión cognitiva			
1	Presenta mayor dificultad que sus pares al asociar conocimientos nuevos y anteriores.	14	100
2	Presenta dificultades de atención ante una actividad que no es de su agrado.	12	86
3	Consigue construir más de una hipótesis frente a una situación planteada.	13	93
4	Lee oralmente de manera entrecortada.	9	64
5	Ante situaciones de dificultad, busca diferentes opciones para enfrentarla.	9	64
6	Demuestra una Alta Capacidad creativa frente a diversas situaciones.	13	93
7	Gran concentración por largos periodos de tiempo en actividades de su interés.	12	86
8	Frente a diversas situaciones, entrega soluciones originales.	13	93
9	Se adelanta a sus pares en hitos del desarrollo, como el habla, el pensamiento abstracto, etc.	14	100
10	Muestra un gran interés por la lectura.	9	64
11	Presenta dificultad a la hora de recordar instrucciones recientes.	13	93
12	Hay claras diferencias de atención entre las actividades que le interesan y las que no.	12	86
13	Con frecuencia no comprende lo que está leyendo.	11	79
14	Posee un amplio conocimiento en temas de interés.	10	71
15	En algunas áreas presenta dificultades para la comprensión de los contenidos.	9	64
16	Muestra reflexiones profundas sobre situaciones cotidianas.	13	93
17	No respeta los signos de puntuación al leer en voz alta.	10	71
18	Posee un amplio manejo de información.	14	100
19	Expresa interés por aprender cosas nuevas.	9	64
20	Realiza análisis muy exhaustivos de las situaciones.	13	93
Dimensión emocional			
1	Expresa sentir miedo ante posibles situaciones riesgosas que pueden experimentar sus cercanos.	13	93
2	Se muestra regularmente afectado en lo emocional frente a un gran número de situaciones.	13	93
3	Expresa sentimientos de inconformidad sobre su capacidad intelectual.	10	71
4	Se caracteriza a si mismo enfatizando sus debilidades y no sus fortalezas.	12	86
5	Se siente inconforme con su aspecto físico.	14	100
6	Considera el ser diferente como un aspecto negativo.	13	93
7	Muestra preocupación excesiva por el bienestar de sus seres queridos.	12	86
8	Hace énfasis en los errores que ha cometido.	12	86
9	Se muestra impaciente frente a sus errores.	13	93
10	Expresa su interés por ser una persona "normal".	10	71
11	Expresa sentirse triste gran parte del tiempo.	13	93
Dimensión social			
1	Expresa desgano o se niega a participar en actividades con sus pares.	10	71

2	Expresa preferencia por las actividades en solitario.	11	79
3	Tiene la creencia de que sus pares lo perciben como “el raro”.	8	57
4	Hace uso de bromas en situaciones que no lo ameritan.	12	86
5	Posee escasas o nulas relaciones de amistad con pares.	12	86
6	Tiende a imponer su punto de vista frente al de los demás.	12	86
7	Posee dificultades para mantener relaciones de amistad en el tiempo.	11	79
8	Frecuentemente se enfrasca en conflictos con figuras de autoridad.	11	79
9	Realiza bromas que generan incomodidad en los otros.	11	79
10	Posee gustos y aficiones consideradas como extrañas por sus pares.	9	64
11	Ha sufrido situaciones de acoso escolar.	12	86
12	Exhibe conductas autoritarias frente a sus pares.	13	93

En la tabla 4 se conservan solo los ítems que, en función de los análisis, cumplen con los criterios suficientes para mantenerlos. Si bien el análisis de los porcentajes de elección de las afirmaciones sugiere que con menos de un 80% deberían eliminarse, en este caso se han conservado varias con porcentajes menores, pues se requirió un análisis más profundo para tomar una decisión.

A continuación se muestran los resultados de los índices y coeficientes de validez. La decisión definitiva de eliminación de la afirmación, pasó por cotejar en última instancia esta información. En la tabla solo se exponen las afirmaciones aceptadas. Nótese que con juicios dicotómicos (ceros y unos), el valor de CVR' y V de Aiken coinciden.

Tabla 5. Índices y coeficientes de validez escala Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención) para profesionales.

N°	Afirmaciones	CVR	CVR'	V	Linf V	Lsup V
Dimensión académica						
1	Presenta un rendimiento escolar sobresaliente en algunas áreas y deficitario en otras.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
2	Demuestra un rendimiento académico, en áreas específicas, por encima de sus pares.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
3	Regularmente expresa sentirse aburrido frente a tareas escolares designadas.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
4	Se niega a realizar tareas que considera inútiles o aburridas.	0.14	0.57	0.57	0.33	0.79
Dimensión cognitiva						
1	Presenta mayor dificultad que sus pares al asociar conocimientos nuevos y anteriores.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
2	Presenta dificultades de atención ante una actividad que no es de su agrado.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
3	Consigue construir más de una hipótesis frente a una situación planteada.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
4	Lee oralmente de manera entrecortada.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
5	Ante situaciones de dificultad, busca diferentes opciones para enfrentarla.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
6	Demuestra una Alta Capacidad creativa frente a diversas situaciones.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
7	Gran concentración por largos periodos de tiempo en actividades de su interés.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
8	Frente a diversas situaciones, entrega soluciones originales.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
9	Se adelanta a sus pares en hitos del desarrollo, como el habla, el pensamiento abstracto, etc.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
10	Muestra un gran interés por la lectura.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
11	Presenta dificultad a la hora de recordar instrucciones recientes.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
12	Hay claras diferencias de atención entre las actividades que le interesan y las que no.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
13	Con frecuencia no comprende lo que está leyendo.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
14	Posee un amplio conocimiento en temas de interés.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
15	En algunas áreas presenta dificultades para la comprensión de los contenidos.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
16	Muestra reflexiones profundas sobre situaciones cotidianas.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
17	No respeta los signos de puntuación al leer en voz alta.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
18	Posee un amplio manejo de información.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
19	Expresa interés por aprender cosas nuevas.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
20	Realiza análisis muy exhaustivos de las situaciones.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
Dimensión emocional						
1	Expresa sentir miedo ante posibles situaciones riesgosas que pueden experimentar sus cercanos.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
2	Se muestra regularmente afectado en lo emocional frente a un gran número de situaciones.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
3	Expresa sentimientos de inconformidad sobre su capacidad intelectual.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
4	Se caracteriza a si mismo enfatizando sus debilidades y no sus fortalezas.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
5	Se siente inconforme con su aspecto físico.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
6	Considera el ser diferente como un aspecto negativo.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99

7	Muestra preocupación excesiva por el bienestar de sus seres queridos.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
8	Hace énfasis en los errores que ha cometido.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
9	Se muestra impaciente frente a sus errores.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
10	Expresa su interés por ser una persona “normal”.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
11	Expresa sentirse triste gran parte del tiempo.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
Dimensión social						
1	Expresa desgano o se niega a participar en actividades con sus pares.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
2	Expresa preferencia por las actividades en solitario.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
3	Tiene la creencia de que sus pares lo perciben como “el raro”.	0.14	0.57	0.57	0.33	0.79
4	Hace uso de bromas en situaciones que no lo ameritan.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
5	Posee escasas o nulas relaciones de amistad con pares.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
6	Tiende a imponer su punto de vista frente al de los demás.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
7	Posee dificultades para mantener relaciones de amistad en el tiempo.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
8	Frecuentemente se enfasca en conflictos con figuras de autoridad.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
9	Realiza bromas que generan incomodidad en los otros.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
10	Posee gustos y aficiones consideradas como extrañas por sus pares.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
11	Ha sufrido situaciones de acoso escolar.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
12	Exhibe conductas autoritarias frente a sus pares.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99

Casi todas las afirmaciones tienen valores CVR¹ y V mayores a 0.60. Se consideró el criterio mínimo aceptable. No obstante, al observar los IC, se aprecia que algunos valores de V caen por debajo de dicho límite. En este caso se optó por no eliminar la afirmación, pues en estos casos el límite superior del IC incluía el valor mínimo esperado para la significación estadística de V ($V \geq 0.79$).

Con los valores de CVR¹ se puede definir el coeficiente de validez de la prueba. Al sumar las razones del coeficiente de validez se obtiene el valor de CVI, que es igual a 0.81 y que está sobre el mínimo esperado (CVI=0.58). En consecuencia, con los reactivos presentes se obtiene un nivel de validez de contenido adecuado.

Análisis de Escala de Identificación Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno del Espectro Autista) para profesionales.

El análisis para esta escala sigue el mismo procedimiento que el anterior, las tablas con la información se disponen en este apartado y se han considerado los mismos criterios y excepciones con respecto a la interpretación de los resultados.

La aproximación al grado de uniformidad entre los juicios de los jueces mediante el valor de *kappa*, se dispone en la tabla 6.

Tabla 6. Resultados del grado de concordancia entre estándar y jueces escala Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno del Espectro Autista).

Jueces	Valor	Error estándar	Valor-p	IC al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Juez 1	0.81	0.06	0.000	0.69	0.93
Juez 2	0.62	0.08	0.000	0.46	0.78
Juez 3	0.54	0.09	0.000	0.37	0.72
Juez 4	0.69	0.07	0.000	0.54	0.84
Juez 5	0.70	0.07	0.000	0.56	0.84
Juez 6	0.81	0.10	0.000	0.61	1.00
Juez 7	0.65	0.08	0.000	0.50	0.80
Juez 8	0.56	0.08	0.000	0.39	0.72
Juez 9	0.66	0.08	0.000	0.51	0.80
Juez 10	0.53	0.09	0.000	0.36	0.70
Juez 11	0.51	0.08	0.000	0.36	0.67
Juez 12	0.63	0.08	0.000	0.47	0.78
Juez 13	0.79	0.06	0.000	0.66	0.91
Juez 14	0.60	0.08	0.000	0.45	0.75

Si bien la mayoría de los acuerdos están sobre 0.40, que se considera el valor mínimo aceptable, el valor mínimo obtenido entre los jueces fue igual a 0.51. En promedio, el valor de *kappa* es igual a 0.65, de modo que las dimensiones de la escala orientada a Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno del Espectro Autista) tiene el suficiente sustento

del criterio de jueces. Todos los valores de concordancia son estadísticamente significativos.

La tabla 7 dispone los resultados de la frecuencia y porcentaje de elección de las afirmaciones en sus respectivas dimensiones.

Tabla 7. Frecuencia y porcentaje de acierto de los jueces con respecto al estándar.

N°	Afirmaciones	Frecuencia	Porcentaje
Dimensión académica			
1	Se muestra responsable en el cumplimiento de tareas designadas.	13	93
2	Frecuentemente muestra dificultades ante cambios en la rutina escolar.	9	64
3	Se muestra exigente frente a la realización de tareas escolares.	10	71
4	Expresa dificultades a la hora de seguir rutinas propias del aula de clase.	11	79
5	Frecuentemente destaca en aquellas áreas que son de su interés.	8	57
Dimensión cognitiva			
1	Presenta dificultades a la hora de flexibilizar su punto de vista.	9	64
2	Demuestra interés en buscar soluciones y/o alternativas ante las dificultades que se le presentan.	9	64
3	Expresa dificultades en comprender más de una instrucción a la vez.	12	86
4	Expresa dificultad para comprender a la vez comentarios simultáneos.	12	86
5	Posee dificultades para comprender el discurso más allá de lo literal.	12	86
6	Frente a una situación es capaz de realizar un análisis complejo.	12	86
7	Posee dificultades para entender expresiones figurativas.	13	93
8	Muestra un gran interés por la lectura.	8	57
9	Demuestra mayor lentitud que otros niños a la hora de realizar dos o más tareas simultáneas.	10	71
10	Manifiesta dificultades en la realización de dos o más tareas simultáneas.	10	71
11	Se explaya constantemente en aquellos temas que le son de interés.	9	64
12	Es capaz de retener en su memoria una gran cantidad de detalles.	13	93
13	Demuestra un amplio dominio sobre ciertas temáticas.	13	93
14	Muestra habilidad para relacionar ideas o temas diferentes.	13	93
15	Es capaz de expresar sus ideas con gran detalle.	14	100
16	Al expresarse lo hace mediante un amplio vocabulario.	11	79
Dimensión emocional			
1	Expresa frustración ante el fracaso en la realización de alguna tarea que considera como difícil.	11	79
2	Ante situaciones que le molestan, expresa sentirse sobrepasado.	12	86
3	Ante la imposibilidad de terminar una tarea se muestra negativamente afectado.	11	79
4	Expresa sentirse fracasado cuando no logra realizar una tarea que ha iniciado.	13	93
5	Expresa no poder controlarse cuando vive situaciones que considera negativas.	14	100
6	Posee la capacidad de reconocer sus fortalezas y habilidades.	9	64
7	Expresa con frecuencia sentirse triste, enojado y/o incomprendido.	14	100
8	Posee dificultades para expresar aspectos positivos de su persona.	12	86
9	Puede expresar conductas violentas ante situaciones que considera negativas.	12	86
10	Frecuentemente expresa sentirse diferente respecto a sus pares.	10	71
11	Le resulta difícil percibirse como una persona exitosa.	13	93
12	Expresa sentirse incómodo ante situaciones inesperadas.	11	79
13	Comenta sentir rechazo frente a su condición 2e.	12	86

Dimensión social			
1	Constantemente interrumpe el discurso de los demás.	13	93
2	Expresa sentirse confundido en situaciones de conversación grupal.	11	79
3	Frecuentemente cuestiona los dichos de sus profesores.	8	57
4	Frecuentemente se enfrasca en conflictos con personas que difieren de su perspectiva.	11	79
5	Considera que los otros no comprenden su forma de pensar.	8	57
6	Expresa dificultad para adecuar su comportamiento al contexto.	12	86
7	Frecuentemente realiza críticas negativas sobre las acciones de los otros.	11	79
8	Frecuentemente interrumpe a los otros mientras están hablando.	12	86
9	Posee dificultades para integrar a otra persona en la conversación.	13	93
10	Posee dificultades para respetar los turnos de habla.	10	71
11	Frecuentemente no responde cuando otra persona le habla.	12	86
12	Frecuentemente cuestiona los dichos de sus pares.	12	86

Una vez corroborada la concordancia entre afirmaciones y las dimensiones propuestas, se estudió el grado en que los jueces seleccionaron los ítems más adecuados. Como se observa, el porcentaje de elección es de al menos un 57%.

Si bien las recomendaciones elevan este límite hasta el 80%, fue necesario acudir a los indicadores de validez para tomar una decisión definitiva. La tabla 8 dispone los resultados.

Tabla 8. Índices y coeficientes de validez escala Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno del Espectro Autista) para profesionales.

Nº	Afirmaciones	CVR	CVR'	V	Linf V	L sup V
Dimensión académica						
1	Se muestra responsable en el cumplimiento de tareas designadas.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
2	Frecuentemente muestra dificultades ante cambios en la rutina escolar.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
3	Se muestra exigente frente a la realización de tareas escolares.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
4	Expresa dificultades a la hora de seguir rutinas propias del aula de clase.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
5	Frecuentemente destaca en aquellas áreas que son de su interés.	0.14	0.57	0.57	0.33	0.79
Dimensión cognitiva						
1	Presenta dificultades a la hora de flexibilizar su punto de vista.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
2	Demuestra interés en buscar soluciones y/o alternativas ante las dificultades que se le presentan.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
3	Expresa dificultades en comprender más de una instrucción a la vez.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
4	Expresa dificultad para comprender a la vez comentarios simultáneos.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
5	Posee dificultades para comprender el discurso más allá de lo literal.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
6	Frente a una situación es capaz de realizar un análisis complejo.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
7	Posee dificultades para entender expresiones figurativas.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
8	Muestra un gran interés por la lectura.	0.14	0.57	0.57	0.33	0.79
9	Demuestra mayor lentitud que otros niños a la hora de realizar dos o más tareas simultáneas.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
10	Manifiesta dificultades en la realización de dos o más tareas simultáneas.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
11	Se explaya constantemente en aquellos temas que le son de interés.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
12	Es capaz de retener en su memoria una gran cantidad de detalles.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
13	Demuestra un amplio dominio sobre ciertas temáticas.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
14	Muestra habilidad para relacionar ideas o temas diferentes.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
15	Es capaz de expresar sus ideas con gran detalle.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
16	Al expresarse lo hace mediante un amplio vocabulario.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
Dimensión emocional						
1	Expresa frustración ante el fracaso en la realización de alguna tarea que considera como difícil.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
2	Ante situaciones que le molestan, expresa sentirse sobrepasado.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
3	Ante la imposibilidad de terminar una tarea se muestra negativamente afectado.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
4	Expresa sentirse fracasado cuando no logra realizar una tarea que ha iniciado.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
5	Expresa no poder controlarse cuando vive situaciones que considera negativas.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
6	Posee la capacidad de reconocer sus fortalezas y habilidades.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
7	Expresa con frecuencia sentirse triste, enojado y/o incomprendido.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
8	Posee dificultades para expresar aspectos positivos de su persona.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96

9	Puede expresar conductas violentas ante situaciones que considera negativas.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
10	Frecuentemente expresa sentirse diferente respecto a sus pares.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
11	Le resulta difícil percibirse como una persona exitosa.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
12	Expresa sentirse incómodo ante situaciones inesperadas.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
13	Comenta sentir rechazo frente a su condición 2e.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
Dimensión social						
1	Constantemente interrumpe el discurso de los demás.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
2	Expresa sentirse confundido en situaciones de conversación grupal.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
3	Frecuentemente cuestiona los dichos de sus profesores.	0.14	0.57	0.57	0.33	0.79
4	Frecuentemente se enfasca en conflictos con personas que difieren de su perspectiva.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
5	Considera que los otros no comprenden su forma de pensar.	0.14	0.57	0.57	0.33	0.79
6	Expresa dificultad para adecuar su comportamiento al contexto.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
7	Frecuentemente realiza críticas negativas sobre las acciones de los otros.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
8	Frecuentemente interrumpe a los otros mientras están hablando.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
9	Posee dificultades para integrar a otra persona en la conversación.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
10	Posee dificultades para respetar los turnos de habla.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
11	Frecuentemente no responde cuando otra persona le habla.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
12	Frecuentemente cuestiona los dichos de sus pares.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96

Como en el caso de Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención), CVR' y el coeficiente V de Aiken coinciden cuando se trata de proporciones. De acuerdo al criterio, el valor de CVR' debiera ser igual o superior a 0.58. Aquí se ha optado por mantener afirmaciones con un valor igual a 0.57 o superior, pues eliminar demasiados ítems atenta contra la consistencia del instrumento y es posible que procedimientos de validez posteriores, les otorguen el sustento empírico necesario para consérvalos. Además, en todos estos casos el límite superior del IC incluye el mínimo valor de la V de Aiken para obtener significación estadística.

Con los valores de CVR' obtenidos, el valor de CVI es igual a 0.80. Algunas dimensiones, como la emocional, resultaron ser muy consistentes y las afirmaciones pertenecientes fueron fácilmente identificables. Otras, como la dimensión académica, sufrieron la eliminación de muchos enunciados, de lo que se desprende su menor número por dimensión.

En consecuencia, se puede señalar que la escala denota una adecuada validez de contenido y evidencias suficientes para ser aplicada a la población a la que va dirigida. Se sugieren nuevos estudios para enriquecer y fortalecer aún más esta herramienta de evaluación, que se constituye en un insumo de gran utilidad para quienes están de una u otra manera vinculados con el talento y las dificultades concomitantes.

A continuación, se presenta la: **Escala para la Identificación Estudiantes Doblemente Excepcionales (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención y Alta Capacidad con Trastorno del Espectro Autista). Formulario de Profesionales.**

Es importante señalar que en la dimensión emocional a sugerencia de los jueces se incorpora el aspecto conductual al nombre de la dimensión, quedando de la siguiente forma: emocional/conductual para representar de mejor manera la expresión de las afirmaciones.

*ESCALA PARA LA IDENTIFICACIÓN ESTUDIANTE DOBLEMENTE
EXCEPCIONAL ALTA CAPACIDAD CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE
ATENCIÓN (TDAH)*

**ESCALA PROFESIONALES
DEL ÁMBITO PSICOEDUCATIVO**

Nombre del Estudiante:

Fecha de Hoy:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Sexo:

Curso:

Colegio:

Persona que está completando el formulario escriba nombre y relación con el estudiante:

INSTRUCCIONES

Lea cada una de las afirmaciones y decida que tan a menudo el estudiante exhibe cada comportamiento. Al responder, pregúntese **¿hasta qué punto (Nombre del estudiante) presenta este comportamiento si lo comparo con otros estudiantes de su misma edad?**

Es muy importante que responda todas las preguntas lo mejor que pueda, tómese su tiempo para reflexionar en cada una de ellas. Piense en **(Nombre del estudiante)** mientras lee estos enunciados y marque con un círculo la celda que corresponde.

N si la conducta NUNCA la ha evidenciado
O si la conducta en OCASIONES la ha evidenciado
F si la conducta FRECUENTEMENTE la ha evidenciado
S si la conducta SIEMPRE está presente

N = NUNCA O = en OCASIONES F = FRECUENTEMENTE S = SIEMPRE

N = NUNCA

O = en OCASIONES

F = FRECUENTEMENTE

S =SIEMPRE

Dimensión académica		N	O	F	S
1	Presenta un rendimiento escolar sobresaliente en algunas áreas y deficitario en otras.	0	1	2	3
2	Demuestra un rendimiento académico, en áreas específicas, por sobre el promedio de sus pares.	0	1	2	3
3	Regularmente expresa sentirse aburrido frente a tareas escolares asignadas.	0	1	2	3
4	Rechaza o se niega a realizar tareas que considera inútiles o aburridas.	0	1	2	3

Dimensión cognitiva		N	O	F	S
1	Presenta mayor dificultad que sus pares al asociar conocimientos nuevos y anteriores.	0	1	2	3
2	Presenta dificultades de atención ante actividades que no son de su agrado.	0	1	2	3
3	Consigue construir más de una hipótesis frente a una situación planteada.	0	1	2	3
4	Lee oralmente de manera entrecortada.	0	1	2	3
5	Ante situaciones de dificultad, busca diferentes opciones para enfrentarlas.	0	1	2	3
6	Demuestra una alta capacidad creativa frente a diversas situaciones.	0	1	2	3
7	Presenta gran concentración por largos períodos de tiempo en actividades de su interés.	0	1	2	3
8	Frente a diversas situaciones, entrega soluciones originales.	0	1	2	3
9	Se adelanta a sus pares en hitos del desarrollo, como el habla, el pensamiento abstracto, etc.	0	1	2	3
10	Muestra un gran interés por la lectura en temas que son de su interés.	0	1	2	3
11	Presenta dificultad a la hora de recordar instrucciones recientes.	0	1	2	3
12	Evidencia claras diferencias de atención entre las actividades que le interesan y las que no.	0	1	2	3
13	Con frecuencia no comprende lo que está leyendo.	0	1	2	3
14	Posee un amplio conocimiento en temas de interés.	0	1	2	3
15	En algunas áreas presenta dificultades para la comprensión de los contenidos.	0	1	2	3
16	Evidencia reflexiones profundas sobre situaciones cotidianas.	0	1	2	3
17	No respeta los signos de puntuación al leer en voz alta.	0	1	2	3
18	Posee un amplio manejo de información.	0	1	2	3
19	Expresa interés por aprender cosas nuevas.	0	1	2	3
20	Realiza análisis muy exhaustivos de las situaciones.	0	1	2	3

N = NUNCA**O = en OCASIONES****F = FRECUENTEMENTE****S =SIEMPRE**

Dimensión emocional/conductual		N	O	F	S
1	Expresa sentir miedo ante posibles situaciones riesgosas que pueden experimentar sus cercanos.	0	1	2	3
2	Se muestra regularmente afectado en lo emocional frente a un gran número de situaciones.	0	1	2	3
3	Expresa sentimientos de inconformidad sobre su capacidad intelectual.	0	1	2	3
4	Se caracteriza a sí mismo enfatizando sus debilidades y no sus fortalezas.	0	1	2	3
5	Muestra inconformidad con su aspecto físico.	0	1	2	3
6	Considera el ser diferente como un aspecto negativo.	0	1	2	3
7	Muestra preocupación excesiva por el bienestar de sus seres queridos.	0	1	2	3
8	Hace énfasis en los errores que ha cometido.	0	1	2	3
9	Se muestra impaciente frente a los errores que comete.	0	1	2	3
10	Expresa su interés por ser una persona "normal".	0	1	2	3
11	Expresa sentirse triste gran parte del tiempo.	0	1	2	3

Dimensión social		N	O	F	S
1	Expresa desgano o se niega a participar en actividades con sus pares.	0	1	2	3
2	Expresa preferencia por las actividades en solitario.	0	1	2	3
3	Tiene la creencia de que sus pares lo perciben como "el raro".	0	1	2	3
4	Hace uso de bromas en situaciones que no lo ameritan.	0	1	2	3
5	Posee escasas o nulas relaciones de amistad con pares.	0	1	2	3
6	Tiende a imponer su punto de vista frente al de los demás.	0	1	2	3
7	Posee dificultades para mantener relaciones de amistad en el tiempo.	0	1	2	3
8	Frecuentemente se enfrasca en conflictos con figuras de autoridad.	0	1	2	3
9	Realiza bromas que generan incomodidad en los otros.	0	1	2	3
10	Posee gustos y aficiones consideradas como extrañas por sus pares.	0	1	2	3
11	Ha sufrido situaciones de acoso escolar.	0	1	2	3
12	Exhibe conductas autoritarias frente a sus pares.	0	1	2	3

ALTA CAPACIDAD CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN (TDAH)

ESCALA PROFESIONALES DEL ÁMBITO PSICOEDUCATIVO

Instrucciones para la corrección y puntuación de la escala de identificación de la Doble Excepcionalidad.

Consideraciones

Se espera que, a través de esta escala, usted pueda hacer un reconocimiento inicial de las características asociadas a la condición de Doble Excepcionalidad de un estudiante. Sin embargo, esta escala nunca debe ser utilizada por sí misma como un criterio para diagnosticar si un niño, niña o adolescente es doblemente excepcional, sino que es una primera aproximación y detección de conductas y manifestaciones en el desarrollo que pudieran estar alertándonos de la presencia de la condición. Frente a la sospecha de que un estudiante pudiese ser una persona con 2e, se requiere de forma obligatoria una derivación para que se lleve a cabo una evaluación profesional con un equipo de especialistas que certifique dicha condición, ya sea en el mismo establecimiento educacional o en un centro de salud cercano.

Es relevante no perder de vista que el sentido del reconocimiento y diagnóstico profesional de la 2e, es detectar y gestionar desde su rol de especialistas el que se brinden las condiciones y oportunidades de desarrollo y aprendizaje, de forma que el estudiante logre alcanzar su máximo potencial y el reconocimiento de sus fortalezas, en donde no se debe perder de vista el orientar tanto a los padres como a los docentes en relación a como adecuar los procesos de crianza y de enseñanza, respectivamente, para atender además, las áreas de mayor dificultad que pueda presentar a nivel académico, social y familiar.

En cada una de las escalas encontrará unas instrucciones las cuales lo orientarán en relación a cómo responder y puntuar los resultados de sus respuestas.

El procedimiento de calificación se lleva a cabo de la siguiente manera:

- 1) Sume cada puntaje de cada ítem que usted seleccionó, según las orientaciones que entregan las fórmulas que están dispuestas en la tabla Resumen de Puntajes. En dicha tabla se han separado los ítems que corresponden de acuerdo a cada dimensión (académica, cognitiva, emocional/conductual, social) y por la condición (AC, TDAH).
- 2) El resultado obtenido en cada dimensión, representa un valor porcentual para cada una de las condiciones (AC, TDAH). Traslade a la columna denominada TOTAL el porcentaje obtenido en cada condición específicamente (columnas AC% y TDAH%).
- 3) Se espera que los porcentajes de AC sean mayores que los porcentajes de TDAH. Considere que los porcentajes de AC deben obtener a lo menos un 60% total en cada dimensión. Cuando se dé esta situación, entonces es importante que quien responde y corrige esta escala considere seriamente que es altamente probable que su estudiante presente la condición de Doble Excepcionalidad, por lo cual debiese ser evaluado por un equipo profesional que certifique dicha condición.
- 4) Si ambos porcentajes de AC y TDAH se encuentran sobre el 60% en cada dimensión, se cumple también con la condición anteriormente descrita de sospechar de la presencia de la condición de 2e.
- 5) Por el contrario, si los porcentajes de AC y los porcentajes de TDAH están bajo el 60% o el porcentaje de TDAH es mayor que el de AC y no existe diagnóstico actual, se recomienda su derivación para una adecuada evaluación.

Tabla Resumen de Puntajes:

Dimensión	AC		TDAH		TOTAL	
	Sumar Ítem	Sub-Total	Sumar Ítem	Sub-Total	AC%	TDAH%
1 Académica	AC = 1, 2	$\frac{AC}{6} * 100 = AC1\%$	TDAH = 3, 4	$\frac{TDAH}{6} * 100 = TDAH\%$		
2 Cognitiva	AC = 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 16, 18, 19, 20	$\frac{AC}{36} * 100 = AC2\%$	TDAH = 1, 2, 4, 11, 12, 13, 15, 17	$\frac{TDAH}{24} * 100 = TDAH\%$		
3 Emocional/ Conductual	AC = 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10	$\frac{AC}{24} * 100 = AC3\%$	TDAH = 3, 9, 11	$\frac{TDAH}{9} * 100 = TDAH\%$		
4 Social	AC = 2, 3, 4, 9, 10, 11	$\frac{AC}{18} * 100 = AC4\%$	TDAH = 1, 5, 6, 7, 8, 12	$\frac{TDAH}{18} * 100 = TDAH\%$		

Recuerde que esta Escala nunca debe ser utilizada por sí misma como un criterio para diagnosticar, sino que es una primera aproximación y detección de conductas y manifestaciones en el desarrollo que pudieran estar alertándonos de la presencia de la condición.

ESCALA PARA LA IDENTIFICACIÓN ESTUDIANTE DOBLEMENTE EXCEPCIONAL ALTA CAPACIDAD CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

ESCALA PROFESIONALES DEL ÁMBITO PSICOEDUCATIVO

Nombre del Estudiante:
Fecha de Hoy:
Fecha de nacimiento:
Edad:
Sexo:
Curso:
Colegio:
Persona que está completando el formulario escriba nombre y relación con el estudiante:

INSTRUCCIONES

Lea cada una de las afirmaciones y decida que tan a menudo el estudiante exhibe cada comportamiento. Al responder, pregúntese *¿hasta qué punto (Nombre del estudiante) presenta este comportamiento si lo comparo con otros niños de su misma edad?*

Es muy importante que responda todas las preguntas lo mejor que pueda, tómese su tiempo para reflexionar en cada una de ellas. Piense en **(Nombre del estudiante)** mientras lee estos enunciados y marque con un círculo la celda que corresponde.

- N si la conducta NUNCA la ha evidenciado
- O si la conducta en OCASIONES la ha evidenciado
- F si la conducta FRECUENTEMENTE la ha evidenciado
- S si la conducta SIEMPRE está presente

N = NUNCA O = en OCASIONES F = FRECUENTEMENTE S = SIEMPRE

N = NUNCA**O = en OCASIONES****F = FRECUENTEMENTE****S =SIEMPRE**

Dimensión académica		N	O	F	S
1	Se muestra responsable en el cumplimiento de tareas designadas.	0	1	2	3
2	Frecuentemente muestra dificultades ante cambios en la rutina escolar.	0	1	2	3
3	Se muestra exigente frente a la realización de tareas escolares.	0	1	2	3
4	Expresa dificultades a la hora de seguir rutinas propias del aula de clase.	0	1	2	3
3	Frecuentemente destaca en aquellas áreas que son de su interés.	0	1	2	3

Dimensión cognitiva		N	O	F	S
1	Presenta dificultades a la hora de flexibilizar su punto de vista.	0	1	2	3
2	Demuestra interés en buscar soluciones y/o alternativas ante las dificultades que se le presentan.	0	1	2	3
3	Expresa dificultades en comprender más de una instrucción a la vez.	0	1	2	3
4	Expresa dificultad para comprender información simultánea.	0	1	2	3
5	Posee dificultades para comprender el discurso más allá de lo literal.	0	1	2	3
6	Frente a una situación, es capaz de realizar un análisis complejo.	0	1	2	3
7	Posee dificultades para entender expresiones figurativas.	0	1	2	3
8	Muestra un gran interés por la lectura.	0	1	2	3
9	Manifiesta dificultades y mayor lentitud en la realización de dos o más tareas simultáneas.	0	1	2	3
10	Se expresa constantemente en aquellos temas que son de interés.	0	1	2	3
11	Es capaz de retener en su memoria una gran cantidad de detalles.	0	1	2	3
12	Demuestra un amplio dominio sobre ciertas temáticas.	0	1	2	3
13	Muestra habilidad para relacionar ideas o temas diferentes.	0	1	2	3
14	Es capaz de expresar sus ideas con gran detalle.	0	1	2	3
15	Al expresarse lo hace mediante un amplio vocabulario.	0	1	2	3



N = NUNCA

O = en OCASIONES

F = FRECUENTEMENTE

S =SIEMPRE

Dimensión emocional/conductual		N	O	F	S
1	Expresa frustración ante el fracaso en la realización de alguna tarea que considere difícil.	0	1	2	3
2	Ante situaciones que le molestan, expresa sentirse sobrepasado.	0	1	2	3
3	Ante la imposibilidad de terminar una tarea se muestra negativamente afectado.	0	1	2	3
4	Expresa sentirse fracasado cuando no logra realizar una tarea que ha iniciado.	0	1	2	3
5	Expresa no poder controlarse cuando vive situaciones que considera negativas.	0	1	2	3
6	Posee la capacidad de reconocer sus fortalezas y habilidades.	0	1	2	3
7	Expresa con frecuencia sentirse triste, enojado y/o incomprendido.	0	1	2	3
8	Posee dificultades para expresar aspectos positivos de su persona.	0	1	2	3
9	Puede expresar conductas violentas ante situaciones que considera negativas.	0	1	2	3
10	Frecuentemente expresa sentirse diferente respecto a sus pares.	0	1	2	3
11	Le resulta difícil percibirse como una persona exitosa.	0	1	2	3
12	Expresa sentirse incómodo ante situaciones inesperadas.	0	1	2	3
13	Comenta sentir rechazo frente a su condición (fortalezas y dificultades).	0	1	2	3

Dimensión social		N	O	F	S
1	Expresa sentirse confundido en situaciones de conversación grupal.	0	1	2	3
2	Frecuentemente cuestiona los dichos de sus profesores.	0	1	2	3
3	Frecuentemente se enfasca en conflictos con personas que difieren de su perspectiva.	0	1	2	3
4	Considera que los otros no comprenden su forma de pensar.	0	1	2	3
5	Expresa dificultad para adecuar su comportamiento al contexto.	0	1	2	3
6	Frecuentemente realiza críticas negativas sobre las acciones de los otros.	0	1	2	3
7	Frecuentemente interrumpe a los otros mientras están hablando.	0	1	2	3
8	Posee dificultades para integrar a otra persona en la conversación.	0	1	2	3
9	Posee dificultades para respetar los turnos de habla.	0	1	2	3
10	Frecuentemente no responde cuando otra persona le habla.	0	1	2	3
11	Frecuentemente cuestiona los dichos de sus pares.	0	1	2	3

ESCALA PROFESIONALES DEL ÁMBITO PSICOEDUCATIVO

Instrucciones para la corrección y puntuación de la escala de identificación de la Doble Excepcionalidad para profesionales del ámbito psicoeducativo.

Consideraciones

Se espera que, a través de esta escala, usted pueda hacer un reconocimiento inicial de las características asociadas a la condición de Doble Excepcionalidad de un estudiante. Sin embargo, esta escala nunca debe ser utilizada por sí misma como un criterio para diagnosticar si un niño, niña o adolescente es doblemente excepcional, sino que es una primera aproximación y detección de conductas y manifestaciones en el desarrollo que pudieran estar alertándonos de la presencia de la condición. Frente a la sospecha de que un estudiante pudiese ser una persona con 2e, se requiere de forma obligatoria una derivación para que se lleve a cabo una evaluación profesional con un equipo de especialistas que certifique dicha condición, ya sea en el mismo establecimiento educacional o en un centro de salud cercano.

Es relevante no perder de vista que el sentido del reconocimiento y diagnóstico profesional de la 2e, es detectar y gestionar desde su rol de especialistas el que se brinden las condiciones y oportunidades de desarrollo y aprendizaje, de forma que el estudiante logre alcanzar su máximo potencial y el reconocimiento de sus fortalezas, en donde no se debe perder de vista el orientar tanto a los padres como a los docentes en relación a como adecuar los procesos de crianza y de enseñanza, respectivamente, para atender además, las áreas de mayor dificultad que pueda presentar a nivel académico, social y familiar.

En cada una de las escalas encontrará unas instrucciones las cuales lo orientarán a cómo responder y puntuar los resultados de sus respuestas.

El procedimiento de calificación se lleva a cabo de la siguiente manera:

- 1) Sume cada puntaje de cada ítem que usted seleccionó, según las orientaciones que entregan las fórmulas que están dispuestas en la tabla Resumen de Puntajes. En dicha tabla se han separado los ítems que corresponden de acuerdo a cada dimensión (académica, cognitiva, emocional/conductual, social) y por la condición (AC, TEA).
- 2) El resultado obtenido en cada dimensión, representa un valor porcentual para cada una de las condiciones (AC, TEA). Traslade a la columna denominada TOTAL el porcentaje obtenido en cada condición específicamente (columnas AC% y TEA%).
- 3) Se espera que los porcentajes de AC sean mayores que los porcentajes de TEA. Considere que los porcentajes de AC deben obtener a lo menos un 60% total en cada dimensión. Cuando se dé esta situación, entonces es importante que quien responde y corrige esta escala considere seriamente que es altamente probable que su estudiante presente la condición de Doble Excepcionalidad, por lo cual debiese ser evaluado por un equipo profesional que certifique dicha condición.
- 4) Si ambos porcentajes de AC y TEA se encuentran sobre el 60% en cada dimensión, se cumple también con la condición anteriormente descrita de sospechar de la presencia de la condición de 2e.
- 5) Por el contrario, si los porcentajes de AC y los porcentajes de TEA están bajo el 60% o el porcentaje de TEA es mayor que el de AC y no existe diagnóstico actual, se recomienda su derivación para una adecuada evaluación.



Tabla Resumen de Puntajes:

Dimensión		AC		TEA		TOTAL	
		Sumar Ítem	Sub-Total	Sumar Ítem	Sub-Total	AC%	TEA%
1	Académica	AC = 1, 3, 5	$\frac{AC}{9} * 100 = AC\%$	TEA = 2, 4	$\frac{TEA}{6} * 100 = TEA\%$		
2	Cognitiva	AC = 2, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15	$\frac{AC}{27} * 100 = AC\%$	TEA = 1, 3, 4, 5, 7, 9	$\frac{TEA}{18} * 100 = TEA\%$		
3	Emocional/ Conductual	AC = 1, 4, 6, 8, 10, 11, 13	$\frac{AC}{21} * 100 = AC\%$	TEA = 2, 3, 5, 7, 9, 12	$\frac{TEA}{18} * 100 = TEA\%$		
4	Social	AC = 2, 3, 4, 6, 11	$\frac{AC}{15} * 100 = AC\%$	TEA = 1, 5, 7, 8, 9, 10	$\frac{TEA}{18} * 100 = TEA\%$		

Recuerde que esta Escala nunca debe ser utilizada por sí misma como un criterio para diagnosticar, sino que es una primera aproximación y detección de conductas y manifestaciones en el desarrollo que pudieran estar alertándonos de la presencia de la condición..



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2010). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Aiken, L.R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Aguiar, A., Eubig, P., & Schantz, S. (2010). Attention deficit/hyperactivity disorder: a focused overview for children's environmental health researchers. *Environmental health perspectives*, 118(12), 1646-1653.
- Council on Measurement in Education, & Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Arancibia, V. (2009). *La educación de estudiantes con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile*. *Temas de la agenda pública*, 26(4), 3-15. Recuperado de <http://www.pentauc.cl/wp/wp-content/uploads/2009/12/Doc-Pol%C3%ADticas-P%C3%BAblicas-Talento.pdf>
- Arroyo, S., Martorell, M., & Tarragó, S. (2006). *Los superdotados: Diagnóstico, asesoramiento, atención escolar, integración social: la realidad de una diferencia*. Barcelona: Biblioteca de la Salud.
- Assouline, S., Foley-Nicpon, M., & Huber, D. (2006). *The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors*. *BioMedSearch*, 10. <https://doi.org/10.5330/prsc.10.1.y0677616t5j15511>
- Assouline, S.G., & Whiteman, C.S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the Post-IDEA 2004 Era. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 380-402. doi:10.1080/15377903.2011.616576
- Bagatelli, S. (2007). *Academic success experiences of individuals with autism spectrum disorder* (Tesis Doctoral). Walden University.
- Barkley, R.A. (Ed.). (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Publications.
- Barrios, M., & Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. doi: 10.15446/rcp.v25n1.46921
- Baum, S., Schader, R., & Hébert, T. (2014). Through a Different Lens: Reflecting on a Strengths-Based, Talent-Focused Approach for Twice-Exceptional Learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327.
- Baum, S., Schader, R., & Owen, S. (2017). *To Be Gifted & Learning Disabled: Strength-Based Strategies for Helping Twice-exceptional Students with LD, ADHD, ASD and More* (3th ed). Waco, Texas: Prufrock Press Inc.



- Bashe, P., & Kirby, B. (2005). *The OASIS Guide to Asperger Syndrome: Advice, Support, Insight, and Inspiration*. New York: Crown Publishers.
- Berninger, V.W., & Abbott, R.D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>
- Bianco, M., Carothers, D.E., & Smiley, L.R. (2009). Gifted Students with Asperger Syndrome: Strategies for Strength-Based Programming. *Intervention in School and Clinic*, 44(4), 206-215. <https://doi.org/10.1177/1053451208328827>
- Bizquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Blanco, M.C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Educación primaria*. Madrid: Cisspraxis.
- Bralic, S., & Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos. Una educación de calidad para todos*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Brownlee, K., Rawana, E., & MacArthur, J. (2012). Implementation of a Strengths-Based Approach to Teaching in an Elementary School. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 1-12.
- Callahan, C.M., & Hertberg-Davis, H.L. (Eds.). (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Cardo, E., & Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Rev neurol*, 46(6), 365-372.
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Recuperado de <http://udlguidelines.cast.org>
- Colangelo, N., & Assouline, S. (2009). Acceleration: Meeting the Academic and Social Needs of Students. En L.V. Shavinina (ed). *International Handbook on Giftedness* (pp.1085-1098). Netherlands: Springer.
- Coleman, L. (2005). *Nurturing talent in high school: Life in the fast lane*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Colangelo, N., & Assouline, S. (2009). Acceleration: Meeting the Academic and Social Needs of Students. En L.V. Shavinina (ed). *International Handbook on Giftedness* (pp.1085-1098). Netherlands: Springer.
- Conejeros, M.L. (2010). Estrategias para mejorar la calidad y equidad educacional. En Garcia-Cepero (Ed.) *Talentos en el Bicentenario; Educación para el desarrollo de estudiantes sobresalientes* (pp.47-53). Antofagasta: Centro de Investigación y Desarrollo de Talento DeLTA-UCN, Universidad Católica del Norte.
- Conejeros, M.L., Cáceres, P., & Riveros, A. (2012). Educación de Talentos Académicos en Chile: Una década de aprendizajes e investigación. En: Catalán, J. (Ed.). *Investigación orientada al cambio en psicología educacional* (pp. 39-74). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Dare, L., & Nowicki, E.A. (2015). Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification. *Roepers Review*, 37(4), 208-218. doi: 10.1080/02783193.2015.1077911
- Dean, M., Harwood, R., & Kasari, C. (2016). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism: the international journal of research and practice*. 21(6), 678-689. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361316671845>

- De la Barra F., Vicente B., Saldivia S., & Melipillan, R. (2012). Epidemiology of ADHD in Chilean children and adolescents. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders* 5(1),1-8. <https://doi.org/10.1007/s12402-012-0090-6>
- Delgado-Rico, E., Carretero-Dios, H., & Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: An applied perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(3), 449-460.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medicina*, 6, 27-36.
- Flint, L. (2001). Challenges of Identifying and serving Gifted Children with ADHD. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 62-69.
- 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. doi:10.1177/0016986210382575
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S.G., & Richards, A. (2012). Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 220-240. <http://dx.doi.org/10.1177/0162353212451735>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S., & Colangelo, N. (2013). Twice-Exceptional Learners: Who Needs to Know What? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180.
- Foley-Nicpon, M., Fosenburg, S., Wurster, K., & Assouline, S. (2017). Identifying High Ability Children with DSM-5 Autism Spectrum or Social Communication Disorder: Performance on Autism Diagnostic Instruments. *J Autism Dev Disord*, 47(2), 460-471. doi: 10.1007/s10803-016-2973-4 1 3
- Ford, L. (2014). *Brighter Futures Psychology. Enhancing Self-Esteem and Self-Identity in the Child with an Autism Spectrum Disorder*. Recuperado de <http://www.amaze.org.au/uploads/2014/10/Louise-Ford.pdf>
- Fugate, C., Zentall, S., & Gentry, M. (2013). Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactivity disorder: Lifting the mask. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 234-246.
- Gagné, F. (2015). De los genes del talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*, 368, 12-39.
- García-Cepero, M.C., & Proestakis, M. (2010). Perspectivas de atención a los estudiantes con talento académico. Una visión global. En García-Cepero (Ed.) *Talentos en el Bicentenario. Educación para el desarrollo de estudiantes sobresalientes* (pp. 37-46). Antofagasta: Centro de Investigación y Desarrollo de Talento DeLTA-UCN, Universidad Católica del Norte.
- García-Cepero, M.C., Proestakis, A.N., Lillo, A., Muñoz, E., López, C., & Guzmán, M.I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327-1340.
- García-Cepero, M.C., (2015) El sentido de una educación para el desarrollo del talento. *Revista Javeriana Tomo 151, Número 817*. P. 66-70.
- Gayle, G., & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. California: Corwin Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business.



- Gómez, M., Conejeros-Solar, M., Sandoval, K., & Armijo, S. (2016). Doble excepcionalidad: Análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34(1), 5-37.
- Haynes, S.N., Richard, D.C., & Kubany, E.S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238-247.
- Hébert, T. (2010). *Understanding the Social and Emotional Lives of Gifted Students*. Waco, Texas: Prufrock Press.
- Horn, B. (2009). Gifted Students with Asperger Syndrome. *Gifted Education International*, 25(2), 165-171. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/026142940902500206>
- Jackson, B., Lovecky, D., Kearney, K., Peters, D., Wasserman, J., Kregel Silverman, L., Postma, M., Robinson, N., Amend, E., Ryder-Schoeck, M., Hedges, P., Lyon, S., Rogers, K., Collins, L., Charlebois, G., Harsin, C., & Rimm, S. (2013). Critical Issues in the Identification of Gifted Students with Co-Existing Disabilities: The Twice Exceptional. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244013505855>
- Karpinska, R., Kinase Kolba, A., Tetreault, N., & Borowski, T. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001>
- Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.
- Landau, E. (2008). *El valor de ser superdotado*. Nueva Librería: Buenos Aires.
- Lavigne, R., & Romero, J.F. (2010). *El TDAH: ¿Qué es?, ¿Qué lo causa?, ¿Cómo evaluarlo y tratarlo?* Madrid: Pirámide.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lee, K.M., & Olenchak, F.R. (2015). Individuals with a gifted/attention deficit/hyperactivity disorder diagnosis: Identification, performance, outcomes, and interventions. *Gifted Education International*, 31(3), 185-199.
- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 46-64.
- Little, C. (2002). Which is it? Aspergers Syndrome or Giftedness? Defining the Differences. *Gifted Child Today*, 25(1), 58-64. doi: 10.4219/gct-2002-53
- López, V. (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. Implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social*. (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://instisuper.altas-capacidades.net/pdf/Tesis_Doctoral.pdf
- López, S., & Louis, M. (2009). The principles of Strengths-Based Education. *Journal of college and character* X(4), 2-8.
- Lovecky, D. (2004). *Different minds: gifted children with AD/HD, Asperger syndrome, and other learning deficits*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Lynn, M.R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385.
- Llancavil, R., & Lagos, L. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el trabajo con niños con Talento Académico. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 168-183.
- MacLeod, B. (2004). *Gifted and Talented Education. Professional Development Package for Teachers. Extension. Module 5*. Geric, Australia: The University of New South Wales.

- Maker, J., & Nielson, A. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin, TX: Pro-ED.
- Markram, K., & Markram, H. (2010). The intense world theory. A unifying theory of the neurobiology of autism. *Frontiers in Human Neuroscience*, 4, 1-29. <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2010.00224>.
- Martínez, M., & Castelló, A. (2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (Ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno (pp. 251-266).
- Martínez, M.R., Hernández, M.J., & Hernández, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mayor, J., & García, R. (2011). Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH). Revisión ¿Hacia dónde vamos ahora? *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la adolescencia*, 22(2), 144-154.
- Melogno, S., Pinto, M.A., & Levi, G. (2015). Profile of the linguistic and metalinguistic abilities of a gifted child with autism spectrum disorder: A case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 113-126.
- Mendaglio, S. (2008). Dabrowski's theory of positive disintegration: A personality theory for the 21st century. En S. Mendaglio (Ed.), *Dabrowski's theory of positive disintegration* (pp.13-40). Great Potential Press, Scottsdale.
- Messick, S. (1993). Validity. In R.L. Linn (Ed), *Educational measurement* (2nd ed., pp.13-104). Phoenix: American Council on Education and Oryx Press.
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Segunda Encuesta nacional de Discapacidad*. Recuperado de <http://www.rostrosnuevos.cl/wp-content/uploads/2016/05/2016-05-04-Resultados-Poblaci%C3%B3n-con-discapacidad-mental-2do-ENDISC-Ministerio-Desarrollo-Social.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2009). *Decreto 170*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>
- Montgomery County Public Schools (2009). *A Guidebook for Twice Exceptional Students: Supporting the Achievement of Gifted Students with Special Needs*. Recuperado de <http://www.wrightslaw.com/info/2e.guidebook.pdf>
- Moon, S.M., Zentall, S.S., Grskovic J.A., Hall, A., & Stormont, M. (2001). Emotional and Social Characteristics of Boys with AD/HD and Giftedness: A Comparative Case Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(3), 207-247. <https://doi.org/10.1177/016235320102400302>
- Mullet, D., & Rinn, N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), 195-207.
- National association for gifted children. (2015). The Exceptionality of Being Twice-Exceptional. *Connecting for High Potencial*, 1-5. Recuperado de https://www.nagc.org/sites/default/files/CHP_sept-2015.pdf
- National Education Association. (2006). *The Twice-Exceptional Dilemma*. Recuperado de <http://www.nea.org/assets/docs/twiceexceptional.pdf>
- Neihart, M (2000). Gifted Children with Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly Fall*, 44, 222-230. Recuperado de http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10167.aspx
- Neihart, M. (2003). Gifted Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). ERIC EC Digest #E649. <http://dx.doi.org/10.1177/001698620004400403>



- Neihart, M., & Poon, K. (2009). *Gifted children with Autism Spectrum Disorders*. Mississippi, United States of America, Prufrock Press.
- Nunally, J.C., & Bernstein, I.H. (1995). Teoría psicométrica. México D. F.: McGraw-Hill.
- Olea, J, Abad, F.J. & Ponsoda, V. (2002). Elaboración de un banco de ítems, predicción de la dificultad y diseño de anclaje. *Metodología de las ciencias del comportamiento, Vol. Especial*, 427-430.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E., & Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28.
- Oxford University Press (2017). Oxford Dictionaries. Recuperado de <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/enmascaramiento>.
- Pardo, A., & San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Madrid: Síntesis.
- Pardo de Santayana, R. (2004). Superdotación intelectual y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). FAISCA. *Revista de Altas Capacidades*. 9, 126-135.
- Passow, H. (1981). The Nature of Giftedness and Talent. *Gifted Child Quarterly*, 25(1), 5-10. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698628102500102#articleCitationDownloadContainer>
- Paulino, C. (2012). O Paradoxo da Dupla Excepcionalidade: Capacidade Acima da Média e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Sobredotação*, 120-135.
- Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming Children and Youth*, 18(2), 3-7.
- Pfeiffer, S.I. (2015). *Essentials of Gifted Assessment*. New Jersey: Wiley.
- Pfeiffer, S.I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York: Routledge.
- Picado, F. (2008). Análisis de concordancia de atributos. *Tecnología en Marcha*, 21(4), 29-35.
- Reis, S., Baum, S., & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0016986214534976#articleCitationDownloadContainer>
- Reis, S., & Ruban, L. (2004). Identification and Assessment of Gifted Students with Learning Disabilities. *Theory into practice*, 44(2), 115-124. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/ec22/56d18718fba386a36ce6c76dfa7fc518144d.pdf>
- Renzulli, J.S., Reis, S.M., & Smith, L.H. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school related factors*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Renzulli, J.S. (2003). The three-rings conception of giftedness: it's implications for understanding the nature of innovation. In LV.Shavinina (Ed.). *The international handbook of innovation* (pp. 79-96). Oxford: Elsevier science ltd.

- Rinn, A., & Reynolds, M. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the Gifted: An Examination, *Roeper Review*, 34(1), 38-45. doi: 10.1080-02783193.2012.627551
- Rodrigues Maia-Pinto, R., & De Souza Fleith, D. (2012) Aceleración de la enseñanza para estudiantes superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología* 30(1), 189-214.
- Rondini, C., Coco, L., Paulino, C., & Okamoto, M. (2012). O paradoxo da dupla excepcionalidade: capacidade acima da média e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Sobredotação*, 13, 120-135. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/127233>
- Sandoval-Rodríguez, K., & Olmedo-Moreno, E.M. (2017). Intervención de las Funciones Ejecutivas en estudiantes de Educación con Trastorno de Déficit de la Atención. *ReiDoCrea*, 6, 320-342.
- Sandoval-Rodríguez, K. (2017). *Intervención de funcionamiento ejecutivo en estudiantes universitarios con Trastorno de Déficit Atencional y bajo rendimiento académico*. Granada: Universidad de Granada, 2018. [<http://hdl.handle.net/10481/49296>]
- Schultz, S.M. (2012). Twice-exceptional students enrolled in advanced placement classes. *Gifted Child Quarterly*, 56, 119-133. doi:10.1177/0016986212444605
- Soto, C.M., & Segovia, J.L. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171.
- Stevenson, K., Cornell, K., & Hinchcliffe, V. (2016). 'Let's Talk Autism' a school-based project for students to explore and share their experiences of being autistic. *Support for Learning*, 31(3), 208-234.
- Tapia, M.J., Veliz de Vos, M., & Reyes, F. (2017). Desempeño ejecutivo y rendimiento lector en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Logos (La Serena)*, 27(1), 314. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2701>
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Treffinger, D., & Selby, E. (2009). Giftedness, Creativity and Learning style. En Polyzoi, E. & Froese, C. (Ed.) *Reaching Gifted and Talented Children: Global Initiatives* (pp. 49-56). Canada: The World Council for Gifted and Talented Children.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medicina*, 6, 37-48.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Convención Mundial de Jomtien, Tailandia.
- UNESCO (1996). *Informe Delors, La educación encierra un tesoro*. Madrid, Ediciones UNESCO/Santillana.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial de Educación*. Marco de Acción de Dakar.
- UNESCO (2002). *Declaración de la Habana. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Recuperado el 20 mayo de 2013 desde <http://www.systac.cl/archivospsp/habana.pdf>
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., & Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558.



Wallace, B., Bernardelli, A., & Molyneux, C. (2012). TASC: Thinking Actively in a Social Context. A universal problem-solving process. A powerful tool to promote differentiated learning experiences. *Gifted Education International*, 28(1), 58-83.

Weng Wan, C., & Neihart, M. (2015). Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Roeper Review*, 37(2), 63-73. doi: 10.1080/02783193.2015.1008660

Ziemann, S. (2009). *Merely bright—or brilliant? Finding out whether your child is gifted is the first step in getting her the challenge she craves*. Recuperado de http://articles.chicagotribune.com/1999-09-19/features/9909190194_1_parents-of-gifted-kids-gifted-ness-bright-child

**DOBLE EXCEPCIONALIDAD: MANUAL DE IDENTIFICACIÓN Y
ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS**

*Dirigido a profesores de niños, niñas y adolescentes
Doblemente Excepcionales (2e)*

ESCUELA DE
PEDAGOGÍA



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



CONICYT
Comisión Nacional de Investigación
Científica y Tecnológica



**Doble
Excepcionalidad**

Fortaleza+Desafío