



Doble Excepcionalidad

Fortaleza+Desafío

DOBLE EXCEPCIONALIDAD: MANUAL DE IDENTIFICACIÓN Y ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS

*Dirigido a padres y/o cuidadores de
niños, niñas y adolescentes Doblemente
Excepcionales (2e)*

ESCUELA DE
PEDAGOGÍA



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



COMICYT
Comisión Nacional de Investigación
Científica y Tecnológica



Doble Excepcionalidad

Fortaleza+Desafío

DOBLE EXCEPCIONALIDAD: MANUAL DE IDENTIFICACIÓN Y ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS

*Dirigido a padres y/o cuidadores 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° 294690.

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 Educacional, 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 protocolos

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
II. SECCIÓN II: IDENTIFICACIÓN DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD PARA PADRES Y/O CUIDADORES DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DOBLEMENTE EXCEPCIONALES	29
1. Propiedades psicométricas del instrumento	29
1.1. Validez.	29
1.1.1. Procedimiento de validación.	30
Etapa 1. Definición del constructo.	30
Etapa 2. Definición de los dominios de contenido.	31
Etapa 3. Ensamblaje de las pautas de evaluación para jueces.	32
Etapa 4. Aplicación de las pautas.	32
Etapa 5. Análisis de las pautas de evaluación para jueces.	33
Etapa 6. Escala definitiva.	36
1.1.2. Evidencias de validez.	36
Análisis de la escala para la identificación de la Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención) para padres.	36
Análisis de la escala para la identificación de la Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno del Espectro Autista) para padres.	41

CONTENIDOS

III. SECCIÓN III: ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS PARA PADRES Y/O CUIDADORES DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DOBLEMENTE EXCEPCIONALES	47
1. Desarrollo de los intereses personales.	47
2. Desarrollo de la lectura y escritura.	50
3. Desarrollo de la Creatividad.	52
4. Desarrollo de Funciones Ejecutivas.	53
5. Desarrollo de la resolución de situaciones problemáticas.	55
6. Uso de redes sociales y tecnología.	56
7. Estrategias para el desarrollo socioemocional.	60
7.1. Desarrollo autoconcepto y autoestima	60
7.2. Manejo de las emociones.	61
7.3. Reconocimiento de la sobreexcitabilidad.	62
7.4. Desarrollo de las relaciones interpersonales.	63
7.5. Desarrollo de la autonomía.	64
7.6. Desarrollo de la abogacía.	65
IV. 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 PADRES.	69
V. REFERENCIAS	78



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”.

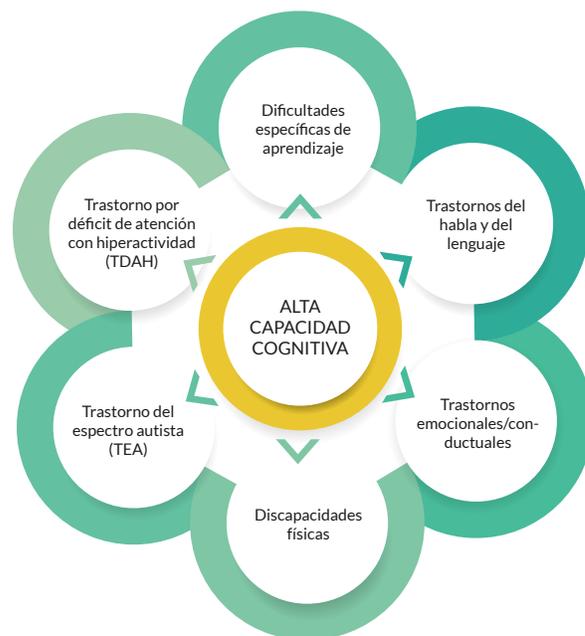


Figura 1. Tipos de Doble Excepcionalidad (elaboración propia).



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

(Aguiar, 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:

- 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.
- Evidencia de deterioro significativo en ámbitos sociales, laborales y otras instancias cotidianas.

Una vez considerado lo anterior, se evidencian los siguientes aspectos:

- | | |
|---|---|
| <p>Presenta deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en múltiples contextos, tales como:</p> | <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. |
| <p>Presenta patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, tales como:</p> | <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 PADRES SOBRE SUS HIJOS DOBLEMENTE EXCEPCIONALES:

“Él hace sus tareas, él investiga, él busca. Ya sabe, como que sabe las respuestas a sus tareas. Como que las organiza todas mentalmente. Eso le ayuda bastante”
(Padre estudiante AC con TEA).

“Tiene una inteligencia intelectual, pero además le cuesta mucho, tienes que hablar con él para darte cuenta lo inteligente que es, tienes que, que estar con él, y que él tenga por así decirlo, la confianza”
(Madre estudiante AC con TEA).

“Eh..., no fíjate él es bien como, es tímido, tolerante a la diferencia (...) él es preocupado, si..., si..., él se preocupa por si le está pasando algo a alguien, es preocupado por sus compañeros..., de cualquier persona que él ve que le pasa algo él se preocupa”
(Madre estudiante AC con TDAH).

“Yo, lo que admiro de él y siempre lo he dicho es que aquí hay un gran héroe en todo esto y no soy yo, ni el papá, ni los hermanos, es él. Porque él trata de encajar, él trata de pertenecer a algo”
(Madre estudiante AC con TEA).

“Sí, tiene asumido esa parte que, le cuesta, pero también tiene su otro lado positivo y como que aprendió a jugar con las dos partes, por ejemplo, él sabe que, si escribe un título después se va acordar del resto. Entonces ha aprendido a hacer como sus propias técnicas para ir equilibrándose”
(Madre estudiante AC con TEA).

“Es que siempre ella rechaza el colegio, porque ella me dice que no tiene la necesidad de ir a la escuela porque ella sabe más de lo que le enseñan en la escuela, me dice que ella no aprende, ella llega a la casa y me dice ‘mamá no sé para que me mandaste al colegio si no aprendí nada nuevo’, ‘más encima a los chicos les hablan cinco, seis veces lo mismo y no lo entienden y a mí me lo dicen una vez y yo lo entiendo al tiro”
(Madre estudiante AC con TEA).

“Me superó en sus inquietudes intelectuales sobre todo eh..., me preguntaba cosas que yo no sabía, el papá sí, el papá sabe mucho, mucho es como él, son los dos iguales entonces, y a partir de esa similitud intelectual que tienen, se pueden hablar horas, horas y horas”
(Madre estudiante AC con TEA).

“Con sus compañeros establece una relación súper sana, logra establecer relaciones constructivas con otros, a él unos compañeros lo aceptan, lo quieren, lo valoran y eso yo lo he podido probar”
(Madre estudiante AC con TDAH).

“Es activo, es amigable, es enjuiciador, enjuicia mucho las situaciones y las analiza y siempre está pendiente de si es justo o no es justo, lo que ha ocurrido o la forma en la que están haciendo las cosas los demás”
(Madre estudiante AC con TDAH).

“Y bueno ese fue el año más duro, porque la nueva profesora era exigente consigo misma, perfeccionista y también con sus alumnos. Con ella fueron las quejas más grandes, que conversaba, y porque empezó a decir que se aburría, eso fue como un insulto para la profesora, que el niño dijera que estaba aburrido. Entonces empezaron a bajarle las notas de sus pruebas y de sus disertaciones, por hablar”
(Madre estudiante AC con TDAH).

“La profe me dijo ‘sabe que, él es brillante, él es brillante, él es una persona excepcional, o sea, él, no es necesario estudiar, no le reviso cuaderno, no anota nada y sabe todo perfecto, habla muy bien, pronuncia muy bien”
(Madre estudiante AC con TDAH).

RELATO DE VIVENCIA DE PADRES CON HIJOS DOBLEMENTE EXCEPCIONALES (CON FOCO EN DÉFICIT):

*“Porque la sociedad te cierra las puertas frente a las diferencias. No estamos preparados, estamos a años luz de ser inclusivos”
(Madre estudiante AC con TEA).*

“Y la profe me decía que ella no podía dominarlo en clases y yo le decía pucha es que me llama mucho la atención que me dijera que era raro, que era distinto, que era como, si bien es cierto yo sabía que él es súper distráctil, súper, pero la profesora, en realidad no lo logró dominar, entonces yo le dije pucha que “heavy”, porque yo sí, entonces yo decía es como si fuese un niño problema”

(Madre de estudiante AC con TDAH).

*Lo hemos ido trabajando y ella ya entiende prácticamente todo, ella es un poco diferente, entiende todo. Pero cambiar va a costar. Yo siempre le digo a mi señora, que ella a veces se impacienta, yo le digo ‘esta cuestión va a durar años, o quizás va a durar toda la vida, tenemos que tratar de, de normalizarla lo más posible’
(Padre estudiante AC con TEA).*

*“Nada, nunca han hecho nada, al contrario es como que la opacan y no aprovechan la inteligencia que tiene”
(Madre de estudiante AC con TEA).*

*“Y en primero me dijeron ‘no es que ella si es que no hace algo con ella, si no se ponen a estudiar o algo va a quedar repitiendo, porque es muy distraída, pasamos una letra por semana y todavía va en la primera ya llevamos tres letras, está muy retrasada’ ‘ya’ le dije yo ‘voy a ver qué hago’”
(Madre estudiante AC con TDAH).*

*“Lo demonizaron, prácticamente pensaban que lo que tenía mi hijo se pegaba. Pero yo no le hecho la culpa a la gente, por la ignorancia, porque nadie tiene por qué saberlo”
(Madre estudiante AC con TEA).*

*“Los primeros ocho meses de colegio fueron tortura para mi hijo. Y fueron tortura no por el mal trato que le daban sino por el aislamiento que tenía y no solo de los compañeros, sino también de los profesores, porque era un síndrome que no se conocía. Era el primero que llegó con Asperger al colegio. No lo conocían y cuando escucharon la palabra síndrome de Asperger, pensaron prácticamente que estaban metiendo a un monstruo dentro de la sala”
(Madre de estudiante AC con TEA).*

*“Entonces empezaron a cambiar las cosas, empezó a cambiar el trato, empezaron a darse cuenta que él tenía excelentes notas, que era un niño responsable, que no hacía escándalos, que era el que menos molestaba en la sala, que era el que menos gritaba, que era el más responsable porque era el que llegaba con todo”
(Madre estudiante AC con TEA).*



SECCIÓN II: IDENTIFICACIÓN DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD PARA PADRES Y/O CUIDADORES 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 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 sea esta 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, 1985).

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 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, el protocolo 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_{ij} 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 ($Z_{\kappa} = \hat{\kappa} / \hat{\sigma}_{\kappa} \sim N(0,1)$) (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 & 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 un protocolo con destinatarios específicos, como profesionales, profesores y padres y/o cuidadores.

En este manual, los resultados se disponen separadamente para 2e: AC con TDAH; 2e: AC con TEA.

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

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 1 y el 14 fueron los que mostraron mayor acuerdo. Menor acuerdo mostró el juez 12 y el juez 9.

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	0.82	0.07	0.000	0.69	0.95
Juez 2	0.74	0.09	0.000	0.58	0.91
Juez 3	0.69	0.08	0.000	0.53	0.86
Juez 4	0.71	0.09	0.000	0.54	0.87
Juez 5	0.64	0.08	0.000	0.48	0.80
Juez 6	0.60	0.09	0.000	0.43	0.78
Juez 7	0.57	0.09	0.000	0.39	0.75
Juez 8	0.58	0.08	0.000	0.42	0.74
Juez 9	0.47	0.09	0.000	0.30	0.64
Juez 10	0.73	0.08	0.000	0.57	0.89
Juez 11	0.60	0.09	0.000	0.43	0.77
Juez 12	0.30	0.10	0.000	0.11	0.49
Juez 13	0.48	0.09	0.000	0.31	0.66
Juez 14	0.76	0.08	0.000	0.61	0.91

Con el resultado de acuerdo, es posible señalar que 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	Se demora en realizar sus tareas escolares.	13	93
2	Necesita monitoreo constante para realizar sus tareas.	14	100
3	Se niega a realizar sus tareas escolares.	13	93
4	Evita realizar sus tareas escolares.	14	100
Dimensión cognitiva			
1	Presenta problemas para comprender ciertos contenidos.	12	86
2	Recuerda los contenidos vistos en clase, sin necesidad de escribirlos.	13	93
3	Es capaz de recordar gran cantidad de información sobre temas de su interés.	14	100
4	Es capaz de reflexionar en torno a diferentes situaciones.	14	100
5	Sus análisis y comentarios sobre diversas situaciones cotidianas están sobre lo esperado para su edad.	13	93
6	Aprendió a muy temprana edad un tema específico.	12	86
7	Comenta situaciones de forma lógica y reflexiva.	11	79
8	Presentó dificultades para aprender a leer.	10	71
9	A veces no comprende lo que lee.	12	86
10	Busca gran cantidad de información sobre temas de su interés.	9	64
11	Hace preguntas para saber más sobre un tema que le interese.	10	71
12	Se concentra cuando hace actividades relacionadas con un tema de su interés.	10	71
13	Presenta dificultad para leer con fluidez.	10	71
14	Usualmente se le ocurren ideas originales y creativas frente a diferentes situaciones.	13	93
15	Maneja mucha información sobre temas específicos.	12	86
16	Muestra un gran interés por la lectura.	9	64
Dimensión emocional			
1	Se frustra cuando no obtiene el resultado esperado.	13	93
2	Puede reaccionar de manera exagerada frente a diferentes situaciones.	13	93
3	Expresa sentimientos de inconformidad respecto a sí mismo.	13	93
4	Ha presentado episodios de autoagresión.	12	86
5	Comunica sentimientos negativos en torno a sí mismo o su desarrollo escolar.	13	93
6	Tiende a ponerse ansioso ante la demanda escolar.	12	86
7	Es autocrítico e impaciente con los fracasos.	13	93
Dimensión social			
1	Posee escasas relaciones con pares.	14	100
2	Muestra dificultad para aceptar sanciones de figuras de autoridad.	10	71
3	Le gusta ayudar a los demás.	12	86
4	Manifiesta que prefiere trabajar solo.	13	93
5	Establece relaciones de amistad basadas en intereses comunes.	13	93

En la tabla 4 se conservan solo los ítems que, en función de los análisis que se exponen, cumplen con los criterios suficientes para mantenerlos. Si bien el análisis de los porcentajes de elección de las afirmaciones sugiere que las con menos de un 80% de elección correcta por parte de los jueces debieran 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 la gran mayoría de las afirmaciones denota un porcentaje de acierto sobre 80

e incluso el 90%, 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 padres.

N°	Afirmaciones	CVR	CVR'	V	Linf V	Lsup V
Dimensión académica						
1	Se demora en realizar sus tareas escolares.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
2	Necesita monitoreo constante para realizar sus tareas.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
3	Se niega a realizar sus tareas escolares.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
4	Evita realizar sus tareas escolares.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
Dimensión cognitiva						
1	Presenta problemas para comprender ciertos contenidos.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
2	Recuerda los contenidos vistos en clase, sin necesidad de escribirlos.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
3	Es capaz de recordar gran cantidad de información sobre temas de su interés.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
4	Es capaz de reflexionar en torno a diferentes situaciones.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
5	Sus análisis y comentarios sobre diversas situaciones cotidianas están sobre lo esperado para su edad.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
6	Aprendió a muy temprana edad un tema específico.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
7	Comenta situaciones de forma lógica y reflexiva.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
8	Presentó dificultades para aprender a leer.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
9	A veces no comprende lo que lee.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
10	Busca gran cantidad de información sobre temas de su interés.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
11	Hace preguntas para saber más sobre un tema que le interese.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
12	Se concentra cuando hace actividades relacionadas con un tema de su interés.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
13	Presenta dificultad para leer con fluidez.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
14	Usualmente se le ocurren ideas originales y creativas frente a diferentes situaciones.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
15	Maneja mucha información sobre temas específicos.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
16	Muestra un gran interés por la lectura.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
Dimensión emocional						
1	Se frustra cuando no obtiene el resultado esperado.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
2	Puede reaccionar de manera exagerada frente a diferentes situaciones.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
3	Expresa sentimientos de inconformidad respecto a sí mismo.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
4	Ha presentado episodios de autoagresión.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
5	Comunica sentimientos negativos en torno a sí mismo o su desarrollo escolar.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
6	Tiende a ponerse ansioso ante la demanda escolar.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
7	Es autocrítico e impaciente con los fracasos.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
Dimensión social						
1	Posee escasas relaciones con pares.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
2	Muestra dificultad para aceptar sanciones de figuras de autoridad.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
3	Le gusta ayudar a los demás.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
4	Manifiesta que prefiere trabajar solo.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
5	Establece relaciones de amistad basadas en intereses comunes.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99

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. 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 significación estadística ($V \geq 0.79$).

Con los valores de CVR' se puede definir el índice de validez de la prueba. Al sumar las razones del coeficiente de validez se obtiene el valor de CVI, que es igual a 0.71 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 la escala para la identificación de la Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno del Espectro Autista) para padres.

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	0.49	0.09	0.000	0.32	0.67
Juez 2	0.50	0.11	0.000	0.28	0.71
Juez 3	0.46	0.10	0.000	0.26	0.65
Juez 4	0.64	0.10	0.000	0.45	0.82
Juez 5	0.41	0.09	0.000	0.23	0.58
Juez 6	0.61	0.09	0.000	0.42	0.79
Juez 7	0.23	0.10	0.005	0.04	0.42
Juez 8	0.63	0.09	0.000	0.46	0.80
Juez 9	0.43	0.09	0.000	0.25	0.61
Juez 10	0.57	0.10	0.000	0.38	0.76
Juez 11	0.37	0.11	0.000	0.16	0.58
Juez 12	0.30	0.10	0.000	0.10	0.49
Juez 13	0.62	0.09	0.000	0.44	0.79
Juez 14	0.36	0.11	0.000	0.15	0.57

A diferencia de las afirmaciones relacionadas con TDAH, la calidad del acuerdo entre los jueces y el estándar teórico definido es algo menor, pues los valores comienzan en 0.23 y tienen como máximo un valor igual a 0.64. Si bien la mayoría de los acuerdos están sobre 0.40, que se considera el valor mínimo aceptable, hay algunos jueces que revelan un grado de concordancia más bajo que el esperado. Sin embargo, en promedio, el

valor de kappa es igual a 0.47, de modo que las dimensiones de la escala orientada a Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno del 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	No necesita de alguien que lo ayude a realizar sus tareas.	9	64
2	Sobresale en una o más de una materia escolar.	8	57
3	Realiza de forma independiente sus tareas y trabajos escolares.	10	71
Dimensión cognitiva			
1	Recuerda los contenidos vistos en clase, sin necesidad de escribirlos.	9	64
2	Maneja mucha información sobre determinados temas.	10	71
3	Sus análisis y comentarios están por sobre lo esperado para su edad.	12	86
4	Comenta situaciones de forma lógica y reflexiva.	12	86
5	Logra comprender situaciones que serían complejas para su edad.	14	100
6	Hace preguntas para saber más sobre algo que le interesa.	9	64
7	Tiene problemas para expresar por escrito lo que sabe.	8	57
8	Muestra interés en profundizar temas que le llaman la atención.	8	57
9	Es capaz de recordar gran cantidad de información sobre determinados temas.	12	86
10	Utiliza palabras complejas para hablar.	12	86
11	Aprende mayormente a través de libros y/o enciclopedias.	9	64
Dimensión emocional			
1	Llora o se enoja en situaciones de ruido elevado.	12	86
2	Ha presentado episodios de autoagresión.	13	93
3	Expresa desagrado por los ruidos elevados.	12	86
4	No come ciertos alimentos por su color, sabor u olor.	9	64
5	Expresa sentimientos de inconformidad respecto a sí mismo.	13	93
6	Comunica sentimientos negativos en torno a sí mismo o su desarrollo escolar.	12	86
7	Reflexiona sobre sus estados emocionales, pero no logra manejarlos.	10	71
Dimensión social			
1	Tiene pocos o ningún amigo.	13	93
2	Le cuesta entablar conversaciones con otros niños de su edad.	13	93
3	Le cuesta hacer amigos.	13	93
4	Manifiesta interés en establecer relaciones con pares con intereses comunes.	11	79
5	Le gusta trabajar de modo individual.	8	57
6	A menudo expresa molestia por trabajar con sus pares.	10	71
7	Se queja del ruido de sus compañeros.	8	57

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 57% (8 de 14 jueces). 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), padres.

N°	Afirmaciones	CVR	CVR´	V	Linf V	L sup V
Dimensión académica						
1	No necesita de alguien que lo ayude a realizar sus tareas.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
2	Sobresale en una o más de una materia escolar.	0.14	0.57	0.57	0.33	0.79
3	Realiza de forma independiente sus tareas y trabajos escolares.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
Dimensión cognitiva						
1	Recuerda los contenidos vistos en clase, sin necesidad de escribirlos.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
2	Maneja mucha información sobre determinados temas.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
3	Sus análisis y comentarios están por sobre lo esperado para su edad.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
4	Comenta situaciones de forma lógica y reflexiva.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
5	Logra comprender situaciones que serían complejas para su edad.	1.00	1.00	1.00	0.78	1.00
6	Hace preguntas para saber más sobre algo que le interesa.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
7	Tiene problemas para expresar por escrito lo que sabe.	0.14	0.57	0.57	0.33	0.79
8	Muestra interés en profundizar temas que le llaman la atención.	0.14	0.57	0.57	0.33	0.79
9	Es capaz de recordar gran cantidad de información sobre determinados temas.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
10	Utiliza palabras complejas para hablar.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
11	Aprende mayormente a través de libros y/o enciclopedias.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
Dimensión emocional						
1	Llora o se enoja en situaciones de ruido elevado.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
2	Ha presentado episodios de autoagresión.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
3	Expresa desagrado por los ruidos elevados.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
4	No come ciertos alimentos por su color, sabor u olor.	0.29	0.64	0.64	0.39	0.84
5	Expresa sentimientos de inconformidad respecto a sí mismo.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
6	Comunica sentimientos negativos en torno a sí mismo o su desarrollo escolar.	0.71	0.86	0.86	0.60	0.96
7	Reflexiona sobre sus estados emocionales, pero no logra manejarlos.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
Dimensión social						
1	Tiene pocos o ningún amigo.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
2	Le cuesta entablar conversaciones con otros niños de su edad.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
3	Le cuesta hacer amigos.	0.86	0.93	0.93	0.69	0.99
4	Manifiesta interés en establecer relaciones con pares con intereses comunes.	0.57	0.79	0.79	0.52	0.92
5	Le gusta trabajar de modo individual.	0.14	0.57	0.57	0.33	0.79
6	A menudo expresa molestia por trabajar con sus pares.	0.43	0.71	0.71	0.45	0.88
7	Se queja del ruido de sus compañeros.	0.14	0.57	0.57	0.33	0.79



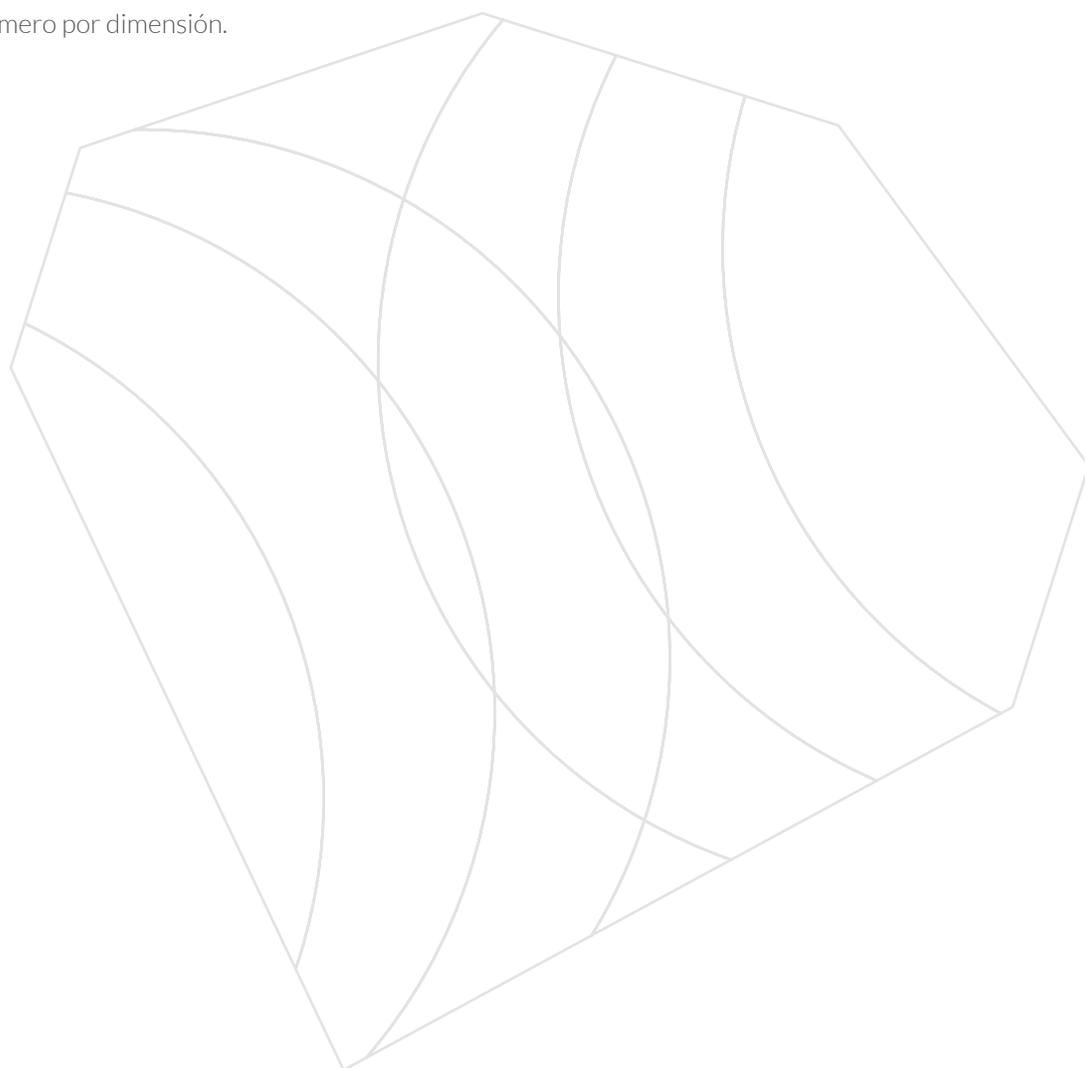
Como en el caso de Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención), CVR' y el coeficiente V de Aiken coinciden cuando se trata de proporciones. De acuerdo al criterio, el valor de CVR' debiera ser igual o superior a 0.58. Aquí se ha optado por mantener afirmaciones con un valor algo menor, igual a 0.57, pues eliminar demasiados ítems atenta contra la consistencia del instrumento y es posible que procedimientos de valides 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 0.76, que es algo más alto que el obtenido para Doble Excepcionalidad (Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención). Algunas dimensiones, como la emocional, resultaron ser muy consistentes y las afirmaciones pertenecientes fueron fácilmente identificables. Otras, como la dimensión académica o social, 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 aplicado 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 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 Padres.

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.





SECCIÓN III: ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS PARA PADRES Y/O CUIDADORES DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DOBLEMENTE EXCEPCIONALES

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 su identificación como su caracterización. Es en este contexto, que damos a conocer una serie de orientaciones psicoeducativas que nos permitan como padres y/o cuidadores, implementar acciones específicas en la crianza de nuestros hijos doblemente excepcionales y generar ambientes catalizadores para que alcancen el mayor desarrollo posible.

Proponemos entonces, orientaciones enmarcadas desde el enfoque central de este manual Basado en las Fortalezas, especialmente desde nuestro rol de padres, cuidadores o familiares de niños con la condición de 2e, de manera que podamos desarrollar, potenciar, promover e intencionar en nuestros hijos sus capacidades y talentos innatos como base para su aprendizaje en la vida diaria, con un énfasis especial en los aspectos positivos de su esfuerzo, sus logros y sus fortalezas (López & Louis, 2009). Especialmente, porque esta perspectiva positiva promueve el reconocimiento desde el entorno familiar y social, así como del autoreconocimiento de los recursos personales en los propios 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 las orientaciones en temáticas como desarrollo de intereses, motivaciones, desarrollo

socioemocional, lectura y escritura, uso de Tecnologías de Información y Comunicación y Funciones Ejecutivas, entre otras. Todas ellas han sido desarrolladas como propuestas flexibles, que buscan generar espacios de aprendizaje, esparcimiento y disfrute entre usted, su hijo y toda la familia. Se espera que ustedes como familia puedan ocupar este espacio conjunto para modificar las estrategias, adaptarlas e incluso crear nuevas. Adapte lo que tenga que adaptar, pues lo que no debe ocurrir es que estas propuestas se conviertan en actividades incómodas u obligatorias. Finalmente, tampoco se busca reemplazar el rol de los padres en el hogar ni la atención de especialistas que requiere cada niño, niña o adolescente que presente la condición de 2e.

1. *DESARROLLO DE LOS INTERESES PERSONALES.*

¿Tenemos claro cuáles son los intereses de nuestros hijos y qué podemos hacer como familia para desarrollarlos?

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) que presentan nuestros hijos 2e, hace necesario como padres o cuidadores tener claridad sobre estas temáticas. Por tanto, es relevante conocer sus motivaciones, sus habilidades, lo que les llama más



la atención y lo que definitivamente les agrada o desagrada. Para ello, lo primero es identificar los intereses, ya sea individuales o aquellos comunes en la familia, para luego planificar acciones, recursos y posibilidades que les permitan finalmente ejecutar lo planeado y conseguir satisfacer algunas de las motivaciones que estos niños, niñas y adolescentes presentan.

- Se sugiere para identificar intereses, utilizar un diagrama de Venn, como el que se muestra a continuación. En

cada círculo se escriben los intereses de cada uno de los integrantes de la familia (los círculos pueden aumentar o disminuir según el grupo familiar) y en los espacios de intersección se escriben o dibujan los intereses compartidos de esos integrantes, así quedarán a la vista aquellos que son comunes y los que no lo son. Este diagrama se puede hacer en una hoja, cartulina, pizarra, en el piso del patio con tiza o con cualquier otro material a elección.

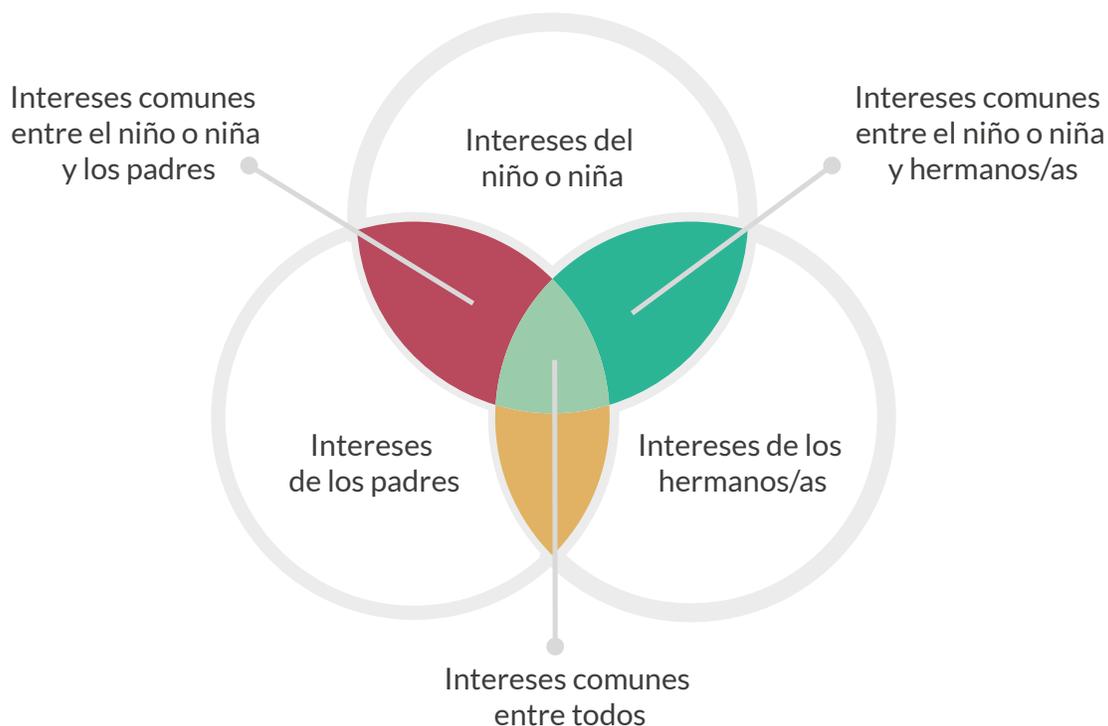


Figura 2. Diagrama de Intereses.

Es muy importante que se destaquen los intereses comunes y si estos no aparecen se busque una solución, pues el desarrollo integral de los niños se requiere de espacios compartidos con su contexto familiar, que no se restringen solo a la familia nuclear, sino que involucra también a la extensa (abuelos, primos, tíos, etc.).

- Para identificar intereses también se puede jugar a

“¿Cuánto sé yo de ti?”: Se debe completar un listado de afirmaciones que nos hacen pensar en relación a cuánto conocen a la persona que describen. Puede buscar afirmaciones en internet o bien inventar las que estimen convenientes. Se trabaja en un formato de tabla, en hojas iguales para cada uno de los integrantes de la familia. A continuación se muestra un ejemplo:

Interés / Integrante	Mamá	Papá	Hermana	Hermano
Su comida preferida es....				
Le gusta mucho ir a...				
Lo que más le gusta hacer es...				
Siempre quiere ir a visitar a...				
Le gusta ver en la TV...				
Quiere tener un(a)....				
Le molesta que....				
Siempre quiere saber.....				

Finalizado este ejercicio, cada uno de los integrantes debe dar a conocer sus respuestas, de forma respetuosa, buscando que cada persona pueda plantear si está de acuerdo o no en lo que se dice de sí mismo.

Se debe generar el espacio para que cada uno pueda, si lo requiere, aclarar o corregir algún interés o dar a conocer nuevos que ha desarrollado y que los demás no conocían. Es muy importante hacer notar a todos, cuáles son los intereses comunes y lo valioso que esto es para el grupo familiar, pues les permite compartir tiempo juntos.

- Una estrategia de planificación y ejecución de intereses, es el iniciar una actividad e invitar a compañeros de colegio, vecinos, amigos, etc., a crear un club de lectura en donde se compartan las colecciones de libros que poseen; jugar a algún deporte o juego que más les guste; a realizar una exposición de ciencias o arte (en su patio, en la sede comunal, en el club house de su condominio); visitar lugares cercanos a su sector (cerros, ríos, parques, juegos) que les permita recolectar elementos, sacar fotografías, conocer a personas del lugar, hacer un picnic. Puede llevar a cabo una muestra de sus colecciones para dar a conocer sus intereses a los demás, permitiéndole también conocer los de otros, lo importante es que su hijo pueda compartir sus intereses en comunidad, sin tener que invertir mayores recursos económicos para ello.

- Frente a la curiosidad y necesidad permanente de saber y conocer más sobre ciertos temas, oriente y acompañe a su hijo a: buscar a través de internet en sitios especializados sobre temáticas específicas; escribir correos electrónicos a personas que les parezcan interesantes del mundo de las ciencias, artes u otras disciplinas; ver documentales o películas, visitar exposiciones, etc. Lo importante es que puedan hacerlo en familia y asimismo, aprender juntos.
- Es importante que, junto con el desarrollo de los intereses de su hijo, también aprenda a realizar actividades que muchas veces no son de su agrado. Para esto, la clave es transformar esa tarea en algo motivador. Por ejemplo, si lo que debe hacer es una investigación, incentive a que su hijo busque 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. Otra alternativa puede ser la de expresar la información que su hijo sabe de diversas maneras, no necesariamente 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 el establecimiento educacional y, asimismo, llegar a acuerdos y flexibilizar en las evaluaciones, proyectos y/o trabajos que deba realizar.





IMPORTANTE

Los niños, niñas y adolescentes 2e, presentan un talento que está latente y que necesita ser manifestado, por eso es primordial como padres que conozcamos sus intereses, gustos y motivaciones, orientándolos además a ampliar sus horizontes de conocimiento y no solo restringirse a su temática de mayor interés, que se abran a nuevos temas, a conocer y valorar la diversidad de intereses. Desde el rol de padres, debemos entregar la seguridad y confianza que les permita explorar para profundizar y conocer más.

2. DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

¿Cómo podemos potenciar en nuestros hijos doblemente excepcionales la lectura y la escritura como una herramienta para su desarrollo integral?

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. Sin embargo, con la escritura y en el caso particular de la escritura manuscrita, la relación es más negativa, rechazando esta actividad en la mayoría de los casos (tanto para la condición de TDAH como de TEA). Por consiguiente, se deben considerar estrategias para seguir potenciando el gusto por la lectura y la escritura y otras para desarrollar estas habilidades en el caso que presenten rechazo hacia ellas. Por lo mismo, sugerimos tener presente:

- Tenga cuidado de no forzar la lectura cuando el niño no

está interesado en ella. Es decir, no obligue al niño a leer si no quiere, en este caso se sugiere buscar diversas opciones para que aprenda y se acerque a la lectura, como por ejemplo, documentales, textos de su interés, páginas de internet, podcast, audiolibros y diversas formas de acceder a la información. Lo importante es que el niño disfrute lo que conlleva la realización de estas actividades.

- Si disfruta la lectura, esta se debe potenciar. Trate de acercarlo lo más posible al mundo letrado, ya sea a través de la compra de libros nuevos o usados, biblioteca CRA del establecimiento educacional, biblioteca pública, libros en formato PDF, sitios web de literatura, diarios y revistas digitales, etc.
- Es una alternativa asistir o crear grupos o clubes de lectura, donde se escoge un libro que todos leen y luego comentan. Importante mencionar que se pueden leer cómics, mangas, novelas de todo tipo adecuadas a la edad, biografías, etc. Esto favorece la motivación hacia la lectura y la creación de relaciones sociales.
- Un recurso interesante y útil es el libro-álbum, el cual usa igualmente imágenes y palabras para contar una historia. Tanto la lectura como construcción de este tipo de texto sería muy enriquecedor para su hijo.
- Inste a su hijo a que le acompañe a realizar actividades que impliquen la lectura de una forma natural, en juegos, en avisos, recetas, en productos a utilizar, entre otros. Otórguele el tiempo necesario que requiera para leer, de forma que no se sienta presionado, y al finalizar pregúntele qué es lo que ha entendido, o qué es lo que se debe hacer, o cuál(es) son los pasos a seguir, preguntas que dependerán del tipo de texto que esté leyendo.
- Converse con su hijo sobre lo que ha leído, las conclusiones que extrajo y lo que le ha llamado la atención, gustado o disgustado más. Ábrase a la idea de aprender de su hijo. No lo corrija, interrumpa o coarte si hay errores.

Una buena idea es grabar las conversaciones que se dan a partir de una lectura, película, documental o investigación y luego transcribirla. Servirá como material para futuras conversaciones.

- Se sugiere leer juntos (padres e hijos), de esta forma se estrechan lazos afectivos y aprenden conjuntamente sobre algún tema. Luego de ello, pueden comentar, dibujar, modelar o recrear a los personajes, realizar videos, presentaciones en software de presentación, etc. Use elementos cotidianos para sacar el máximo provecho a las experiencias de aprendizaje de su hijo.
- Investiguen más acerca de sus lecturas preferidas o las que le generan mayor motivación, por ejemplo: biografía del autor o autora, época en la cual fue escrito el libro, temáticas que el libro trata o vocabulario nuevo. A partir de esta información se sugiere crear fichas bibliográficas que incluyan los elementos señalados anteriormente y/o los que estime convenientes.
- Se recomienda potenciar la escritura en casa, resaltando la creación original de diversos textos por sobre la ortografía o caligrafía. Es decir, es más importante que su hijo cree una historia, a que esta tenga perfecta ortografía (la cual puede ser corregida con posterioridad). Recuerde que su hijo debe sentirse cómodo y capaz en lo que está realizando. La escritura tiene sentido cuando hay un propósito claro; su hijo puede escribir correos electrónicos a personas que admire, hacer afiches, invitaciones, escribir obras teatrales, entrevistas, ofrecer servicios a sus vecinos para hacer letreros, etc.
- Se sugiere incorporar el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (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, el beneficio que

otorga al poder rehacer el texto y no tener que perder el escrito, entre otros.

- Si debe realizar tareas de escritura a mano y esta es una tarea poco motivante para él, se recomienda que usted divida la tarea en diferentes días, de forma que no se transforme en algo interminable y tortuoso. Por ejemplo, una página por día, dividiendo 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.
- No considere los recursos económicos como una limitante para ejecutar acciones en beneficio del niño. Para ello sugerimos que use recursos disponibles y gratuitos en su comunidad, pregunte en su localidad de forma que igualmente pueda potenciar su talento. Asimismo, entregue estrategias de empoderamiento para que busque alternativas por sí mismo y así pueda aprender sobre lo que le interesa.



IMPORTANTE

La lectura y la escritura requieren que potenciemos en nuestros hijos su gusto, su uso y la incorporación de ambas a su vida cotidiana, de forma que sean herramientas positivas para el aprendizaje, el ocio, el placer, entre otros.



3. DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.

¿Cómo podemos aportar al desarrollo de la creatividad de nuestros hijos?

Es probable que reconozca a su hijo 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 edad. La creatividad es una temática compleja, pero es un componente esencial en la Alta Capacidad (Treffinger & Selby, 2009) y se caracteriza por la generación de ideas, la apertura a lo nuevo y el atreverse a explorar nuevas ideas, profundizar en ellas y escuchar su 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. Existen 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.

Como padres es necesario, entonces, buscar estrategias que permitan potenciar la creatividad en nuestros hijos, en un ambiente o contexto creado para ello. Se sugiere que tenga las siguientes condiciones:

1. Es importante que su hijo esté expuesto a ambientes que le sean desafiantes, motivantes y novedosos de forma que favorezcan la creación de ideas.
2. Es necesario además, que este ambiente sea acogedor, de forma que potencie la creatividad, que valore la diversidad de sus propuestas, sin burlas, descrédito, ni críticas.
3. Es esencial que este ambiente también sea contenedor cuando el fracaso se presente, con el propósito de que se le

motive a reiniciar o continuar creando, evitando así el abandono de futuras acciones creativas.

Para desarrollar el pensamiento creativo es necesario, por lo tanto, que usted considere que las actividades que implemente con su hijo tengan el balance entre dos aspectos:

1. El primero hacerlas con felicidad (*playfulness*), es decir, intencionar en ellos la apertura a nuevas experiencias, desarrollar la curiosidad y la exploración, tomar riesgos y “jugar” con las posibilidades.
2. El segundo aspecto es realizarlas con perseverancia, el cual involucra la disciplina, el trabajo duro y el esfuerzo en períodos sostenidos de tiempo (Treffinger, Young, Nassab, Selby & Wittig, 2008).

Una estrategia, en relación a la creatividad, para implementar es el desarrollo del pensamiento divergente, con lo que se busca en los niños, ampliar la generación de ideas creativas a través de la exploración de muchas y diversas alternativas. Para ello es posible:

- Resolver y crear acertijos en forma individual o con otras personas.
- Plantear la mayor cantidad de usos para cierto objeto cotidiano, como una plancha, una aguja, un vaso, etc.
- Dar nombres originales a cierto objeto para luego escribirlos y si es necesario inventar la regla que rige esa forma de escritura.
- Hacer una lista de todas las cosas que no se podrían hacer si algún día estas desaparecieran.
- Jugar al juego “En que se parecen...”, donde se comparen situaciones divertidas, como por ejemplo “¿En qué se parece un aeropuerto a una peluquería?, en que en el aeropuerto se aterriza y en la peluquería te rizan”.

- Inventar finales divertidos a historias, relatos, cuentos, anécdotas, etc. en donde de forma creativa y muy diferente al final que ya existe o se conoce y con nuevos personajes, hechos, lugares, objetos, etc. se cree una historia que no podría en ningún caso, estar presente en el producto original.
- Realice con su hijo juegos que desarrollen el pensamiento lateral, es decir, encontrar diferentes opciones originales para una situación. Puede buscar en sitios de internet estrategias para desarrollar el pensamiento lateral. Una de ellas son preguntas del siguiente tipo: ¿Cómo serían los cubiertos (servicios) si en vez de comer por la boca comiéramos por la nariz?. Esta y otras preguntas las puede buscar en la propuesta de Pensamiento Lateral de Edward de Bono en un buscador de internet.
- Incentive a su hijo a crear historias, poemas, obras teatrales, noticias, maquetas, figuras con diferentes materiales, reutilizar desechos, etc. MotíVELO a elaborar distintos productos con múltiples materiales y en diferentes áreas. Recuerde que siempre tiene que estar conectado con sus intereses.
- Una buena actividad a realizar es utilizar el “Libro de las preguntas” de Pablo Neruda, dando respuestas originales y creativas a las preguntas que se plantean en él. Este libro se encuentra gratuito en PDF, solo debe escribir su nombre en un buscador de internet. Algunas preguntas de este libro son: ¿Cuál es el pájaro amarillo que llena el nido de limones? y Si he muerto y no me he dado cuenta, ¿A quién le pregunto la hora?



IMPORTANTE

Promocione, valore y apoye las propuestas e ideas creativas de su hijo o hija. En caso que no esté de acuerdo con alguna, busque la forma de hacérselo saber de forma amorosa y adecuada. Así, creará un ambiente de confianza que permitirá que su hijo se sienta aceptado y motivado a seguir pensando creativamente. La creatividad requiere de un ambiente acogedor y flexible para florecer.

Dese el tiempo para realizar estas actividades cada semana, como parte de los momentos familiares. No es necesario invertir mucho tiempo, alrededor de 30 minutos es adecuado.

4. DESARROLLO DE FUNCIONES EJECUTIVAS.

¿Qué espacios estamos otorgando a nuestros hijos para el desarrollo de las funciones ejecutivas (FE)?

Las Funciones Ejecutivas (en adelante 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 muy relevantes en el desarrollo de nuestros hijos. 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 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.

Para lo anterior les proponemos algunas actividades que puede llevar a cabo:

- Plantearse objetivos claros, precisos y cumplibles: las metas que proponga a sus hijos e hijas deben permitir ser logradas, si estas son muy grandes, es necesario que sean cambiadas o divididas en otras más pequeñas, de forma que el logro de cada una de ellas les genere satisfacción. Por el contrario, si la meta es inalcanzable puede generar frustración y abandono de lo que se quiere realizar, en desmedro de la continuidad y perseverancia en la tarea.
- Monitorear permanentemente mientras realiza una acción de forma de verificar que se está cumpliendo con lo planificado, que se están logrando las acciones o metas propuestas, que se están usando los recursos que se consideraron, etc., esto va a permitir a sus hijos que puedan modificar, en el momento preciso aquello que no es correcto, o que falta.
- Flexibilizar o cambiar es una opción favorable: considerar de forma anticipada el cambiar algo, así como la posibilidad de nuevas alternativas a lo planteado o deseado en un inicio, favorece en los niños el que puedan manejar la frustración o el fracaso cuando las situaciones, los planes, los objetos o las personas no son como se esperaba, se han roto o simplemente no están. Es importante reforzar la idea que los cambios son necesarios para avanzar y para alcanzar nuevas metas y la clave es anticipar siempre a su hijo con respecto a las posibles situaciones y modificaciones que se llevarán a cabo.

- El inhibirse y el decir que no, en ocasiones, puede ser una gran decisión, ya que la cantidad de estímulos e información a la cual hoy se encuentran expuestos los niños, conlleva que ellos desarrollen la capacidad de decir que no, de controlar los deseos por tener algo, de mantenerse en una actividad aunque no sea de su total agrado, o simplemente que pueda cambiar de actividad con facilidad. Promueva en ellos la reflexión sobre las implicancias para las personas, de un actuar irreflexivo e impulsivo, trabajando para ello lo que son causas y consecuencias.

Se sugiere entonces que lleve a cabo acciones como las siguientes para el desarrollo de las FE en el hogar:

1. Implementar un horario de estudio, considerando tiempos para la realización de tareas, estudio y lectura, así como también momentos de descanso y de actividades de ocio. Se recomienda iniciar con un breve descanso libre de tecnología, luego un horario de estudio entre 1 y 2 horas máximo, con breves descansos, para posteriormente permitir el uso de tecnología y juegos, no superando la hora diaria.
2. Implementar dentro de las rutinas familiares actividades como: alimentar a su mascota, regar las plantas, ordenar sus juguetes, etc., a fin de trabajar las rutinas y la toma de conciencia de la responsabilidad en los actos personales.
3. Otorgar un clima de organización y hábitos, ya sea en lo escolar o en el hogar, que le permita generar estrategias de autorregulación frente a la atención y la organización de su tiempo.
4. En conjunto con su hijo favorecer la atención sostenida, por medio del juego memorice, rompecabezas, juegos de encaje u otros, donde requiera estar concentrado un tiempo prolongado. En un principio hacer pausas cuando se muestren inquietos o evidencien conductas impulsivas, demostrándole que es importante realizar pausas cuando se está cansado, para que cuando se retome la actividad dé lo mejor de sí.

5. Hablar de lo que están haciendo, de lo que recién acaban de hacer y de lo que están por hacer para favorecer la memoria de trabajo y toma de conciencia de sus acciones cotidianas. No se debe corregir el relato cuando lo estén llevando a cabo, si es necesaria una corrección debe hacerse finalizado todo el discurso y con mucha cautela de no coartar la narrativa.

6. Al preparar las evaluaciones, incorporar preguntas escritas, de modo que pueda practicar la organización previa de sus ideas, el desarrollo de las mismas y la revisión. Para ello utilizar evaluaciones anteriores de ejemplo.



IMPORTANTE

El fomento de las FE en el hogar es un desafío permanente, puesto que implica un hogar ordenado que les permita:

*La planificación por medio de agendas, calendarios, listas de tareas, etc.,
El plantearse metas.*

Disponer de los recursos para llevar a cabo las acciones.

El objetivo principal es lograr estar atentos y conscientes de lo que se está realizando a fin de alcanzar la meta propuesta por medio de decisiones claras y acertadas.

5. DESARROLLO DE LA RESOLUCIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS.

¿Consideramos las situaciones problemáticas que enfrentan nuestros hijos como instancias potenciadoras de su desarrollo?

La presencia de situaciones problemáticas o desafíos forman parte de la vida de cualquier persona, donde cada uno de nosotros debe desarrollar los recursos necesarios para su resolución. Los niños, niñas y adolescentes poseen características que pueden resultar de gran riqueza para la resolución de situaciones problemáticas, así como también poseen otras que pueden constituir una serie de desafíos para el mismo ejercicio, volviéndose necesario acompañarlos en el desarrollo y potenciación de estrategias para la resolución de estas situaciones.

De acuerdo con lo anterior, le entregamos algunas alternativas para contribuir a este proceso:

- Trabaje en conjunto con su hijo para reconocer aquellas situaciones cotidianas que le representen un desafío y que desee resolver, haciendo énfasis en que sus fortalezas pueden ser recursos a utilizar en la resolución de situaciones problemáticas. Para ello puede realizar la siguiente actividad: Creen una historia donde el personaje principal se enfrenta ante una situación que le represente un desafío. Pídale que reconozca e identifique cuál es la problemática y las posibles soluciones según su perspectiva. Tómense un tiempo para que exponga el por qué de su elección, considerando los posibles pros y contras de la misma, además pregúntele si tomaría la misma decisión si fuera él quien estuviera viviendo esa situación.
- Acuerden un momento específico en la semana, donde cada integrante de la familia pueda compartir aquellas



situaciones que representaron un problema y la forma en que lo enfrentaron, si es que no fue solucionado, busquen en conjunto posibles soluciones para dicha problemática. Para ello puede realizar juegos de roles donde cada uno toma el lugar del que está compartiendo su experiencia, de modo que pueda demostrar como hubiese enfrentado aquella situación.

- Inste y empodere a su hijo para que considere las situaciones problemáticas como un desafío que puede emprender de forma autónoma en primera instancia, siempre teniendo la posibilidad de recurrir a ustedes y pedir apoyo.
- Comuníquese y apóyese en su comunidad educativa, puede acercarse a algún profesor de confianza y/o el psicólogo del establecimiento, para que así puedan reconocer y planear acciones a tomar frente a los diferentes desafíos que enfrenta en la rutina escolar.



IMPORTANTE

Recordemos que en cada niño, niña y adolescente 2e existen un gran número de fortalezas y habilidades que visibilizadas y potenciadas constituyen, no sólo valiosos recursos para la resolución de las diversas problemáticas que van surgiendo a lo largo de su vida, sino que son la base para un desarrollo integral y para la consecución de las metas y proyectos que se propongan.

Recuerde que frente a situaciones que considere más complejas o más allá de sus recursos, puede y se le sugiere, siempre acudir a un profesional para que los acompañe en este proceso.

6. USO DE REDES SOCIALES Y TECNOLOGÍA.

¿El uso de redes sociales y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) requieren que implementemos acciones o roles especiales en nuestra crianza?

El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y redes sociales es uno de los intereses y entretenimientos más utilizadas y valoradas hoy por los niños en general y, en especial, por nuestros hijos 2e. Basta con mirarlos y tomar conciencia de la cantidad de recursos tecnológicos con los que interactúan diariamente, ya sea para jugar, para informarse, para producir conocimiento, entre otros. Entonces, se hace necesario tener consideraciones con respecto a los tiempos de uso, a los lugares en que navegan por internet, al tipo de contenido a los que acceden y a los peligros a los que pueden estar expuestos si no cuentan con una supervisión directa de adultos.

- Desde una perspectiva de salud, la Academia Americana de Pediatría (2016), aconseja sobre la cantidad de horas máximas de exposición a pantallas:



- La alta motivación y, en ocasiones, la dependencia que generan las TIC y redes sociales en los niños 2e, se deben en particular a que por una parte, les permite un acceso rápido a la información que buscan, la velocidad de respuesta rápida de los videojuegos genera satisfacción y por otra parte, no requieren de mayores esfuerzos, ni estrategias de socialización cuando usan las redes

sociales. Entonces, se requiere no solo controlar las horas de exposición, sino los peligros que en particular el uso de internet sin regulación parental puede tener para ellos. El portal Internet Segura.cl (MINEDUC, 2017) entrega orientaciones para el cuidado y la prevención en el uso de internet en los niños, niñas y adolescentes, como los siguientes:



01

✓

Tenga en cuenta que existe información publicada que no es confiable o verdadera.

02

✓

Recuerde que todo lo que se publique queda en la red y no se puede borrar nunca.

03

✓

Cuide que sus hijos no publiquen información personal, fotos, correos, claves, ni que acepten a personas desconocidas.

04

✓

Intencione que sus hijos sigan las formas de comunicación respetuosa al opinar en las redes sociales.

- Sumado a lo anterior, es necesario considerar el potencial y los beneficios que el uso de TIC y redes sociales puede tener en su desarrollo integral. En este sentido, las utilidades pueden ser muchas, en especial, si su uso

permite comprender y acceder a la información de forma más fácil y rápida. Así también el poder usarlas como un recurso para iniciar algunos aprendizajes o superar algunas barreras en el mismo. Para ello:



Utilice el computador o Tablet para escribir si es que su hijo rechaza la escritura manuscrita o esta le resulta muy compleja o lenta. De esta forma se potenciará la producción textual, resaltando la riqueza de las ideas, y dando espacio para el desarrollo del pensamiento creativo.



Utilice software y juegos específicos (de arte, de ciencia, de biología, de matemáticas, de astronomía, de diseño, etc.) para que puedan buscar, crear o interactuar con los temas que sean de su mayor interés.



Utilice redes sociales temáticas seguras en donde su hijo se pueda comunicar de forma virtual con otras personas que presentan los mismos intereses temáticos, pero que además, pueden entregarle otras perspectivas al respecto y así ampliar su conocimiento, compartir sus creaciones, intercambiar ideas, etc.



IMPORTANTE

Se hace necesario entonces, comprender cuál es nuestro rol como padres en este nuevo contexto a fin de entender, potenciar y a la vez regular el uso e incorporación de estas herramientas a la cotidianidad de toda la familia y en especial, al desarrollo de nuestros hijos 2e.



7. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL.

En este apartado hemos intencionado las estrategias específicas para el desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes 2e. Esta sección consta de varios aspectos que dan cuenta del desarrollo integral de la persona, por lo mismo hacemos referencia a temas como el autoconcepto y la autoestima, el manejo de las emociones, y de las relaciones sociales, asimismo hemos considerado relevante las estrategias para el reconocimiento de la sobrexcitabilidad en nuestros hijos, el desarrollo de la autonomía y en especial la abogacía.

7.1 Desarrollo autoconcepto y autoestima

¿Sabías lo importante y necesario que es sentirnos aceptados y validados por los demás?

Muchas veces en este proceso los niños, niñas y adolescentes 2e presentan dificultades asociadas al sentimiento de indiferencia e incomprensión que experimentan respecto a sus pares, para esto usted como madre o padre puede contribuir positivamente, teniendo en cuenta lo siguiente:

- Construyan en conjunto una lista en la que pueda reconocer sus fortalezas y habilidades, así como también algunos de sus desafíos y debilidades. Por ejemplo, puede pegarla en una pizarra o en una cartulina.
- Trabaje con cada una de esas fortalezas y habilidades, resaltando las situaciones en que pudo expresarlas y/o utilizarlas, con el fin de generar sentimientos de éxito y eficacia.
- Una vez identificadas las debilidades, planeen en conjunto posibles estrategias y soluciones para enfrentarlas.

- Repliquen dicha lista con cada miembro de la familia, enfatizando en las fortalezas que cada uno presenta y, señalando qué es posible mejorar, a través del apoyo y el trabajo en conjunto.
- Construyan una pizarra didáctica en la cual puedan dejar plasmado un desafío semanal o mensual que acuerden en conjunto con su hijo y que implique relacionarse con otros. Por ejemplo, conversar con un compañero con el que no tenga mucha relación, almorzar en compañía de otros, etc. Dediquen un momento específico para compartir la experiencia, una vez que el desafío haya sido cumplido, enfatizando las emociones, pensamientos, etc., que este generó en su hijo. Consúltele si desea que este desafío se le comunique a algún profesor de su confianza, para pedir su apoyo si así lo requiere.



IMPORTANTE

Recordemos que el autoconcepto y la autoestima son constructos que desarrollamos a lo largo de nuestra vida, con especial relevancia en nuestra niñez, constituyendo la base de lo que somos e influyendo en la mayoría de los aspectos de nuestra vida, es por eso que como padres tenemos la importante tarea de ser una guía y un apoyo en este largo camino que están recorriendo nuestros hijos.

Entonces, es necesario que nos tomemos un tiempo y pensemos sobre las acciones que realizamos o hemos podido realizar en alguna ocasión, que hayan tenido como objetivo reforzar en nuestros hijos la importancia de aceptarse a uno mismo y a los demás, pues de no haberlas implementado, debemos motivarlos a buscar las instancias para ello.

7.2. Manejo de las Emociones.

¿Cuál es la importancia que le damos como sociedad al manejo de las emociones de cada persona y en especial en aquellas que presentan la condición de Doble Excepcionalidad?

El manejo de las emociones muchas veces es una temática ignorada e infravalorada, apareciendo como relevante sólo en algunas personas con problemas de salud mental, sin embargo aquello constituye un grave error del cual -como sociedad- debemos hacernos cargo, puesto que es parte esencial del desarrollo integral del ser humano y es necesario concienciarnos sobre la importancia que tiene en toda persona.

A continuación, le entregamos algunas estrategias que usted puede realizar y así aportar al correcto manejo de las emociones de su hijo, pero recuerde complementar estas estrategias con apoyo profesional para lograr un óptimo desarrollo.

- Aparte un momento del día para que cada uno de los integrantes de la familia pueda compartir algunos momentos significativos del día, ya sean positivos o negativos, expresando las emociones que aquello le generó.
- Reconozca y retroalimente positivamente cuando haya empleado herramientas para manejar sus emociones frente a cierta situación.
- Identifiquen y trabajen en conjunto aquellas situaciones que representan para su hijo un desafío a nivel de manejo de emociones, ideando alternativas para afrontarlas o aliviarlas. Por ejemplo, uso de auriculares en situaciones de ruido elevado.

- Diseñen, en una cartulina o pizarra, una tabla que contenga columnas con los principales sentimientos (alegría, entusiasmo, rabia, frustración, tristeza, ansiedad) y en las filas las principales actividades cotidianas en las que su hijo participa (salidas a lugares de entretenimiento, supermercado, recibimiento y visitas de familiares y/o amistades, cumpleaños, colaboración en tareas domésticas, cuidado de mascotas, viajes, etc.), permitiéndole expresar cuales son los sentimientos que le generan cada una de ellas y las estrategias o actividades que puede realizar para lograr sentirse más cómodo.
- Construya en conjunto con su hijo letreros o tarjetas que expresen diferentes emociones (alegría, tristeza, enojo, frustración, etc.) que pueda pegar en alguna superficie (puerta, pared, etc.), con el fin de que pueda dar a conocer a los demás como se siente sin tener que recurrir a los gritos, golpes o malas palabras.



IMPORTANTE

Le recordamos que el reconocimiento y manejo de las emociones es un trabajo beneficioso para cualquier persona y esencial para enfrentar los desafíos que nos presenta la vida.

Tenga en cuenta que es la diferencia lo que nos hace únicos, por lo tanto, el manejo de las emociones es diferente para cada persona, constituyendo una tarea de todos (familia-escuela-profesionales) buscar aquellas vías para ir desarrollando esta área y cualquier otra.



7.3 Reconocimiento de la sobreexcitabilidad.

¿Nos ha tocado vivenciar situaciones donde niños, niñas y adolescentes han manifestado conductas que resultan en primera instancia exageradas e inexplicables?

Usted puede reconocer en su hijo algunas características que en muchas ocasiones resultan ser irritantes, implicando un desafío para su paciencia. Cuando se entiende que estas respuestas son una característica de la Alta Capacidad de su hijo, usted puede lograr dar sentido a un grupo de conductas que hasta este momento no podía explicar. A continuación, le entregamos algunas estrategias que pueden contribuir a este proceso:

Tenga en cuenta:

Como mencionamos al comienzo de este manual, entendemos por sobreexcitabilidad a la existencia de algunas respuestas intensificadas en algunas áreas. Estas áreas pueden ser: intelectual, emocional, imaginativa, psicomotora y sensorial.

- Planifique de forma anticipada y consensuada actividades que podrá realizar antes y después de una acción o tarea que requiere mayor quietud, concentración y silencio, de forma que su hijo tenga consciencia o claridad de lo que va a suceder antes, durante y después de la tarea específica a realizar.
- Creen un “espacio seguro” en su casa (habitación, una silla, una esquina), donde los estímulos externos que provoquen molestia (ruidos, olores, número de personas, etc.) sean disminuidos y resulte un espacio cómodo para su hijo, donde

pueda reflexionar, relajarse y tener un momento para sí mismo. Asegúrese que este espacio sea reconocido y respetado por todos los miembros de la familia.

- Aunque sus respuestas emocionales le puedan parecer de una intensidad exagerada, es importante que usted pueda aceptarlas para poder centrarse en la resolución de los problemas que están generando dichas respuestas, mostrando así que cualquier situación puede resolverse, convirtiéndola finalmente en una situación de crecimiento.
- Reconstruya con su hijo la situación más reciente que le provocó una respuesta emocional que no pudo manejar, identificando aquellas señales de alertas físicas previas al descontrol, como sudor de manos, dolor de cabeza, vista nublada, dolor de estómago, etc., con el fin de que pueda identificarlas en situaciones futuras. Cuando sienta alguna de las señales anteriores, establezcan una lista de posibles acciones, soluciones o vías de escape para afrontarlas. Por ejemplo, dar una vuelta al aire libre, dar un momento para que esté solo, escuchar música con audífonos, etc. Recuerde que esto es posible complementarlo con ayuda profesional.
- Busquen y acuerden un código o señal (gesto con la mano, alguna palabra, sonido, etc.), el cual sea expresado cuando el comportamiento de su hijo sea inadecuado y usted quiera que se detenga, evitando llamar la atención en público. Luego, en la privacidad de su hogar, acérquese a su hijo para reflexionar sobre la conducta ocurrida y los motivos por los que resulta inadecuada.

i

IMPORTANTE

Las sobreexcitabilidades correctamente identificadas y potenciadas pueden constituir un tesoro de inigualable riqueza para el desarrollo de destrezas y habilidades, contribuyendo a la realización personal de su hijo.

7.4 Desarrollo de las relaciones interpersonales.

¿Qué lugar ocupan en nuestra vida y en la de nuestros hijos las relaciones interpersonales? ¿Consideramos las relaciones interpersonales como una temática relevante en la vida de nuestro hijo?

En muchos casos las relaciones interpersonales son vivenciadas por los niños, niñas y adolescentes 2e como una temática compleja, sin embargo, dicha complejidad puede ser transformada en desafíos mediante estrategias que usted como madre o padre junto a su hijo pueden realizar. Algunas de ellas son:

- Tenga paciencia. El aprendizaje de habilidades sociales y personales es lento, por lo que requiere calma. Trate de comprender a su hijo y sus ritmos.
- Discutan sobre el significado, beneficios, dificultades y temores que tiene para él o ella interactuar con sus pares. Usted puede trabajar lo anterior de la siguiente manera:
 - Construya una historia en conjunto con su hijo en la que se relate una situación específica, puede ser real o ficticia, que implique una interacción social. Pídale que construya el personaje principal y que relate lo que el protagonista piensa, siente, y desea ante dicha situación. Puede utilizar diferentes materiales para contar esta historia, como títeres, animación de juguetes o construir un comic. Con esta técnica usted puede lograr que su hijo se exprese con mayor facilidad y soltura, pues sentirá que está contando lo que le pasa a un otro (protagonista) y no a sí mismo.
 - A través de preguntas indirectas (juegos, conversaciones, historias, etc.) indague sobre las posibles dudas que le genera la interacción con los demás, comenzando por aspectos tan básicos como son la importancia de presentarse al conocer a una nueva persona, las

formas de saludar, los temas que son adecuados para conversar, hasta cómo enfrentar una situación en la que un compañero se comporte de forma inadecuada, etc. Lo anterior usted lo puede realizar de la siguiente manera:

- Recree una situación en la que usted y su hijo son dos personas que se ven por primera vez y deben establecer una conversación de una duración de 5 o más minutos, donde se deben presentar e indagar sobre los intereses de cada uno. Explíquelo que puede interrumpir y realizar preguntas las veces que desee. Al terminar el diálogo, usted puede sugerirle los cambios que estime convenientes.

- Realice en una cartulina un dibujo de las personas significativas o que lo valoran, aquellas con las que le gustaría relacionarse y cree una red buscando los intereses comunes.
- Incentive a que participe en actividades grupales que sean de su interés, ya sea en el ambiente escolar (actividades extra-programáticas) o fuera de él, usted puede pedir información de actividades que se realizan en la junta vecinal de su barrio o las que son organizadas por su municipalidad, etc. Si no las hay, puede proponerle que cree un proyecto de actividad que pueda implementar en su escuela o barrio.
- Anime y reconozca, mediante palabras de aliento, los intentos de su hijo por relacionarse con los demás en diferentes situaciones (visitas de familiares, conocidos, etc.), sin importar el resultado, establezca un momento específico del día para conversar al respecto, por ejemplo a la hora de la cena o antes de dormir.
- Existen actualmente otras formas de relacionarse con los otros, como son los juegos de rol, redes sociales, etc., siendo muchas veces preferidas por los niños, niñas y adolescentes 2e. Es necesario que usted reconozca estos intereses de su hijo y los considere como un recurso de relación, que debe ser regulado por usted. Tómese unos minutos en su día o semana para jugar o compartir sobre ellos, así



logrará familiarizarse y poder reconocer las oportunidades y controlar las posibles amenazas que conllevan.

- Demuestre a su hijo el valor de la diversidad a través de actos concretos como el mostrarle imágenes de diferentes etnias, videos de niños que poseen diferentes formas de aprendizaje, diferentes habilidades, etc., para que de esta forma aprenda a respetar lo diferente. Haga una valoración de la diferencia de sus amigos y compañeros, enfatice lo que hace único a cada persona.



IMPORTANTE

Las relaciones interpersonales son una temática de gran relevancia para cualquier persona, pues es en el otro que encontramos reconocimiento y validación de nuestras acciones, dando lugar a la construcción de la propia percepción de lo que somos. Como padres cuando nos enfrentamos a desafíos a los que se enfrentan nuestros hijos relacionados con esta temática, nos alivia saber que existen pequeñas acciones que podemos realizar, que resultan de gran relevancia en la tarea de acompañamiento y en la constitución de las relaciones interpersonales de los mismos.

7.5 Desarrollo de la autonomía.

¿Recuerda alguna situación en su infancia o adolescencia en la que se haya sentido capaz de llevar a cabo alguna acción y que sus padres no se lo hayan permitido?

La independencia de los hijos, muchas veces, constituye una preocupación importante para la mayoría de los padres, pues se confunde frecuentemente con el dejar al niño, niña y adolescente sin las herramientas necesarias para enfrentar las dificultades que la vida presenta.

Cuando a esta situación se le agrega otro factor como la 2e, es probable que se viva aún con mayor aprehensión. Es por ello, que le presentamos algunas estrategias para colaborar con este proceso:

- Es importante que usted y su hijo comprendan que la 2e no es una enfermedad, si no una condición, que no está asociada inevitablemente a características negativas.
- No conciba como una amenaza el desconocer la condición 2e, véalo como una oportunidad para usted y su familia de aprender y crecer en conjunto.
- Explíquelo a través de historias, videos de casos de otros niños 2e, etc., que si bien la 2e hace que posea ciertas características que puede compartir con otros niños que también poseen esta condición, todas las personas somos diferentes y únicas.
- Promueva el que su hijo investigue sobre su condición, conozca otros casos de niños 2e y realice todas las preguntas que desee. Con esto usted puede conseguir que la 2e no sea vivenciada como un tabú del que no se puede hablar.

- Conciba su rol de padre o madre como una base segura para su hijo, que siempre está motivándolo a desarrollar alternativas o estrategias para enfrentar los desafíos de la vida y no como figuras que realizan todo por ellos.



IMPORTANTE

Es necesario como padres reflexionar a través del uso de preguntas que nos permitan conocer de qué forma trabajamos o desarrollamos la autonomía en nuestros hijos, como por ejemplo ¿Cómo estamos contribuyendo a que la condición 2e de niños, niñas y adolescentes sea un potenciador o un obstáculo para su autonomía e independencia? Así también no olvidar que es necesario que nosotros como padres necesitamos estar empoderados y empoderar a nuestros hijos para que logren construir y conseguir las metas que ellos se propongan.

7.6 Desarrollo de la Abogacía.

¿Podemos recordar las emociones que nos surgen al resolver por nuestros propios medios una situación que consideramos compleja?

Tenga en cuenta:



La importancia de tener un diagnóstico definitivo y certero de la 2e, así como el realizar una investigación completa de lo que ello significa y conlleva, son pasos esenciales para el desarrollo óptimo de su hijo.

Cada niño, niña y adolescente necesita el espacio para desarrollar al máximo sus potencialidades y las habilidades necesarias para afrontar los desafíos y dificultades de la vida, todo esto concebido como un proceso continuo que debe ser acompañado e incentivado por sus padres, consiguiendo de esta manera dotar de las herramientas necesarias en pro de su óptimo desarrollo. Cuando usted logra dar el espacio a sus hijos para que puedan ser independientes y autónomos, está dando los primeros pasos para que ellos sean los protagonistas de su propia vida. Las siguientes estrategias resultan útiles para concebir su rol como facilitadores de aquello:

- Acérquese al colegio de su hijo para explicarles a directivos y profesores las fortalezas y desafíos que lo caracterizan, con el fin de que sean tomadas en cuenta, pudiendo establecer acuerdos y compromisos por ambas partes, aclarando también las expectativas que cada uno tiene. Manifieste su disposición para realizar un trabajo en conjunto y constante con ellos (Robinson, 2012).

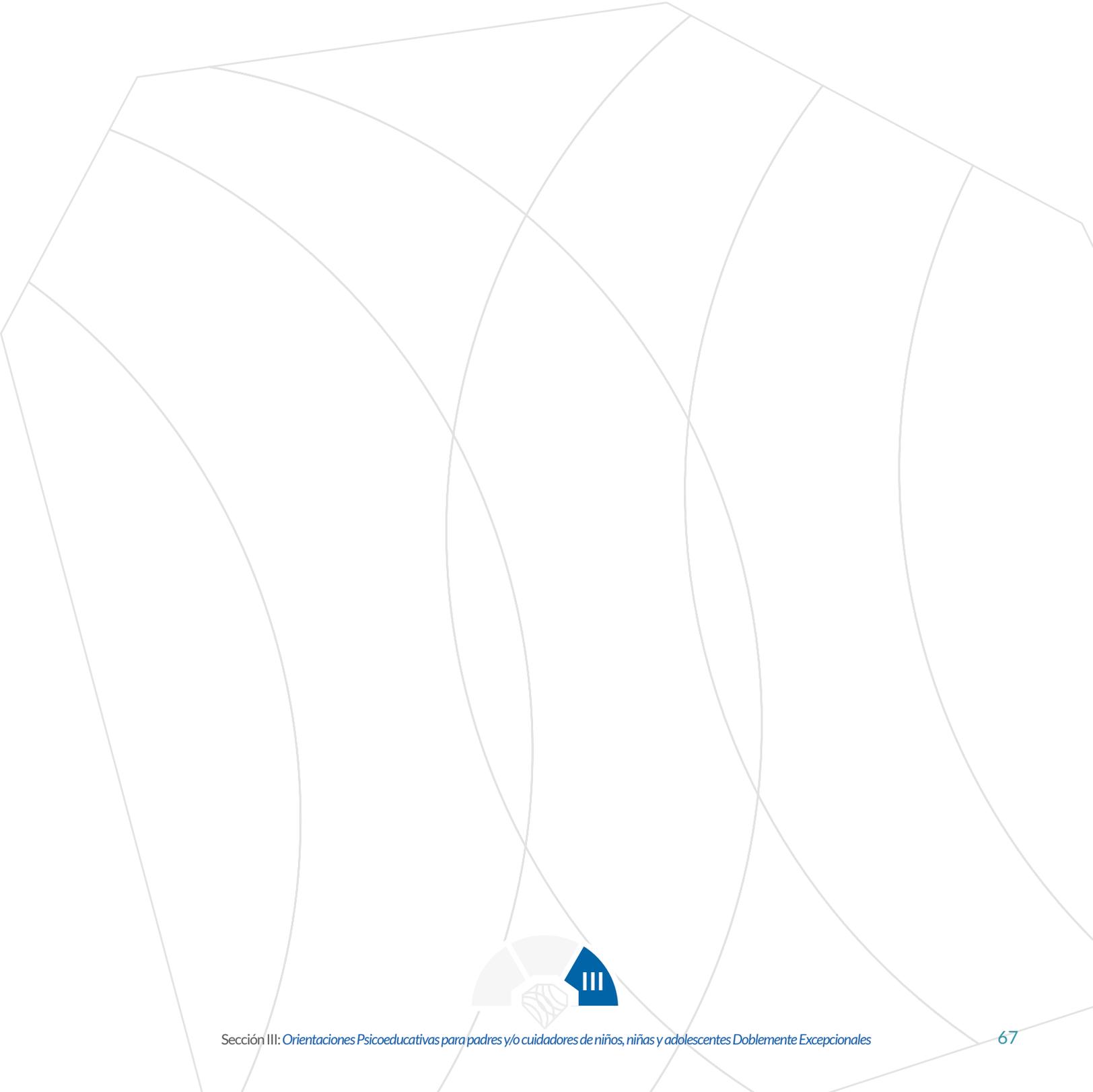


- Luego de que hayan realizado el ejercicio de reconocimiento de fortalezas y debilidades, pídale a su hijo que piense en acciones y actividades que puede realizar para potenciar y abordar sus fortalezas y debilidades respectivamente.
- Brinde ayuda a su hijo, si es necesario, en aportar ideas (taller de teatro, voluntariados, unirse a comisiones escolares, taller literario, fotografía, adecuación de espacios, etc.). Pídale e ínstele, independientemente de la opción que tome, a investigar sobre las condiciones, requisitos, horarios, lugares, etc. para poder planificar y desarrollar la actividad de su elección.
- Incentive a su hijo a que primero intente resolver los problemas por sí solo, entregándole la certeza de que si la situación se complejiza, estará usted para ayudarlo a pensar y crear nuevas soluciones u opciones.
- Reconozca cualquier intento de resolución de situaciones que realice su hijo, sin importar el resultado, pues de este modo esta otorgándole seguridad para que lo siga intentando.
- Recree la situación anterior, con la posibilidad de realizar pausas y comentarios, instando a su hijo a que reflexione y exponga otras alternativas a lo que decidió hacer en ese momento. Invítele a hacer un análisis del error, intentando reconocer el motivo y las posibles causas del mismo, con el objetivo de encontrar otras vías y soluciones.



IMPORTANTE

Recordemos que la vida trae consigo un sinnúmero de desafíos y situaciones complejas que resolver, por ello como padres debemos asegurarnos de dotar de herramientas a nuestros hijos para que puedan desarrollar y potenciar sus habilidades y fortalezas, además de reconocer sus debilidades con el fin de que sean ellos mismos los que abogan por su futuro. Por ello les dejamos unas preguntas que pueden orientar esta reflexión: ¿Si tuviéramos que pensar en la condición 2e, considerando los aspectos positivos y los desafíos que conlleva, la consideraríamos como un elemento favorecedor o desfavorecedor para la consecución de los objetivos y logros de nuestros hijos?





ANEXOS

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

ESCALA DE PADRES

Nombre de Niño/a:
Fecha de Hoy:
Fecha de Nacimiento:
Edad:
Sexo:
Curso:
Colegio:
Persona que está completando el formulario: Mamá <input type="checkbox"/> Papá <input type="checkbox"/> Si no es llenado por los padres, escriba nombre y relación con el niño/a:

INSTRUCCIONES

Lea cada una de las afirmaciones y decida qué tan a menudo su hijo/a exhibe cada comportamiento. Al responder, pregúntese **¿hasta qué punto mi hijo/a 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 su hijo/a 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 demora en realizar sus tareas escolares.	0	1	2	3
2	Necesita monitoreo constante para realizar sus tareas.	0	1	2	3
3	Evita realizar sus tareas escolares.	0	1	2	3

Dimensión cognitiva		N	O	F	S
1	Presenta dificultades para comprender ciertos contenidos escolares.	0	1	2	3
2	Recuerda los contenidos revisados en clase, sin necesidad de escribirlos.	0	1	2	3
3	Es capaz de recordar gran cantidad de información sobre temas de su interés.	0	1	2	3
4	Es capaz de reflexionar, de manera profunda, en torno a diferentes situaciones.	0	1	2	3
5	Sus análisis y comentarios sobre diversas situaciones cotidianas están sobre lo esperado para su edad.	0	1	2	3
6	Aprendió temas específicos a muy temprana edad.	0	1	2	3
7	Comenta situaciones de forma lógica y reflexiva.	0	1	2	3
8	Presentó dificultades para aprender a leer.	0	1	2	3
9	A veces no comprende lo que lee.	0	1	2	3
10	Busca gran cantidad de información sobre temas de su interés.	0	1	2	3
11	Hace preguntas para saber más sobre un tema que le interesa.	0	1	2	3
12	Se concentra cuando hace actividades relacionadas con un tema de su interés.	0	1	2	3
13	Presenta dificultad para leer en forma oral con fluidez (lee entrecortado, omite, etc.).	0	1	2	3
14	Usualmente se le ocurren ideas originales y creativas frente a diferentes situaciones.	0	1	2	3
15	Maneja mucha información sobre temas específicos.	0	1	2	3
16	Muestra un gran interés por la lectura.	0	1	2	3

Dimensión emocional/conductual		N	O	F	S
1	Se frustra con facilidad cuando no obtiene el resultado esperado.	0	1	2	3
2	Puede reaccionar de manera exagerada frente a diferentes situaciones.	0	1	2	3
3	Expresa sentimientos de inconformidad respecto a sí mismo.	0	1	2	3
4	Ha presentado episodios de autoagresión.	0	1	2	3
5	Comunica sentimientos negativos en torno a su desarrollo escolar.	0	1	2	3
6	Tiende a ponerse ansioso ante la demanda escolar.	0	1	2	3
7	Es autocrítico e impaciente con sus fracasos.	0	1	2	3

Dimensión social		N	O	F	S
1	Posee escasas relaciones con pares.	0	1	2	3
2	Muestra dificultad para aceptar sanciones de figuras de autoridad.	0	1	2	3
3	Le gusta ayudar a los demás.	0	1	2	3
4	Manifiesta que prefiere trabajar solo en actividades escolares.	0	1	2	3
5	Establece relaciones de amistad basadas en intereses comunes.	0	1	2	3

ESCALA DE PADRES

Instrucciones para la corrección y puntuación de las escalas de identificación de la Doble Excepcionalidad para padres y/o cuidadores

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 hijo/a. 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, si no solo como 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 hijo/a 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 para que su hijo/a logre desarrollar su máximo potencial y sus fortalezas, sin perder de vista el poder 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, 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 este protocolo 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.

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

		AC		TDAH		TOTAL	
Dimensión		Sumar Ítem	Sub-Total	Sumar Ítem	Sub-Total	AC%	TDAH%
1	Académica	AC = NO HAY		TDAH = 1, 2, 3	$\frac{TDAH}{9} * 100 = TDAH\%$		
2	Cognitiva	AC = 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 16	$\frac{AC}{33} * 100 = AC\%$	TDAH = 1, 9, 12, 13	$\frac{TDAH}{12} * 100 = TDAH\%$		
3	Emocional/ Conductual	AC = 3, 5, 6, 7	$\frac{AC}{12} * 100 = AC\%$	TDAH = 1, 2, 4	$\frac{TDAH}{9} * 100 = TDAH\%$		
4	Social	AC = 1, 3, 4, 5	$\frac{AC}{12} * 100 = AC\%$	TDAH = 2	$\frac{TDAH}{3} * 100 = TDAH\%$		

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 TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

ESCALA DE PADRES

Nombre de Niño/a:
Fecha de Hoy:
Fecha de Nacimiento:
Edad:
Sexo:
Curso:
Colegio:
Persona que está completando el formulario: Mamá <input type="checkbox"/> Papá <input type="checkbox"/> Si no es llenado por los padres, escriba nombre y relación con el niño/a:

INSTRUCCIONES

Lea cada una de las afirmaciones y decida qué tan a menudo su hijo/a exhibe cada comportamiento. Al responder, pregúntese **¿hasta qué punto mi hijo/a 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 su hijo/a 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	No necesita de alguien que lo ayude a realizar sus tareas.	0	1	2	3
2	Sobresale en una o más asignaturas o sectores curriculares.	0	1	2	3
3	Realiza de forma independiente sus tareas y trabajos escolares.	0	1	2	3

Dimensión cognitiva		N	O	F	S
1	Recuerda los contenidos revisados en clase, sin necesidad de escribirlos.	0	1	2	3
2	Maneja mucha información sobre determinados temas.	0	1	2	3
3	Sus análisis y comentarios están por sobre lo esperado para su edad.	0	1	2	3
4	Comenta situaciones de forma lógica y reflexiva.	0	1	2	3
5	Logra comprender situaciones que serían complejas para su edad.	0	1	2	3
6	Hace preguntas permanentemente para saber más sobre algo que le interesa.	0	1	2	3
7	Presenta dificultades para demostrar por escrito lo que sabe.	0	1	2	3
8	Muestra interés en profundizar temas que le llaman la atención.	0	1	2	3
9	Es capaz de recordar gran cantidad de información sobre determinados temas.	0	1	2	3
10	Utiliza palabras complejas al hablar.	0	1	2	3
11	Aprende mayormente a través de diversos medios (digitales e impresos).	0	1	2	3

Dimensión emocional/conductual		N	O	F	S
1	Ha presentado episodios de autoagresión.	0	1	2	3
2	Expresa desagrado (se enoja o llora) por los ruidos fuertes.	0	1	2	3
3	No come ciertos alimentos por su color, sabor u olor.	0	1	2	3
4	Expresa sentimientos de inconformidad con respecto a sí mismo.	0	1	2	3
5	Comunica sentimientos negativos en torno a su desarrollo escolar.	0	1	2	3
6	Reflexiona sobre sus estados emocionales, pero no logra manejarlos.	0	1	2	3

Dimensión social		N	O	F	S
1	Tiene pocos o ningún amigo.	0	1	2	3
2	Le cuesta entablar conversaciones con otros niños de su edad.	0	1	2	3
3	Le cuesta hacer amigos.	0	1	2	3
4	Manifiesta interés en establecer relaciones con pares con intereses comunes.	0	1	2	3
5	Manifiesta que prefiere trabajar de forma individual.	0	1	2	3
6	A menudo expresa molestia por trabajar con sus pares.	0	1	2	3
7	Se queja del ruido de sus compañeros.	0	1	2	3

ESCALA DE PADRES

Instrucciones para la corrección y puntuación de las escalas de identificación de la Doble Excepcionalidad para padres y/o cuidadores

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 hijo/a. 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, si no solo como 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 hijo/a 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 para que su hijo/a logre desarrollar su máximo potencial y sus fortalezas, sin perder de vista el poder 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 A deben obtener a lo menos un 60% total en cada dimensión. Cuando se dé esta situación, entonces es importante que quien responde y corrige este protocolo 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.

		AC		TEA		TOTAL	
Dimensión		Sumar Ítem	Sub-Total	Sumar Ítem	Sub-Total	AC%	TEA%
1	Académica	AC = 1, 3	$\frac{AC}{6} * 100 = AC1\%$	TEA = 2	$\frac{TEA}{3} * 100 = TEA\%$		
2	Cognitiva	AC = 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11	$\frac{AC}{21} * 100 = AC2\%$	TEA = 1, 7, 8, 10	$\frac{TEA}{12} * 100 = TEA\%$		
3	Emocional/ Conductual	AC = 4, 5, 6	$\frac{AC}{9} * 100 = AC3\%$	TEA = 1, 2, 3	$\frac{TEA}{9} * 100 = TEA\%$		
4	Social	AC = 2, 4, 6	$\frac{AC}{9} * 100 = AC4\%$	TEA = 1, 3, 5, 7	$\frac{TEA}{12} * 100 = TEA\%$		

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.
- American Academy of Pediatrics (2016). *Media Use in School-Aged Children and Adolescents*. *Pediatrics. Council on communications and media*. *Pediatrics* 138(5). doi: 10.1542/peds.2016-2592
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National 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.
- 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
- Bashe, P., & Kirby, B. (2005). *The OASIS Guide to Asperger Syndrome: Advice, Support, Insight, and Inspiration*. New York: Crown Publishers.
- 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.



- 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.
- 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. *Roeper 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 Medición*, 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, 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.
- 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., Tetreaultc, 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>
- 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.
- 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) (2017). *Internet Segura y ciudadanía digital*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.internetsegura.cl/>
- 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 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
- Robinson, A. (2012). Psychological Science, Talent Development, and Educational Advocacy Lost in Translation? *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 202-205.
- 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-Rodriguez, 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.
- 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/r12701>
- Treffinger, D., Young, G., Nassab, C., Selby, E., & Wittig, C. (2008). *The talent development planning handbook*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 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 Medición*, 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.

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-giftedness-bright-child



DOBLE EXCEPCIONALIDAD: MANUAL DE IDENTIFICACIÓN Y ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS

*Dirigido a padres y/o cuidadores 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