



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



ANÁLISIS DE LA RESIGNIFICACIÓN QUE EL DIAGNÓSTICO DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD CONLLEVA EN LA VISIÓN DE SÍ MISMO Y DE LOS VÍNCULOS CON EL ENTORNO FAMILIAR Y ESCOLAR EN ESTUDIANTES IDENTIFICADOS INICIALMENTE CON TEA Y TDAH UBICADOS EN LA REGIÓN DE VALPARAÍSO

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN PRIMER CICLO Y CON MENCIÓN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN SEGUNDO CICLO.

Gabriela Valentina Barra Gordillo
Jorge Patricio Chacón Cruz
Elizabeth Paulina Rojas González
Claudia Andrea Núñez Chauffleur

Profesora Guía: María Leonor Conejeros Solar

Viña del Mar, Junio de 2017

RESUMEN

Entre los estudiantes con Alta Capacidad, hay quienes presentan una combinación de características correspondientes a fortalezas superiores, así como debilidades específicas, que impactan de manera directa en su aprendizaje y desarrollo. A este subgrupo de alumnos, se les conoce con el nombre de estudiantes Doblemente Excepcionales.

En nuestro país, la legislación y normativas vigentes en Educación Especial, solo abordan el ámbito de las dificultades, por lo que este grupo de estudiantado no es reconocido y, por tanto, no recibe los apoyos que necesita.

Considerando, lo anterior es posible dilucidar que la temática abordada es novel en Chile, pues recién está entrando en el campo de investigación, por lo que la presente busca aportar en esta área al: Interpretar la resignificación que el diagnóstico de la Doble Excepcionalidad conlleva en la visión de sí mismo y de los vínculos con el entorno familiar y escolar en estudiantes diagnosticados inicialmente con Trastorno del Espectro Autista y Trastorno por Déficit de la Atención, ubicados en la región de Valparaíso.

Así mismo, es importante considerar que las investigaciones orientadas a resignificación, también son limitadas; lo que no es el caso de los estudios relacionados con autoestima y autoconcepto.

A raíz de lo expuesto, se presenta un estudio mixto con enfoque secuencial-explicativo, debido a que se consideraron, en primera instancia, datos cuantitativos de cuestionarios de preguntas abiertas aplicados a estudiantes con esta condición y a sus padres; como también, los datos cualitativos obtenidos de entrevistas realizadas a los casos seleccionados de la fase anterior, para evaluar la presencia de cambios significativos y leves en la vida de ellos, tras el reconocimiento de la Doble Excepcionalidad.

En cuanto a los resultados cuantitativos se encontró que 10 de los 14 estudiantes que participaron en los cuestionarios, no pensaban que fueran altamente capaces, por lo que al conocer la nueva identificación, experimentaron una resignificación en cuanto a sus habilidades académicas, evidenciado en un aumento de las expectativas relacionadas con sus logros académicos, siendo una de estas, la autoexigencia, pues no manifiestan sentirse presionados por sus

padres luego de la identificación de la 2e. A su vez, 12 de estos estudiantes no presentan cambio en cuanto a sus relaciones sociales, puesto que decidieron no compartir esta información fuera de la familia.

Y desde lo cualitativo, se realizaron entrevistas a dos casos de estudiantes que presentaron cambios significativos y dos que evidenciaron cambios leves, considerando que en ambos se presentó un estudiante con TEA y otro con TDAH. Además, estos evidenciaron que el apoyo familiar y la visión que tenga la familia de sus hijos, son factores determinantes para que se produzca o no una resignificación importante en el autoestima y autoconcepto de los estudiantes. Dentro de esto, se incluye la importancia del concepto de normalidad y la necesidad de no ser diferente, por parte de los alumnos, quienes no comunican a sus pares la nueva condición de 2e.

Dentro de las conclusiones del estudio, se destaca el rol neutro -y en ciertos casos contraproducente- que tiene la escuela, pues esta tiene mayor incidencia en la estigmatización de los estudiantes, debido a que no cuenta con la información ni preparación necesaria. Por su parte, las recomendaciones obtenidas en esta investigación, están orientadas principalmente, a la difusión de la información sobre la condición de Doble Excepcionalidad, sobre todo a los especialistas en educación.

Palabras claves: Doble Excepcionalidad, Resignificación, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno del Espectro Autista, Alta Capacidad, Autoconcepto, Autoestima.

ABSTRACT

Among gifted students, there is a combination of characteristics corresponding to superior strengths, as well as specific weakness, which have a direct impact in their learning and development. This subgroup of students is known as Twice-Exceptionals.

In our country, the legislation and regulations in Special Education only address the scope of the difficulties, reason why this group of students isn't recognized and, therefore, doesn't receive the help that it needs.

Considering the above, it's possible to elucidate that the subject matter is new in Chile, since it is just entering the field of research, so this research seeks to contribute in this area by: Interpreting the resignification that the diagnosis of Twice-Exceptionality entails in the self-concept and of the bonds with the family and school environment in students initially diagnosed with Autism Spectrum Disorder and Attention Deficit Disorder, located in the Valparaíso region.

Also, it's important to consider that research oriented towards resignification, are also limited; Which isn't the case for studies related to self-esteem and self-concept.

Following the above, a mixed study with a sequential-explanatory approach is presented, because quantitative data of open-ended questionnaires applied to students with this condition and to their parents, were considered in the first instance; as well as the qualitative data obtained from the interviews made to the selected cases from the previous phase, to evaluate the presence of significant and slight changes in their lives, after the recognition of the Twice-Exceptionality.

As for the quantitative results, it was found that 10 of the 14 students who participated in the questionnaires, didn't think that they were gifted, so when they became aware of the new identification, they underwent a resignification regarding their academic abilities, evidenced in an increase of their expectations related to the academic achievement, being one of them the self-demand, because they don't demonstrate feeling pressured by their parents after the identification of the 2e. In turn, 12 of these students don't present a changes in their social relationships, because they decided not to share this information outside the family.

And from the qualitative, we found two cases of students who presented significant changes and two that were slight, considering that in both, a student with ASD and one with ADHD was presented. Furthermore, these evidenced that the family support and the vision that has the family of their children.

And from the qualitative, interviews were conducted in two cases of students that presented significant changes and two that presented slight changes, considering that in both a student with ASD and one with ADHD presented. In addition, these evidenced that the family support and the vision that has the family of their children, are determining factors for whether or not there is a significant resignification in the self-esteem and self-concept of the students. Within this, it includes the importance of the concept of normality and the need to not be different, on the part of the students, who don't communicate to their peers the new condition of 2e.

Within the conclusions of the study, the neutral role is highlighted - and in some cases counterproductive - that the school has, since it has a greater incidence in the stigmatization of students, because it doesn't have the required information or preparation. Furthermore, the recommendations obtained in this research, are mainly oriented to the dissemination of information on the condition of Twice-Exceptionality, especially to education specialists.

KEYWORDS: Twice-Exceptionality, Resignification, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Autism Spectrum Disorder, Gifted, Self-concept, Self-esteem

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda el tema de Doble Excepcionalidad, el cual es novel en Chile debido a las escasas investigaciones en el área. Además, se sitúa en el contexto de un proyecto de investigación 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 un equipo de investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

En relación a lo anterior, este proyecto da cuenta de la resignificación en la visión de sí mismo en estudiantes reconocidos como doblemente excepcionales, los cuales contaban con el diagnóstico previo de Trastorno del Espectro Autista y Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad, ubicados en la región de Valparaíso.

Por lo mismo, se presenta una contextualización nacional sobre el tema, el cual aborda la problemática en sí y las interrogantes que deben resolverse al concluir el estudio. A su vez, en este apartado se presenta el objetivo general y los respectivos objetivos específicos que guían la presente investigación.

Tras esto, se da cuenta con mayor profundidad de los contenidos abordados en la contextualización, es decir, las temáticas empíricas relacionadas con este estudio; partiendo por políticas públicas de Educación Especial en nuestro país, seguido de las condiciones de TEA, TDAH, Alta Capacidad, Doble Excepcionalidad; como también, lo relacionado con la resignificación que se busca dar cuenta en la investigación, lo cual involucra lo mencionado, junto a autoestima, autoconcepto, etiquetamiento y el estigma que se produce como consecuencia de este último.

Al concluir con la teoría mencionada, se aborda la metodología seleccionada para llevar a cabo el proyecto, pues busca evidenciar las estrategias utilizadas para la recopilación de datos, respaldando cada instrumento con fundamentos teóricos que reconocen la efectividad de cada uno de ellos.

Posteriormente se presenta el análisis de datos a partir de los instrumentos indicados, reconociendo las categorías de estudiantes que presentaron cambios y

los que no lo hicieron, en cuanto a la resignificación que tuvieron en el autoestima y visión de sí mismo, tras el reconocimiento de la nueva condición.

Finalmente, se encuentran las conclusiones del proyecto de investigación, las sugerencias y discusiones que surgieron durante el proceso de realización de esta.

Tabla de contenido

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
2. MARCO TEÓRICO	21
2.1. Políticas de Educación Especial en Chile	21
2.2. Condiciones abordadas en la investigación	25
2.2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA)	25
2.2.2. Trastorno del Déficit de la Atención con Hiperactividad (TDAH)	32
2.2.3. Alta Capacidad (AC)	36
2.2.3.1.1. Dotación	38
2.2.3.1.2. Talento	40
2.2.3.2. Inteligencia	44
2.2.3.3. Características	45
2.2.4. Doble Excepcionalidad (2e)	48
2.2.4.1. Doble Excepcionalidad con Trastorno del Espectro Autista	53
2.2.4.2. Doble Excepcionalidad con Trastorno del Déficit de Atención con Hiperactividad	56
2.3. Resignificación	59
2.3.1. Autoconcepto y autoestima	60
2.3.1.1. Autoconcepto	61
2.3.1.2. Autoestima	62
2.3.1.3. Autoconcepto y autoestima en las condiciones abordadas	64
2.3.1.3.1. Trastorno del Espectro Autista	64
2.3.1.3.2. Trastorno del Déficit de la Atención con Hiperactividad	65
2.3.1.3.3. Alta Capacidad	67
2.3.1.3.4. Doble Excepcionalidad:	67
2.3.1.3.5. Doble excepcionalidad: AC con TEA	68
2.3.1.3.6. Doble excepcionalidad: AC con TDAH	69
2.3.2. Etiquetamiento producto del diagnóstico educativo	70
2.3.3. Estigmatización en el estudiante doblemente excepcional	71

2.3.4. Resignificación	72
3. MARCO METODOLÓGICO	76
3.1. Paradigma interpretativo	77
3.2. Enfoque o tipo de investigación (mixto)	78
3.3. Diseño de investigación (Explicativo-secuencial)	79
3.4. Población y muestra	81
3.4.1. Participantes de la investigación	82
3.5. Técnicas de recolección de la información	84
3.5.1. Cuestionarios	84
3.5.1.1. Juicio y validación de expertos	85
3.5.1.2. Pilotaje	86
3.5.2. Entrevista en profundidad semi- estructuradas	86
3.6. Procedimiento	88
3.7. Análisis	95
3.7.1. Análisis cuantitativo	95
3.7.2. Análisis cualitativo	95
4. RESULTADOS	98
4.1. Resultados de los cuestionarios	98
4.1.1. Resultados cuestionarios estudiantes	102
4.1.2. Resultados cuestionarios padres	105
4.2. Resultados entrevistas	107
4.2.1. Casos Sin Cambios (SC)	107
4.2.1.1. Resultados: caso TEA sin cambio	108
4.2.1.2. Resultados: caso TDAH sin cambio	117
4.2.1.3. Puntos en común:	125
4.2.2. Resultados casos con cambio	129
4.2.2.1. Resultados: caso TEA con cambio	129
4.2.2.2. Resultados: caso TDAH con cambio	136
4.2.2.3. Puntos en común de los estudiantes con cambio	144
5. DISCUSIÓN TEÓRICA	151
5.1. Casos con cambios leves en la resignificación del autoestima y autoconcepto	151

5.2. Casos con cambio significativos en la resignificación del autoestima y autoconcepto	156
6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	164
6.1. Recomendaciones.....	177
6.2. Discusión para otras investigaciones	179
6.3. Limitaciones de la investigación.....	182
6.4. Proyecciones de la investigación	184
ANEXOS	209

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con base en el cumplimiento de las políticas emanadas sobre la educación inclusiva (UNESCO, 2008), es que el sistema educacional y sus integrantes - principalmente los docentes- deben lidiar con las distintas necesidades educativas que cada alumno presente en el aula. Estas, junto a las observaciones que realiza el profesor pueden converger en un encasillamiento o rótulo sobre el estudiante, basado principalmente en cómo estas necesidades influyen en su desempeño académico (Millicic, s/f).

La rotulación de los estudiantes en el ámbito educativo, en relación con la forma en la que se enfrentan al aprendizaje, genera cambios en quien recibe dicho etiquetamiento, ya sea que se trate de un alumno que presente necesidades de apoyo, como es el caso de quienes manifiestan Trastorno del Déficit de la Atención con Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA), o de aquellos que presentan Alta Capacidad (AC).

Si bien los diagnósticos mencionados aluden a extremos opuestos, esto no significa que ambas condiciones sean excluyentes, puesto que pueden presentarse en conjunto, generando que un estudiante tenga una nueva condición denominada Doble Excepcionalidad (2e), lo que en este caso se entiende como una necesidad de apoyo (TEA o TDAH) junto con una Alta Capacidad, la cual genera que los estudiantes que presentan dicha condición, deben lidiar con ambos etiquetamientos (Nowak, 2001), produciendo un cambio en la visión de sí mismo y en la que otros tienen de él, teniendo como resultado una resignificación posterior a esta identificación (Molina, 2013).

A raíz de lo anterior, es necesario considerar que el sistema educacional chileno se sustenta en un modelo orientado a las dificultades que los alumnos presentan para enfrentarse al aprendizaje, trabajando en torno a ellas con el objetivo de superarlas. Es así como la “Pedagogía del Déficit” se instaura en los establecimientos educacionales del país, catalogando a las personas por sus deficiencias y no por sus fortalezas (Rosano, 2007).

En consecuencia, al centrarse este paradigma en las deficiencias de los estudiantes al interior de las escuelas del país, se genera como producto la exclusión de cualquiera que presente dificultades para adaptarse a los estándares pedagógicos que el mismo sistema propone (Niemeyer, 2006). Convirtiendo de esta manera a la escuela en un agente encargado de diagnosticar y remediar ciertas condiciones de los educandos que no se apeguen a la norma, en vez de trabajar en el potencial que ellos pudieran presentar (García-Cepero, 2015).

Por otra parte, el diagnóstico educativo que se lleva a cabo en las escuelas generalmente posee una connotación socialmente negativa, afectando tanto al estudiante como a su entorno más próximo; así, este diagnóstico crea una barrera que distancia al educando de su entorno familiar y escolar, como producto del “rótulo” generado sobre él mismo, al poseer una Necesidad Educativa Especial (NEE) (Milicic, s/f).

En Chile, la actual política pública de educación que corresponde al tema planteado, es el Decreto 170, el cual busca crear un ambiente de integración para los estudiantes que presentan un déficit en torno a la forma en la que aprenden, brindando herramientas y recursos para el desarrollo óptimo del aprendizaje durante el periodo de escolarización (Mineduc, 2009) desde un enfoque médico, en base a conceptos tales como “rehabilitación” y “discapacidad” (Tenorio, 2005).

Dicho decreto consiste en la entrega de un aporte monetario y material a las escuelas que estén a cargo de las municipalidades, completa o parcialmente, con la finalidad de favorecer las condiciones de integración de las NEE que contempla este documento (Peña, 2013). De esta forma, se trabaja la integración de los estudiantes que presentan necesidades de apoyo, comprendiendo estas como la ayuda y recursos -materiales y humanos- que requiere una persona para su proceso de desarrollo y aprendizaje, acorde a los fines de la educación (Mineduc, 2009).

Cabe destacar que, esta norma educativa establece una división entre estas necesidades, clasificándolas como transitorias y permanentes. El Ministerio de Educación (2009), define a ambas como una barrera para aprender, por lo cual el estudiante que la presenta necesita de apoyo y recursos económicos y humanos. La diferencia entre ambas radica en el tiempo, puesto que las necesidades transitorias se presentan por un determinado periodo; en cambio, las necesidades permanentes constituyen una barrera para aprender durante toda la etapa escolar.

En relación a lo expuesto, el Trastorno de Déficit de la Atención con Hiperactividad es considerado como una NEE de carácter transitoria, caracterizándose por presentar “un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” (DSM-V, 2014, p.61).

Con respecto a su prevalencia en nuestro país, se considera que el TDAH es una de las condiciones más frecuentes presentadas entre los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, según el estudio realizado por Urzúa, Domic, Cerda, Ramos & Quiroz (2009). De manera más específica, se estima que el 6,2% de los estudiantes en Chile presenta TDAH (Minsal, 2008). A su vez, si consideramos la cantidad de diagnósticos de TDAH existentes en Estados Unidos

como un parámetro de comparación respecto de la cantidad de diagnósticos de TDAH en nuestro país, es posible afirmar que en Estados Unidos como en otras culturas, la cantidad de niños que presentan esta condición alcanza el 5%, mientras que en los adultos la prevalencia es del 2,5% (DSM-V, 2014) Ante esto, se puede afirmar que Chile presenta una alta prevalencia de diagnósticos de esta condición, transformando el TDAH como un problema relevante de salud infanto-juvenil.

Por otra parte, el Trastorno del Espectro Autista es considerado como una NEE de carácter permanente, caracterizándose por la presencia de alteraciones cualitativas de las capacidades referidas a la interacción social; además, se presentan comportamientos repetitivos, restringidos y monótonos (DSM-V, 2014).

Respecto de los índices de esta condición:

En Chile no existe un registro del diagnóstico, sin embargo, al tomar la prevalencia internacional (9 de cada 1.000 Recién Nacidos Vivos), y cruzarla con datos nacionales, es posible estimar que para 240.569 nacidos vivos registrados en el 2007 (Departamento de Estadística e Información de Salud), la cantidad aproximada de personas con diagnóstico de TEA en Chile sería de 2.156 niños. (Minsal, 2011, p.13)

Nuevamente, al considerar los datos existentes en Estados Unidos como un valor de comparación, la cantidad de diagnósticos de TEA existentes tanto en dicho país como en otros, considera a cerca del “1% de la población, con estimaciones parecidas en las muestras infantiles y de adultos”. (DSM-V, 2014, p. 55)

Con base en lo anterior es posible dilucidar que el enfoque de esta normativa trabaja principalmente con las deficiencias, lo cual, ha constituido a su vez un punto de tensión al interior de la cultura escolar de los establecimientos, en cuanto a las políticas de integración escolar que nuestro sistema educativo actualmente presenta (Tenorio, 2005). A raíz de esto, es que el diagnóstico y la identificación de aquellos estudiantes que poseen Altas Capacidades, entendido como “niños más capaces que muestran una mayor probabilidad, en comparación con otros de su misma edad, experiencia y oportunidades, de alcanzar logros extraordinarios en uno o más de los dominios valorados culturalmente” (Pfieiffer, 2015, p. 67) queda invisibilizado, puesto que no se encuentran contemplados en la normativa vigente.

En Chile, el diagnóstico de un estudiante que posee una alta capacidad no se encuentra regido por ningún documento fiscal, por lo que no se considera como necesaria su atención, no siendo excluido del sistema educativo puesto que nunca perteneció a él (García - Cepero, 2015). Sumado a lo anterior, el reconocimiento de este tipo de estudiantes se genera a raíz de una identificación esporádica a cargo - o no- de un especialista, aun cuando se requiere de expertos calificados para realizar pruebas psicométricas al igual que cualquier otro tipo de necesidad de apoyo (Heller & Schofield, 2008).

Es relevante mencionar que los estudiantes que presentan Altas Capacidades se encuentran en el 10% superior de la curva normal de distribución (Lizana et al. 2011), lo que en Chile significa que, de una población de tres millones y medio de escolares, 350 mil tienen estas características y al menos 300 mil de ellos no reciben la atención educativa que requieren (Arancibia, 2009).

Cabe mencionar que según el Modelo Integral de Desarrollo del Talento (CMTD) propuesto por François Gagné, aquellos estudiantes que presentan una Alta Capacidad requieren de un desarrollo de sus capacidades, puesto que a

pesar de contar con un componente hereditario (capacidades naturales o aptitudes) estos deben ser potenciados mediante un proceso de desarrollo que requiere apoyo del ambiente, siendo parte principal de este la escuela (Gagné, 2015). Por ello es imprescindible que “los estudiantes con altas capacidades cuenten con un entorno significativo, experiencias oportunas y adecuadas de aprendizaje que les permitan desarrollar todo su potencial”. (Olivares, Henríquez, Simpson, et. al, 2014, p.145)

En relación a lo expuesto, la condición de Doble Excepcionalidad se refiere a la coexistencia de una necesidad de apoyo, en este caso TEA o TDAH, en conjunto con la Alta Capacidad, por lo que el diagnóstico de esta nueva condición se complejiza, pues la habilidad puede enmascarar a la dificultad o viceversa (Dare & Nowicki, 2015), siendo más común la segunda opción en nuestro país, debido a que tal como expone la normativa de educación referida al tema, la AC se relega ante el diagnóstico de las necesidades de apoyo.

Es importante destacar que, la identificación de esta condición de 2e, debe ser realizada por un profesional calificado en el área, con el ideal de que sea un especialista que tenga conocimiento sobre esta, o en su defecto, un experto en altas capacidades y otro en necesidades de apoyo, con el objetivo de que se favorezcan ambas y una no sea invalidante de la otra. (Reis, Baum & Burke, 2014).

En Chile, la Doble Excepcionalidad se ve enfrentada a dos situaciones. Por una parte, no es considerada en la Ley de Educación Especial, por lo que la población que presenta dicha condición queda ignorada, en cuanto a recursos y acciones destinadas a su trabajo y apoyo al interior de los establecimientos educacionales. Por otra parte, esta es un área en la cual nuestro país no posee mayor conocimiento ni investigaciones al respecto (Gómez, Conejeros, Sandoval, Armijo, 2016), dificultando a su vez, la identificación de aquellos estudiantes que

poseen Doble Excepcionalidad y la puesta en marcha de metodologías idóneas para la condición presentada por dichos educandos.

En consecuencia, de lo anteriormente señalado, es relevante considerar que cada uno de los diagnósticos abordados aluden a categorizar al estudiante en función del desempeño que este demuestra al interior del sistema educativo. Como se mencionó anteriormente, este hecho puede conllevar un rótulo sobre el educando, comprendiendo a su vez esta rotulación o etiquetamiento como “un sistema socialmente prescrito de la categorización de los individuos en base a varios rasgos o características que presentan”. (Ryan, 2013, p.2)

Esta sucesión de eventos, desde el diagnóstico educativo hasta la rotulación o etiquetamiento, producen una resignificación en el estudiante, al ser hechos que pueden incidir directamente en la visión que posee de sí mismo. Por su parte, comprender el significado de este último concepto al cual se alude, es complejo, puesto que la resignificación ha tenido distintas interpretaciones en las diversas investigaciones y contextos en los cuales ha sido utilizada, predominando el pragmatismo en cada una de estas, ocasionando finalmente que el concepto en sí, no posea un significado universal (Molina, 2013).

Sin embargo, al acudir a un diccionario, la palabra “resignificación” se encuentra ausente, dado que se trata de una palabra compuesta. Según la morfología de esta, se puede identificar el prefijo “re” que alude al concepto de repetir o volver a hacer algo (RAE, 2017), coincidiendo con la mayoría de las investigaciones que han utilizado el término “resignificar”, en donde este tiene relación con “un volver a... un movimiento” (Molina, 2013, p. 45). Por otra parte, la RAE establece para la palabra “significar” diversas definiciones, dentro de las cuales la que más se adecua a nuestra investigación es “Representar, valer o tener importancia” (RAE, 2017). Por tanto, considerando lo anterior, es posible comprender la resignificación como la acción de volver a valorar algo.

Por otro lado, desde la psicología, el término “resignificar” alude a encontrar un nuevo significado o sentido respecto de una situación, conducta, u otro elemento. Así mismo, para los efectos de esta investigación, se considerará además el significado de la resignificación del futuro en función del presente (Cazau, 2000), es decir, los nuevos significados que el educando dará a su futuro - inmediato y a largo plazo- desde el momento en el cual fue identificada y comunicada su condición de 2e.

En relación a lo expuesto, es que surgen interrogantes tales como: ¿Qué sucede con la visión de sí mismo que posee el estudiante en el momento en el que se le reconoce como doblemente excepcional?, ¿Existe un cambio en su visión de sí mismo y del entorno que lo rodea?, ¿Existe una resignificación de sí mismo, en cuanto a sus habilidades, logros y demases, al ser identificada su Doble Excepcionalidad?, de existir esta resignificación, ¿Qué características presenta esta respecto de la visión que el estudiante posee de sí mismo, de la visión que los demás tienen de él y cómo influye en sus relaciones familiares, sociales y escolares?

Por ello, el problema a plantearse en esta investigación, se relaciona principalmente con la identificación de una resignificación en el educando, posterior a la identificación de su condición de doblemente excepcional. A su vez, de existir esta resignificación, el objetivo es lograr analizar sus características y cómo esta influye tanto en el propio individuo, como en sus relaciones sociales, familiares y académicas.

A su vez, la relevancia de la presente indagación, radica principalmente en la necesidad de desarrollar teoría en torno a la Doble Excepcionalidad en nuestro país, en respuesta a los escasos estudios que existen respecto al tema. Así mismo, de manera más específica, se busca identificar la existencia de una

resignificación en el estudiante que presenta una 2e y cómo esta influye tanto en sí mismo, como en su entorno social, familiar y escolar. En consecuencia, esta información podría ser de utilidad para la concientización de la población, en cuanto a la existencia de esta condición, los cambios experimentados por quien la presenta y las necesidades que dicho individuo requiere. De esta manera, las redes de apoyo existentes en torno al estudiante pueden especializarse y fortalecerse, desde la modificación de las políticas de educación, hasta el acompañamiento brindado por los padres y la escuela del mismo.

Es por lo anterior que la investigación presentada busca responder a la siguiente pregunta; ¿Existe una resignificación en la visión de sí mismo y en las relaciones sociales posteriores al reconocimiento de una Doble Excepcionalidad en estudiantes inicialmente diagnosticados con TEA y TDAH?

Para dar una respuesta que aborde todo el espectro de la pregunta anterior, es necesario resolver las siguientes preguntas específicas relacionadas directamente con el foco interrogativo antes formulado:

- ¿De qué manera influye la identificación de una alta capacidad en el autoconcepto de estudiantes previamente diagnosticados con TEA o TDAH?
- ¿Qué consecuencias conlleva para el alumno y su ambiente familiar, social y escolar la identificación como doblemente excepcional?
- ¿Generan las familias y escuelas nuevas oportunidades de aprendizaje tras el conocimiento de la Doble Excepcionalidad?

En busca de respuestas para el problema planteado anteriormente, se establece el siguiente objetivo general de investigación:

Interpretar la resignificación que el diagnóstico de la Doble Excepcionalidad conlleva en la visión de sí mismo y de los vínculos con el entorno familiar y escolar en estudiantes diagnosticados inicialmente con TEA Y TDAH ubicados en la región de Valparaíso

El objetivo mencionado, se pretende alcanzar mediante el cumplimiento de los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las posibles influencias del reconocimiento de la Doble Excepcionalidad de los estudiantes.
- Conocer las posibles oportunidades educativas entregadas por los padres y la escuela al estudiante luego de ser identificado como doble excepcional.
- Identificar los cambios experimentados en la visión de sí mismo del estudiante, luego de ser identificado como doblemente excepcional.
- Describir los cambios en los vínculos familiares y sociales a partir del reconocimiento como doble excepcional.
- Describir la resignificación posterior al reconocimiento de la condición de Doble Excepcionalidad, por medio de los cambios en los vínculos escolares, familiares y sociales de la persona.

A continuación, se presenta una tabla en la cual se evidencia la relación entre los objetivos que pretende alcanzar la investigación y las interrogantes específicas para poder alcanzarlo.

Objetivos	Preguntas
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las posibles influencias del reconocimiento de la Doble Excepcionalidad de los estudiantes. - Identificar los cambios experimentados en la visión de sí mismo del estudiante, luego de ser identificado como doblemente excepcional. 	<p>¿De qué manera influye la identificación de una alta capacidad en el autoconcepto de estudiantes previamente diagnosticados con TEA o TDAH?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Describir los cambios en los vínculos familiares y sociales a partir del reconocimiento como doble excepcional. - Describir la resignificación posterior al reconocimiento de la condición de Doble Excepcionalidad, por medio de los cambios en los vínculos escolares, familiares y sociales de la persona. 	<p>¿Qué consecuencias conlleva para el alumno y su ambiente familiar, social y escolar la identificación como doblemente excepcional?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las posibles oportunidades educativas entregadas por los padres y la escuela al estudiante luego de ser identificado como doble excepcional. 	<p>¿Generan las familias y escuelas nuevas oportunidades de aprendizaje tras el conocimiento de la Doble Excepcionalidad?</p>

2. MARCO TEÓRICO

Este apartado profundiza en los fundamentos teóricos y empíricos que permiten comprender y analizar la problemática en estudio. En este sentido, se abordan en una primera instancia las políticas de Educación Especial existentes en Chile, respecto de sus actuales características y lineamientos, lo que permite contextualizar las temáticas que se abordan posteriormente, tales como: Trastorno de Déficit de la Atención, Trastorno del Espectro Autista, Alta Capacidad y Doble Excepcionalidad, especificando dentro de esta, aquellos casos que involucran TDAH o TEA. Por último, se trabajará el tema de la resignificación experimentada por los estudiantes que presentan Doble Excepcionalidad, en relación al reconocimiento de su condición y la relación de estos mismos elementos con los parámetros existentes respecto de la visión que tengan de ellos mismos y las que otros tengan de ellos.

2.1. Políticas de Educación Especial en Chile

En respuesta a las distintas necesidades presentadas por los estudiantes, como producto de la amplia diversidad que ellos mismos constituyen al interior de las aulas del país, han surgido a lo largo del tiempo diversas políticas educacionales que buscan asegurar la igualdad de oportunidades de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje.

Por lo anterior, es que históricamente se han elaborado y aplicado leyes sobre la Educación Especial. En un sentido más general, su fin último es cumplir con la Declaración de los Derechos Humanos, en donde se estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación, siendo esta gratuita y obligatoria, al

menos en el nivel primario o enseñanza básica, en el caso de nuestro país (Crosso, 2010).

Actualmente, en Chile rigen las siguientes políticas educacionales que se relacionan de manera explícita con la Educación Especial (Infante, Matus & Vizcarra, 2011):

a. Ley de Integración Escolar N° 19.284: Establecida en el año 1994, desde febrero del 2010 está representada por la sustitutiva 20.422, también conocida como Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social (Mineduc, 2017).

Esta ley busca asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades, teniendo como objetivo obtener la plena inclusión social, al asegurar derechos a quienes presentan algún tipo de discapacidad, eliminando además todo tipo de discriminación fundada en esta condición (Mineduc, 2013).

b. Programa de Integración Escolar: También conocido por su sigla, PIE, este proyecto trata de una estrategia inclusiva incorporada al sistema escolar que se encarga de entregar apoyos adicionales, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) transitorias o permanentes, incorporados en las aulas comunes. A su vez, estos apoyos, tanto humanos como materiales, pretenden entregar aprendizajes significativos y acordes al espectro de necesidades que la diversidad de estudiantes con NEE presentan (Mineduc, 2013).

c. Política Nacional de Educación Especial: Este documento consta tanto de la presentación de la historia y avances de la Educación Especial en nuestro país a lo largo del tiempo, en aspectos tales como subvenciones, normativas, nivel de cobertura de integración de niños y jóvenes con NEE e implementación de las

escuelas regulares y especiales; como de las acciones concretas a realizar para continuar con el óptimo desarrollo de la Educación Especial en Chile. Por lo anterior, esta política se ocupa de temas como el acceso a la educación de estudiantes que presentan NEE, la implementación del currículum, integración escolar y diversidad, labor y desarrollo de las escuelas especiales, el rol de las familias de los niños con NEE en el proceso educativo de este, formación docente acorde a la diversidad y financiamiento de la Educación Especial (Mineduc, 2005).

d. Decreto 170: Este documento se encarga principalmente de establecer los criterios bajo los cuales se determinará los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones entregadas por el Estado para la Educación Especial. Para ello, el Decreto 170 regula y especifica los requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales necesarios para identificar a aquellos estudiantes que presentan NEE y, por tanto, pueden recibir dicha subvención (Mineduc, 2009).

f. Política de Convivencia: Tiene la finalidad de orientar a los establecimientos educacionales en la creación e implementación de programas y proyectos que promuevan una convivencia escolar basada en la comprensión, participación, inclusión, democracia y equidad (Mineduc, 2015).

g. Ley General de Educación: Este documento presenta en general los principios y fines de la educación en Chile, los derechos y deberes de cada integrante de la comunidad educativa, los aprendizajes esperados en cada nivel de enseñanza-pre básica, básica y media- especificando además las bases éticas y morales en las que se sustenta la enseñanza entregada en las aulas del país, como la labor desarrollada por el Ministerio de Educación. De esta forma, esta ley se relaciona directamente con la Educación Especial, al establecer que la educación es un derecho garantizado por el Estado, cumpliendo con los criterios de universalidad, equidad, diversidad e integración (Mineduc, 2009).

Aun cuando las leyes promulgadas relacionadas con la Educación Especial buscan la inclusión de todos los estudiantes y la no discriminación de los mismos como motivo de las diversas condiciones que ellos pueden presentar, existen ciertas observaciones que realizar a las normativas que actualmente se encuentran en vigencia en nuestro país.

En primera instancia, el uso del concepto de Necesidad Educativa Especial hace que el entorno educativo ubique las dificultades para el aprendizaje del educando en él mismo, en vez de situarlas en el contexto en el que se desenvuelve (Sanhueza et al. 2012). Ello, además de conllevar un rótulo sobre el estudiante, como se mencionó anteriormente, también impide que se cuestione la eficiencia educativa del actual modelo de enseñanza y que se realicen cambios profundos y trascendentes en el mismo en favor de la diversidad de alumnos. Por lo anterior, lo ideal es que las actuales políticas de Educación Especial avancen hacia un enfoque más holístico o perspectiva ecológica, en donde el hecho de que los educandos aprendan de forma equitativa dependa de un conjunto de procesos y herramientas interdependientes que se sitúan en el contexto escolar que rodea a los mismos (Echeita, 2013), siendo estos elementos los que se trabajen, analicen y reinventen en favor de la inclusión educativa.

Con base en lo anterior, es posible observar en varias de las leyes descritas anteriormente, el uso del término discapacidad. Ello se debe a que las políticas de Educación Especial, se fundamentan tanto en un modelo médico como en uno social, conteniendo su diseño un enfoque de habilitación o rehabilitación del individuo (Mineduc, 2005).

Sin embargo, aun cuando en las políticas de Educación Especial se establece que se presenta una coexistencia entre ambos enfoques anteriormente señalados, el modelo médico es el que más sobresale en las leyes mencionadas y

descritas. Ello se evidencia, tanto por el enfoque rehabilitador de dichas normas, como por el énfasis de algunas políticas en el déficit, como ocurre por ejemplo con el Decreto 170. Este documento, al dictar los criterios bajo los cuales se establece si un estudiante presenta NEE o no, alude sólo a aquellas que conlleven un déficit en algún tipo de actividad desarrollada por el educando (Mineduc, 2009), sea esta de carácter académico, social u otro.

Como consecuencia del enfoque presentado por las leyes de Educación Especial, es que tanto los niños que presentan Alta Capacidad, como quienes presentan Doble Excepcionalidad, no son considerados en las medidas concretas a realizar con el fin de alcanzar la inclusión de cualquier estudiante en el contexto educacional, quedando sin apoyo ante las necesidades específicas que cada uno de ellos ha de presentar frente al proceso de aprendizaje.

2.2. Condiciones abordadas en la investigación

2.2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), es una condición que se encuentra clasificada dentro de los trastornos del neurodesarrollo en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V (2014), el cual establece que este tipo de condición, tiene su inicio en una etapa temprana del desarrollo de la persona y se caracteriza por ser precoz, es decir, que se manifiesta antes de que el niño comience su proceso de escolarización.

Es relevante mencionar que, actualmente el concepto de TEA agrupa diversos trastornos que tiempo atrás se encontraban separados para su diagnóstico. Estos son: el trastorno autista, que incluye lo conocido como autismo infantil, autismo de primera infancia, autismo de Kanner, autismo de alto

funcionamiento y autismo atípico; trastorno de Asperger, trastorno generalizado del desarrollo no especificado y trastorno degenerativo de la infancia. Esta modificación, se ha llevado a cabo en el DSM en su quinta edición, con la finalidad de “mejorar la sensibilidad y especificidad de los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista y para identificar dianas terapéuticas más específicas en las alteraciones ya detectadas”. (DSM-V, 2014, p. 85)

Según el DSM-V (2014), este trastorno manifiesta limitaciones específicas del aprendizaje y/o del control de las funciones ejecutivas presentando, a su vez, alteraciones cualitativas importantes en la interacción social, enfáticamente en la comunicación y por la presencia de conductas repetitivas e intereses restringidos (Pérez & Pérez, 2011).

En relación a lo anterior, es relevante mencionar que las funciones ejecutivas son aquellas que nos permiten organizar nuestras acciones y pensamientos, para que podamos ser capaces de resolver problemas de manera eficaz, sea cual sea la naturaleza de estos (Bombín et al. 2014). Complementando a lo anterior, Miranda, Baixauli, Colomer y Roselló (2013), señalan que el funcionamiento ejecutivo se relaciona con la metacognición y permiten dirigir el pensamiento, acción y emociones de un individuo de manera dinámica.

Por lo anterior, Bühler, Bachmann, Goyet, Heinzl y Kamp (2004), mencionan que estas funciones corresponden a un concepto en el que se circunscriben muchas y variadas de ellas, en las cuales se incluyen las habilidades de planificación, memoria de trabajo, flexibilidad, inhibición de respuesta, habilidades mentalistas, sentido de la actividad, atención, iniciación de la tarea, entre otras. A raíz de lo mencionado, es que cada una de estas funciones se presenta con algún grado de dificultad o déficit en las personas con TEA.

En diversas investigaciones que se han realizado a lo largo de los años se ha confirmado que las personas que presentan TEA en sus diversos niveles tienen

dificultades con dos funciones principalmente, siendo estas la planificación y la flexibilidad cognitiva (Pérez & Pérez, 2011). El problema con esas áreas de las funciones ejecutivas explicaría la presencia de rigidez mental, dificultad para afrontar situaciones nuevas, limitación de los intereses, el carácter obsesivo y la atención localizada (Pérez & Martínez, 2014).

A su vez, el TEA se considera como un trastorno evolutivo, por lo que cada uno de los criterios por los que se caracteriza, varían en el transcurso del tiempo y se manifiestan de manera diferente según la edad del individuo y de la prontitud del diagnóstico. Puesto que mientras más tardío la identificación de este trastorno, las complicaciones originadas por las características del TEA pueden hacer difícil las relaciones con el estudiante según lo que plantea Limón (2007) debido a que:

La incapacidad de comunicarse y, peor aun, la incapacidad de entender las propias necesidades, hacen del autismo un trastorno difícil de comprender para aquellos que no tenemos la misma construcción neuronal. Los síntomas del autismo no sólo aíslan al individuo que lo sufre, sino también pueden hacer muy difícil la vida de la familia, profesores, médicos y todas las personas que están en contacto con el niño. (p. 75)

Según el DSM-V (2014) el Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por:

a. Alteraciones en la interacción social recíproca entre grupos de la sociedad: Esta puede manifestarse como aislamiento o conductas inapropiadas, principalmente se evidencia por evitar la mirada, fracaso en responder cuando se le llama, no participación en actividades grupales, falta del conocimiento de otros, indiferencia al afecto, falta de empatía social o emocional (Mulas, Hernández, Etchepareborda & Abad-Mas, 2004).

Estos patrones pueden resumirse en la ausencia de la interacción social, puesto que no manifiestan interés en relacionarse con los demás, dado que presentan una baja conciencia del otro, por lo que no imita las conductas sociales, conllevando a la poca espontaneidad al enfrentarse a otras personas. Las razones para esto pueden deberse a que los niños que presentan TEA no procesan la información de manera global, dado que poseen una atención altamente selectiva, lo que los lleva a tomar atención a los aspectos locales, porque tienen una alta capacidad para integrar este tipo de información, debido a su hipersensibilidad sensorial visual, táctil y auditiva, lo que los lleva a recibir demasiada información de diversas fuentes (Fuentes et al. 2014).

b. Alteraciones en la comunicación verbal y no verbal: Estas alteraciones son variables en cada uno de los individuos, puesto que en algunos de ellos el fracaso en el área del lenguaje puede ser receptivo y expresivo al mismo tiempo, los niños que manifiestan estas dificultades de comunicación suelen utilizar medios no verbales, como gestos o sonidos (DSM-V, 2014). Mientras que en otros casos el lenguaje puede ser adecuado, con problemas para iniciar y sostener una conversación apropiada, demostrando déficit en tareas como tomar y respetar turnos, entender el lenguaje figurado (bromas y sarcasmos) y finalmente problemas para comprender los elementos paraverbales de la conversación, esto incluye lenguaje corporal, tonos de voz y expresiones faciales (Benedet, 2003).

A su vez, en cuanto al lenguaje hablado, este puede presentar maquetas estereotipadas y de carácter idiosincrático, conformadas

por las mismas frases, aun cuando no son aptas ni apropiadas al contexto, aunque son aceptadas socialmente, como lo es hablar del buen tiempo o de las nubes (Fuentes et al. 2014). Sumado a lo anterior, el lenguaje verbal se manifiesta de manera unilateral, con intención de pedir y clasificar cosas más que comentar, compartir sentimientos o simplemente conversar (DSM-V, 2014).

c. Presencia de patrones restrictivos, repetitivos y estereotipados de la conducta: Esta característica presenta diversas actitudes compulsivas e inflexibles, como lo son rituales específicos para realizar ciertas actividades, los cuales no pueden ser alterados, cuidados obsesivos a ciertas actividades y preocupación por ciertos objetos que pueden o no ser funcionales.

Los dos componentes identificables de manera importante son los altos comportamientos sensoriomotores repetidos estos pueden ser movimientos simples (como aleteo de manos o movimiento rápido de los dedos) el uso repetido de objetos (girar monedas o alinear juguetes) y habla repetitiva (ecolalia, repetición retrasada, etc.) (DSM- V, 2014). A su vez, el alto, intenso y restringido interés circunscrito a ciertos elementos o tópicos, lo que puede traducirse en una colección obsesiva de elementos que pueden o no estar relacionados entre sí, fascinación por un objeto en particular o devoción por ciertas rutinas realizadas en ciertas horas del día. Ambos tipos de patrones se caracterizan por una alta resistencia a los cambios (Fuentes et al. 2014).

Parte de estos patrones se relacionan a la hipo o hiperactividad que manifiestan las personas que presentan TEA a ciertos estímulos sensoriales, como lo son los sonidos, texturas, olores y colores,

muchas veces con una aparente indiferencia al dolor, frío o calor (DSM-V, 2014).

Por otro lado, es relevante mencionar que este trastorno no debe clasificarse de manera dicotómica según su presencia o ausencia, sino que debe considerarse la “dimensión” o magnitud de este, puesto que el TEA se distribuye en el grado de funcionalidad o disfuncionalidad. Es por ello que el DSM-V (2014) clasifica este trastorno en 3 grados de nivel de "intensidad de los apoyos", acorde a la ayuda que requiere el individuo para desenvolverse en su diario vivir, puesto que puede necesitar ayuda de manera notable.

En relación a lo anterior, dicho manual contempla dos de las características del TEA como criterios y especificador de intensidad de los apoyos, siendo estos, comunicación social y comportamientos restringidos y repetitivos. Los grados que se especifican son los siguientes:

A. Grado 1: Necesita Apoyo

En cuanto a las deficiencias en la comunicación social, por sí mismo el individuo presenta dificultades para iniciar una conversación y continuarla debido a que tiende a dar respuestas insatisfactorias o descontextualizadas al marco de la conversación.

En lo que respecta a los comportamientos restringidos y repetitivos, estos presentan una interferencia al momento de organizar y planificar actividades de manera autónoma.

B. Grado 2: Necesita Apoyo Notable

Presenta deficiencias en la comunicación social, verbal y no verbal, puesto que no inicia interacciones sociales y aun con ayuda las respuestas son

cortas, reducidas en cantidad y atípicas, muchas veces sin relación con el contexto. Sus interacciones tienen relación con sus propios gustos.

En cuanto a sus comportamientos restringidos, estos son muy notorios y observables, caracterizados por la inflexibilidad de los cambios.

C. Grado 3: Necesita Apoyo Muy Notable

Con relación a la comunicación, existen serios problemas para el desarrollo verbal y no verbal, el inicio de una conversación o de interacciones sociales es muy limitado, las respuestas son mínimas o casi nulas y a su vez, existe un pobre interés a la apertura social.

En cuanto a sus comportamientos restringidos son notorios y caracterizados por una extrema inflexibilidad y acompañadas de una ansiedad extrema a los cambios por mínimos que estos sean.

Es necesario mencionar que el TEA, a pesar de estar definido en función de las “carencias” que el individuo presenta en determinados ámbitos, más bien presenta una mayor relación con los elementos que “abundan” respecto de ciertos elementos o características de la persona, pues, de manera más específica esta condición se relaciona con la sobreexpresión de estas, que son propias del ser humano (Collins, 2004).

En cuanto al diagnóstico e identificación de los niños con TEA, este, puede o no presentarse en la etapa escolar, puesto que es un trastorno que asocia una deficiencia en áreas que no subyacen completamente a lo académico por ser una condición asociada al neurodesarrollo (Autism Spectrum Australia, 2017). Cabe mencionar que, diferencia de otro tipo de trastornos, este es identificable desde que los individuos son muy pequeños. Según los estudios de Zwaigenbaum et al.

(2015) el diagnóstico ideal se realiza entre los 18 y 36 meses de edad, es decir desde el año y medio, puesto que la intervención es mucho más oportuna.

2.2.2. Trastorno del Déficit de la Atención con Hiperactividad (TDAH)

Para comprender qué es el Trastorno del Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), es necesario en una primera instancia considerar el alto grado de heterogeneidad existente al interior de esta condición, la cual trata de la variabilidad presente en el comportamiento y en las características de las personas con dicho diagnóstico, tanto si se les observa de manera aislada como de forma grupal. Esto, a su vez, ha influido tanto en la delimitación de la etiología del TDAH (Henríquez-Henríquez, Zamorano-Mendieta, Rothhammer-Engel & Aboitiz, 2010) como en la elaboración de una definición universal de esta condición, generando diversos puntos de vista en torno al mismo.

De forma general, el TDAH es considerado como un trastorno del neurodesarrollo, debido a que se presenta en una etapa temprana del desarrollo del individuo, generalmente antes de que el niño entre a educación básica. Asimismo, este se caracteriza por producir un déficit del desarrollo, lo que conlleva a que se presenten problemas en el funcionamiento social, personal, ocupacional y/o académico de la persona que presenta esta condición (DSM-V, 2014).

Por ello, es necesario acudir a la información y estudios más actuales trabajados en torno al TDAH, pudiendo afirmar de esta manera, que este se trata de un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” (DSM-V, 2014, p. 59) que, además, se puede caracterizar por comportamientos como la inatención y/o la hiperactividad e impulsividad. A su vez, en el mismo manual, se describen en función de 9 síntomas diferentes, los cuales se deben presentar por un tiempo de

a lo menos 6 meses, no concordando con el nivel de desarrollo del individuo, generando complicaciones en el ámbito social y académico laboral del mismo.

Investigaciones declaran que el TDAH involucra una alteración de las funciones ejecutivas, así como un déficit respecto del control inhibitorio (Mayor & García, 2011). De manera puntual, las áreas que se ven afectadas por el TDAH son la atención, la vigilancia, la memoria de trabajo, la inhibición de respuestas, la flexibilidad cognitiva, considerando, además, dificultades respecto de la planeación, del procesamiento de información temporal junto a la presencia de respuestas alteradas ante el reforzamiento y problemas para mantenerse alerta (Aguar, Eubig & Schantz, 2010).

Como se señaló anteriormente, el TDAH se compone de una tríada de características diagnósticas: la inatención, la hiperactividad y la impulsividad. De manera específica, la inatención se define como la falta de persistencia, atención y organización en el desarrollo de tareas por parte del individuo. Por otra parte, la hiperactividad alude a una actividad motora excesiva que por lo general se presenta en momentos inapropiados. En tanto, 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 (DSM-V, 2014).

Del mismo modo, el manual mencionado alude que, al momento de realizar el diagnóstico del estudiante, el TDAH se puede presentar de distintas maneras. Por un lado, se puede presentar de forma combinada la inatención junto a la hiperactividad e impulsividad, mientras que por otra parte puede predominar la inatención por sobre la hiperactividad e impulsividad o viceversa.

Además, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (2014), el TDAH puede presentar cualquiera de los siguientes niveles de gravedad:

a. Leve: El individuo presenta la cantidad mínima de síntomas para cumplir con el diagnóstico, los que a su vez afectan escasamente el funcionamiento laboral o social del mismo.

b. Moderado: La cantidad de síntomas y el nivel de deterioro funcional presentado por el individuo se encuentra entre los niveles “leve” y “grave”.

c. Grave: El individuo presenta gran cantidad de síntomas, más que los necesarios para el diagnóstico, teniendo como producto un deterioro funcional notable.

Al centrarse las investigaciones en que el TDAH tenía una directa relación con órganos del sistema nervioso, se inició la experimentación y uso de anfetaminas y metilfenidato en niños que presentaban dicha condición. Ello reveló que esta medicación producía cambios significativos en los infantes que la consumían y que anteriormente presentaban características propias del TDAH. De esta manera, el comportamiento de estos niños se traducía en un descenso de la actividad motora, la realización de tareas de forma más rápida y precisa, demostrando además, un mayor interés en estas mismas (Lange, Reichl, Lange, Tucha & Tucha, 2010).

Tras el descubrimiento de dichos fármacos, las investigaciones en el área han continuado, conllevando a que existan detractores y defensores de estas dentro de la comunidad científica y la población en general. Por ello, es posible observar que los tratamientos existentes para esta condición, pueden involucrar o no el uso de estos medicamentos.

Finalmente, en la línea evolutiva del concepto de TDAH, se considera como central el síntoma de hiperactividad, integrándose así al Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales II (Mayor & García, 2011). Luego su conceptualización iría variando en cada nueva edición de dicho manual, siendo considerado como Déficit de Atención en el DSM-III y como un trastorno de la actividad y la atención en el DSM-IV (Pelayo et al. 2012). Finalmente, en el DSM-V, la condición aludida termina por definirse como Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad.

Actualmente, al abordar la literatura existente en torno al TDAH, es posible encontrar distintas corrientes entorno a la conceptualización y caracterización de esta condición. De esta manera, se origina una concepción basada en la biología y otra asociada a la psicología, en donde la primera define al TDAH como un trastorno cerebral, cuyo origen es genético, considerando también los factores ambientales que inciden sobre la persona, lo cual daría como resultado alteraciones a nivel cerebral y cognitivo. En tanto, la corriente basada en fundamentos psicológicos, postula que el TDAH constituye una condición psicológica del desarrollo, que se ve influenciada por elementos sociales, provocando alteraciones emocionales en el individuo (Pelayo et al. 2012).

Al mismo tiempo, se han planteado diversos modelos neurocognitivos que buscan explicar las principales causas de este trastorno. Entre ellos se encuentran los modelos basados en la hipótesis cognitiva, que plantean que “las alteraciones neuroanatómicas y neurofuncionales de los pacientes con déficit atencional se traducirían en la desregulación del control cognitivo del comportamiento, mecanismo que mediaría y explicaría por completo la sintomatología del TDAH”. (Henríquez-Henríquez et al. 2010, p. 110)

De esta manera, este modelo postula que la falta de control cognitivo impacta directamente en las funciones ejecutivas del individuo, lo que se traduciría

finalmente en problemas del mismo para lograr desarrollar ciertas tareas de manera atenta y constante, impidiéndole alcanzar los objetivos que se le proponen.

Por otra parte, en respuesta a ciertos aspectos de esta condición que los modelos inscritos en el paradigma anteriormente descrito no lograron resolver, como por ejemplo, las características particulares y no homogéneas de un grupo importante de personas con TDAH, surgen los modelos basados en la hipótesis emocional o motivacional, los cuales postulan que las características propias de un individuo que presenta esta condición se deben a una alteración de los procesos asociados al reforzamiento de las conductas adaptativas; a su vez, estas alteraciones se traducirían en la existencia de una hipersensibilidad relativa frente a los reforzamientos inmediatos y una hiposensibilidad frente a reforzamientos tardíos (Henríquez-Henríquez et al. 2010).

Finalmente, la concepción que se tiene sobre el TDAH, refiere a un trastorno multicausal, en el que distintas variables interactúan (Oróstica, González & Halpern, 2015) tales como factores neurobiológicos, genéticos y ambientales (Mayor & García, 2011) trastornos del desarrollo e incluso neurodegenerativos (Henríquez-Henríquez et al. 2010). Por tanto, la forma de diagnosticar, comprender y tratar esta condición por parte de especialistas, familiares, profesores y el entorno humano en general que rodea a quien presenta TDAH, debe necesariamente considerar estos elementos.

2.2.3. Alta Capacidad (AC)

Para comprender el significado del concepto de Alta Capacidad (AC), es necesario tener en claro que las definiciones varían tan ampliamente según la cultura, que ningún individuo puede cumplir con todas las características que han

sido descritas de acuerdo a las diferentes perspectivas (Freeman, 2015). Es por lo anterior que la AC puede considerarse como un constructo social debido a que la aparición de esta puede variar en formas y dominios, al igual que en distintas etapas de la vida, lo que involucra múltiples aspectos, no solo el ámbito escolar (Freeman, 2015).

De Zubiría (2003) y Montoya, Trujillo y Pineda (2010) coinciden en que la Alta Capacidad es “presentar un rendimiento superior en cualquier área valiosa de la conducta humana” (p.739) Es decir que la Alta Capacidad puede presentarse en el área intelectual, deportiva, artística, emotiva, etc., siendo este listado interminable, limitado solamente por la sociedad y lo que se considere importante al momento de determinar la presencia de la AC (Pfeiffer, 2015). Aquellos estudiantes que presentan una Alta Capacidad pertenecen al 10% superior en relación a sus compañeros de su misma edad (Gagné, 2015). Es destacable mencionar que la prevalencia de AC en los estudiantes y su porcentaje en la sociedad, varía según el modelo que se esté analizando.

Al hacer una revisión de la literatura se puede notar que no existe solo un modelo que intente explicar el concepto de Alta Capacidad, por lo que se han generado diversos modelos, siendo los más utilizados a nivel nacional, el de Joseph Renzulli, conocido como “modelo de los tres anillos” y el Modelo Integral del Desarrollo del Talento (CMDT) de François Gagné, siendo este último el que se ha elegido para guiar nuestra investigación, debido a que abarca de manera específica los conceptos de dotación y talento, definiéndolos y estableciendo las diferencias entre estos dos términos, reconociendo la Alta Capacidad sin recurrir a conceptos como “superdotación” o “talento académico” y, a su vez, involucra el componente genético dentro de la determinación de una AC.

2.2.3.1. Modelo Integral de Desarrollo del Talento (CMDT)

Este modelo planteado por Gagné (2015) plantea y profundiza en la diferenciación entre el concepto de dotación (capacidades naturales o altas capacidades) y talento (competencias y aptitudes desarrolladas).

La diferencia fundamental entre el talento y la dotación es el grado de desarrollo y trabajo que se lleva a cabo con la capacidad innata o adquirida que se trabaja, puesto que dichas capacidades actúan como “paraguas” para alojar las aptitudes naturales y las competencias desarrolladas (Gagné, 2015). A continuación, se desarrollan en mayor profundidad estos conceptos base de su modelo.

2.2.3.1.1. Dotación

Se define como la posesión y uso de capacidades naturales sobresalientes, sin entrenamiento y espontáneas, que sitúa a los sujetos por sobre el 10% de sus compañeros de edad, hayan o no compartido el mismo conocimiento.

Estas pueden ser observadas desde la niñez, en las actividades cotidianas que se llevan a cabo, en las relaciones con sus pares, padres y profesores y finalmente en las actividades físicas que se realizan, ya sean estas juegos, danzas o fabricación de objetos, puesto que estarán influidas por las capacidades naturales perceptuales y físicas que se posean (Gagné, 2009).

Estas capacidades naturales no son innatas, se desarrollan a través de la maduración y el ejercicio informal, por ello responden a un fuerte componente genético (Pfeiffer, 2015). Estos se manifiestan en la facilidad y rapidez con la que se adquiere una competencia, siendo esto último un indicador de Alta Capacidad,

es decir que estos individuos tienen un alto nivel de progreso y rapidez para lograrlo (Gagné, 2015).

A su vez, Gagné (2011) divide en dos dominios dichas capacidades: el mental, que considera subdominios intelectual, social, creativo y perceptivo; y el físico, que se subdivide en muscular y control motor.

- a. **Intelectual:** Hace referencia a la inteligencia general, el razonamiento cristalizado, el fluido verbal, matemático, espacial y la memoria procedural declarativa.
- b. **Social:** Incluye la receptividad, la interacción con otros (fluidez social, tacto, etc.) y la influencia (persuasión, elocuencia, liderazgo, cortejo, etc.)
- c. **Creativo:** Considera la inventiva (resolución de problemas), imaginación, originalidad y fluidez de evocación.
- d. **Perceptivo:** Este subdominio se relaciona con los cinco sentidos (visión, audición, gusto, tacto olfato) sumado a la propiocepción.
- e. **Muscular:** Hace referencia al dominio muscular como poder, velocidad, fuerza y persistencia al momento de realizar una actividad física.
- f. **Control Motor:** Involucra velocidad de reflejos, agilidad coordinación y equilibrio.

Finalmente cabe reiterar que, como ya se ha dado a conocer con anterioridad, el concepto de Alta Capacidad, involucra las potencialidades de un individuo que destacan sin necesidad de un entrenamiento o trabajo especializado, aunque se necesite de condiciones apropiadas para que estos puedan ser desarrollados (Touron & Gagné, 2013).

2.2.3.1.2. Talento

Se define como el dominio excepcional de las competencias desarrolladas en al menos un área del conocimiento, perteneciendo al 10% de la población que comparten la misma actividad y conocimiento por el mismo periodo de tiempo (Gagné, 2015).

Es decir que un talento emerge de un don, que es utilizado como “materia prima” para desarrollarse, siendo en resumidas cuentas una capacidad bien entrenada que se transforma en una competencia desarrollada sistemáticamente (Rodríguez, 2004) y que a su vez se sitúa en el campo de los resultados o las “promesas cumplidas” (Gagné, 2015).

Al igual que los dones, los talentos se dividen en 9 componentes, de los cuales 6 se relacionan con el mundo laboral, 2 con materias pre-operacionales y finalmente uno relacionado con el ámbito académico (Gagné, 2009).

Ambos conceptos hacen referencia a dos realidades contrarias que involucran las formas emergentes del talento de manera natural frente a las formas de talento en desarrollo. A su vez, estos dos conceptos forman parte del núcleo del CMTD junto con el factor del desarrollo del talento debido a que los dones y los talentos se transforman de manera progresiva (Gagné, 2015).

Con relación a lo anterior, el desarrollo del talento se define como un proceso donde se lleva a cabo la persecución sistemática de una meta específica en torno al don que se lleva a cabo durante un periodo de tiempo prolongado en un programa estructurado de actividades (Gagné, 2015)

Este proceso puede ser llevado a cabo de manera estructurada, donde el individuo asiste a programas, conservatorios o escuelas especializadas en el talento que se quiere desarrollar o de manera desestructurada, el cual considera el desarrollo autodidacta del *talentee** (Gagné, 2011).

A su vez, Gagné (2015) plantea que se pueden identificar 3 factores que afectan el grado de desarrollo del talento, siendo estos: las actividades, la inversión (tiempo, dinero, esfuerzo) y el progreso (hitos, etapas y ritmo).

Por otro lado, el CMTD establece la presencia de ciertos elementos del individuo y el ambiente que permiten y facilitan el desarrollo de los talentos, estos son conocidos como los catalizadores, que en la explicación de Gagné (2015) son parte del “equipo de apoyo”.

Como ya se mencionó, existen catalizadores internos, los cuales corresponden al individuo, estos se dividen en rasgos estables y gestión de objetivos, los cuales se subdividen en distintas categorías. A su vez, los catalizadores externos provienen del ambiente, dividiéndose en medio, individuos y servicios, cada uno con diversos factores en los que se subdividen.

a. Catalizadores internos o intrapersonales:

Este tipo de catalizadores tiene 5 subcomponentes que se encuentran divididos en dos grandes dimensiones:

- i. **Rasgos estables:** los cuales son constantes en el individuo, estos rasgos se subdividen en físicos (Apariencia y salud) y mental (temperamento, personalidad y resiliencia)

Dentro de esta última se entiende como temperamento los rasgos hereditarios, es decir los rasgos de respuesta predispuestos, mientras que la personalidad sería “todo el conjunto organizado de características que posee una persona y que influye en forma única sobre su cognición, su motivación y su comportamiento en diferentes situaciones”. (Chico, 2015, p. 21)

- ii. **Proceso de gestión de objetivos:**

Dentro del proceso de gestión de objetivos se encuentra la Autoconciencia de sí mismo, el conocimiento de sus fortalezas y debilidades; la motivación, donde Gagné (2015) señala que la motivación es “cuánto esfuerzo estamos dispuestos a invertir con el fin de alcanzar una meta particular” (p. 23) y finalmente la voluntad, la cual es la fuerza o energía que impulsa la dedicación para alcanzar la meta propuesta a través de la práctica lidiando con el aburrimiento y los fracasos ocasionales (Maris, 2009).

b. Catalizadores externos o ambientales:

Este tipo de catalizadores que se encuentran en el CMTD de Gagné (2015) contempla lo que se encuentra fuera del sujeto que posee una AC y a diferencia de los catalizadores internos, este se divide en 3 grandes

dominios que intentan agrupar los factores que rodean al individuo.

La importancia de este tipo de catalizadores, según lo expuesto por el autor, radica en que son los que de una u otra manera influyen en los catalizadores internos, debido a que existen presiones sociales, económicas y culturales que pueden afectar las motivaciones, objetivos y personalidad del individuo con AC.

i. Medio:

Este dominio se relaciona con elementos físicos, como el clima, vida rural o citadina, etc. y medios sociales como la cultura, la sociedad y la economía donde se encuentra desarrollándose el individuo.

ii. Individuos:

Este segundo dominio se centra principalmente en las personas que componen el entorno inmediato que rodea a los individuos altamente capaces, puesto que son los modelos a seguir que pueden influenciarlos. Estos no solo comprenden a los padres o hermanos, sino que pueden ser profesores, mentores, entrenadores compañeros, cualquiera que pueda influir en la toma de decisiones o caminos a seguir.

iii. Servicios:

El área de los servicios abarca todos los programas de desarrollo de los talentos en cuanto a las medidas y enriquecimientos que son aportados por las

entidades administrativas. Estas medidas son paralelas al componente de desarrollo del talento en cuanto al contenido y el formato de las actividades que se llevan a cabo en los programas específicos (Gagné, 2015).

Con base en lo anterior, es relevante recalcar que la AC trasciende de la inteligencia como un concepto puramente académico y cognitivo (Rodríguez, 2004). Debido a que, si bien la inteligencia es necesaria, no es suficiente para el desarrollo de las altas capacidades, ya que como se ha mencionado a través del modelo previamente descrito, se necesitan más factores que determinen el desarrollo de la AC (Sastre-Riba, 2008).

2.2.3.2. Inteligencia

La inteligencia es uno de los conceptos que más ha influido en la construcción y posterior evolución de la conceptualización de la Alta Capacidad (Conejeros, Cáceres & Riveros, 2012). Esto se debe a que los primeros acercamientos al estudio de las capacidades humanas, puesto que se basaban en una visión intelectualista del ser humano, vinculaban el presentar un alto coeficiente intelectual, con presentar una Alta Capacidad (Sastre-Riba, 2008).

Durante décadas se estableció que la inteligencia era un valor único que permitía interpretar las capacidades de las personas, puesto que los modelos se encontraban basados en las capacidades medibles. Es por esto que se determinaba la alta capacidad en función de la medición del Coeficiente Intelectual (CI) y eran aquellos que poseían un puntaje superior a la media, los que eran considerados altamente capaces (Serrat, 2015).

Esta definición establecía al menos dos puntos importantes a considerar en torno a la inteligencia, los cuales eran:

- “1) La inteligencia es una capacidad general, presente en todo ser humano, en mayor o menor medida, y
- 2) Esta capacidad es cuantificable mediante instrumentos estándares”. (Mora & Martín, 2007, p. 69)

Con el paso del tiempo, las investigaciones ampliaron el concepto de inteligencia y fue Howard Gardner en 1983 y 1999 quien, en contra de los dos postulados anteriores, establece que el concepto de inteligencia debería ser como una ‘banda elástica’ para de esa manera abarcar todos los contenidos diversos que puede ofrecer el ser humano, puesto que este no se limita a las capacidades lingüísticas y lógicas (Gardner, 1999), agregando a su vez que “Una inteligencia humana debe ser genuinamente útil e importante, al menos en determinados ambientes culturales”. (Gardner, 1983, p. 96)

Considerando todo lo anterior, es importante mencionar que frente a los individuos que presentan una AC existen bastantes mitos en cuanto a sus características y cómo debe trabajarse con ellos para potenciar sus habilidades (Honorato, s/f). Por ello, al revisar la literatura, es posible encontrar diversas características que permiten la identificación y el trabajo que se debe llevar a cabo con este tipo de estudiantes.

2.2.3.3. Características

Los niños que presentan una AC no representan un grupo homogéneo, puesto que la Alta Capacidad puede tomar múltiples formas y no tienen un modo de expresión único (Sastre-Riba, 2008). Estos individuos son tan variados entre sí como el resto de los niños, teniendo cada uno sus propias características,

variando en función de catalizadores internos y externos, como se ha expuesto anteriormente (Gagné, 2015).

Aun así, al revisar la teoría, es posible establecer ciertas características comunes que permiten la identificación y la toma de decisiones en torno al trabajo con este tipo de estudiantes, los cuales abarcan las áreas cognitivas, conductuales, emocionales y sociales.

Webb (1993), Hoge & Renzulli (1993), Freeman (1998), Prieto y Castejón (2000), Gallagher (2008) y González (2015) establecen que los estudiantes con altas capacidades poseen las siguientes características generales:

- Aprenden más rápido y con menos necesidad de práctica, pues realizan una adquisición y retención rápida de información y conocimiento.
- Son altamente curiosos, por lo que no se conforman con la información entregada, buscando completar el conocimiento.
- Poseen motivación intrínseca, por lo que tienen una actitud activa orientada hacia la investigación.
- Poseen mayor capacidad para conceptualizar, sintetizar ideas y relacionarlas con conocimiento previo.
- Son sistemáticos y gustan de organizar a otros para la realización de tareas.
- Poseen un amplio vocabulario y capacitación verbal con combinaciones sintácticas complejas.
- Manejan gran información de contenido general y complejo, muchas veces avanzado para su edad.
- Creativos e imaginativos, disfrutan de resolver problemas de diversas maneras.
- Poseen amplios y cambiantes intereses.

- Poseen lapsos de atención y concentración intensa en las áreas de su interés, adquiriendo amplio conocimiento relacionado con aquellas áreas.
- Son competitivos y perfeccionistas en el área de interés o talento, determinados a dar lo mejor de sí mismos.
- Manifiestan un mayor pensamiento crítico y autocrítico
- Altamente sensibles y empáticos, por lo que el sentido de justicia y responsabilidad social aparece en edades muy tempranas.
- Poseen emociones intensas.
- Son perseverantes
- Son vivaces y activos frente al aprendizaje
- Son independientes y tienden a necesitar trabajo individual, por lo que son impacientes con el ritmo de otros.
- Poseen un gran sentido del humor, pues aprecian lo absurdo de las situaciones.

Finalmente, Webb (1993) realiza una lista de posibles problemas que estos estudiantes pueden manifestar debido a sus características entre las cuales se destacan:

- Impaciencia ante la lentitud de los otros.
- Obstinación, rehuyendo las órdenes.
- Se resisten a la práctica e instrucción; cuestionan los métodos de enseñanza.
- Construyen reglas o sistemas complicados que otros pueden no comprender manifestándose dominantes por sobre otros.
- Pueden aburrirse en el colegio.
- Sensibilidad a la crítica o al rechazo. Esperan que los demás tengan valores similares; necesidad de reconocimiento.

- Frustración ante la inactividad o al fracaso.
- Su viveza puede desorganizar a los demás.
- Posible rechazo hacia los pares.
- Debido a su sentido del humor, pueden convertirse en un “elemento disruptivo” de la clase o pueden no ser comprendidos por los compañeros.

Teniendo en consideración lo revisado hasta el momento, se puede concluir que tanto el TEA como el TDAH, son trastornos del neurodesarrollo según su clasificación en el DSM-V (2014), afectando a las funciones ejecutivas, sobre todo al área social y académica de la persona. A su vez, la AC se comprende como un constructo social que se vincula con un rendimiento más alto que el de la media en cualquiera de las áreas del desarrollo humano, este puede ser de carácter cognitivo, afectivo, físico o social.

En relación a lo anterior, es que se presenta una nueva condición denominada Doble Excepcionalidad, la cual involucra que el estudiante presente una necesidad de apoyo y una AC al mismo tiempo, sin considerarse como una mezcla de ambas (Reis, Baum & Burke, 2014).

2.2.4. Doble Excepcionalidad (2e)

En relación a lo señalado con anterioridad, la Doble Excepcionalidad es una nueva condición de un individuo identificado con una necesidad de apoyo y una Alta Capacidad. A su vez, es importante señalar que dicha condición ha entrado en el campo de investigación en los últimos 30 años, con mayor relevancia desde el año 2010 en adelante, debido a que el porcentaje de población que es doblemente excepcional es incierto; sin embargo, se estima que el 9,1% de los estudiantes que presentan alguna necesidad de apoyo, también se le podría

identificar Alta Capacidad (Barnard-Brak, Johnsen, Hannig & Wei, 2015). Esto ha conllevado a que, tras años de investigación y discusión, exista desde el año 2014 una definición unánime para la condición de 2e.

Teniendo lo anterior en consideración, es que un grupo de expertos ha elaborado dicha definición consensuada de Doble Excepcionalidad; según plantean Reis et al. (2014), considerando que la persona que presenta dicha condición, manifiesta un potencial de alto rendimiento en una o más áreas del conocimiento humano (intelectual, musical, artística, etc.) y a su vez, presentan una o más necesidades de apoyo, siendo los más comunes: Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), Trastorno del Espectro Autista, Trastorno del Déficit de la Atención con Hiperactividad, entre otros.

La combinación de estas dos condiciones genera la existencia de estudiantes con características únicas, puesto que ellos pueden fallar al intentar demostrar la sobredotación o la NEE por separado, debido a que se puede presentar un enmascaramiento de las habilidades de la persona, al sobreponerse la Alta Capacidad por sobre las necesidades de apoyo; que la dificultad se manifieste de forma más visible por sobre la AC; o por último, que ambas se encuentren a un nivel similar, por lo que no se da a conocer el potencial del estudiante (Dare & Nowicki, 2015; Folley-Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2010; Reis, et al. 2014).

Tal como se mencionó con anterioridad, las investigaciones en este campo son recientes, por lo que los profesionales capacitados para realizar el diagnóstico son escasos, puesto que lo ideal es que quién identifique a los estudiantes doblemente excepcionales sea un experto en el área, o de lo contrario, un especialista en Alta Capacidad y uno en NEE, que logren crear un plan de apoyo que beneficie a ambas condiciones de la persona, con el objetivo de desarrollar e incrementar su potencial (Reis, et al. 2014).

Lo anterior, se condice con lo planteado por Foley-Nicpon, Rickels, Assouline y Richards (2012), acorde a la imprecisión que se tiene sobre la data, en cuanto a porcentaje, sobre los casos conocidos de personas con Doble Excepcionalidad a nivel mundial, pues se desconoce el número exacto de personas con esta condición, debido a que no se realiza una primera identificación a tiempo en las escuelas, siendo perjudicial para estos niños, pues presentan desafíos únicos que requieren de un apoyo especializado.

Al presentarse la problemática mencionada, los estudiantes son diagnosticados con una sola condición, es decir, se les reconoce la Alta Capacidad o la necesidad de apoyo, siendo esta la detectada con mayor frecuencia, al menos en Chile, en base a lo señalado por Gómez, Conejeros, Sandoval y Armijo (2016), dado a que se presta más atención a las dificultades que a las capacidades y/o habilidades que presente la persona.

A raíz de lo anterior, en nuestro país se sigue dando relevancia a las dificultades que presente una persona por sobre las características positivas que se evidencian, en este caso la Alta Capacidad, por lo que se sigue haciendo énfasis en remediar o nivelar la necesidad de apoyo a través del Programa de Integración Escolar (PIE) diseñado con esta finalidad, junto con generar una integración de los estudiantes con estas características con sus pares (Tenorio, 2011). Con la existencia de esta normativa, los estudiantes tienen acceso a acomodaciones académicas y profesionales que lo ayuden a desarrollar su potencial respecto al diagnóstico de su NEE. Sin embargo, no existe este tipo de apoyo a aquellos estudiantes con Alta Capacidad, ni menos con doble excepcionalidad, puesto que como se mencionó con anterioridad, sólo se reconoce la dificultad y las formas de sobrellevarlas.

Teniendo en consideración lo expuesto, Reis et al. (2014) hacen alusión a que el rol del docente y el de la familia son esenciales para realizar un primer diagnóstico de un estudiante doblemente excepcional, puesto que son ellos los que pasan más tiempo con el educando, pudiendo identificar aquellas áreas de fortalezas y debilidades que se manifiestan a diario, la forma en la que aprende, su forma de ser e interactuar, tanto con sus pares como con adultos (profesores, directivos, familiares, etc.).

Como se mencionó con anterioridad, se vuelve a destacar el rol del docente, pues es este quien decidirá cuales son las mejores recomendaciones a implementar, que han sido otorgadas por el psicólogo u otro profesional que trabaje con el estudiante, para desarrollar el potencial o manejar adecuadamente situaciones sociales en las que se vea envuelto el alumno -tras el diagnóstico de la 2e por un profesional del área- debido a que es el docente el profesional que tiene mejor acceso a la rutina del educando (Foley-Nicpon, Assouline & Colangelo, 2013).

Por otro lado, un estudio realizado por Foley-Nicpon et al. (2013) en el cual se les preguntó a los participantes - personas que presentaban 2e con TEA que ya habían terminado el periodo de educación formal - cuál era el área principal de dificultad entre los estudiantes doblemente excepcionales, siendo el resultado con mayor porcentaje la relación social entre pares y los problemas sociales con los adultos. Esto nos da a conocer la existencia de problemas sociales que esta investigación da cuenta, en aquellos alumnos inicialmente diagnosticados con una NEE y posteriormente identificados con una AC, los cuales pueden llegar a ser más difíciles de sobrellevar, debido a la nueva condición y el ajuste que debe realizar el entorno frente a esta.

A su vez, otro estudio realizado por Reis et al. (2014), consideró ciertas preguntas realizadas a padres y profesores, las cuales aludían a la presencia de

dificultades de diverso tipo en los estudiantes, distintas de otras ya conocidas como por ejemplo la presencia de habilidades sociales limitadas e interés en áreas específicas del conocimiento, como ocurre en los estudiantes con TEA. Por tanto, estas interrogantes son planteadas a docentes y familias con la finalidad de obtener las herramientas y el conocimiento para lidiar con estas características y situaciones y ser un buen apoyo para estos niños.

Lo anterior se relaciona con la visión que tengan los estudiantes de ellos mismos tras ser identificados como Doble Excepcionales, puesto que ellos reciben un rótulo o etiquetamiento por su condición, poniendo en evidencia la preocupación sobre lo que esperan los docentes de ellos en el ámbito escolar; como también, el cómo puede afectar esta denominación en la relación con sus pares. Debido a esto, es que Cahape (2012) plantea que “los estudiantes están más influenciados por el comportamiento de sus compañeros que las etiquetas que les han sido asignadas” (p.4), pues es más importante el énfasis que ellos mismos les otorgan a las cualidades positivas de otros, lo que puede resultar como beneficio personal.

A raíz de esto, es que, si no se tiene un buen manejo de las situaciones que enfrentan estos estudiantes, sobre todo en el ámbito educativo, es que se seguirá con lo planteado por Little (2001) puesto que “muchos de estos niños caen en las grietas del sistema educacional y terminan en una larga vida de lucha con autocuestionamiento, frustración y bajo rendimiento” (p.47). Esto se relaciona con la posibilidad de presentar un bajo nivel de autoconcepto, en lo que respecta al área académica, puesto que manifiestan grandes dificultades escolares, pues aumenta la tendencia a no cumplir con las expectativas que tienen otros sobre ellos, afectando a su autoimagen (Gómez et al. 2016).

Asimismo, el estudio realizado por Gómez et al. (2016) sobre las relaciones que establecieron alumnos doblemente excepcionales con sus pares y profesores,

plantea que en lo referido a la relación con los pares, los alumnos con 2e demostraron valoración positiva en cuanto a la amabilidad, confianza y respeto de quienes consideraban cercanos; mientras que lo negativo se relacionaba con las interrupciones y falta de atención de los compañeros en clases, pues les afectaba en el aprendizaje y generaba frustración. Finalmente, en lo que respecta a docentes, comparten los mismos aspectos positivos que sus pares, con la excepción de la afinidad que sienten con ciertos docentes con los que comparten intereses comunes.

Es relevante mencionar lo anterior, debido a que tal como plantean las investigadoras, las valoraciones positivas que tengan los estudiantes doblemente excepcionales sobre sus profesores y compañeros, conlleva a un refuerzo en su autoestima y autoimagen, lo que favorece a su desarrollo personal y académico, pues poseen una visión crítica de cómo estos los perciben a ellos y los lazos que establecen entre ambas partes, debido a que tienden a cuestionarse constantemente si la relación será duradera o volverán a estar aislados.

2.2.4.1. Doble Excepcionalidad con Trastorno del Espectro Autista

Acorde con Little (2001) la Doble Excepcionalidad que relaciona una AC con TEA, se asimila en características a la de una persona dentro del Espectro Autista, denominado de alto funcionamiento, debido a que este tipo de estudiantes suele tener altas habilidades en torno a las matemáticas, música y artes visuales; mientras que, la gran parte de ellos también presentan problemas con las habilidades lingüísticas y sociales.

Neihart y Poon (2009) plantean que niños con este tipo de 2e, son similares a aquellos que simplemente presentan TEA, puesto que también se encuentran descritos con intereses restrictivos, discurso pedante y monótono, comunicación

social pobre y serios problemas para comprender las emociones, sumado a una planeación motora deficiente. En relación a este último punto, los niños doblemente excepcionales con AC y TEA tienen mayores problemas con la motricidad fina, lo que se traduce en dificultades para la escritura a mano y la utilización de ciertas herramientas del área de ciencias y tecnología.

Por otro lado, de manera muy similar que los niños que presentan solamente Trastorno del Espectro Autista, los estudiantes con esta condición, tienen dificultades para llevar a cabo una conversación normal, rompiendo las normas implícitas, interrumpiendo o fallando al responder lo que se les pregunta, al igual que una vez que comienzan tienen bastantes dificultades para detenerse al hablar (Neihart & Poon, 2009).

En cuanto al uso del lenguaje, estos estudiantes poseen un vocabulario excepcional, no obstante, utilizan las palabras de manera literal, teniendo serios problemas para poder comprender el lenguaje figurado perdiendo varios significados dentro de una conversación (Neihart & Poon, 2009). A su vez, los problemas en la comunicación también se relacionan con los elementos no verbales, como lo es el contacto visual, la postura y los gestos, lo que en conjunto dificulta establecer vínculos y amistades, aunque el estudiante lo desee (Little, 2001).

En relación a lo anterior, un estudio realizado por Rubenstein, Schelling, Wilcynski y Hooks (2015), evidenció que los padres de niños con esta condición, demostraban preocupación por la lucha constante frente a problemas sociales que debían enfrentar sus hijos, puesto que se presenta una dicotomía entre las habilidades académicas y las sociales de estos estudiantes, debido a que por más que lo intenten, no pueden demostrar agradecimiento de la manera esperada, conllevando a que se presente una falta de comunicación entre ellos y sus pares, por lo que prefieren relacionarse con sus parientes.

Asimismo, las autoras determinaron que los estudiantes no reaccionan adecuadamente frente a situaciones en que personas mal entiendan un contenido, provocando que el niño con AC y TEA les grite o manifiesten otro tipo de respuesta inadecuada, sobre todo si se encuentran en un espacio pequeño y con mucha gente.

A raíz de lo anterior, Neihart y Poon (2009) plantean que los estudiantes con AC y TEA presentan muchos problemas de adaptación a las diferentes situaciones para las cuales no se encuentran preparados, lo cual les dificulta la adecuación a las tareas a las que se deben enfrentar en el momento

Otra característica importante de estos estudiantes, es que prefieren que su vida sea lo más predecible posible, con reglas sencillas de seguir, horarios y lógica que sean capaces de entender; además, de querer que las personas a su alrededor comprendan lo que esto significa para ellos y que, por lo mismo, se ajusten a estas condiciones (Rubenstein et al. 2015).

Cabe mencionar que estos estudiantes tienen mayores problemas con las funciones ejecutivas que cualquier otro tipo de 2e, lo que se manifiesta en las áreas de multifunción, debido que para llevar a cabo diversas tareas al mismo tiempo, se debe tener un procesamiento veloz de la información y aquellos estudiantes doblemente excepcionales que presentan TEA, tienen la característica de tener un procesamiento más bien lento, por lo que les lleva mucho más tiempo realizar las tareas únicas (Neihart & Poon, 2009).

Por consiguiente, este tipo de estudiantes tienden a tener mayores probabilidades de frustración, puesto que su lento procesamiento de la información les limita en su propio deseo de realizar las tareas de manera veloz como es propio de la alta capacidad que presentan, generando no solo frustración,

sino que ansiedad ante el desempeño propio en comparación con sus pares (Neihart & Poon, 2009).

En relación a lo expuesto, un factor relevante frente a la frustración de los alumnos, es el apoyo y comprensión que reciban por parte de sus profesores, puesto que Rubenstein et al. (2015) exponen que muchos de estos docentes no comprenden las características únicas de estos niños, por lo que las opciones de flexibilidad y acomodación escolar son escasas, conllevando a que los padres intenten suplir estas necesidades en casa.

Finalmente, los niños que presentan este tipo de 2e manifiestan más índices de bullying y acoso escolar que los niños que presentan otro tipo de doble excepcionalidad debido a las características restrictivas que se presentan, sobre todo lo que respecta al ámbito social (Neihart & Poon, 2009).

2.2.4.2. Doble Excepcionalidad con Trastorno del Déficit de Atención con Hiperactividad

La condición de Doble Excepcionalidad que relaciona una Alta Capacidad junto con el Trastorno del Déficit de Atención, debe ser diagnosticada de forma cautelosa, pues entre los especialistas existe preocupación debido a la superposición que se puede presentar entre las características de TDAH y AC, porque la hiperactividad se puede confundir con sobreexcitabilidad (Weinfeld et al., 2006; Antshel, 2008; Dare & Nowicki, 2015).

Además, se debe considerar que, sin el diagnóstico de la Alta Capacidad en este tipo de Doble Excepcionalidad, tanto educadores como toda persona que se relacione directamente con el estudiante que presenta dicha condición seguirán atendiendo sólo el TDAH o bien, confundiendo sus acciones con una actitud de

desinterés o falta de disciplina hacia el aprendizaje, lo cual finalmente afectará directamente al rendimiento académico del educando. Del mismo modo, la AC tiende a compensar el déficit de la NEE, dejando de lado el potencial que puede desarrollar el estudiante si se le diagnostica y apoya a tiempo (Gómez et al. 2016) invisibilizando de esta manera la AC y desatendiendo las posibilidades de desarrollo intelectual que el estudiante con esta 2e podría alcanzar.

Al presentarse la 2e como una comorbilidad entre dos condiciones totalmente diferentes, la Alta Capacidad intentará compensar las dificultades asociadas al Trastorno del Déficit de la Atención, como la impulsividad, falta de organización, deficiencia en la memoria de trabajo, etc.; puesto que esto se relaciona con el área de inhibición, tal como exponen Reis et al. (2014), dado que los alumnos pueden presentar una participación calificada como disruptiva al interior del aula, como ocurre por ejemplo con la dificultad que poseen para respetar turnos de habla o intervención. A su vez, las autoras dan a conocer que, si los estudiantes con esta condición no son desafiados constantemente en áreas de su interés, se pueden volver inatentos, soñadores despiertos o distraerse con facilidad en áreas e ideas que sean importantes para ellos.

Para evitar que suceda lo anteriormente señalado, Luque-Parra, Luque-Rojas y Hernández (2017), plantean que es relevante considerar las opiniones y observaciones de docentes y padres, en conjunto con que el diagnóstico de la necesidad de apoyo se realice desde una perspectiva psicológica-educativa, con el propósito de que se valore “la capacidad y ejecución, desarrollo de habilidades y conductas evitando el enmascaramiento diagnóstico y concretando necesidades, prioridades y una adecuada respuesta educativa” (p. 168). A su vez, los autores plantean que la coexistencia de estas dos condiciones, pueden explicar sus dificultades de aprendizaje; como también las sociales y de adaptación personal.

Por otro lado, al igual que los estudiantes que sólo tienen Trastorno del Déficit de la Atención, aquellos que además presentan una Alta Capacidad, tienen problemas con las mismas funciones ejecutivas que afectan de por sí a la primera condición. Dentro de ellas, se encuentran: la memoria de trabajo, tanto verbal como no verbal, el autocontrol de la activación, motivación y afecto; como también la reconstitución, según lo planteado por Servera-Barceló (2005) en relación al modelo de autorregulación de Barkley, aplicado a alumnos con TDAH.

Tal como se presentan similitudes entre estudiantes que presentan sólo TDAH, frente a aquellos que tienen esta condición con AC; también existen diferencias, tales como la presencia de mayor angustia e intensidad emocional, desafíos en las relaciones con los pares, al igual que la identificación de estresores familiares producto de este nuevo diagnóstico (Foley-Nicpon et al. 2010).

En relación a lo anterior, Fugate, Zentall y Gentry (2013) realizaron un estudio sobre la memoria de trabajo y creatividad en estudiantes sólo con Alta Capacidad y aquellos que presentaban AC con TDAH, debido a que investigaciones previas se habían centrado solamente en el Trastorno del Déficit de Atención. Los resultados de este estudio revelaron que los niños Doblemente Excepcionales tenían una memoria de trabajo más descendida, aunque también poseían una mayor creatividad que aquellos que sólo presentaban una AC, relacionándose con las ideas únicas que tienen para resolver un problema y las estrategias de solución frente al desarrollo de una tarea específica.

A su vez, Fugate et al. (2013) exponen que los estudiantes con 2e “pueden responder mejor a tareas de inteligencia fluida que enfatiza el pensamiento no secuencial y divergente, más que a la tarea que requiere una inteligencia cristalizada que enfatiza el recuerdo de los hechos” (p.242). Asimismo, los autores exponen que “reconocer la Alta Capacidad no implica necesariamente identificar el

potencial de fortalezas más allá del coeficiente intelectual, por lo que no sugiere enfoques instruccionales para estos estudiantes Doblemente Excepcionales” (p.235), es decir, se recomienda seguir un enfoque más divergente que apele al área creativa del alumnado con 2e, por sobre uno conductista, debido a que el reconocimiento de mayor creatividad en estas personas, se considera como un avance para ellos en el desarrollo de su potencial individual.

En relación a lo expuesto, Luque-Parra et al. (2017) dan a conocer algunos aspectos educacionales y familiares a considerar, con el objetivo de que el alumnado con esta condición reciba una mejor atención frente a sus necesidades. Dentro de las consideraciones educativas, se pueden mencionar las siguientes: metodología abierta y flexible, fomentar el diálogo y comunicación, facilitar la autonomía en el aprendizaje por medio de apoyo a las iniciativas o proyectos espontáneos que tengan los estudiantes; potenciar el pensamiento divergente y la creatividad; y, favorecer la autoestima de estos alumnos. En cuanto consideraciones familiares, dentro de las primordiales se encuentran: aceptarlo como es, fomentar el diálogo con los pares, exigir responsabilidad en las tareas asignadas, reconocer y fomentar sus logros, como también fomentar la autonomía de los estudiantes.

2.3. Resignificación

En base a lo mencionado anteriormente, es posible considerar el diagnóstico de la Doble Excepcionalidad como una necesidad al interior de nuestro sistema educativo, principalmente porque tener el resultado de este, conlleva a que los estudiantes logren comprender que tienen una condición que afecta al éxito en sus logros escolares (Schools, M.C.P, 2002) Como consecuencia, surge el interés en esta investigación, por indagar acerca de los nuevos conceptos a los que se enfrenta el educando durante el proceso de

diagnóstico de su nueva condición y cómo este influye en la visión que tiene de sí mismo. Para ello, se profundizará en conceptos directamente asociados a este cambio de percepción propia, tales como el autoconcepto, autoestima, etiquetamiento y estigma, llegando finalmente al fenómeno experimentado: la resignificación.

2.3.1. Autoconcepto y autoestima

Es importante abordar el autoconcepto y la autoestima, debido a que los niños desarrollan diferentes conceptos sobre sí mismos a lo largo de su niñez, estas percepciones gradualmente se vuelven más objetivas y realistas, debido a la interacción permanente que van realizando con sus compañeros y la independencia que van generando de sus padres (Marmolejo & Romero, 2016, p.37).

Es así, como este periodo de vida mencionado se caracteriza por el desarrollo de la autoestima, puesto que empiezan a crear la autoimagen y la autoevaluación en la que el niño juzga su interacción con el contexto y alcanza los patrones sociales y las expectativas que se ha creado de su propio autoconcepto (Gómez, 2012).

Debido a lo anterior, se suele confundir y usar como sinónimos los conceptos anteriormente abordados, sin embargo, se debe considerar que “el autoconcepto se refiere a la descripción que hace el individuo de sí mismo, en cambio la autoestima es la evaluación que la persona hace de su autoconcepto” (Marmolejo & Romero, 2016, p.37), estableciendo que el autoconcepto está en la base de la autoestima. A continuación, se describe en mayor detalle cada uno de estos conceptos.

2.3.1.1. Autoconcepto

Acorde con Alcántara, González y Rangel (2016), el autoconcepto se define como una construcción psicosocial, como resultado de mecanismos de aprendizaje que generan la auto-observación y una concepción sobre sí como individuo o como persona que pertenece a un grupo determinado. A su vez, señalan que el autoconcepto se puede ver reflejado en la socialización del estudiante, en su desempeño académico y en la forma en la que cuida de su persona.

A raíz de lo anterior, al momento de hacer referencia al autoconcepto, es necesario considerar la influencia del ambiente y el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes, siendo fundamentales las dinámicas y connotaciones de estos factores para lograr el bienestar psicológico y social de los mismos. Como consecuencia, si todos estos elementos se desarrollan de manera óptima, será posible para el individuo obtener un alto autoconcepto, el cual a su vez, se traduce en la manifestación de conductas sociales positivas por sobre conductas negativas o agresivas; además, de un bajo nivel de desajuste emocional, depresión y ansiedad (Garaigordobil & Durá, 2006; Fuentes, García, Gracia & Lila, 2011).

A su vez, dentro del autoconcepto es posible identificar el “autoconcepto académico”. El desarrollo de este en el estudiante se basa en dos procesos: el primero de ellos se relaciona en cómo se percibe o compara internamente la persona respecto a la autoeficacia que tenga en un dominio, es decir, la apreciación que tenga sobre su capacidad de poder tener éxito al realizar una tarea en particular. El segundo proceso, es la percepción o comparación externa que tenga el estudiante, debido a que evalúa su habilidad en el dominio en

relación a la capacidad que tienen sus pares (Plucker & Stocking, 2001; Wen Wang & Neihart, 2015).

Es así, como el autoconcepto comprende dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, construyéndose a través de diversas experiencias socio-culturales a lo largo de todo el ciclo vital (Alcántara et al. 2016) Por lo señalado anteriormente, toda experiencia social vivenciada por el estudiante influye en el desarrollo de su autoconcepto y las variaciones que puedan presentarse durante este proceso, se evidencian por medio de modificaciones en su conducta y autovaloración.

2.3.1.2. Autoestima

Por medio de una revisión de la literatura abordada sobre el tema, es posible mencionar que diversos autores, dentro de los que se encuentran Ramos (2004), Morales y González (2014), han definido el concepto de autoestima como la evaluación que la persona realiza y que mantiene en relación a sí misma. A su vez, Enrique y Muñoz (2014) señalan que “la autoestima es un conjunto de percepciones y evaluación, que, si bien son dirigidas hacia nosotros mismos, nos son reflejadas por los demás, influyendo en nuestro modo de ser, de actuar en el mundo y de relacionarnos con los otros” (p.56). Producto de lo mencionado, se establece que la autoestima es un aspecto fundamental para el crecimiento y desarrollo de las personas, influenciado por el ámbito escolar, social y familiar en el cual se está. Sobre esto Gómez (2012) señala que:

La autoestima es por tanto el reflejo del nivel de confianza y autenticidad. Además, es el resultado de muchos hábitos adquiridos desde la infancia, es la base sobre la cual se edifica la personalidad del individuo, su sentido de pertenencia e identidad. La autoestima, no es algo innato, sino que ésta se

va construyendo con la interacción con los demás y se manifiesta a través de hechos concretos. (p.49)

Por lo tanto, la familia y la escuela al estar en contacto desde la infancia con los estudiantes, poseen vital importancia en la enseñanza y fomento de valores, desarrollo del conocimiento propio, valoración de los logros y fracasos, permitiendo al niño tener confianza en las actividades que realiza, facilitando de esta manera, el reconocimiento de lo que es capaz de lograr. De esta forma, el estudiante logrará establecer su autoeficacia, la cual se define como las creencias en las capacidades de uno mismo para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para enfrentar situaciones futuras (Bandura, 1994).

A su vez, Cabrera, Méndez y Mondragón (2016) señalan que cuando los educandos se desarrollan en ambientes que garantizan la confianza, libertad y respeto, el estudiante formará una autoestima positiva de sí mismo, fomentando las experiencias positivas, enfrentando de mejor manera las experiencias negativas y generando respuestas adaptativas tras el fracaso. En caso contrario, si los padres no fomentan la motivación en el infante, lo rechazan, lo hacen sentir inferior; el niño es susceptible a presentar una autoestima baja y como consecuencia de esto, conductas destructivas. “La autoestima fluctúa, así, en función de las circunstancias específicas que experimenta el individuo y afecta de forma importante a su motivación”. (Rodríguez & Caño, 2012, p. 390)

Luego de las consideraciones anteriores, es importante destacar que la autoestima está presente durante todo el ciclo vital del individuo, sobre todo en las interacciones sociales; no obstante, se observa que en la infancia, adolescencia y juventud son las etapas de mayor relevancia para su formación (Craig & Baucum, Citado en Enrique & Muñoz, 2014).

2.3.1.3. Autoconcepto y autoestima en las condiciones abordadas

2.3.1.3.1. Trastorno del Espectro Autista

En aquellos casos en los que el diagnóstico no ha sido realizado de manera temprana, es decir antes de la etapa escolar, Stevenson, Cornell y Hichcliffe (2016) mencionan que este diagnóstico puede repercutir de manera directa en el autoestima y autoconcepto de los estudiantes, debido a que suele causar confusión y conflictos con lo que se conoce previamente, afianzando la creencia de que existe algo mal en ellos.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, los estudiantes con TEA poseen características que los hacen diferentes del resto de sus pares, pudiendo identificarlos en un grupo debido a que participan en pocas conversaciones y juegos, caracterizándose por llevar a cabo más actividades en solitario (Dean, Harwood & Kasari, 2016). Es por lo anterior que Louise Ford (2014) establece que los estudiantes que presentan esta condición, manifiestan tener una baja autoestima y problemas con el autoconcepto.

Respecto a la baja autoestima, se debe a que pueden notar la diferencia entre ellos y el resto. Bagatelli (2007), menciona que las personas que presentan TEA se sienten extraños, viendo estas diferencias como defectos, realizando comparaciones negativas entre ellos mismos y el resto de las personas.

A su vez Ford (2014) manifiesta que los estudiantes con esta condición, presentan problemas en lo que respecta con el autoconcepto puesto que les es difícil descubrir los rasgos de personalidad y características de sí mismos, pues a pesar de manejar un amplio vocabulario, estos no logran describir sus sentimientos o pensamientos.

Sumado a lo anterior, es relevante mencionar que los problemas para establecer su autoestima y concepto de sí mismos, es la facilidad con la que estos estudiantes se encuentran expuestos al bullying en la escuela. En un estudio realizado en E.E.U.U por Weiss, Cappadocia, Tint y Pepler (2015) se expone que:

aproximadamente el 29% de las madres de niños con TEA reportan que su hijo experimenta bullying una vez al mes, mientras que el 7% lo experimenta de 2 a 3 veces, el 11% es víctima una vez por semana y el 36% de estos estudiantes lo experimenta más de dos veces a la semana. (p. 731)

Stevenson et al. (2016) atribuyen esto a tres grandes causales. En primer lugar, estos estudiantes suelen estar solos constantemente, por lo que son “vulnerables” al momento de defenderse. Tienen gustos notoriamente diferentes y finalmente, tienen problemas para comprender el sarcasmo y las bromas, lo que los hace blanco de burlas.

Finalmente, parte de los problemas de autoestima y autoconcepto que manifiestan estos estudiantes se relaciona con la ansiedad que puede generarse para lograr su propia independencia y la realización de una vida “normal”, puesto que, según lo expuesto en el estudio de Stevenson et al. (2016) al recoger relatos de estudiantes con TEA, estos manifiestan que se les mantiene en una burbuja por mucho tiempo, debido al miedo que sus padres presentan frente a la manera en que ellos puedan desarrollar su vida en el futuro.

2.3.1.3.2. Trastorno del Déficit de la Atención con Hiperactividad

En torno al desarrollo del autoconcepto y autoestima, las investigaciones realizadas han arrojado diversos resultados. Capelatto, De Lima, Ciasca y

Salgado-Azoni (2014) afirman que la investigación existente en torno al desarrollo de la autoestima en estudiantes que presentan TDAH no es concluyente, puesto que al abordar la literatura es posible encontrar estudios que indican que dichos individuos tienden a presentar una baja autoestima; mientras que, por otra parte, también hay evidencias de lo contrario, es decir, existen estudiantes con TDAH que incluso sobreestiman sus habilidades, la percepción y conceptos que tienen de sí mismo.

Por una parte, como producto de las características que los estudiantes con esta condición presentan, relacionadas principalmente con su comportamiento y desempeño, es que algunos de ellos manifiestan bajo rendimiento en el aprendizaje, problemas de conducta, dificultades de convivencia, aislamiento y frustración, lo cual afecta directamente en su autoestima, traduciéndose muchas veces en conductas agresivas (Barkley, 1999; Joselevich, 2003; Bakker & Rubiales, 2012). Además, la manera en que los niños que presentan esta condición se perciben a sí mismos, tiene un gran impacto en su desarrollo y ajuste psicosocial (Molina & Maglio, 2013).

Por otro lado, investigaciones han dado cuenta de grupos de estudiantes con TDAH que presentan un Sesgo Positivo Ilusorio (SPI), es decir, su autopercepción se encuentra modificada como producto de la sobrevaloración que los mismos poseen respecto de sus capacidades, produciendo una contradicción entre las competencias que informan y sus competencias reales (Hoza et al. 2002; Molina & Maglio, 2013).

En consecuencia de lo anteriormente descrito, los estudiantes con TDAH se encuentran en una posición de desventaja en cuanto al ámbito social y educativo, puesto que la retroalimentación que reciben de sus profesores por su desempeño y la forma en que los niños la interpretan, influye de manera significativa en su desarrollo emocional. Así mismo, es justamente durante la etapa escolar en donde

variables de tipo emocional, como es el autoconcepto, van adquiriendo cada vez mayor importancia, por su influencia en el desempeño académico, comportamiento y construcción de la personalidad (Bakker & Rubiales, 2012).

2.3.1.3.3. Alta Capacidad

En cuanto al autoconcepto y autoestima de los estudiantes que presentan Alta Capacidad, Peña (2008) y Martínez y Guirado (2010), establecen que dentro de las características emocionales de los niños que presentan esta condición, se observa una elevada autoconfianza y autoestima, por lo que manifiestan altas expectativas de sí mismos y de los demás, lo que conlleva a un alto nivel de preocupación por el fracaso y poca tolerancia a la frustración.

Debido a lo anterior, los estudiantes que presentan altas capacidades ejecutan un mayor uso de estrategias autorregulatorias de aprendizaje, entendiendo esto como la participación activa en el proceso de aprendizaje, en el cual utilizan procesos metacognitivos para evaluar sus logros y la adquisición o transformación del conocimiento (Zimmerman & Schunk, 2001; López, Bralic & Arancibia, 2002). Estas estrategias de autorregulación, implican, además, la autofijación y la evaluación de metas claras, realistas y específicas, generando como consecuencia que los alumnos desarrollen un alto autoconcepto (Arancibia, Herrera & Strasser, 1999; López et al. 2002).

2.3.1.3.4. Doble Excepcionalidad:

Los educandos que son doblemente excepcionales, se caracterizan por comprometerse con metas que presentan altas expectativas, las cuales en ocasiones no pueden ser llevadas a cabo por completo o como quisieran,

provocando que tengan un alto nivel de frustración, depresión, baja autoestima y autoeficacia, ansiedad y miedo a fallar en las tareas escolares, pues no comprenden por qué existe una discrepancia entre su potencial de altas capacidades y lo que evidencian al llevar a cabo estas tareas, quedando igual o más vulnerables que antes de tener conocimiento solo de la necesidad de apoyo (Williams, 2005).

Es por lo anterior, que en algunos casos, este tipo de estudiantes “se perciben a ellos mismos menos capaces de lograr tareas académicas, por lo que están en un alto riesgo de bajo rendimiento” (Wen Wang y Neihart, 2015, p.64), produciendo de esta manera que la deficiencia enmascare la alta capacidad y de este modo afectando de manera negativa la visión que ellos tienen de sí mismos.

2.3.1.3.5. Doble excepcionalidad: AC con TEA

Considerando las características que presentan este tipo de estudiantes, es posible afirmar que el desarrollo de su autoconcepto y autoestima varía entre quienes comparten la misma condición, no existiendo una homogeneización de estos conceptos en los individuos en función de la condición presentada por los mismos.

Es por lo anterior que podemos encontrar estudiantes que no manifiestan problemas de autoestima, como plantea Assouline, Foley -Nicpon y Doobay (2009) en su estudio de casos, en el cual aquellos estudiantes que manifiestan este tipo de 2e, no presentan ni reportan problemas con su autoconcepto, debido a que tienen conciencia de sí mismos en el área cognitiva más que en la social, reconociendo en ellos mismos las habilidades superiores en cuanto a sus pares (Foley-Nicpon, Assouline y Fosenburg, 2016). Esto provoca que dichos

estudiantes puedan percibirse pedantes debido a su modo de hablar y dirigirse a otros (Neihart, 2000).

A su vez, debido a que la autoimagen y autoestima se construyen en el contexto inmediato del estudiante, estos activan estrategias de compensación social, puesto que comprenden de mejor manera las perspectivas sociales debido a las habilidades verbales que presentan, en relación con aquellos que sólo presentan TEA sin una AC (Gómez et al.2016).

Acorde con Neihart & Poon (2009) dentro de los estudiantes que presentan esta condición, existe otro tipo de variante que tienen la tendencia a una baja autoestima, debido a que tienen noción de que presentan las capacidades necesarias para realizar tareas difíciles; no obstante, son las limitaciones que les otorga el Trastorno del Espectro Autista el que les impide realizar las tareas que se proponen de manera eficiente o como ellos mismos se lo plantean.

2.3.1.3.6. Doble excepcionalidad: AC con TDAH

En lo que respecta a autoestima y autoconcepto en estudiantes Doblemente Excepcionales con esta condición, Foley-Nicpon et al. (2012) llevaron a cabo un estudio que tuvo como resultados que dichos estudiantes tienen menor nivel de autoestima, autoconcepto conductual y felicidad en general, que aquellos que tienen un sólo diagnóstico. Esto se debe al estrés social al que están permanentemente expuestos, como producto de la habilidad que presentan para manejar la ansiedad y el autoconcepto que tienen frente a su inteligencia, apariencia física y cómo afecta a su popularidad estas características que/debido a su condición/ están fuera de su control.

2.3.2. Etiquetamiento producto del diagnóstico educativo

Los diversos diagnósticos que pueden existir en una comunidad educativa, conllevan variadas responsabilidades, debido a que pueden causar diversos efectos en los estudiantes etiquetados, por lo tanto es necesario que los reconocimientos sean realizados por profesionales del área específica que aborde la dificultad (Reis et al. 2014).

A su vez, la familia es clave para la identificación de las dificultades que pueden presentar los estudiantes, pues son ellos con quienes comparten más tiempo, conociendo la forma en la que se desempeñan académicamente. Además, estos tienen en consideración las áreas en las que presentan fortalezas y debilidades, logrando con esto, conocer lo necesario para trabajar el máximo potencial del estudiante (Dare y Nowicki, 2015).

Por su parte, Milicic (s/f) afirma que el reconocimiento de una condición o característica en el estudiante no es una tarea fácil, pues se crea una etiqueta sobre el educando generando cambios en el alumno y su familia, siendo este un proceso difícil de aceptar, pues provoca modificaciones en las expectativas que se tienen sobre el estudiante. Esto genera que los estudiantes que reciban un etiquetamiento, se vean afectados de diversas maneras en los distintos ámbitos de su vida social y personal.

Ante lo planteado, el etiquetamiento educativo se define como el reconocimiento de las características particulares del alumno, haciendo énfasis en su comportamiento, inteligencia, talento o fracaso escolar, entablando un conjunto de juicios, nociones, valores, modos de objetivación, clasificaciones y selecciones sobre los alumnos (Estrugo & Donadio, 2016).

Por medio de lo mencionado anteriormente, es posible definir que el etiquetamiento escolar tiene un gran grado de influencia sobre los alumnos y su

trayectoria escolar. Por lo mismo, se destaca la importancia del rol docente en este proceso de socialización y construcción de los educandos (Estrugo & Donadio, 2016), debido a que son ellos quienes deben ser capaces de controlar y regularizar los etiquetamientos de los alumnos, en beneficio de los mismos, brindándoles conocimientos a cada estudiante para que puedan comprender y respetar a sus compañeros.

Por otra parte, Lauchlan y Boyle (2007) sostienen que las etiquetas son útiles en algunas funciones educativas y en ocasiones son un recurso de apoyo para los padres, alumnos y profesores. No obstante, existen impactos negativos, tales como: estigmatización, intimidación, exclusión, reducción de oportunidades en la vida, provocando bajas expectativas sobre lo que el estudiante puede lograr en un futuro.

Es debido a lo expuesto, que diversos autores plantean la necesidad de prevenir cualquier tipo de rotulación, buscando como fin prevenir los efectos nocivos anteriormente mencionados (García-Cepero, Cedeño & Cervantes, 2015)

Los autores García-Cepero et al. (2015), sostienen que el problema real no es adjudicar un rótulo o adjetivo a la persona, sino los mitos, sesgos y teorías implícitas que conlleva esto, por lo tanto, los reconocimientos no deben ser atendidos como juicios de valor, por el contrario, “deben ser asumidos como procesos de recolección de información sobre todos los aspectos de los estudiantes que permitan tomar decisiones en cuanto a las oportunidades formativas que requiera para potenciar sus capacidades”. (p.85)

2.3.3. Estigmatización en el estudiante doblemente excepcional

Como se ha mencionado anteriormente, el diagnóstico educativo es necesario, debido a que genera diversas oportunidades para el estudiante

identificado con la nueva condición; no obstante, trae consecuencias que provocan que el educando se sienta diferente a sus pares, debido a la estigmatización que genera el reconocimiento.

Goffman (2006) menciona que el término estigma es utilizado para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador, resaltando una característica que ocasiona en quien la posee, un amplio descrédito o desvalorización, el cual estigmatiza al individuo, causando un efecto negativo, por considerarlo diferente a lo normal. Además, López, Laviana, Fernández, López, Rodríguez y Aparicio (2008) mencionan que la estigmatización es un conjunto de actitudes, habitualmente negativas, que un grupo social mantiene con otros grupos en virtud de que estos presentan algún rasgo diferencial que permite identificarlos; por lo tanto, es una relación que se establece entre un grupo que posee ciertas expectativas y un individuo que no cumple con ellas.

Según Hornstein (2011), una persona que es estigmatizada y por tanto, desacreditada, puede ofrecer una imagen de seguridad y aplomo, pero aun así puede sentirse inadecuado, además puede satisfacer las expectativas de otros y aun así sentirse fracasado. Por ello, es necesario considerar que los efectos negativos de la estigmatización posiblemente no se puedan identificar con facilidad. En consecuencia, tanto los docentes como la familia deben prestar atención a cualquier conducta inadecuada del educando que pueda ser producto de un estigma.

2.3.4. Resignificación

Para comenzar con el análisis de este fenómeno es importante conocer el término resignificación. Es así como la Real Academia Española (2017) en su última edición no reconoce esta palabra, sin embargo, es posible concluir que se

trata de una palabra compuesta que la antecede el prefijo “re”, que según la RAE significa reconstruir. A su vez la palabra “significación” hace referencia a una idea que concibe o forma el entendimiento, por lo tanto se puede establecer que la resignificación es la reconstrucción de una idea.

Al continuar con el análisis de este término, es necesario considerar que el concepto ha sido utilizado en diversas áreas de estudio, entre las cuales se encuentran la psicología, sociología, ciencias sociales, ciencias políticas y jurídicas, teatro, entre otras; y por consecuencia, ha sido empleado también por diversos autores, teniendo en común aspectos claves para poder comprenderlo. Estas diversas definiciones y ámbitos en los que coinciden se detallan a continuación.

Molina (2013) señala que aún no existe claridad sobre una definición y este término es utilizado de manera pragmática en los diversos contextos, lo cual explica la amplia variedad de significados existentes en torno a la resignificación.

Al hacer una revisión de la literatura sobre el concepto abordado, se pueden establecer aspectos en común que presentan las distintas definiciones. A su vez Cazau (2000) hace referencia a la existencia de cambios o modificaciones de los significados de una situación, sentimiento o conducta. Por lo tanto, se puede establecer que para que exista resignificación, debe existir un cambio que involucre la forma de pensar y la forma de cómo enfrentarse al mundo.

Otro de los autores que se refiere al concepto de resignificación es Pineda (s/f), señalando que es:

un proceso mediante el cual los seres humanos percibimos la realidad en la cual estamos inmersos y cómo esa percepción cambia de acuerdo con la aparición de innovaciones, relacionadas con creaciones o recreaciones, en

todos los campos del quehacer humano y cómo esos cambios influyen directa o indirectamente en la concepción sobre la realidad social que se tiene y cómo con los mismos se va dando un cambio en las formas de pensar dicha realidad. (p.113)

El autor profundiza aún más el concepto, señalando que la realidad que percibimos es totalmente modificable a la aparición de innovaciones. Además, señala que estas transformaciones van más allá del aspecto personal, abarcando también cambios en la realidad social.

A su vez, Pomar y Martínez (2007), definen resignificación como la generación de un cambio de percepción, es decir, encontrar un nuevo significado o sentido a una situación, en donde la persona otorga un sentido diferente del pasado a partir de una comprensión del presente.

La definición de las autoras, invita a persistir en la búsqueda del significado del concepto, pues señalan que la comprensión es fundamental para el cambio de percepción. Por lo tanto, para desarrollar este cambio, es necesario que los educandos puedan entender y comprender su condición, estableciendo que la resignificación se originará una vez que le sea comunicada la condición de Doble Excepcionalidad a un estudiante inicialmente identificado con una necesidad de apoyo, sea esta TEA o TDAH.

A raíz de lo expuesto y de la literatura revisada, se puede establecer que la resignificación es el cambio que realiza el estudiante cognitivamente, revalorando lo que significa asumir la Alta Capacidad, en conjunto a la NEE, conllevando a que se cree la nueva condición de Doble Excepcionalidad (Reis et al. 2014), pues afectará la forma en que perciba sus áreas de fortalezas y desafíos considerando y comprendiendo la nueva condición de 2e, con la cual el estudiante reestructurará las ideas que tenía previas al reconocimiento de esta, centradas principalmente en

la dificultad presentada; para luego, enfrentarse a nuevas concepciones de su persona, destacando y conociendo las nuevas habilidades que posee, y en consecuencia generando modificaciones en el ámbito social y personal.

3. MARCO METODOLÓGICO

En primer lugar, es relevante mencionar que esta investigación se enmarca en el proyecto 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 un equipo de investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Este se sitúa en el tercer año del proyecto y profundiza en un aspecto no abordado por la investigación en curso.

Considerando lo anterior, esta investigación busca: Interpretar la resignificación que el diagnóstico de la Doble Excepcionalidad conlleva en la visión de sí mismo y de los vínculos con el entorno familiar y escolar en estudiantes diagnosticados inicialmente con TEA Y TDAH ubicados en la región de Valparaíso.

A raíz de lo presentado, es que se utiliza un enfoque de diseño mixto secuencial-explicativo, lo que implica que una metodología sirve para recoger datos correspondientes a lo cuantitativo en una primera instancia, para luego poder interpretarlas mediante técnicas cualitativas.

Sumado a lo anterior, dentro de las técnicas de recolección de datos que se utilizaron, se encuentran la aplicación de cuestionarios, los cuales corresponden al componente cuantitativo; y entrevistas en profundidad, elemento cualitativo dentro de la investigación.

A continuación, cada uno de los elementos mencionados será abordado con mayor detalle.

3.1. Paradigma interpretativo

Con base en el enfoque antes planteado, la presente investigación se sustentará en el paradigma interpretativo, conocido también como paradigma fenomenológico (Castillo, 2011), el cual se entiende como el estudio de los significados en las múltiples acciones de los seres humanos y en su vida social, tomando como metodología a lo cualitativo, que da cabida a la exploración de un fenómeno desde distintas perspectivas que se puedan encontrar relacionadas con la temática que se está investigando (González-Monteagudo, 2001). Aportando de esta forma, cada una de ellas, los datos e informaciones necesarias para realizar los objetivos descritos en el estudio.

Por otro lado, Maykut y Morehouse (1994), plantean que este paradigma busca entender cómo afectan los eventos o sucesos para las personas que son parte del estudio. De esta manera, permite que se construya la realidad del acontecimiento estudiado, considerando el contexto como un factor principal debido a las características únicas que cada uno de los casos presenta, lo cual a su vez, es aplicable a nuestra investigación.

Sumado a lo anterior, Castillo (2011) establece que el objetivo principal del paradigma interpretativo se basa en “revelar el significado de las acciones humanas y de la vida social en general, a partir, de la penetración en la subjetividad del ser humano, sus situaciones, las creencias, motivaciones e intenciones que los guían a actuar” (p.3). Esta característica del paradigma mencionado bajo el cual se desarrolla la presente investigación, se refleja en esta, al buscar una interpretación a la resignificación existente en el estudiante como producto de la identificación de su 2e, el significado que este le atribuye a dicha condición y cómo impacta este en la visión que tiene de sí mismo, como en las relaciones familiares y escolares que posee.

3.2. Enfoque o tipo de investigación (mixto)

Dentro de la metodología que se utilizará para esta investigación, se han considerado las ventajas que pueden ofrecer ambos tipos de metodologías, cuantitativas y cualitativas, puesto que, al ser la Doble Excepcionalidad un tema con pocas investigaciones a nivel país, se torna necesario pesquisar diversos elementos y variables que requieren la mixtura de ambas.

En este sentido es que Creswell y Plano (2007), establecen que el método mixto permite la recolección y análisis de datos, pues al emplear procedimientos distintos se complementan en cuanto a las debilidades que ambos enfoques presentan por separado, y de esta manera permiten que el estudio sea llevado a cabo con mayores aciertos.

Sumado a lo anterior, las aproximaciones metodológicas mixtas permiten, entre otros beneficios, eliminar determinados sesgos o vacíos metodológicos que pueden producirse cuando éstos se utilizan de forma aislada; puesto que los resultados de un método contribuyen al desarrollo del otro, proporcionando datos sobre diferentes niveles, variables o unidades de análisis (Rodríguez & Valldeoriola, 2009).

Por un lado, la metodología cuantitativa aporta al estudio herramientas tales como la recolección de datos y la selección de casos con base a una medición numérica, conteo y uso de estadísticas (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

A su vez, la selección de la metodología cualitativa permite otorgar al estudio los significados a los datos numéricos e interpreta la relación con lo que no es cuantificable, de esta manera busca interpretar la relación con su trasfondo, influencia, significado e impacto dentro de su contexto cultural específico. Puesto

que el método cualitativo se utiliza para comprender y profundizar en los fenómenos estudiados desde la perspectiva de los participantes su contexto (Hernández, et al. 2010).

Considerando lo anterior, el propósito de su elección es “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los participantes, considerando de esta manera el todo y no reducir la realidad al análisis ni estudio de las partes de manera aislada (Creswell & Plano, 2007), permitiendo esto obtener una visión más detallada sobre lo observado.

Cabe mencionar que ambos en conjunto resultan fructíferos, debido a que la investigación cualitativa da profundidad a los datos obtenidos por medio de la investigación cuantitativa y también, ofrece la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente y permite tomar atención a los detalles (Rodríguez & Valldeoriola, 2009).

3.3. Diseño de investigación (Explicativo-secuencial)

Esta investigación tiene un enfoque explicativo de carácter secuencial, debido a las características del objetivo de la investigación sobre la resignificación luego del reconocimiento de la condición analizada, conocida como Doble Excepcionalidad.

En primer lugar, al ser una investigación secuencial, implica que esta será realizada en dos fases distintas y correlativas, haciendo uso en una primera instancia de una metodología cuantitativa y posteriormente una cualitativa.

Según Cualsoft Consultores (2017), en este diseño se comienza con la fase cuantitativa de la investigación, que consta de la recogida y análisis de los datos

cuantitativos, para posteriormente continuar con la fase cualitativa, en donde es posible recoger y analizar los datos cualitativos, tomando como materia prima los resultados iniciales de la fase cuantitativa. De esta manera, el investigador obtiene en la primera fase resultados cuantitativos, de los cuales emergen ciertos elementos que le permiten continuar con una fase cualitativa de la investigación en base a los resultados obtenidos en un primer momento.

Esto sugiere, que no es necesaria una triangulación entre los datos, sino que el análisis de estos se realiza en correlación y secuenciación, puesto que los datos cuantitativos dan lugar a los cualitativos (Sánchez, 2015).

A su vez, Angulo y Redon (2017), mencionan que el uso de este tipo de investigación, permite la comprensión de los elementos cuantitativos, que son usualmente de relevancia cultural y social, a través de análisis y datos cualitativos; por lo que, de esta manera, se puede vincular el contexto con las interpretaciones de los investigadores.

Como se mencionó anteriormente, la presente investigación se desarrolla por fases: en una primera instancia, bajo el enfoque cuantitativo, puesto que por medio de la aplicación de un cuestionario se obtiene información, la cual es organizada y comparada en función de la frecuencia en que ciertos temas se presentan en las respuestas otorgadas por los participantes.

De esta manera, el enfoque cuantitativo, permite identificar elementos interesantes o importantes de la población sobre la cual se está desarrollando dicha indagación, apoyándose en la aplicación del cuestionario, el que a su vez permite la recolección de información sobre dicha población (Hueso & Cascant, 2012). Así, los datos obtenidos son analizados en función de su frecuencia entre quienes han respondido dicho instrumento.

Luego, en la fase cualitativa, con base en los resultados obtenidos por medio de la aplicación del cuestionario, se dio lugar al desarrollo de un estudio de caso, llevado a cabo a través de una entrevista creada de manera personalizada para cada caso seleccionado (Ver anexo 6).

Por lo anterior y en función del enfoque mixto secuencial-explicativo, el estudio de caso constituye una técnica que se relaciona con el aspecto cualitativo de la misma, permitiendo identificar y estudiar las particularidades y singularidades de los casos a abordar, para así comprender la complejidad de cada uno de ellos por medio de la obtención de datos subjetivos. De esta manera, Simons (2011) menciona que la información recabada al aplicar un estudio de caso expone la manera en que los participantes construyen su realidad y cómo la interpretamos en conjunto.

3.4. Población y muestra

Los casos seleccionados para el desarrollo de los cuestionarios se obtuvieron a través de la identificación que realizó el proyecto FONDECYT mencionado, el cual logró identificar a 21 alumnos Doblemente Excepcionales en la región de Valparaíso. Estos registros permitieron tener claridad de los casos a estudiar y por lo tanto, dio paso a la implementación de los cuestionarios.

Los estudiantes participantes del proyecto, representan a alumnos de enseñanza básica y media -desde 6to básico a 3ro medio- por lo que las edades fluctúan entre los 11 y los 17 años, de los cuales 4 de ellos son mujeres y 17 son varones. A su vez, es importante destacar que 9 de los estudiantes presentan 2e con TEA y el resto 2e con TDAH.

3.4.1. Participantes de la investigación

El número de familias dispuestas a participar de esta etapa de la investigación fueron 14. Es importante destacar que, las condiciones de TDAH y TEA, se presentarán con las siglas A y B, respectivamente, y estas serán utilizadas tanto para estudiantes, como para los apoderados de los mismos (tabla 1).

Estudiante	Sexo	Edad	Curso actual	Dependencia del establecimiento	Comuna	Apoderado
Estudiante A1	M	12,1	7mo básico	Municipal	Los Andes	Apoderado A1
Estudiante A2	M	14,8	1° medio	Particular pagado	Villa Alemana	Apoderado A2
Estudiante A3	M	11,2	6to básico	No aplica Homeschooling	Quilpué	Apoderado A3
Estudiante A4	M	11	6to básico	Particular subvencionado	Villa Alemana	Apoderado A4
Estudiante A5	F	12,2	7mo básico	Particular pagado	Viña del Mar	Apoderado A5
Estudiante A6	M	11	6to básico	Particular subvencionado	Casablanca	Apoderado A6

Estudiante A7	F	11,6	6to básico	Particular subvencionado	Casablanca	Apoderado A7
Estudiante A8	M	11,3	5to básico	Particular pagado	Villa Alemana	Apoderado A8
Estudiante A9	M	11,8	6to básico	Particular pagado	Quillota	Apoderado A9
Estudiante B1	M	16,7	2° medio	Particular pagado	Viña del Mar	Apoderado B1
Estudiante B2	M	11	6° básico	Particular subvencionado	Quillota	Apoderado B2
Estudiante B3	M	14,3	8vo básico	Municipal	Quilpué	Apoderado B3
Estudiante B4	F	11,7	6to básico	Particular subvencionado	Valparaíso	Apoderado B4
Estudiante B5	M	13,4	8vo básico	Municipal	Villa Alemana	Apoderado B5

Tabla nº1: Participantes cuestionario

Tal como se evidencia en la tabla anterior, la mayoría de los participantes son hombres (86%), que asisten a enseñanza básica en establecimientos de dependencia particular, sean estos subvencionados o pagados completamente. Además, es importante señalar que el diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención (9), se sobrepone ante el Trastorno del Espectro Autista (5) en la muestra, limitando la selección de casos para la etapa posterior de profundización por medio de entrevistas.

Los cuestionarios se realizaron en marzo y abril del 2017, respondiendo tanto el estudiante con 2e como su apoderado, el correspondiente a cada uno. Estos fueron aplicados en su mayoría en los hogares de cada uno de los involucrados, a excepción de un caso que se realizó en un café de la ciudad de Quillota, por solicitud de los participantes.

La realización presencial de los cuestionarios se debió a la firma en los documentos de consentimiento y asentimiento de los participantes. Sumado a lo anterior, se consideró la posibilidad de que surgieran dudas sobre las preguntas o del cómo debían ser contestadas.

3.5. Técnicas de recolección de la información

Dentro de las técnicas que se llevaron a cabo en esta investigación se encuentra la aplicación de cuestionarios y entrevistas en profundidad, las cuales permiten seleccionar y obtener información específica en lo que atañe a nuestro objetivo.

3.5.1. Cuestionarios

Es importante indicar que los cuestionarios aplicados fueron de carácter abierto, permitiendo recopilar información de una cantidad mayor de personas (Hernández, 1998), para luego profundizar con entrevistas semiestructuradas a los casos seleccionados.

A su vez, los cuestionarios permiten generar preguntas escritas precisas, las cuales permiten recabar la opinión y experiencia de los participantes (Blaxter, Hughes & Tight, 2008), obteniendo datos de manera eficaz y rápida, permitiendo

trabajar con una muestra representativa de la población que se pretende describir y estudiar.

Además, estos cuestionarios fueron aplicados de manera presencial, en consecuencia, de que una de las ventajas que presenta esta modalidad es el alto índice de respuesta por parte de los participantes; contrario a lo que ocurre cuando los cuestionarios son enviados por correo e Internet (Blaxter et al. 2008).

3.5.1.1. Juicio y validación de expertos

Este instrumento elaborado debió ser validado antes de su implementación; por lo que para dicho proceso se tomó en consideración las sugerencias de los expertos que participan en el proyecto Fondecyt. Estos realizaron aportes fundamentales para la construcción de un cuestionario efectivo, permitiendo en reiteradas ocasiones mejorar el instrumento elaborado.

Esta herramienta consistió inicialmente en 15 preguntas. En el de estudiantes se consideraron inicialmente las dimensiones de Autoconcepto, Familia, Social y escolar; mientras que en el de padres, las dimensiones consideradas en un principio fueron: Percepción de cambios en el estudiante, Impacto del diagnóstico 2e del estudiante en la familia y Percepción de cambios en la dinámica/relación familiar.

Estas se modificaron tras ser sometidas a 2 revisiones por parte de los expertos mencionados y 5 veces más por la mentora de tesis; teniendo como resultado, un cuestionario de 10 preguntas abiertas (Ver Anexo 1), considerando las dimensiones de: Visión de sí mismo, Familia y Entorno social y escolar; para el cuestionario de estudiantes y para el de padres, las dimensiones de: Percepción de cambios en la visión de sí mismo en el estudiante, Impacto del reconocimiento

de la Doble Excepcionalidad del estudiante en la familia y Percepción de cambios en la dinámica/relación estudiante-escuela.

3.5.1.2. Pilotaje

Según Briones (2002), el pilotaje mide la efectividad de los cuestionarios, cumpliendo funciones necesarias para verificar la efectividad de la implementación de este instrumento y comprobar la comprensión de las preguntas por parte del entrevistado. Además, permite reconocer las preguntas que suscitan rechazo o inhibición, examinar las respuestas, comprobando la efectividad de las preguntas y considerar la eliminación de preguntas con respuestas obvias o profundización de estas.

Este proceso se realizó a un grupo de 10 personas, incluyendo padres y estudiantes con características similares a los estudiantes y familias que involucra este estudio. Debido a lo anterior, para efectuar este proceso se tomó en consideración que las personas participantes, en relación a estudiantes, cumplieran los siguientes requisitos:

- Edad entre los 10 y 16 años.
- Comprensión del concepto de Doble Excepcionalidad.

Para finalizar, todos los datos obtenidos permitieron tener una concepción clara de las dificultades presentes al momento de implementar los cuestionarios, verificando el trabajo de cada uno de los entrevistadores.

3.5.2. Entrevista en profundidad semi- estructuradas

Otro de los instrumentos utilizados para recopilar la información fue la entrevista semi-estructurada, entendiéndose este proceso como la práctica de preguntas establecidas que se potencian con la incorporación de preguntas espontáneas que permiten profundizar la información recolectada.

Este procedimiento pertenece a la metodología cualitativa y permite complementar y profundizar la información obtenida en los cuestionarios, permitiendo proyectar la realidad y la opinión de los alumnos y de las familias involucradas en la investigación, considerando la experiencia de cada uno de ellos como un aspecto fundamental para desarrollar los distintos análisis que se abordarán posteriormente.

A través de lo mencionado anteriormente, Denzin y Lincoln (2015) definen la entrevista como:

“Un proceso activo que involucra a dos o más personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo que conduce a la creación de una historia de forma mutua y que está ligada, inevitablemente con el contexto histórico, social, cultural, político y que cambia de acuerdo con las transformaciones de este”. (p.14)

Es a través de este proceso que se recopila la información de manera natural, sin la intervención del entrevistador, permitiendo construir saberes en torno a la realidad que experimentan las personas entrevistadas, entregándole características subjetivas a la investigación, aspecto fundamental de la metodología cualitativa.

3.6. Procedimiento

Para llevar a cabo nuestra investigación, fue necesario en una primera instancia, establecer una serie de interrogantes entorno a la temática de la Doble Excepcionalidad y en la relación que existe entre el antes y el después en un individuo que ha sido identificado con dicha condición y cómo ésta afecta a la visión que el estudiante tiene de sí mismo.

Tras establecer el problema a investigar se visualizó que este fuera viable, buscando que este estudio cumpliera con algunos rasgos claves para ser considerado investigable, según lo planteado por Castro (2003) y citado por Matus y Molina (2006), caracterizándose este por ser:

- Sencillo: “porque permite un tratamiento más acucioso dentro de los procesos de la investigación”.
- Fértil: “porque permite dar origen a un nuevo conocimiento”.
- Alcanzable: “porque es posible de realizar” (p.53).

Luego, se dispuso a realizar la búsqueda bibliográfica en la biblioteca de la universidad, donde no se encontró material adecuado, pertinente y actualizado para esta investigación; por lo que se recurrió a buscadores de recursos especializados en la red, como lo es Google Académico, Dialnet y Scielo. Sumado a lo anterior, se recurrió a las páginas oficiales de los autores especialistas en 2e y AC (Gagné y Freeman, entre otros); portales y revistas especializadas en la temática de Alta Capacidad, Trastorno del Espectro Autista y Doble Excepcionalidad (Australasian Journal of Special Education, The National Autistic Society, Revista Autismo, Revista Educación, etc). Así mismo, la profesora guía del proceso de tesis, facilitó de su propia colección fuentes documentales, las cuales fueron utilizadas para realizar el marco teórico.

A su vez, se participó de ponencias del congreso “IX encuentro internacional de investigadores de educación especial y diferencial 2016¹” y se recurrió a seminarios y ponencias disponibles en internet, extraídos desde sitios académicamente validados.

Es importante mencionar, que un porcentaje importante del material bibliográfico utilizado se encuentra mediado por la internet, tanto de recursos de acceso abierto (Scielo y Dialnet) como de pago (Sage Journals, Springer Links, Taylor & Francis Online, Cambridge Core, entre otros). A su vez, estos recursos se encontraban en idiomas foráneos, principalmente en inglés; no obstante, también se leyeron textos en español, portugués y francés, debido a que las investigaciones más recientes e importantes se han realizado en esos idiomas.

Al mismo tiempo en que se realizaba la recopilación y revisión bibliográfica, conocimos el listado del grupo de estudiantes con 2e con el que el FONDECYT 1151030 ha desarrollado su investigación, aún en curso.

Posteriormente, se procedió a la confección del marco teórico. Para ello fue necesario la profundización de la información ya leída anteriormente, llevando a cabo la búsqueda de nuevas fuentes y teoría existente en torno a los temas a tratar en este apartado. De manera puntual, la función del marco teórico es profundizar en torno a los conceptos que subyacen a la 2e; tales como las Políticas de Educación Especial en Chile, la definición y caracterización de condiciones abordadas en esta investigación, como el TDAH, TEA, AC, 2e, 2e con TDAH y 2e con TEA; para finalmente, abordar el tema central de la investigación presentada: la resignificación experimentada por los estudiantes identificados como doblemente excepcionales.

¹ RIIIE 2016

Luego, se trabajó en la creación del primer instrumento a aplicar: el cuestionario. Una vez acabada dicha tarea, se procedió con su posterior aplicación tanto a estudiantes de la muestra como a su familia. Para lo anterior, se tuvo que aplicar el correspondiente protocolo para confirmar la participación voluntaria de los involucrados, el cual constó en una primera instancia de un correo de invitación a participar de la investigación y luego de un contacto telefónico para poder llevar a cabo esta etapa de recolección de datos.

Para ello, a cada uno de los padres se les entregó un consentimiento informado de investigación, en el cual se daba a conocer que la participación era libre y voluntaria, pudiendo retirarse en el momento que estimara conveniente; como también, reservarse el derecho de no contestar alguna pregunta establecida en el cuestionario (Ver Anexo 2). A su vez, se les proporcionó un consentimiento informado que permitiera la participación de su hijo(a) para responder los cuestionarios, considerando las mismas circunstancias de participación expuestas en el de ellos (Ver Anexo 3).

Así mismo, cada estudiante recibió un asentimiento, para que tuvieran conocimiento de lo que buscaba esta parte de la investigación y también que aceptaran libremente responder el cuestionario (Ver Anexo 4).

Luego de la aplicación de los cuestionarios, se procedió a realizar la selección de los casos que manifestaran un alto nivel de cambios luego de la identificación de la 2e y de aquellos que presentaron un bajo nivel de cambios.

La selección de casos para continuar con la siguiente fase de la investigación, se realizó seleccionando pregunta claves de los mismos, que dieran cuenta si hubo un alto o bajo nivel de cambios en los estudiantes y familias participantes, las cuales se darán a conocer a continuación.

En el caso del cuestionario para estudiantes, las siguientes preguntas fueron seleccionadas como determinantes:

N° pregunta	Pregunta cuestionario Estudiantes.
2	¿Cómo te sentiste cuando te dijeron que eras doblemente excepcional? ¿Por qué?
4	¿Esperas mejores resultados en cuanto a tus logros escolares? ¿Por qué?
5	¿Piensas que las personas con las que vives comprenden tu condición de 2e? Da ejemplos sobre cómo ves estas situaciones.
8	Luego de ser diagnosticado con 2e ¿Te sientes presionado por tu familia para obtener mejores notas? Argumenta tu respuesta.

Tabla nº2: Preguntas claves para selección de entrevistas: Cuestionario para estudiantes.

Las cuales corresponden a las dimensiones de: Visión de sí mismo, las dos primeras preguntas determinantes; mientras que las otras dos, corresponden a la dimensión de Familia.

Mientras que las preguntas seleccionadas como determinantes en el cuestionario para padres, fueron las siguientes:

N° pregunta	Pregunta cuestionario Padres.
2	¿Qué significa para usted y su familia que su hijo(a) presente la 2e? Argumente.

6	¿Se han modificado las expectativas familiares en cuanto al desempeño académico de su hijo(a) desde que fue comunicada la 2e? Argumente y ejemplifique.
8	¿Ha averiguado acerca de los intereses intelectuales de su hijo(a) luego del reconocimiento de la 2e? Argumente y ejemplifique.
9	¿Ha averiguado acerca de los intereses sociales de su hijo(a) luego del reconocimiento de la 2e? Argumente y ejemplifique.

Tabla nº3: Preguntas claves para selección de entrevistas: Cuestionario para padres.

Las preguntas anteriores, corresponden a la dimensión de: Impacto del reconocimiento de la Doble Excepcionalidad del estudiante en la familia.

Además, cabe destacar que los resultados de estas preguntas a padres fueron consideradas sólo en los casos en que las respuestas de los cuestionarios de los estudiantes no resultaron muy claras ni reveladoras, lo cual se mencionará y profundizará más adelante en el análisis de los resultados.

De esta manera, se seleccionaron dos estudiantes por cada tipo de Doble Excepcionalidad, contando con 4 estudiantes con sus respectivos apoderados para la segunda fase de la investigación, la cual corresponde a una entrevista en profundidad semiestructurada.

De estos cuatro casos, dos de ellos corresponden a 2e y TDAH, uno de ellos presentó altos niveles de cambios y el otro, bajos niveles de modificaciones posterior a la identificación de la 2e, al igual que los casos de 2e y TEA.

Posteriormente, en función de las respuestas obtenidas por medio de los cuestionarios y de los temas que las mismas abarcaban, se confeccionó una

entrevista para cada caso seleccionado para su posterior aplicación. Para esta etapa de la investigación, también se hizo uso de un protocolo para su contacto y la aplicación de dicho instrumento a los estudiantes y sus padres, involucrando para ello la firma de consentimientos y asentimientos nuevamente por parte de los participantes de la investigación.

Cabe mencionar, que dada la eventualidad de que alguno de los estudiantes seleccionados no pudiera o no quisiera participar de la entrevista, se contaba con otros casos como segunda opción, puesto que contaban con un nivel de cambio o cambio leve, similar.

Para el diseño de las entrevistas, como se mencionó anteriormente, se consideraron los temas que emergieron desde los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios, creando así, preguntas generales para cada uno de los casos y preguntas independientes, relacionadas con las respuestas que se entregaron en el cuestionario. Dicha entrevista consta de 10 preguntas personalizadas al entrevistado (ver Anexo 3), considerando una duración máxima de 45 minutos de la misma.

Sumado al guion, se construyó nuevamente un consentimiento y un asentimiento, donde los participantes manifiestan su interés y disposición para realizar la entrevista, considerando las cláusulas de privacidad y dando a conocer con anticipación, que en esta instancia se procedería a grabar la conversación, para luego ser transcrita y analizada de manera correcta.

Como parte del protocolo implementado con los entrevistados, previo a la cita pactada con ellos, se procedió a enviarles el guión del apoderado y del estudiante, para que de esta manera pudieran revisar cada una de las preguntas, manifestar sus dudas y modificar o eliminar cualquiera de ellas, si lo consideraban necesario.

Las entrevistas se llevaron a cabo desde la última semana de abril hasta la segunda semana de mayo. Es importante mencionar que, estas se implementaron en los hogares de los entrevistados por petición de ellos, debido a que contaban con la experiencia anterior de la aplicación de los cuestionarios. Además, consideraron que, al ser grabada, estarían más cómodos en sus respectivos domicilios, puesto que para los estudiantes es un ambiente seguro y que pueden contestar con total libertad.

La transcripción se llevó a cabo, una vez terminada cada entrevista. Al mismo tiempo, se dio inicio a la primera etapa del análisis de las mismas, puesto que el equipo comenzó a llegar a acuerdos comunes sobre la información a rescatar en cada pregunta, del caso en particular de 2e con TEA y 2e con TDAH.

De manera paralela, se comenzó con el diseño y confección de la primera herramienta a utilizar para la recolección de datos: el cuestionario, el cual fue posteriormente aplicado tanto al estudiante identificado como Doblemente Excepcional, como al padre o madre del mismo. Posteriormente, en base a los resultados arrojados por dicho instrumento, se procedió a realizar una selección de los estudiantes que presentaban un mayor índice de cambio y de aquellos que presentaban menor índice de cambio posterior al reconocimiento de la Doble Excepcionalidad. Por ello, en base a las respuestas particulares de cada caso, se confeccionó una entrevista que posteriormente también les fue aplicada.

Una vez aplicados ambos instrumentos, se procedió a realizar el análisis de la información recabada.

3.7. Análisis

3.7.1. Análisis cuantitativo

El análisis de resultados se llevó a cabo de manera diferente en las dos fases de la investigación, siendo en la primera fase, cuantitativa, en donde se realizó un análisis estadístico descriptivo, el cual se define como el método en el que se comprende “la estructura de los datos, de manera de detectar tanto un patrón de comportamiento general como individual en ellos”. (Departamento de Matemáticas Universidad de Buenos Aires, 2017, p.1)

A su vez, Morales (2017) menciona que este tipo de análisis de datos permite, a través de la representación de los datos en tablas de recurrencia y gráficos, evidenciar y luego describir apropiadamente las características de los datos arrojados del fenómeno a estudiar.

Es por ello que este tipo de análisis permite el paso a la fase cualitativa de la investigación, puesto que, gracias a este, es posible hacer una selección de casos en función de las preguntas entregadas en los cuestionarios realizados, las cuales fueron tabuladas en una tabla de recurrencia y luego graficadas para establecer los índices de cambio en los estudiantes y sus padres.

3.7.2. Análisis cualitativo

El resultado de los estudios de caso, evidenciados en las entrevistas fueron analizados con el foco en el contenido, debido a que este tipo de análisis busca y permite “identificar actitudes, creencias, deseos, valores, centros de interés, objetivos, metas, etc., de personas, grupos, organizaciones, países, etc” (Fernández, 2002, p. 37), debido a que se basa en la interpretación de textos (orales, grabados, escritos, filmados, etc.) que albergan contenido que abre puertas a nuevos conocimientos sobre diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Abela, 2002).

Sumado a esto, el trabajo con el análisis de contenido se realiza mediante una lectura sistemática y objetiva, para que, de esta manera, las unidades de análisis, es decir, los segmentos que se desean investigar puedan “ser expresados y desglosados en categorías y subcategorías”. (Fernández, 2002, p. 38)

Lo anterior se traduce en la elaboración y procesamiento de datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior, por lo que, gracias a la observación, la interpretación y el análisis de estos, se produzca el conocimiento (Raigada, 2002; Bardin, 1991).

Es por ello que este tipo de análisis es útil en la segunda fase de nuestra investigación debido a que, desde la información proporcionada por las entrevistas realizadas, es posible extraer categorías que posibilitan la interpretación y generación del conocimiento sobre la resignificación que ocurrió luego de que los estudiantes fueran identificados como Doblemente Excepcionales.

Finalmente, para el análisis de contenidos se utilizará como apoyo el software Atlas Ti en su séptima versión, donde se establecerán códigos, redes y relación de contenido, para elaborar conclusiones y recomendaciones sobre la

información recopilada, con el propósito de dar cuenta de los resultados obtenidos en esta investigación, la cual aporta a seguir explorando temas relacionados con la condición de Doble Excepcionalidad.

4. RESULTADOS

En el presente estudio, en primera instancia, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a 14 casos de estudiantes doblemente excepcionales, los cuales involucraron a los mismos y sus padres. Estos entregaron datos relevantes para la investigación y, a su vez, sirvieron para seleccionar los casos de la siguiente etapa.

Además, se realizó el análisis de resultados de ocho entrevistas realizadas a cuatro casos de estudiantes doblemente excepcionales, seleccionados de la etapa anterior. En este caso, dos de ellos presentan Alta Capacidad con TDAH y dos con TEA, los cuales serán denominados caso A y B respectivamente. En cada uno de estos casos, dos estudiantes presentaron cambios en la resignificación de la visión de sí mismos y su autoconcepto luego de la identificación de esta condición (2e) los que serán clasificados como CC; mientras que aquellos que no presentaron modificaciones importantes en sí mismos ni en su entorno, serán clasificados como SC. Finalmente, a cada una de estas siglas descritas se les asignará un número, el cual representa la posición de cada estudiante en la tabla de casos, expuesta anteriormente en el marco metodológico. Por ello, se presentará estudiante A3-CC, A5-SC, B2-CC, B1-SC y apoderado A3-CC, A5-SC, B2-CC, B1-SC.

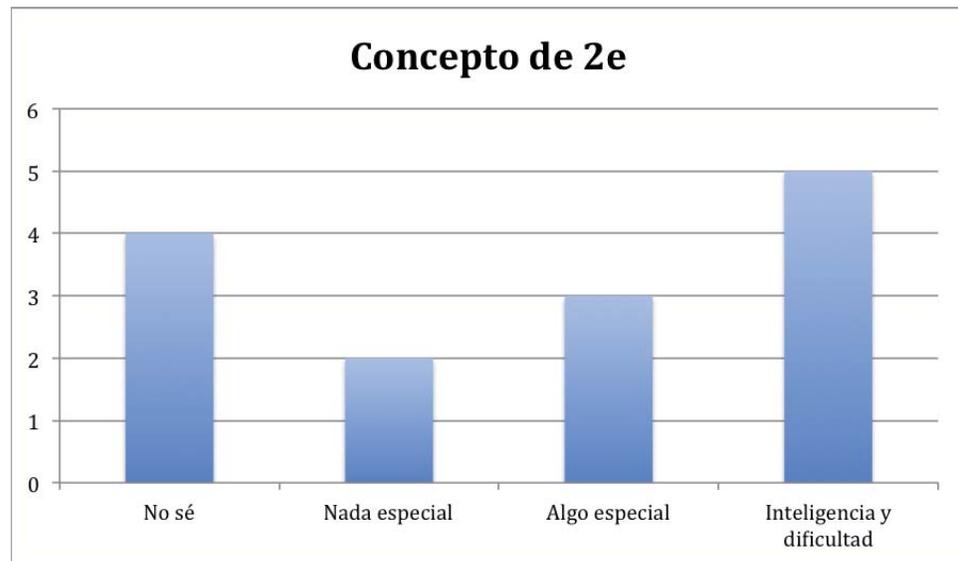
4.1. Resultados de los cuestionarios

Los cuestionarios implementados contemplaban la recopilación de información que permitiera aclarar la realidad de los estudiantes presentes en el proyecto de investigación. A través de estos análisis se pueden establecer rasgos distintivos y comunes que presentaron los estudiantes doblemente excepcionales

y sus respectivas familias, posterior al reconocimiento de la condición. Además, la información recopilada fue utilizada para poder definir los casos adecuados para la implementación de las entrevistas. A partir de estos cuestionarios, fue posible contar con datos cuantitativos en relación a las frecuencias de opinión frente a algunas de las preguntas (ver anexo 6).

En los 28 cuestionarios y por lo tanto, 14 casos, se evidenció la noción que se maneja de lo que es la Doble Excepcionalidad, tanto de los padres como los estudiantes. Las respuestas a esta temática, abarcan diversos significados asociados y perspectivas, las cuales pueden ser clasificadas en categorías y, de esta manera, evidenciar de mejor manera el trabajo.

Cabe mencionar que los estudiantes, asociaron el concepto con sus propias percepciones sobre la condición, por lo que 3 estudiantes presentan nociones de 2e como “algo especial”, “algo que me hace diferente” y 2 de los 14 alumnos, respondieron “nada especial”, aludiendo a que la Doble Excepcionalidad no significa nada para ellos. Por otro lado, existen 4 estudiantes que respondieron “no sé” a la pregunta, evidenciando la incomprensión de la condición. El resto de los participantes que contestaron el cuestionario la noción de que ser 2e refiere a tener una Alta Capacidad, asociándola de manera automática con el concepto de inteligencia, la cual se evidencia a través de un desempeño académico por sobre sus pares.



(Recurrencia de respuestas pregunta 1: ¿Qué significa para ti ser doblemente excepcional?)

Por lo anterior, es posible mencionar que, en el universo de 14 estudiantes doblemente excepcionales, estos no conocen ni comprenden en su totalidad el concepto de 2e, lo que implica que el impacto del reconocimiento se relaciona de manera directa con la concepción que ellos posean de la nueva condición, por lo que los efectos que esta ejerza sobre los estudiantes será variado.

Por el contrario, la totalidad de los apoderados que respondieron los cuestionarios, al definir la 2e, refieren la coexistencia de una necesidad de apoyo y Alta Capacidad, atribuyendo a esta última la capacidad de solapar y enmascarar la NEE (Reis et al. 2014), haciendo que los estudiantes destaquen por sobre sus compañeros en diversas áreas no especificadas.

Es relevante mencionar que, luego de señalar ambas condiciones, buscan contribuir con sus experiencias personales, atribuyendo a los niños 2e, capacidades distintas para comprender el mundo y procesar la información de lo que los rodea y principalmente problemas para encajar en el sistema educativo en

el que se encuentran, puesto que 6 de los 14 padres refieren este tipo de problemas.

A raíz de lo anterior, es importante destacar la información entregada en los cuestionarios con respecto a los cambios vivenciados en el establecimiento educativo posterior al reconocimiento de la 2e. En este sentido, la mayoría de los padres encuestados afirman que el centro educativo no ha realizado ningún cambio tras el conocimiento de la nueva condición, mencionando, por ejemplo:

“... el colegio no ha cambiado su forma de evaluar...” (Apoderado A5).

“No, es lo mismo...” (Apoderado A2).

“... el establecimiento no ha generado nuevas oportunidades” (Apoderado A6).

“No, en la escuela se continúa con la misma pauta educativa” (Apoderado B2).

En relación a lo anterior, la mayoría de los estudiantes confirman lo planteado por sus padres, mencionando que no han aumentado las oportunidades educativas entregadas por el docente, sosteniendo que:

“Nos siguen tratando a todos igual” (Estudiante A6).

“... los profesores carecen de información para entregarme oportunidades de aprendizaje” (Estudiante B1).

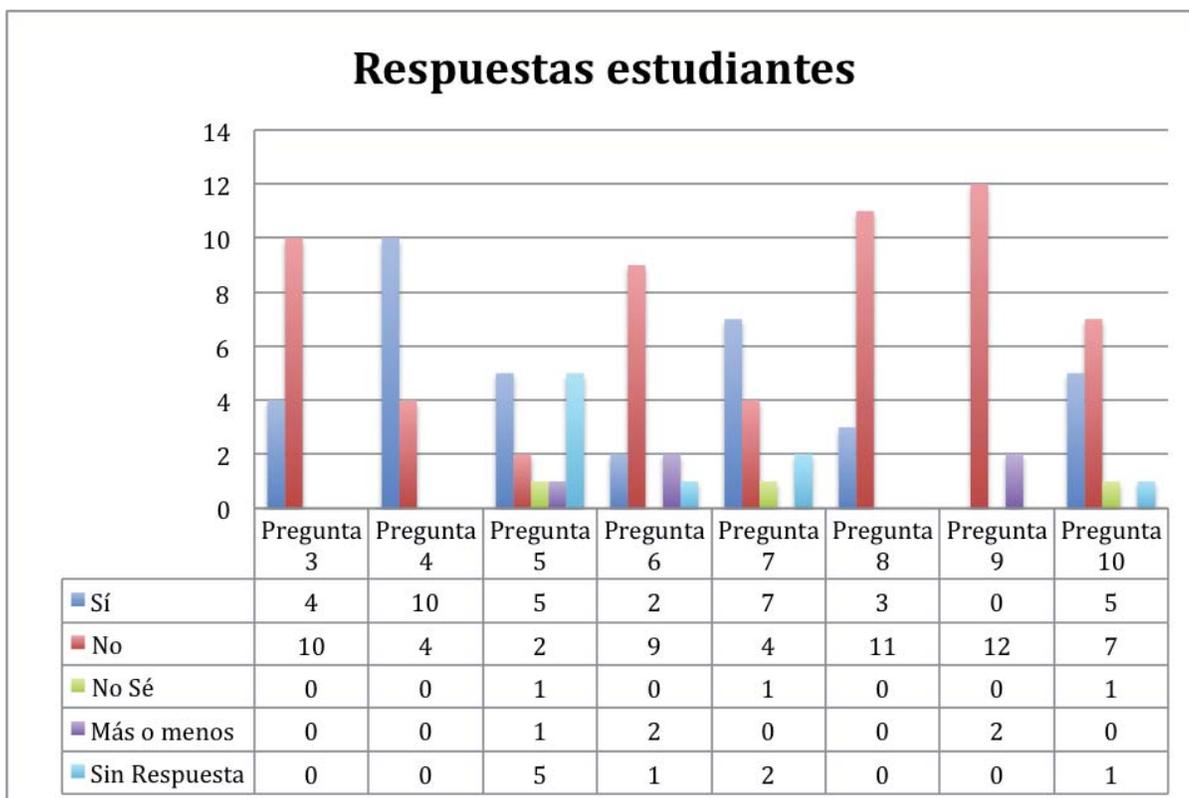
A pesar de lo mencionado, existe una parte del universo de casos - 7 alumnos - en el cual se evidenciaron cambios en el sistema educativo y en las acciones del cuerpo docente que se centraban principalmente en la manera de tomar evaluaciones:

“... en general el establecimiento no ha generado oportunidades educativas para el desarrollo de mi hija, solo le otorga más tiempo para realizar algunas pruebas” (Apoderado B4).

Los resultados señalados y las respectivas frecuencias que demostró cada pregunta del mismo se presentan en mayor detalle a continuación.

4.1.1. Resultados cuestionarios estudiantes

Del cuestionario que respondieron los estudiantes, las preguntas que abarcan de la 3 a la 10 pueden ser tabuladas en función de su respuesta dicotómica de sí y no.



(Tabulación de respuestas: Sí: Presencia de cambios; No: Ausencia de cambios)

Cabe destacar que la pregunta con un menor índice de respuesta corresponde a la pregunta número 5, la cual plantea la interrogante sobre la percepción de los estudiantes sobre la comprensión que los padres y familia en general respecto de la condición de 2e: *¿Piensas que las personas con las que vives comprenden tu condición de 2e? Da ejemplos sobre cómo ves estas situaciones.* De esta pregunta, 5 estudiantes no contestaron, mientras que 2 no son capaces de establecer una respuesta clara. Por ello, solo la mitad de los alumnos son capaces de esclarecer su parecer, siendo así la mayoría de estas respuestas positiva, argumentando que se sienten apoyados por sus familias en lo escolar principalmente.

De estas preguntas, es posible mencionar que la mayor presencia de cambios se produce en la pregunta número 4, donde se establece el cambio en las expectativas en torno a los logros escolares luego de la identificación de la 2e, esto corresponde a la dimensión de la visión de sí mismo que presentan los estudiantes, debido a que hace referencia a sus propias apreciaciones en torno a la condición. Respecto a esta pregunta, solo 4 estudiantes manifestaron no tener un aumento de sus expectativas respecto de sus logros escolares, lo cual se relaciona principalmente con el hecho de que dichos alumnos ya presentaban una autoexigencia en torno a sus logros escolares.

Por otro lado, con relación a las preguntas con mayores índices de cambios, cabe mencionar que la pregunta 9: *“¿Te llevas mejor con tus compañeros luego de saber tu condición de 2e?”*, es la que presenta un mayor índice de respuestas negativas, siendo 12 de 14 estudiantes los que manifiestan no tener cambios con relación a las interacciones sociales con sus pares, mientras que los otros dos estudiantes refieren una respuesta ambigua.

Respecto de la pregunta 8: *“Luego de ser diagnosticado con 2e ¿te sientes presionado por tu familia para obtener mejores notas? Argumenta tu respuesta”* es la segunda que presenta un alto índice de ausencia de cambios siendo 11 estudiantes los que no manifiestan cambios, por sobre los otros alumnos.

Con relación a lo anterior, es posible mencionar que si bien los estudiantes no se sienten presionados por el entorno, sino que son ellos mismos los que buscan mejorar su rendimiento luego de la identificación de la condición de 2e, puesto que como se ha indicado previamente 10 de los 14 estudiantes presentan altas expectativas sobre su futuro rendimiento académico, pero a su vez 11 de ellos no consideran que existan exigencias externas a ellos en torno a este aspecto.

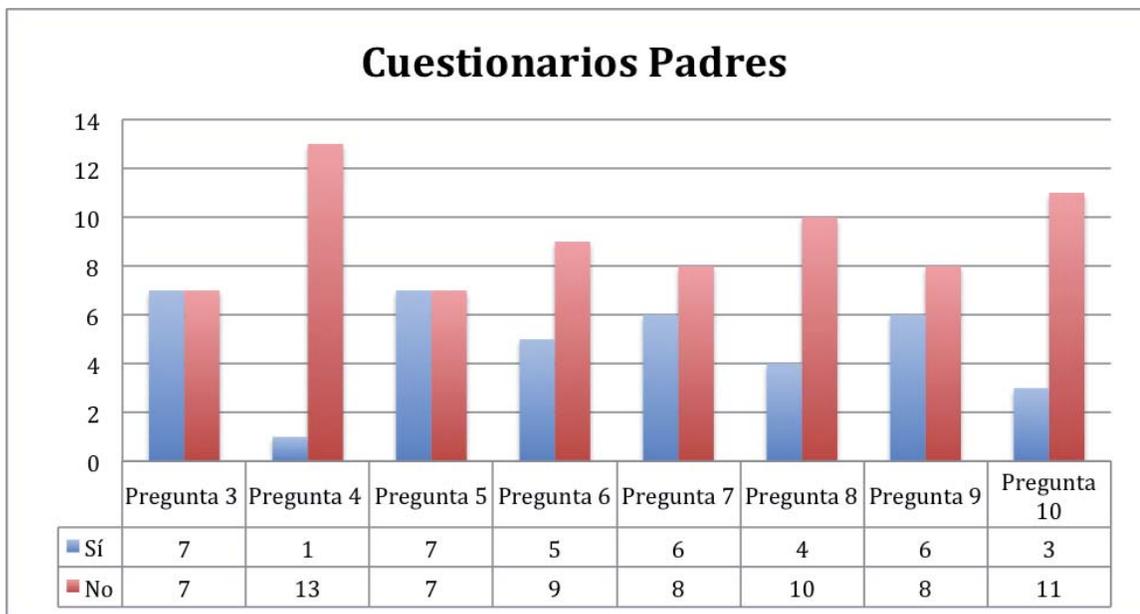
Seguido de estas preguntas, por medio del interrogante número 3: *“¿Pensabas que podías tener alta capacidad antes de que te lo dijeran? ¿Por qué?”*, es posible afirmar que las expectativas previas de los estudiantes Doblemente Excepcionales, en cuanto a la AC es bastante baja, lo cual puede deberse al énfasis en el déficit que presentan al manifestar una NEE.

Es posible evidenciar que aquellos estudiantes que no presentaban una noción previa de Alta Capacidad, luego de ser diagnosticados con 2e, componen un 42,8% de los estudiantes que ahora presentan altas expectativas en cuanto a sus logros académicos, lo que significa que 6 de los estudiantes identificados con Doble Excepcionalidad, que no presentaban expectativas previas de AC, ahora presentan una alta expectativa en cuanto a sus logros escolares.

Finalmente, en lo que respecta a los cuestionarios de los estudiantes, la mitad de estos refieren una ausencia de cambios en lo que refiere a la labor de los docentes como agentes de cambio luego de su identificación como 2e, pues en la pregunta 10: *“¿Tus profesores han creado nuevas oportunidades de aprendizaje*

para ti? Argumenta.”, 7 de los alumnos no han percibido acciones por parte de sus profesores o establecimientos educacionales, mientras que el resto se distribuye en 5 estudiantes que, si han visto cambios, uno que no manifiesta conocimiento de sí se han tomado algunas medidas y finalmente un estudiante que no ha contestado.

4.1.2. Resultados cuestionarios padres



(Tabulación de respuestas: Sí: Presencia de cambios; No: Representa Ausencia de cambios)

Con respecto a los cuestionarios respondidos por los padres, es importante destacar que estos no presentaron ausencia de respuestas, respondiendo todo lo que se les solicitó, además no hubieron respuestas ambiguas como “más o menos” o “no sé”, por lo que el cambio percibido por ellos luego de la identificación de la 2e presentada por sus hijos puede evidenciarse con facilidad.

Dentro de las respuestas otorgadas por los padres, existen dos preguntas que tuvieron un mismo número de respuestas positivas y negativas, las cuales son

la pregunta 3 y 5 que aluden a la identificación de mayor confianza demostrada por el estudiante luego de la 2e, una asociada a la vida diaria, encontrándose en la dimensión “*Percepción de cambios en la visión de sí mismo en el estudiante*” y la otra a los deberes académicos, perteneciendo a la dimensión “*Percepción de cambios en la dinámica/relación escuela-estudiante*”.

A su vez, son estas preguntas las que registran un mayor índice de respuestas positivas, puesto que 7 de 14 padres manifiestan que sus hijos demuestran mayor confianza en sí mismos y en sus capacidades entorno a las tareas y actividades que deben llevar a cabo en la escuela.

Por otro lado, la pregunta número 4: “*¿Se han generado nuevas oportunidades educativas para desarrollar el aprendizaje de su hijo(a) en el establecimiento a partir de la identificación de la 2e? Argumente su respuesta.*” Fue la que tuvo el mayor índice de respuestas negativas, puesto que los apoderados manifiestan que los centros educacionales no han generado nuevas instancias para sus hijos luego de la identificación de la 2e, puesto que todos los apoderados que respondieron negativamente a esta pregunta, declaran una falta de interés hacia el tema por parte del establecimiento.

Cabe mencionar que más de la mitad de los padres de los estudiantes con 2e, no ha averiguado sobre los gustos e intereses sociales e intelectuales de sus hijos, lo cual se ve reflejado en las respuestas de las preguntas 8 y 9 (*¿Ha averiguado acerca de los intereses intelectuales de su hijo(a), luego del reconocimiento de la 2e? Argumente y ejemplifique; ¿Ha averiguado acerca de los intereses sociales de su hijo/a, luego de la identificación de 2e? Argumente y ejemplifique*) argumentando que los estudiantes mantienen sus gustos previos y, que, por ello, no lo consideran necesario.

Finalmente, la pregunta 10: “*¿La comunicación entre su hijo(a) y sus pares ha cambiado luego de la identificación de la 2e? ¿Por qué?*” permite demostrar que en la mayoría de los estudiantes (11 de 14) las relaciones sociales de los estudiantes con sus pares no han sufrido cambios luego de la identificación de la 2e. Las razones de esto, se relacionan con 3 argumentos principalmente. En primer lugar, algunos padres refieren que las habilidades sociales de sus hijos ya eran bastante altas, mientras que otros manifiestan que los estudiantes no presentan interés en las relaciones sociales. Por último, existe el asunto de la ausencia de la comunicación de dicha identificación a los pares, puesto que no se considera necesario socializar esa información con los compañeros y amigos de los estudiantes.

4.2. Resultados entrevistas

Para analizar los casos de los estudiantes 2e con TEA y TDAH respectivamente, se presentan en el siguiente apartado, los resultados obtenidos de aquellos que presentaron cambios leves y posterior a esto, los casos que manifestaron cambios más significativos tras la identificación de la nueva condición.

4.2.1. Casos Sin Cambios (SC)

Es relevante mencionar que, aunque los casos entrevistados se han clasificado en aquellos que han presentado cambios y los que no, esto realmente apunta a la profundidad, debido a que B1 y A5, los cuales comprenden los casos SC, no tienen una ausencia de ellos luego de la identificación de la condición de Doble Excepcionalidad, sino que sus cambios fueron minoritarios y reducidos a áreas específicas.

En cuanto a los estudiantes que fueron clasificados como sin cambios posterior a la identificación de la 2e, se encontraron una serie de elementos comunes, pese a no corresponder al mismo tipo de 2e.

4.2.1.1. Resultados: caso TEA sin cambio

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por medio de la aplicación de la entrevista al estudiante B1 sin cambio, dando a conocer sus respuestas y percepciones respecto de determinados elementos considerados, en una primera instancia, en el cuestionario anteriormente desarrollado, para luego ser profundizados en la entrevista

En primer lugar, este estudiante, que presenta cambios minoritarios, manifiesta indiferencia ante la condición presentada, porque entiende la 2e como dos cualidades distintas que se dieron al mismo tiempo, sin relacionarlas directamente con una NEE y AC:

“... dos cualidades distintas que eh..., por así decirlo..., eh..., que son poco comunes en las personas y que curiosamente en este caso se dieron dos” (Estudiante B1-SC).

Por ello, la 2e se asocia a una condición normal de cualquier persona, como una característica propia, intrínseca y natural del estudiante, siendo comparada con aptitudes para deportes o incluso, un rasgo físico, como el tener el cabello negro:

“Porque siento que, si bien es una característica propia, [...] de cada uno eh por así decirlo. Ya está bien, puede ser que sea extraño, pero para uno puede serle también extraño no sé, que [...] jugar bien a un deporte o tener una buena

cualidad para dibujar, son cualidades que..., eh..., uno no posee y que como persona no toma tan en cuenta cuando uno lo tiene” (Estudiante B1-SC).

“... es algo que no le va a afectar en su vida diaria, es simplemente como saber que tienes el pelo negro...” (Estudiante B1-SC).

Con relación a lo anterior, el estudiante manifiesta sentirse igual a sus pares, lo cual es un elemento relevante respecto de la condición, puesto que previo al reconocimiento, el estudiante solo contaba con el diagnóstico de la necesidad de apoyo asociada, mas no se sentía diferente de sus pares, lo que podría reflejar también la necesidad personal de ser parte del grupo, aceptado como uno más. El diferenciarse podría implicar exclusión, en un sistema educativo que tiende a la homogenización y “normalización” de los estudiantes.

A su vez, se enfatiza en la negación a ser diferente del resto, evidenciando que las diferencias son vistas desde un punto de vista negativo, puesto que se contrapone al concepto de normalidad:

“Normal, no sentía, no me sentía diferente a cualquiera por así decirlo..., eh..., no me encuentro diferenciado a mis pares” (Estudiante B1-SC).

Contradictoriamente al pensamiento del estudiante, el apoderado refiere constantemente que el estudiante tiene conciencia de que es distinto a los otros y, por ello, no quiere destacarse por sobre sus compañeros, por temor a ser tratado de manera diferente, lo que refuerza la idea de evitar ser excluido:

“[B1-SC] ya es distinto, él ya sabe que es distinto y no quiere ser más distinto de lo normal, no quiere ser más distinto de lo que es” (Apoderado B1-SC).

Dicha afirmación, se complementa con la noción del apoderado de que la Doble Excepcionalidad del estudiante es vista como un defecto más que una

virtud, puesto que esta condición se encuentra asociada de manera directa al TEA que presenta el alumno. Por otro lado, lo distinto tiende a ser lo negativo, lo que está fuera de la norma:

“... él lo ve como un defecto más que una virtud, ser Asperger, porque no se ve [...] se ve como un niño débil, con más debilidades que fortalezas..., es un problema” (Apoderado B1-SC).

Lo anteriormente expuesto, se relaciona de manera directa con la privacidad de la información a otros, específicamente a sus pares, puesto que al manifestar una indiferencia ante la presencia de la 2e, considerándola una característica normal, no se busca dar a conocer este reconocimiento. Sumado a esto, la necesidad por parte del estudiante de no sobresalir por sobre el resto, impulsa la decisión de no comentarlo con otros:

“Principalmente porque no les digo, porque no siento necesario eh..., decirlo [...] es decir como: “oh, mírame, yo soy único y diferente” (Estudiante B1-SC).

Esta necesidad de no sobresalir, coincide con lo planteado por el apoderado, quien da a conocer antecedentes previos a la identificación de la 2e, en la cual el estudiante, debido a su condición asociada al TEA, sufrió de bullying en los primeros años escolares:

“... el bullying, que lo llevó a no estar en los recreos y refugiarse en la biblioteca” (Apoderado B1-SC).

y por ello:

“(...) ha sido muy dañado dentro del mundo social” (Apoderado B1-SC).

lo cual justifica el motivo de mantener con discreción la información de la Doble

Excepcionalidad, por el temor asociado a la estigmatización del estudiante por su condición, nuevamente relacionada con el déficit asociado a la NEE del que consta la 2e:

“Lo van a tachar de que..., ah no, [B1-SC] le va bien porque es Asperger..., no, [B1-SC] no tiene amigos porque es Asperger..., y Asperger no tiene remedio, y Asperger se ve como un niño débil...” (Apoderado B1-SC).

Por otro lado, en cuanto a las dos condiciones que componen la 2e del estudiante, existen dos perspectivas dentro de la familia, debido a que existía una expectativa previa respecto del estudiante y la Alta Capacidad, puesto que el alumno refiere haber notado que existían actividades que se le daban notoriamente mejor que sus mismos compañeros:

“Que en algunas situaciones, se me daba bien en algunas cosas que en la mayoría de mis pares eh..., de mis compañeros, podría llegar a resultarles complicadas” (Estudiante B1-SC).

Así mismo, debido a la Alta Capacidad manifestada, es que el estudiante refiere altas expectativas respecto de su mismo desempeño académico, no en relación al logro con las calificaciones, sino que usando estas como un referente e indicador de sus propias habilidades y fortalezas, en aras de su futura elección de carrera y lo que hará en el futuro:

“...creo que a cualquiera le interesa irle bien en el colegio. En sí, ya es una forma para asegurar que uno está bien, por así decirlo y no tener tantas preocupaciones para decirme ya ¿a qué me dedico después si no soy bueno en esto? Si no me esfuerzo en lo que es el colegio y no veo en qué soy bueno y en qué soy capaz, porque ahí ver ya, no soy bueno en tal cosa, pero si soy bueno en esto o distinguiendo ciertos puntos. Tal vez, no se represente tan bien con las calificaciones, no sea la más exacta, pero es una buena forma de revisarlo”

(Estudiante B1-SC).

Por otro lado, el apoderado refiere el temor que existía en la familia debido a las falencias que el estudiante presentaba en una temprana etapa de su niñez, con relación a las habilidades sociales:

“Nosotros siempre dudamos de que [B1-SC] fuera tan brillante..., si bien de chico fue muy distinto siempre, tuvo debilidades, ¡Uy! muchas debilidades..., eh no sabía cosas, nada, no hablaba, no entendía cosas y..., pero desarrollaba otras muy rápido, entonces eso era súper contrapuesto, entonces yo de verdad pensaba a los 4 años, 3 años, yo pensaba que tenía un retardo” (Apoderado B1-SC).

“...empezó a desarrollarse intelectualmente mucho, pero a la vez dejó la parte social muy atrás” (Apoderado B1-SC).

Lo cual finalmente fundamenta un énfasis en el déficit que persiste hasta el día de hoy en la familia:

“...una cosa la tenemos súper claro con [B1-SC], no tiene muchas habilidades sociales, tiene pocas y claramente es un tema que lo conversamos, el otro día de hecho lo conversamos, y él tiene que desarrollarse en una parte o en una profesión que tenga responsabilidades de trabajar solo, de hacer cosas solo por sí mismo” (Apoderado B1-SC).

“...se han dado todas las cosas para que se desarrolle intelectualmente y avance, porque en el fondo tenía tantas debilidades, que había que potenciarlo para que llegara a un nivel normal...” (Apoderado B1-SC).

Es por ello que, las fortalezas que el estudiante presenta, se refieren al ámbito intelectual, en el cual el mismo se destaca de manera constante:

“... porque yo tengo claro que él puede mucho más en la parte intelectual que en la parte social y es lo que a él lo va a hacer feliz...” (Apoderado B1-SC).

Las expectativas de los padres, se relacionan con el punto anterior, debido a que han desarrollado el concepto de “felicidad intelectual”, en el cual establecen la conexión entre felicidad y aprendizaje, por lo que esperan que el estudiante siga aprendiendo aquello que le gusta, que al hacerlo sea feliz y de ese modo se sienta pleno:

“...es feliz estudiando, esa es su felicidad, es feliz aprendiendo y..., me gustaría eso, que él pudiera desarrollar todo y todas sus formas intelectuales de..., de ser feliz y aprender, porque eso es lo que a él le gusta...”
(Apoderado B1-SC).

Esto se relaciona y potencia, con la motivación intrínseca que tiene el estudiante para realizar diversas actividades académicas y deportivas, las cuales son alentadas y apoyadas por el grupo familiar. Estas actividades son principalmente extracurriculares, siendo parte de talleres impartidos por el establecimiento y también actividades fuera de él:

“...le gustaba hacer cosas y era como tan extrovertido, era un niño tan feliz, tan que..., no le preocupaba nada..., tan que se inscribía para todo; se inscribía para origami, ajedrez, robótica, fútbol, rugby, todo”
(Apoderado B1-SC).

Con relación a lo anterior, el apoyo familiar es un pilar fundamental para el estudiante, principalmente su madre, debido a que es quien lo acompaña a las diversas actividades y clubs a los que pertenece, siendo un apoyo constante en estas:

“...porque va a rugby, lo llevo a Concón y lo espero, lo llevo al BETA, lo llevo a

todo lo que él quiera participar y que se relacione con los demás” (Apoderado B1-SC).

Gracias a esto, existe seguridad para el estudiante, debido a que es él quien puede decidir qué hacer y dónde estar, puesto que los padres apoyan dichas actividades, principalmente con los traslados y ofreciéndole nuevas alternativas relacionadas con sus intereses:

“...siempre cuando he tratado de tomar alguna actividad o ver algo que me interesara, siempre me dicen adelante y si es que no, me explican por qué no puedo, aunque es muy muy raro que me digan: “no, no puedes tomar esto por tanto, tanto, tanto”...” (Estudiante B1-SC).

Lo anterior, manifiesta de manera explícita el apoyo emocional y académico hacia el estudiante, los cuales se han manifestado desde antes de conocer que el mismo presentaba 2e, puesto que como familia se han estado acostumbrado a las buenas calificaciones y reconocimientos que el alumno recibe por parte del establecimiento o actividades extracurriculares a las que asiste:

“Siempre ha ganado premios, desde chico...” (Apoderado B1-SC)

“... estoy acostumbrada a que [a B1-SC] lo premien por alguna razón (...) Entonces, siempre destaca por alguna razón...” (Apoderado B1-SC).

Es por lo anterior, que la Alta Capacidad del estudiante representa un desafío y por ello una responsabilidad hacia el alumno, pues sienten que deben desarrollar las habilidades del estudiante y compensar la falta de habilidades sociales que manifiesta, ejerciendo más control sobre él, lo cual evidencia poco lugar al desarrollo de la autonomía en el niño:

“...tengo que tener más responsabilidades, porque tengo que ver cuando llega, en

que lo tengo que ver, en que tengo que estar más pendiente de él, ese es el punto. Ahora la responsabilidad también es un cuento de ..., yo tal vez ser más controladora, ser más controladora definitivamente y..., en eso siento más responsabilidad con él, tengo que ser más responsable, porque no lo puedo dejar, así...” (Apoderado B1-SC).

Con base en su experiencia y en relación a las recomendaciones que se puede ofrecer a otros estudiantes y a padres con hijos doblemente excepcionales, estas se relacionan con el concepto de normalidad que el estudiante presenta.

En primer lugar, hacia los estudiantes, la recomendación fundamental refiere a no asustarse, puesto que no es un defecto, sino que más bien es una virtud, pero que aun así no debe tomarse como algo más especial de lo que es:

“... que no lo tome como algo tan preocupante, que es algo que no le va a afectar en su vida diaria..., es simplemente como saber que tienes el pelo negro...” (Estudiante B1-SC).

Y con relación a los padres, el estudiante insta a no ver a sus hijos como algo fuera de lo normal, puesto que, para él, ser doblemente excepcional es una cualidad del estudiante, por lo que todos los esfuerzos que puedan hacer por sus hijos debe responder a su deber como padres, no a que él presente esta condición:

“... primero que no es un bicho raro.” (Estudiante B1-SC).

“... que se le den las oportunidades para que..., se pueda desarrollar de la mejor manera y descubra qué es lo que quiere y eh..., por así decirlo, en qué quiere ser bueno” (Estudiante B1-SC).

“Que potencien sus habilidades o que al menos comprendan qué es lo que

quiere..., qué es lo que quiere la persona...” (Estudiante B1-SC).

“...que no lo hagan porque sea eh..., doblemente excepcional, sino porque sea directamente porque sea lo mejor para él o porque sea lo que él más quiera” (Estudiante B1-SC).

Por otro lado, el apoderado del estudiante, refiere sugerencias a los padres desde una mirada centrada en el déficit y en el poco entendimiento sobre la condición de 2e, pues pese a conocer los rasgos presentes de la Alta Capacidad en el estudiante, refiere la importancia de la paciencia con su desarrollo desde pequeños y la característica imprescindible de los apoyos externos que puedan brindarse:

“Que tengan paciencia, primero la paciencia, la paciencia es una cuestión..., súper básica; segundo, que les entreguen todas las posibilidades, desde talleres desde chicos, si ese es el punto, desde chicos, porque cuando chicos son un cacho, son tierra de nadie...” (Apoderado B1-SC).

En relación a lo expuesto, este estudiante no tuvo mayor resignificación en su autoestima y visión de sí mismo tras la identificación de la 2e, debido a la concepción que tiene sobre la nueva condición, pues la asume como algo intrínseco en su persona; sumado a que la familia ha mantenido el mismo tipo de apoyo emocional y académico que se le brindaba antes del reconocimiento de la Doble Excepcionalidad.

Finalmente, es posible afirmar que la ausencia de cambios significativos en el estudiante se relaciona con la negación de la condición como algo importante que hace al estudiante diferente de sus pares, puesto que se enfatiza la percepción de normalidad e igualdad respecto de sus compañeros. Por lo que el estudiante se resiste a presentar cambios profundos respecto de sí mismo, evitando una resignificación en su percepción de sí mismo. En este sentido,

reforzar la negación es de todos modos un efecto de conocer la nueva condición.

4.2.1.2. Resultados: caso TDAH sin cambio

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la entrevista aplicada a la estudiante A5 sin cambios (A5-SC). Cabe destacar que se considera que dicha estudiante no presenta cambios luego de la identificación de su condición de Doble Excepcionalidad, puesto que, al analizar el primer instrumento aplicado previo a la entrevista, se identificó la presencia de un sólo cambio en la alumna, la cual sólo refería a su mejoría en el desempeño académico al interior de la escuela.

En relación a los resultados obtenidos por medio de la aplicación de la entrevista a la estudiante A5, que no presenta cambios posteriores a la identificación de la 2e y a su apoderado, es posible observar el surgimiento de ciertos elementos.

En una primera instancia, al preguntar a la estudiante qué entiende por la condición de 2e, su respuesta se asocia a un grupo de conceptos. Por una parte, A5-SC asocia la Doble Excepcionalidad a un equilibrio existente en sí misma, debido a la presencia de su necesidad de apoyo junto a una Alta Capacidad, dejando dilucidar además el énfasis en el déficit que se presenta al referirse a su condición de 2e:

“...A uno le cuesta aprender con Déficit Atencional, pero a la vez lo logra con métodos de estudio u otros” (Estudiante A5-SC).

“Igual es bueno porque..., yo no tengo que estar así, preocupándome todo el rato de que tengo que hacer algo, sino que al tener Doble Excepcionalidad, se hace más ligero” (Estudiante A5-SC).

Así mismo, este énfasis en el déficit de la NEE, también se hace presente en el apoderado, dando a conocer ciertos comportamientos del estudiante, los cuales suelen tener lugar en ausencia del tratamiento que generalmente este utiliza:

“...no llega con la materia copiada de repente, por ejemplo, porque no alcanza a copiar todo; anda un poquito en las nubes..., se le quedan la mitad de las cosas. Se nota harto cuando no toma el medicamento, porque anda muy dispersa” (Apoderado A5-SC).

Además, se muestra tanto por parte de la alumna como de su apoderado, la noción previa de que la estudiante presenta una Alta Capacidad antes de que esta le fuera diagnosticada, principalmente al notar ella misma que sus calificaciones en el colegio fueron mejorando con el paso del tiempo, aun con la existencia de una necesidad de apoyo:

“...empecé a comparar mis notas, desde primero básico hasta tercero básico, que ahí empecé a sacarme mejores notas e iban subiendo mucho...” (Estudiante A5-SC).

Lo cual se ve reforzado con el hecho de que los padres de la estudiante también poseían una noción previa de la existencia de la Alta Capacidad, antes de que esta fuera diagnosticada:

“... tiene una super buena capacidad de análisis, tiene varias cosas que uno ya había observado, entonces por eso que las cosas no han cambiado. (Apoderado A5-SC).

Por lo anterior se establece que además la estudiante y su apoderado, asocian la condición de 2e con la inteligencia o la facilidad para desarrollar ciertas habilidades o conocimientos:

“...con la facilidad, con la mayor facilidad para entender las cosas” (Estudiante A5-SC).

Sin embargo, la alumna también involucra en la definición de 2e el concepto de esfuerzo, aludiendo al trabajo que es llevado a cabo para conseguir determinados objetivos, considerando al mismo como algo relevante en la Alta Capacidad contemplada al interior de la condición de 2e:

“...si uno ya tiene Déficit y uno quiere sacarse buenas notas, tiene que esforzarse para eso, porque si no, no es fácil sin esforzarse” (Estudiante A5-SC).

Por otra parte, en el desarrollo de la entrevista a la estudiante, aparece el término rendimiento académico, el cual además de aparecer como un indicador de inteligencia y Alta Capacidad, como se expresó anteriormente, es un factor relevante a desarrollar por la alumna, en función de sus expectativas y sus proyecciones a futuro:

“Porque yo quiero ser doctora cuando grande y hay que tener buen rendimiento académico para eso” (Estudiante A5-SC).

De igual manera, las proyecciones a futuro respecto de la estudiante, se hacen presentes en la entrevista aplicada al apoderado, estableciéndose como la intención por parte de los padres, de que sus hijos obtengan buenos resultados en lo que se desempeñen. En este caso, las proyecciones del apoderado respecto de

la alumna, van en un sentido más integral y actitudinal que en un aspecto solamente académico:

“Yo la verdad, me interesa más que tenga el método de estudio, que sea capaz, que sea responsable (...) A mí la verdad, más que rendimiento, me interesa que desarrolle los conocimientos, eso es lo que a mí me importa” (Apoderado A5-SC).

Con ello se puede establecer, además, que el obtener un buen rendimiento académico surge tanto como producto de la motivación intrínseca de la estudiante, como del apoyo familiar que a la misma se le brinda por parte de los padres, siendo este apoyo tanto de carácter académico:

“...yo y mi papá queremos, o sea...yo quiero que me vaya bien y mi papá también se preocupa de que me vaya bien, entonces...encuentro que... (...) es un sentimiento compartido” (Estudiante A5-SC).

“Mi marido, sobre todo, es re bueno para investigar y hacer experimentos y se los muestra a [A5-SC] y todas esas cosas, entonces ella se entusiasma y aprende...” (Apoderado A5-SC).

Como también de carácter emocional:

“...si yo opino algo, ellos dicen..., ellos también lo toman como una opción para algo, por ejemplo, si estamos hablando de algo y yo doy una opinión, también la toman en cuenta” (Estudiante A5-SC).

Por lo anterior, se identifica al apoyo familiar, referido tanto al ámbito emocional como al ámbito académico de la estudiante, como un factor relevante al interior del reconocimiento de la condición de la 2e, puesto que este influye de manera importante en la manera en que la alumna se desenvuelve respecto de su condición. De esta manera, el apoyo familiar en sus distintas aristas, revela

también el conocimiento que los padres tienen sobre su hija, respecto de sus capacidades, habilidades e intereses, identificando entre sus características distintivas el poseer inteligencia, como se mencionaba anteriormente, confianza:

“...yo la noto en su actuar y en su forma de hablar que es super segura de sí misma” (Apoderado A5-SC).

y la presencia de habilidades sociales en la estudiante:

“... donde va se hace amigos, nos vamos de vacaciones y se hace amigos, (...) No le cuesta nada, yo creo que tiene que ver con su desplante y seguridad...” (Apoderado A5-SC).

Entre las evidencias del apoyo que la familia le brinda a la alumna, se destaca el hecho de que sus padres le hayan dado la oportunidad de estudiar en el establecimiento en el que actualmente se encuentra, considerándolo como un elemento relevante:

“El entrar a la Alianza Francesa, que fue una gran oportunidad...” (Estudiante A5-SC).

De igual manera, los padres de la estudiante, además de constituir ellos mismos una fuente de oportunidades educativas para ella, reconocen en el establecimiento el impacto que ha tenido la variedad de oportunidades educativas que este le ha brindado al alumno, desde el sistema de vacaciones hasta las asignaturas y talleres que el colegio imparte:

“...tiene muchas opciones culturales y es un colegio académicamente difícil porque desde chicos es bilingüe (...) Entonces es un colegio que tiene mucha exigencia así que de por sí, el colegio ya brinda muchas oportunidades, porque

tiene talleres, tiene opciones para que los niños se vayan desarrollando en distintos ámbitos” (Apoderado A5-SC).

Así mismo, al interior del establecimiento, la estudiante y sus padres también destacan el desempeño de los profesores y cómo la labor que ellos llevan a cabo - al conocer la condición de 2e que el estudiante presenta- impacta de manera positiva en su proceso de aprendizaje:

“...más que nada es explicar lo que yo no entiendo, yo pregunto algo y..., onda no entiendo algo y me lo explican bien” (Estudiante A5-SC)

Además de ser los profesores individuos fuera del núcleo familiar que conocen la condición de 2e de la estudiante, también se encuentra un pequeño grupo de amigas del mismo que tienen conocimiento de dicho suceso. Este hecho no ha impactado de manera negativa en las relaciones de amistad de la alumna, lo cual demuestra una reacción positiva desde sus pares frente a su condición de 2e y, además, la confianza de esta última para poder compartir esta información con su grupo más cercano de amigas:

“...se lo han tomado igual bien, porque, por ejemplo, mis mejores amigas (...) se pusieron igual felices, porque sabían que yo tenía déficit, mucho déficit y al cachar que yo les conté: “oye cacha que me dijeron que soy doble excepcional, porque me va bien y todo eso” y se pusieron felices y me dijeron: “¡oh, súper!”” (Estudiante A5-SC).

Al continuar con el análisis de la entrevista efectuada a la estudiante, es posible identificar que considera la existencia de tan solo una consecuencia académica en sí misma, tras el reconocimiento de la 2e, es decir, se hace referencia a que una vez diagnosticada la 2e la alumna obtuvo cambios positivos en su desempeño al interior de la escuela:

“Porque me empezó a ir mejor, mucho mejor” (Estudiante A5-SC).

Por lo anterior, en función de la experiencia que ha significado para la estudiante identificar y asumir su condición de 2e, es que ella misma como su apoderado, dan a conocer recomendaciones a diversos actores de la educación: sistema educativo, padres y estudiantes.

En cuanto a las recomendaciones que la estudiante efectúa a otros estudiantes identificados con 2e y que pueden llegar a pasar por las mismas circunstancias que a ella le ha tocado vivir; esta alude principalmente al esfuerzo y autosuperación que considera que un estudiante con 2e debe desarrollar en función de su condición:

*“...que se esfuerce para ser cada vez mejor en lo que hace y que..., no, no pare”
(Estudiante A5-SC)*

En relación a recomendaciones a padres de otros niños identificados con 2e, la estudiante se refiere principalmente al apoyo emocional que estos pueden brindarle a sus hijos. Con ello se refiere a las acciones realizadas por los padres, para que los estudiantes puedan desarrollar y fortalecer su autoconcepto, autoestima y autoconfianza:

“Que la ayuden y la apoyen hartito” (Estudiante A5-SC).

Mientras que, en relación a este mismo tópico, el apoderado apela a que los padres de otros niños con 2e deben encontrar la manera de entregar a sus hijos la mayor cantidad de oportunidades posibles para su desarrollo, relevando además la importancia de las actividades extracurriculares en el desarrollo de los estudiantes con 2e:

“Que traten de darle oportunidades, porque no es solo un tema de lucas (...) En las municipalidades hay talleres para los niños, hay talleres gratuitos que pueden ir, que vayan a esas cosas, que los lleven y hagan participar, porque mientras más conozcan, tendrán muchas más oportunidades de ser lo que quieran en la vida...”
(Apoderado A5-SC).

Finalmente, en cuanto a recomendaciones realizadas al sistema educativo por parte de la estudiante y en base a su experiencia, esta menciona particularmente propuestas educativas para niños con 2e, es decir, acciones concretas a realizar por parte de los profesores con los estudiantes identificados con 2e, con la finalidad de potenciar su desarrollo académico:

“...mejores explicaciones directas al cuaderno, por ejemplo, o sea, que no sea tan larga la explicación ni tan complicada, para que sea fácil de entender” (Estudiante A5-SC).

Por su parte, el apoderado, respecto de las recomendaciones realizadas al sistema educativo, también se orienta a mencionar en concreto propuestas educativas para niños con 2e, en relación a formas en que los establecimientos pudieran potenciar las habilidades de estos estudiantes y ser más flexibles en cuanto a sus prácticas educativas:

“Que los colegios en general se potenciaran, que les dieran la oportunidad de desarrollarse en distintos ámbitos y que fueran un poco más flexibles...”

“...que fuera una normativa de los colegios poder identificar las dobles excepciones...” (Apoderado A5-SC).

Con base en lo anteriormente expuesto, es que se afirma que, dentro del grupo de estudiantes entrevistados, la alumna 2e con TDAH, es quien se

considera como la persona que no presentó mayores cambios en la resignificación de su autoestima y visión de sí mismo luego de la identificación de la condición de Doble Excepcionalidad, debido a que presentó un cambio en un área específica de su desarrollo personal, como lo es la mejora de su rendimiento académico, pues lo considera como un aspecto relevante para su futuro.

4.2.1.3. Puntos en común:

Como se ha mencionado, la estudiante A5-SC y el estudiante B1-SC presentan la presencia de cambios en áreas específicas y minoritarias, por lo que es posible realizar una síntesis entre ambos casos, debido a que presentan elementos comunes que permiten explicar estas modificaciones en el autoconcepto luego del diagnóstico de la 2e y por ello la escasa resignificación.

Es relevante indicar que, en ambos casos, los alumnos se encuentran estudiando en establecimientos de dependencia particular pagada, los cuales se encuentran ubicados en la ciudad de Viña del Mar y corresponden a un nivel socioeconómico alto. Lo anterior se relaciona directamente con la cantidad y diversidad de oportunidades educativas a las que los estudiantes pueden optar, tanto al interior de sus respectivos establecimientos como fuera de ellos y por tanto se vincula también al discurso de los apoderados, que indican que una sugerencia a considerar para otros apoderados y establecimientos educativos, es la de brindar oportunidades.

A su vez es relevante mencionar que ambos estudiantes, a pesar de establecer puntos en común que explican el bajo nivel de cambios luego de la identificación de los mismos como doblemente excepcionales, coinciden en el modo en el que asumen la 2e, entendiendo esta condición como la coexistencia de dos características diferentes:

“... dos cualidades distintas que eh..., por así decirlo..., eh..., que son poco comunes en las personas y que curiosamente en este caso se dieron dos”
(Estudiante B1-SC).

“Que a uno le cuesta aprender con el Déficit Atencional, pero a la vez lo logra con métodos de estudio u otros”
(Estudiante A5-SC)

Con relación al bajo nivel de cambios, en ambos casos se hace referencia a la presencia de expectativas previas respecto de la Alta Capacidad, puesto que sus padres y los mismos estudiantes habían notado habilidades sobresalientes respecto de sus pares en diversas áreas:

“Porque en el fondo para nosotros como familia, nosotros ya sospechábamos que (...) tenía condiciones para manejar distintas materias y en un nivel bastante alto...” (Apoderado A5-SC).

“... Que en algunas situaciones, se me daba bien en algunas cosas que en la mayoría de mis pares eh..., de mis compañeros, podría llegar a resultarles complicadas” (Estudiante B1-SC).

Es por lo anterior, que para ambas familias no suscitó un gran impacto el diagnóstico de la nueva condición, debido a la presencia de expectativas intelectuales, lo cual produjo en los apoderados un acostumbramiento al buen rendimiento de los estudiantes:

“... estoy acostumbrada a que a [B1-SC] lo premien por alguna razón, o sea, desde un partido de rugby porque fue el que más quitó la pelota, porque quería ganar el partido (...) ¿me entiendes? Entonces, siempre destaca por alguna razón...”
(Apoderado B1-SC).

Además de la mantención de la relación entre los padres y el estudiante y las correspondientes dinámicas existentes al interior de la familia:

*“Seguimos con las mismas dinámicas, seguimos apoyándola en lo que le interesa”
(Apoderado A5-SC).*

Lo anterior, se relaciona directamente con otro punto en común: la relevancia que el rendimiento académico tiene para los estudiantes, lo cual a su vez se refiere principalmente a las calificaciones como oportunidades para alcanzar sus metas relacionadas con sus proyecciones a futuro:

“Porque yo quiero ser doctora cuando grande y hay que tener buen rendimiento académico para eso” (Apoderado A5-SC).

*“...creo que a cualquiera le interesa irle bien en el colegio. En sí, ya es una forma para asegurar que uno está bien, por así decirlo y no tener tantas preocupaciones para decirme ya ¿a qué me dedico después si no soy bueno en esto? Si no me esfuerzo en lo que es el colegio y no veo en qué soy bueno y en qué soy capaz, porque ahí ver ya, no soy bueno en tal cosa, pero si soy bueno en esto o distinguiendo ciertos puntos. Tal vez, no se represente tan bien con las calificaciones, no sea la más exacta, pero es una buena forma de revisarlo”
(Estudiante B1-SC).*

Aun así, es otro elemento en común el énfasis en el déficit por parte de la familia, debido a que se hace referencia a las consecuencias y elementos que producen preocupación:

*“... no tiene muchas habilidades sociales, tiene pocas y claramente es un tema que lo conversamos...”
(Apoderado B1-SC).*

“No llega con la materia copiada de repente, por ejemplo, porque no alcanza a copiar todo; anda un poquito en las nubes..., se le quedan la mitad de las cosas. Se nota harto cuando no toma el medicamento, porque anda muy dispersa” (Apoderado A5-SC).

Por ende, se focaliza el apoyo de la familia en las áreas académicas y emocionales, de modo que ambos estudiantes han participado de diversas actividades extracurriculares, fortaleciendo sus personalidades, reforzando sus gustos y reafirmando una visión positiva de ellos mismos:

“El tema que sería BETA, me lo habían propuesto y yo desconocía de él completamente y me dijeron: “oye, tal vez esto te interese”. También he participado en temas como sería robótica, pero eso fue por un tiempo pequeño, lo que sí, también participé por otro tiempo pequeño, lo que sería una cosa en la Santa María que se llama Stem, eh..., algunas actividades relacionadas con eh..., con eventos sobre eh..., educación eh..., educativos, por así decirlo, aunque sean en Santiago me han llevado” (Estudiante B1-SC).

“... siempre que le ha interesado algo, nosotros hemos intentado darle la oportunidad de que lo aprenda de alguna manera y sino, se las ingenia...” (Apoderado A5-SC).

Cabe mencionar que, estos intereses son fuera de las áreas académicas, por lo que, a pesar de estar en talleres dentro del establecimiento, los estudiantes participan en actividades fuera de él, lo que evidencia gustos fuera de las asignaturas de la escuela:

“... se queda a ajedrez ahora los miércoles desde las 4 a las 6, del que ahora viene llegando. Los jueves lo invitaron a un taller de eh... talentos matemáticos y los viernes a las 3.30 entra al BETA hasta las 6.30 y los sábados también va al

BETA, y los jueves (risas), después de ¿cómo se llama? (...) Los jueves después de talentos matemáticos, se va a rugby...”
(Apoderado B1-SC).

“La verdad es que (...) desde chiquitita, todo lo que le ha interesado, nosotros hemos tenido la opción de brindárselo, de una u otra manera. Como por ejemplo: clases de canto, clases de mosaico, talleres de verano, mostacilla, gimnasia artística, tela aérea, etc” (Apoderado A5-SC).

4.2.2. Resultados casos con cambio

4.2.2.1. Resultados: caso TEA con cambio

A través de los resultados de los instrumentos implementados, se lograron comprender diferentes perspectivas e instancias que daban a conocer los efectos del reconocimiento de la Doble Excepcionalidad en el estudiante.

El análisis expuesto a continuación responde a la categoría de estudiante con TEA y cambio, debido a las diferentes instancias, procesos y oportunidades que surgen como consecuencia de la identificación de la Doble Excepcionalidad, evidenciado principalmente a través de la entrevista realizada al apoderado el cual demuestra los efectos de la nueva condición en la familia y en la escuela, que finalmente repercute en la realidad del estudiante.

A pesar de esto y debido a la condición particular presentada, el instrumento implementado al estudiante no entrega la información necesaria para comprobar los efectos de la nueva condición de Doble Excepcionalidad, debido a que, durante la aplicación de este, el estudiante presentó una insuficiente disposición para responder las preguntas de la entrevista, por lo que sus respuestas fueron escuetas.

A raíz de lo anterior, el siguiente análisis se destaca por la indiferencia del estudiante B2 con cambio frente a la nueva condición reconocida, debido a que es un aspecto poco relevante para él:

“Es algo que no me importe mucho” (Estudiante B2- CC)

Producto de lo anterior, el alumno no logra identificar el significado de la 2e, enfatizando solo la Alta Capacidad por sobre la NEE:

“Que es ser inteligente” (Estudiante B2-CC).

En consecuencia, se puede establecer que la condición particular presentada por el educando influye en la identificación de los procesos vividos y en la valoración del apoyo familiar, debido a que sostiene:

“Porque es mi familia, solo por saber que tengo Doble Excepcionalidad no cambiaron mucho” (Estudiante B2- CC).

Afirmación que es totalmente opuesta a lo que menciona el apoderado, pues este afirma que el reconocimiento de la condición provocó el surgimiento de diversos cambios, tanto a nivel familiar como en el establecimiento educacional en el que se encuentra el estudiante:

“...para nosotros igual fue como más tranquilizante porque después, eh... habían muchos problemas con eso en el colegio, entonces después de ya saber cómo una respuesta más de lo que era su condición, igual como que nosotros nos relajamos más como pareja más que nada y como familia...” (Apoderado B2- CC).

Lo mencionado por el apoderado, demuestra la existencia de repercusiones y consecuencias tras la identificación de la 2e, generando un impacto en la

relación familiar; sin embargo, antes de la identificación de la nueva condición, la familia no tenía nociones de la Alta Capacidad que podía presentar el estudiante, por lo que su comportamiento lo asociaban a conductas disruptivas:

“ya sabemos cómo es su forma de ser, o sea, antiguamente... nosotros pensábamos que era a lo mejor, alguna maña o casos en el cual era un poco más puntúo” (Apoderado B2-CC).

Así mismo, el desconocimiento previo de la AC, se relaciona con el impacto del reconocimiento de la Doble Excepcionalidad en la familia, debido a que producto de esto cambian las percepciones que tenía la familia en torno del estudiante, produciendo un cambio de perspectiva en cuanto a la negación de la NEE, puesto que ya no se ve como una enfermedad, maña o simple conducta disruptiva, sino que esta negación se produce al relevar la Alta Capacidad por sobre el TEA:

“...yo era como la parte que como no quería asumir, me costó entenderlo, pero ya una vez cuando supimos de que ya..., yo por lo menos, cuando ya asumí, la familia de nosotros, mis papás, todos como que ya..., Incluso hasta el día de hoy [B2-CC] como..., que no tiene nada, él es así como es no más y así lo quieren todos” (Apoderado B2-CC).

Además, posterior al reconocimiento de la 2e, la familia alude al grado de importancia que adquirió la AC en su hijo y por ende, en la Doble Excepcionalidad, debido a que se aceptó esta y se reestructuró la percepción sobre el educando en base a la Alta Capacidad como una característica intrínseca que posee:

“Igual para mí como papá es rico saber que tu hijo sea bien inteligente y sobresalga un poquito más de lo común de los demás niños, igual como que saco pecho, por así decirlo [...]” (Apoderado B2-CC).

Esto evidencia la existencia de cambios producidos en la familia, generando efectos positivos y motivadores a los padres, para provocar instancias de aprendizaje y conocimiento sobre el estudiante. A su vez, estos efectos fueron variados y el apoyo familiar posterior al reconocimiento de la nueva condición, se produjo en diversas instancias, dividiéndose estas en dos. La primera, corresponde al apoyo emocional, evidenciado en el aumento de la confianza de los padres hacia el estudiante, la cual se hace notar a través de palabras de apoyo:

“Más que nada, dándole como confianza, con decirle [B2-CC] yo confío en ti, estoy orgulloso de ti cuando se saca alguna buena nota o cuando hace algo malo, le converso para que pueda ver las cosas y pueda ser más autónomo” (Apoderado B2-CC).

La segunda instancia de apoyo generada por la familia, fue en el ámbito académico, debido a que lo ayudan constantemente con los deberes escolares, manteniendo la constancia y responsabilidad demandada por la entidad educativa:

“...más que nada dándole apoyo..., en lo que es el colegio, tratando de que no falte al colegio por cualquier cosa, cumpliendo siempre con las responsabilidades, si necesita llevar útiles y todo, o sea tratando de estar ahí al cien por ciento, para que él nunca falle, ese es como más el apoyo, pero más que nada es el apoyo que nosotros le damos hacia el colegio...” (Apoderado B2-CC).

Estas instancias de apoyo familiar, se dieron a través de la comprensión de la realidad del estudiante, revelando factores que surgieron producto de situaciones en donde la comunicación era un actor esencial en la relación familiar, permitiendo a los padres comprender los intereses, habilidades y características del educando:

“tengo de todas maneras una mejor comunicación con él porque también se acerca más a nosotros, él se acerca se sienta muchas veces a la mesa y nos pone a conversar de sus cosas, que más que nada lo que le gusta a él, que son los videojuegos [...] y como a mí también me gustan desde chico, entonces yo tengo una comunicación del Mario, de los juegos antiguos del Kirby, entonces a veces jugamos juntos, pero igual hay otros temas de conversación, a veces del universo, de los dinosaurios” (Apoderado B2-CC).

Así mismo, el interés por comprender al estudiante en la familia, no abarca solamente a los padres, sino también se caracteriza por el cambio de perspectiva de los abuelos y tíos, debido a que anterior al reconocimiento de la 2e, hacían diferencias con el estudiante por presentar TEA:

“... lo miraban así como pobrecito el niño. Ahora no, como le digo, ahora es como otro niño más en la casa, no hacen como diferencia los abuelos, los tíos, no hacen diferencia con [estudiante], pero en cambio, antiguamente sí...” (Apoderado B2-CC).

Esta perspectiva centrada en el déficit, no solamente se evidenciaba en la familia del estudiante, sino que también en la escuela, puesto que era un lugar en el que la necesidad de apoyo tenía una gran relevancia, debido a que, dentro los antecedentes previos a la identificación de la 2e, se sostiene la carencia de relaciones sociales:

“Antiguamente [B2-CC] pasaba solo en el colegio, no tenía amigos” (Apoderado B2-CC).

Complementando lo anterior, los antecedentes previos a la 2e, dan cuenta de la presencia de bullying dentro de la escuela, influyendo negativamente en el desarrollo personal y académico del estudiante. A raíz de esto y posterior al reconocimiento de la nueva condición, se decidió comunicar la Doble

Excepcionalidad del estudiante a sus compañeros y familias, factor que provocó un cambio radical en la relación que tenía el educando en el establecimiento:

“...le hacían bullying, pero ya después de que se vio todo esto, se habló con los compañeros, nosotros también, las familias, eh..., ya está como..., más tranquila la situación ahora” (Apoderado B2-CC).

Con relación a lo anterior, las consecuencias ocurridas posterior al reconocimiento de la 2e, se llevó a cabo en el establecimiento educativo, en el cual los efectos se vieron reflejados en la conducta del estudiante frente a sus profesores y compañeros, con los cuales mejoró sus interacciones sociales y permitió generar un ambiente en el cual el alumno se sienta cómodo e integrado.

“Antiguamente él trataba mal a las profesoras igual, muchas veces le daba patadas a las profesoras o le contestaba mal; ahora ha cambiado totalmente eso, es más respetuoso, con sus amigos, ahora tiene un grupito de amigos que son cinco, son cinco amigos y se llevan súper bien, ya sabe eh... entender un poquito más las bromas y si no las entiende también es como más tolerante. Antiguamente cuando no entendía una broma lo veía como súper mal, se ponía a llorar, se frustraba, ahora esa frustración ya no la tiene” (Apoderado B2-CC).

A través de lo mencionado, el apoderado desde su realidad, realizó sugerencias para los padres de niños con 2e, haciendo énfasis en la necesidad de conocerlo, en la tranquilidad para abordar la condición y la valoración de la misma, permitiendo poder desarrollar y fortalecer el autoestima y visión de sí mismo del estudiante:

“...que se interioricen en el tema, que no lo vean como algo malo porque en realidad no es nada malo, no es nada malo; al contrario, lo veo como un beneficio, un beneficio ser inteligente en estos días encuentro que es un beneficio, que te ayuda, que te abre campo laboral, o sea sabiéndolo ocupar bien. Entonces yo a

los padres les diría, no te preocupi, relájate y deja que todo fluya, dedícale sí el tiempo que corresponde a estudiar e interiorizarse en el tema...” (Apoderado B2-CC).

Así mismo, plantea como recomendación para el sistema educativo la necesidad de poder difundir información sobre la condición de Doble Excepcionalidad, creando instancias en las cuales los alumnos puedan desarrollar la empatía en relación a los estudiantes en esta condición:

“me gustaría a lo mejor que a nivel nacional, que a lo mejor se pudiera haber como un ramo, así como religión, enfocado precisamente para los niños que tengan capacidades distintas como para informarle bien a los niños y no se produzca esto del bullying, que sea más como ayudarlo, que genere una empatía del niño con el otro, eso me gustaría a mí” (Apoderado B2-CC).

En relación a lo expuesto, es que el estudiante B2-CC se considera como la persona que presentó cambios significativos en la resignificación de su autoestima y visión de sí mismo luego de la identificación de la condición de Doble Excepcionalidad, puesto que ahora cuenta con un mayor apoyo familiar y escolar, presenta una mejora en sus relaciones sociales con sus pares y ha descendido su nivel de frustración frente a las situaciones que no logra comprender en algún momento determinado:

Sumado a lo anterior, es necesario aclarar que aunque el estudiante no logre identificar estos cambios por sí mismo en este momento, estos son evidenciados por los miembros de su familia, quienes tienen una relación directa con él y son los que darán a conocer los efectos de la resignificación entorno al autoestima y autoconcepto del estudiante.

4.2.2.2. Resultados: caso TDAH con cambio

En primer lugar, se considerará al estudiante con 2e y TDAH (A3-CC) como la persona que presenta cambios, debido a que este fue retirado del sistema educativo convencional y pasó a la modalidad de homeschooling² por decisión de la familia, como consecuencia de los diversos inconvenientes experimentados en la escuela, los que afectaban a su aprendizaje, confianza, autoestima y visión de sí mismo, por lo que esta nueva opción y conocimiento de la condición de 2e, dio lugar a un cambio en este último punto.

En el caso de este estudiante, en cuanto a la noción y definición de la condición de 2e, este manifiesta una relación con el concepto de inteligencia, puesto que la entiende como:

“una capacidad mental más alta que, más alta que el..., que el resto” (Estudiante A3- CC).

la cual se vincula con el esfuerzo, equilibrio y confianza en sí mismo que el alumno ha presentado en el último tiempo, pues comprende que la 2e es una característica intrínseca de él, manifestándolo de la siguiente manera:

“porque ser doble excepcionalidad es algo que va a estar con uno toda la vida. Entonces uno tiene que ahí ir, eh, equilibrándose uno mismo” (Estudiante A3-CC).

A través de lo anterior, se puede establecer que el estudiante tiene una valoración positiva de su persona, independiente de su necesidad de apoyo, pues menciona que:

² Homeschooling: Modalidad educativa en la que el estudiante no se encuentra inscrito en un establecimiento educativo formal y lleva a cabo su educación en el hogar (Riveros, s/f)

“no tenía ningún, ningún problema con, conmigo mismo porque ya eh, yo, yo, yo siempre aprendí poco a poco a aceptarme conmigo mismo así que no he tenido problemas” (Estudiante A3-CC).

Esto no se ha modificado con el conocimiento de la 2e, porque el estudiante ha manifestado tener un buen nivel de habilidades sociales, destacando que nunca se sintió diferente debido a que presentan intereses similares a los de él. En relación a esto, el estudiante dio a conocer que sus amigos están al tanto de su condición de doblemente excepcional, que lo entienden y lo comprenden:

“Sí, lo saben. Pero, también...lo saben porque también, eh...casi no se nota, pero, yo sé que ellos me, ejem, sé que ellos entienden porque, tengo amigos mucho más grandes que yo, de 13, 12 años, entonces, eh, igual ellos me entienden, y yo por, y yo por otra parte también me adapto incluso a su...a su nivel.” (Estudiante A3-CC)

En este aspecto, existe una discrepancia entre lo que menciona el estudiante sobre el conocimiento que tienen sus amigos compañeros de colegio, con lo mencionado por el apoderado, debido a que dio a conocer que el alumno no lo consideró importante y, por ende, no lo comunicaron en el curso:

“Porque consideró que no era importante para ellos. Eh, [A3-CC] tenía buena relación con los compañeros, entonces, para ellos no era... [A3-CC] algo distinto a ellos, solo que era un niño que se sacaba muy buenas notas, y que era medio desordenado, ¿ya?, entonces, pero era amigo de todos, entonces, yo creo que nadie en el colegio, excepto solo una mamá que estaba en una situación similar a la mía, pero que no quiso ingresar al proyecto, solamente esa mamá sabe y una amiga mía” (Apoderado A3-CC).

Esto se refiere al concepto de privacidad de la información de la condición, debido a que tanto los padres como el estudiante, deciden no revelar la condición de 2e de este último.

Asimismo, ambas partes consideraron beneficioso el no comunicar la condición del estudiante, debido a las experiencias relacionadas con la escuela, lo cual alude al conocimiento de padres sobre hijos, bienestar emocional y apoyo familiar que le han entregado como padres, debido a que este se asocia al área emocional, al tomar en cuenta su opinión, adecuándose a lo que puede o no realizar, a sus intereses y particularidades, debido a que el estudiante manifiesta ser:

“una de esas personas que sí se estresa con bastante facilidad igual, así que sí, lo valoro bastante, que ellos intenten ser lo más flexible posible” (Estudiante A3-CC).

Además de este apoyo emocional, la familia le ha brindado apoyo académico y oportunidades educativas que se relacionan con la modalidad de homeschooling, el cual va involucrando que se realicen tareas, actividades o paseos que sean del total interés del estudiante, de forma en que va progresando y aprendiendo a un nivel que el estime conveniente.

“Entonces en el homeschooling podemos ver documentales, podemos ir a museos, a ferias científicas y cosas que sí muestren esas cosas, y con niños que les gusten esas cosas...” (Apoderado A3-CC).

“Entonces ellos desde pequeños han visto cosas del universo, cosas de naturaleza, han visto de historia y... nosotros vemos cuando algo les interesa a ellos, entonces yo ya sé que él tiene interés en la naturaleza y en las cosas científicas, entonces cuando yo veo algo, un museo, una actividad que se va a hacer, por ejemplo, fuimos a la inauguración de la exposición de pingüinos, yo lo llevo, lo llevo a todas esas cosas” (Apoderado A3-CC).

A su vez, el apoderado coordina salidas educativas con otras familias con niños con características similares a las del estudiante, que coincidan con los intereses del alumno y de esta forma poder fomentar el desarrollo intelectual y social del educando:

“Él siempre dice que él... le gusta la tecnología y la computación, y busca a los niños que... que sabe que... con los cuales puede hablar ese tipo de cosas. Y yo, eh..., me trato de contactar con esas mamás, para que juntemos a los niños y compartan” (Apoderado A3-CC).

Es importante mencionar que estas instancias aumentaron su eficacia, una vez conocida la condición de 2e, puesto que en un comienzo la familia mencionó no tener noción alguna de la Alta Capacidad del estudiante, porque solo manifestaban reconocer en él una buena memoria desde edades muy tempranas:

“Para mí era normal muchas cosas que mi hijo hacía cuando chico, porque como familia era normal, en mi familia eran normales... eh, ciertas cosas. Pero a los dos años, cuando él iba en cochecito y mi hija iba tarareando, ella de muy buena memoria los trabalenguas del colegio, y mi hijo estaba hablando recién todo, porque habló de una, porque antes con el chupete no hablaba nada, él se aprendía los trabalenguas de la hermana” (Apoderado A3-CC).

“O sea, tenía una memoria tremenda, o sea, para leer un libro eh, es tremenda la memoria que tiene él” (Apoderado A3-CC).

Dicho desconocimiento sobre la Alta Capacidad, perduró hasta que comenzaron algunos conflictos con la docente a cargo del curso en el que se encontraba el estudiante, por lo que se decidió consultar a un neurólogo, quien derivó el caso a un psicólogo, el cual finalmente determinó la Alta Capacidad del

estudiante mediante la medición del coeficiente intelectual del alumno, aplicando el test correspondiente:

“Y en tercero básico yo tuve muchos problemas con la profesora... con el sistema que tenía la profesora para enseñar, y fue eso lo que me llevó a... al neurólogo y del neurólogo al psicólogo y de ahí vino un... un test que salió con un CI muy alto” (Apoderado A3-CC).

Los conflictos previamente mencionados en la escuela, fueron un factor determinante en este estudiante, debido a que por su condición de TDAH se le estigmatizó y etiquetó como disruptivo y flojo, lo cual repercutió de manera directa en el alumno, perjudicando su autoestima y visión de sí mismo, puesto que internalizó aquellas etiquetas como verdaderas, lo cual aún se evidencia en comentarios del mismo estudiante hacia sí mismo:

“Él sigue diciendo que es, eh, flojo” (Apoderado A3-CC).

“Las profesoras me decían que [A3-CC] molestaba, que [A3-CC] no... no en... no estaba pendiente de la clase, que estaba jugando” (Apoderado A3-CC).

“Me decían que él era disruptivo porque molestaba, en clases y no dejaba... le interrumpía la clase a la profesora, porque, eh, hacía preguntas, eh, fuera de tema, porque levantaba la mano cuando no... no correspondía, entonces... hacían una pregunta y él contestaba sin levantar la mano, eh, se paraba mucho, eso era disruptivo, él nunca fue violento, grosero, atrevido, pero eso era disruptivo... para ellos, porque interrumpe, quiebra la clase” (Apoderado A3-CC).

A su vez, el estudiante menciona que no se adaptaba bien a la escuela y que solamente recibió el apoyo de una profesora que, en palabras del alumno:

“me entendía, me dejaba salir un rato de la clase, ir al patio del colegio para pasear un rato, luego volver a la sala, para desestresarme, y ella siempre intentó lo mejor para mí, yo también eso lo valoraba” (Estudiante A3-CC).

A consecuencia de lo anterior, en el caso de este estudiante A3 con cambio, el énfasis en déficit se hizo notable, puesto que comenzó a nivel de la institución educacional y siguió a nivel familiar, dado que la familia no comprendía el actuar del alumno, agregando a ello que lo expuesto por él y la docente a cargo no se correspondía, debido a que, a pesar de no tener un comportamiento ejemplar e interrumpir la clase en momentos inoportunos, este alumno comprendía todo el contenido abordado durante la sesión e iba más allá para mejorar su aprendizaje:

“le preguntaba qué... a ver ¿qué pasaron?, ¿qué hicieron? Él me contaba todo. Y yo hablaba con la profesora y le decía que él igual estaba...era como que aprendía del aire, eso es lo que pasa, que es como que él absorbía, era una esponjita que absorbía todo alrededor” (Apoderado A3-CC).

Por lo mismo, este estudiante ha decidido buscar opciones por su cuenta que lo beneficien, demostrando una motivación intrínseca por aprender, junto con un nivel superior de autonomía impulsado por la familia, puesto que se menciona:

“Mejorar mi aprendizaje para mi es importante porque sé que, con él, sé que con el aprendizaje que yo tenga voy a poder ser alguien en la vida” (Estudiante A3-CC).

“hay algún ramo que él tiene que aprender a estudiar solito, yo le dejo que él lea, le preparo preguntas y él tiene que contestarlas solo, después yo se las, eh, repaso. Y, además, eso es en la parte de... de estudios, pero en la parte de la casa él tiene que hacer su cama, tiene que barrer su pieza, limpiar el polvo, aquí hay turnos para lavar los platos” (Apoderado A3-CC).

Esto se relaciona con las expectativas y proyecciones que el estudiante tiene para su futuro tras la identificación de la Doble Excepcionalidad, puesto que estas afectan directamente a la motivación y disposición que tenga el mismo para cumplir sus metas. Por otra parte, también se encuentran las expectativas de los padres sobre su hijo, las cuales aluden a la felicidad del mismo, pues el apoderado menciona:

“nuestra expectativa es que él se conozca a sí mismo, que conozca sus capacidades, y que logre hacer algo que a él le guste con esas capacidades para que sea feliz” (Apoderado A3-CC).

A su vez, también dan a conocer las proyecciones que tienen como familia respecto al estudiante, las cuales se refieren a su bienestar emocional, puesto que se mencionó:

“Porque si una persona emocionalmente mmm... no sabe, eh, lo que gusta, no se conoce a sí misma, no sabe sus capacidades, no va a poder, eh, elegir lo que le guste y tampoco va a poder estudiar ni recordar bien, porque yo soy de la idea de que las personas aprenden cuando están interesadas, y el interés se hace con la emoción, por eso nos hemos enfocado en la parte emocional. Si él está bien emocionalmente, al debido tiempo, él va a lograr lo que él quiera, y lo va a lograr contento” (Apoderado A3-CC).

Por su parte, ambos actores dieron sus opiniones y recomendaciones para el sistema educativo actual, respecto a estudiantes con 2e, dentro de las cuales se mencionó aceleración educativa, es decir, que un alumno pueda optar a niveles superiores a los de su edad, dando lugar a esta en función del nivel cognitivo y la Alta Capacidad del estudiante, lo que le permitiría nivelarse con estudiantes mayores:

“Por ejemplo si al niño le gusta la ciencia, permitirle estar en una clase de séptimo, o en una clase de... de un curso superior, que ellos vean, el mismo profesor debe

ir viendo eso, yo creo que eso los animaría a estar en el colegio y a sentirse más motivado” (Apoderado A3-CC).

A su vez, se mencionó con énfasis, capacitaciones a profesores, aludiendo a que estos fueran enriqueciendo a sus estudiantes a nivel académico:

“primero, que los profesores deberían informarse, los profesores, los psicopedagogos, deberían educarse en esto” (Apoderado A3-CC).

“Yo diría que, uh, que le informasen a los profesores acerca de todo este tema, de los niños doble excepcionalidad, que no se pueden concentrar bien, para que si se dan cuenta que un niño tiene, esta cualidad, lo intenten ayudar, que no lo, que no lo, que no lo reten ni nada por, por cosas que...que hace así, porque que se desconcentran, cosas así, entonces que vayan entendiéndolos mejor” (Estudiante A3-CC).

En cuanto a las recomendaciones a padres, desde el punto de vista del estudiante, este les recomendaría:

“darle la educación que el niño quiere, que eh, lo sigan ayudando” (Estudiante A3-CC)

puesto que este fue uno de los principales factores que incidió en su cambio y resignificación, el apoyo familiar emocional y académico. A su vez, el apoderado apela al bienestar emocional que pueda brindar la familia a un estudiante con esta condición:

“Que tuvieran paciencia con los niños, eh, y que no... fueran perfeccionistas, en el sentido de que al saber que tienen altas capacidades, les empezaran a exigir, eh, profesiones grandiosas, ni rendimientos grandiosos, porque eso en realidad yo no encuentro que eso no es lo más importante. Y que busquen ayuda, que busquen

ayuda en el colegio y si no la encuentran en el colegio la busquen en otra parte porque los niños tienen que ser felices, tienen que crecer felices” (Apoderado A3-CC).

Por su parte, el estudiante también aludió al bienestar emocional de otra persona en su misma situación, pues le recomendó:

“Que si siente que eh, la gente como que le intenta presionar más o qué eh.., lo retan por cosas así raras, que no se desanime, que siga porque ser doble excepcionalidad es algo que va a estar con uno toda la vida. Entonces uno tiene que ahí ir, eh, equilibrándose uno mismo” (Estudiante A3-CC)

Finalmente, por medio del análisis de este caso, se puede concluir que el apoyo familiar académico y por sobre todo, emocional, es un factor importante para que el estudiante haya presentado cambios en la resignificación en la visión de sí mismo, debido a que de esta forma reforzaron la confianza y autoestima del alumno.

4.2.2.3. Puntos en común de los estudiantes con cambio

En relación a los estudiantes que presentaron una resignificación en su autoestima y visión de sí mismos, debido a los cambios que se produjeron tras conocer su condición de Doble Excepcionalidad, estos coincidieron en ciertos elementos, a pesar de presentar distintas NEE y, por ende, distinto tipo de 2e.

En primer lugar, cabe mencionar que ambos casos de estudiantes que presentan cambios, evidencian la influencia de la escuela como un factor que incidió en su proceso de cambios tras el reconocimiento de la nueva condición, debido a que previo a esto, el colegio se enfocaba en el déficit relacionado a la

necesidad de apoyo, ya sea TDAH o TEA, estigmatizando y rotulando a estos alumnos como disruptivos, con falta de acato a las normas establecidas, flojos, etc.

A raíz de lo anterior, las consecuencias relacionadas con las escuela en el estudiante que presenta 2e con TEA, son referidas a un cambio positivo por parte del establecimiento particular subvencionado, debido a que los padres del estudiante influyeron en este, pues se comunicaron con las autoridades correspondientes, conllevando a que la condición del estudiante le fuera informada a las familias y compañeros del mismo, generando el aumento de la confianza en el estudiante y la sociabilidad con sus pares, disminuyendo las conductas disruptivas y como consecuencia aumentando el bienestar emocional del estudiante en relación con el establecimiento educación:

“Antiguamente él trataba mal a las profesoras igual, muchas veces le daba patadas a las profesoras o le contestaba mal; ahora ha cambiado totalmente eso, es más respetuoso, con sus amigos, ahora tiene un grupito de amigos que son cinco, son cinco amigos y se llevan súper bien, ya sabe eh... entender un poquito más las bromas y si no las entiende también es como más tolerante. Antiguamente cuando no entendía una broma lo veía como súper mal, se ponía a llorar, se frustraba, ahora esa frustración ya no la tiene” (Apoderado B2-CC).

Debido a la estigmatización, el estudiante con TDAH fue retirado de la educación formal para continuar su proceso de escolarización con la modalidad de homeschooling, con el objetivo de mejorar su autoestima, confianza y visión de sí mismo, debido a que el apoderado manifestó que el estudiante comenzó a verse afectado emocionalmente, volviéndose irritable y considerando a las autoridades del colegio como oponentes y, a su vez, dichas personas comenzaron a tener misma visión negativa del estudiante:

“... siempre se la tachó como que él era el rebelde o el que no se portaba bien o el que no quería trabajar o el que no terminaba las tareas, y eran anotaciones, él es conversador, la neuróloga me dijo: “él es impulsivo, es conversador” pero ellos no entienden eso, entonces, eso le afectó emocionalmente mientras iba al colegio, al grado de empezar a volverse irritable, y lamentablemente empezó a ver a las autoridades escolares como oponentes, y ellos a su vez empezaron no a verlo como un desafío para poder, ¿cómo se dice?, moldearlo bien, sino, que empezaron a verlo como oponente también” (Apoderado A3-CC).

“Eh, bueno, generalmente él sigue diciendo que es, eh, flojo” (Apoderado A3-CC).

A su vez, es importante señalar que ambos apoderados están conformes con la modalidad educativa seleccionada para cada estudiante, debido a que la familia del estudiante A3-CC expresó estar conforme con la modalidad de homeschooling, puesto que como se ha mencionado, ha conllevado consecuencias positivas para el desarrollo emocional e intelectual del educando, debido a que le permite avanzar a un ritmo impuesto por el estudiante, indagar con mayor profundidad en los temas que son de su interés; como también, relacionarse con otros estudiantes que presenten características similares a las del mismo:

“Sí. En realidad los colegios que yo tengo acceso, eh, en realidad no tenía talleres, ni... ni se le enseñaba de una manera que para él fuera interesante entonces... por ese motivo, eh..., el homeschooling le brinda a él más oportunidades... de conocer lugares, con cosas que a él le interesan, y de esa manera sentirse más motivado y admirado, eh, por conocer, por aprender y por relacionarse con personas que están en lo mismo también...” (Apoderado A3-CC).

“Entonces en el homeschooling podemos ver documentales, podemos ir a museos, a ferias científicas y cosas que sí muestren esas cosas, y con niños que les gusten esas cosas” (Apoderado A3-CC).

Así mismo, el apoderado del estudiante. B2-CC manifiesta estar conforme con lo entregado por el colegio, relevando la importancia del trabajo que realiza el PIE con el estudiante tras la identificación de la 2e, por lo que lo considera como un factor positivo para el desarrollo académico y emocional del alumno, puesto que anteriormente, este programa se centraba en la necesidad de apoyo del estudiante:

“... yo encuentro que, en el colegio en el siglo XXI, hasta el momento no creo cambiarle algo, ni implementarle algo, cómo funciona el programa PIE donde está el [B2-CC yo encuentro que es muy bueno, no le haría como un cambio. También está muy bien estructurado a parte cuentan con un apoyo de un profesional, están pendientes también, cualquier cosa nos llaman, eh..., encuentro que está bien esa parte, entonces no le haría como un cambio, estoy conforme con eso” (Apoderado B2-CC).

Los instrumentos implementados también arrojan como resultado diversos cambios en el entorno familiar que comparten los casos con cambios, uno de ellos fue el desconocimiento de la AC previo al reconocimiento de la Doble Excepcionalidad por parte de la familia. En cuanto a esto, el apoderado B2-CC sostiene que no tenían percepción de la AC en su hijo, asociando las conductas presentadas a alguna maña, enfatizando que el reconocimiento les permitió comprenderlo mejor:

“Bueno lo comprendemos mejor porque bueno, ya sabemos cómo es su forma de ser, o sea, antiguamente ..., nosotros pensábamos que era a lo mejor, alguna maña o casos en el cual era un poco más puntúo” (Apoderado B2-CC).

A su vez, el apoderado A-CC afirma haber sido sorprendido por los resultados que confirmaban la AC presente en su hijo, destacado que anteriormente solo lo asociaba a la buena memoria:

“O sea tenía una memoria tremenda, o sea, para leer un libro eh, es tremenda la memoria que tiene el y que tie... tiene mi hija también. Pero para mí eso era normal, nunca lo asocié a alta capacidad, lo asociaba a una buena memoria no más.” (Apoderado A3-CC).

Por otro lado, el apoyo familiar académico y emocional entregado por los padres y recibido por los estudiantes, es otro elemento en común en estos casos con cambio tras la identificación de la Doble Excepcionalidad, pues se relaciona con las oportunidades educativas que han podido brindar en cada caso, basándose en los intereses y características particulares de cada educando.

En cuanto al apoyo familiar brindado al estudiante B2-CC, la familia ha potenciado más el lado emocional del estudiante, relacionado con conversaciones sobre intereses de videojuegos, universo, dinosaurios, etc.; como también, aumentando la confianza en el estudiante, por medio de palabras de apoyo y explicándole cómo ha ido cambiando, las situaciones en las que no actuó de una manera óptima, etc.

“Sí, por supuesto, tengo de todas maneras una mejor comunicación con [B2-CC] porque también él se acerca más a nosotros, él se acerca, se sienta muchas veces a la mesa y nos pone a conversar de sus cosas, que más que nada lo que le gusta a él, que son los videojuegos y como a mí también me gustan desde chico, entonces yo tengo una comunicación del Mario, de los juegos antiguos del Kirby, entonces a veces jugamos juntos, pero igual hay otros temas de conversación, a veces del universo, de los dinosaurios, eh..., también la parte sexual también hay conversaciones en la mesa..., pero él se acerca, como nosotros nos acercamos, o sea ha habido una buena conexión. Antes no se daba eso” (Apoderado B2-CC).

Por su parte, en el caso del estudiante A3-CC, el apoyo familiar se relacionó con las oportunidades educativas entregadas por medio del homeschooling, debido a que el apoderado ha generado diversas instancias para desarrollar el potencial cognitivo del estudiante, centrándose en sus temas de interés y habilidades sociales, para coordinar encuentros con familias de estudiantes con estas características, tal como se mencionó con anterioridad. Junto con esto, también se le brinda apoyo emocional, con el objetivo de que disminuya las posibilidades de presentar algún problema relacionado con la frustración:

“Bueno, siempre le estamos... eh... premiando en el sentido de... hablándole cariñosamente cuando él logra algo, tratamos de que cuando él logra vencer algún problema, eh, no sé... no amargarlo, sino que... que lo acepte y siga adelante, y... y que él... él como niño, eh, comparta con la familia, porque esa es la idea, que comparta con la familia y... que haga cosas por sí mismo en la casa” (Apoderado A3-CC).

Por último, el reconocimiento de la condición de la Doble Excepcionalidad afectó las proyecciones y expectativas que tenía la familia en cuanto al futuro del estudiante. En el caso del apoderado del estudiante doblemente excepcional con TEA, alude a que las proyecciones sobre el estudiante van orientadas al área académica, teniendo en consideración el componente emocional en la vida del alumno, puesto que menciona que se le orientará en temas de su interés.

“... a lo mejor a [B2-CC] enfocarlo más, como poder guiarlo para próximamente una carrera universitaria, algo así, ver pa qué horizonte apunta él, ver qué es lo que le gusta” (Apoderado B2-CC).

En cambio, el apoderado del alumno doblemente excepcional con TDAH, hace referencia que el desarrollo emocional del estudiante es fundamental para poder alcanzar sus propias metas:

“Porque si una persona emocionalmente mmm... no sabe, eh, lo que gusta, no se conoce a sí misma, no sabe sus capacidades, no va a poder, eh, elegir lo que le guste y tampoco va a poder estudiar ni recordar bien, porque yo soy de la idea de que las personas aprenden cuando están interesadas, y el interés se hace con la emoción, por eso nos hemos enfocado en la parte emocional. Si él está bien emocionalmente, al debido tiempo, él va a lograr lo que él quiera, y lo va a lograr contento” (Apoderado A3-CC).

5. DISCUSIÓN TEÓRICA

Al tener conocimiento de los datos analizados de las entrevistas aplicadas a estudiantes doblemente excepcionales y sus familias, es que se puede realizar una integración de la teoría con la realidad investigada. A continuación, se presentan los resultados de aquellos alumnos que no presentaron grandes cambios en sus vidas tras el reconocimiento de la 2e; seguido de los que sí presentaron cambios significativos en la resignificación de su autoestima y visión de sí mismos, posterior el reconocimiento de la nueva condición.

5.1. Casos con cambios leves en la resignificación del autoestima y autoconcepto

Como se ha evidenciado, en ambos casos, se tenían expectativas positivas de lo que podían realizar académicamente los alumnos, previo a la identificación de la 2e, es decir, los estudiantes y sus familias poseían cierta noción de que los alumnos podían presentar AC antes de que la Doble Excepcionalidad les fuera diagnosticada.

Lo anterior ocurre, porque tanto A4-SC como B1-SC, ya presentaban un alto rendimiento académico, destacándose por ello y por la inteligencia que presentaban, por medio de diversas características mencionadas por sus padres a lo largo del desarrollo de las entrevistas.

Por otra parte, ambos estudiantes en sus definiciones de lo que entendían por la condición de 2e, aludían a conceptos como inteligencia o un alto rendimiento académico, lo cual se relaciona con lo expuesto acerca de la Alta Capacidad por De Zubiría (2013) y Montoya et al. (2010), quienes definen esta

condición como el hecho de “presentar un rendimiento superior en cualquier área valiosa de la conducta humana”. (p.739)

A su vez, lo expuesto se refuerza con la identificación por parte de los padres de ciertas características presentes en sus hijos, tales como la rapidez con la que aprenden sin involucrar mucha práctica en ello, la presencia de motivación intrínseca y de amplios y diversos intereses (Webb, 1993; Hoge & Renzulli, 1993; Freeman, 1998; Prieto & Castejón, 2000; Gallagher, 2008 & González, 2015). Cabe destacar que, estas impresiones son verbalizadas y comunicadas por los padres a sus hijos, consiguiendo de esta manera reforzar las nociones previas de los mismos respecto de su Alta Capacidad.

Aun cuando en los estudiantes o en la familia de los mismos no existe una noción de la 2e previa al reconocimiento, que se manifieste de manera explícita, ambos actores ya tenían el conocimiento de la necesidad de apoyo presentada tanto por A4-SC como por B1-SC, lo cual sumado a la sospecha de la existencia de la Alta Capacidad en ambos, nos orienta a la definición establecida por Reis et al., (2014), quien define que la persona que posee la condición de 2e demuestra un alto rendimiento en una o más áreas del conocimiento humano, presentando además una o más necesidades de apoyo.

Por ello, una vez que la identificación de su condición de 2e tuvo lugar y les fue comunicada, este acontecimiento no generó un cambio significativo en los estudiantes ni en su familia o entorno social más próximo, en función de las nociones previas de la Alta Capacidad existentes tanto en A4-SC y B1-SC; sumando a ello, el hecho de que todavía cuando la condición de 2e no era un concepto formalizado dentro del conocimiento de los estudiantes y sus padres, la noción de la AC junto al diagnóstico de la ya conocida NEE, contribuyó a que el posterior reconocimiento de la 2e no constituyera una sorpresa para el estudiante y sus padres.

Teniendo en consideración que el autoconcepto de cualquier individuo se construye por diversas experiencias socio-culturales, abarcando dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales (Alcántara, 2016), es posible afirmar que en el caso de los estudiantes que no han presentado cambios, estos gozan de un entorno social cultural vasto y extenso, por lo que las experiencias a las que han sido expuestos por sus padres desde edades muy tempranas, han permitido reforzar la imagen que ellos poseen de sí mismos.

Según lo anterior, Gómez (2012) señala que la autoestima refleja los niveles de confianza y autenticidad que han sido forjadas a lo largo de la vida de una persona, especialmente si estos han sido cimentados desde la infancia, convirtiéndose en la base de la personalidad. Es así como el apoyo de los padres y el incentivo hacia la realización de diversas actividades permite que los estudiantes desarrollen su autoestima, pues según el autor, esta “no es algo innato, sino que ésta se va construyendo con la interacción con los demás y se manifiesta a través de hechos concretos”. (p.49)

Por lo señalado anteriormente, toda experiencia social vivenciada por estos estudiantes en los diversos talleres a los que se han visto expuestos desde edades tempranas, como lo son los talleres rugby, robótica, tela aérea, gimnasia, canto, por nombrar algunos; han influido de manera directa en el desarrollo de su autoconcepto, lo cual se evidencia en la seguridad con la que se desenvuelven, toman decisiones y expresan su propia opinión.

A su vez, es posible evidenciar una alta autovaloración respecto de sus propias expectativas de desempeño, puesto que a pesar de encontrarse participando de diversas actividades fuera del ámbito académico, ambos estudiantes, independiente de su tipo de 2e, amplían constantemente su horizonte con relación a sus gustos, donde no se cierran a experiencias nuevas.

Según lo que señala Enrique y Muñoz (2014), el autoestima agrupa percepciones que se encuentran dirigidas hacia nosotros mismos, pero que no solo provienen de nosotros, sino que también son reflejadas por los demás, lo cual influye en nuestro modo de ser, de actuar y de relacionarnos con otros. Es por ello, que el apoyo de la familia en las actividades que emprenden estos estudiantes han sido fundamentales, puesto que ya sea en traslado, sugerencia de nuevas actividades, compra de materiales o simplemente acompañando al estudiante refuerzan la autoestima positiva basada en el apoyo de los apoderados.

Fundamentando lo anterior, Cabrera et al. (2016), señalan que cuando los educandos se desarrollan en ambientes que garantizan la confianza y libertad, al proponerse metas que se relacionen con sus intereses, como por ejemplo, comenzar un nuevo taller o pasatiempo, el estudiante formará una autoestima y autoconcepto positivo de sí mismo, independientemente de si tiene o no una condición asociada (NEE o AC), lo cual se ve incrementado cuando se ven expuestos a experiencias que resultan positivas, puesto que “La autoestima fluctúa, así, en función de las circunstancias específicas que experimenta el individuo”. (Rodríguez & Caño, 2012, p. 390)

Por lo tanto, la familia es de vital importancia en la enseñanza y fomento de valores, desarrollo del conocimiento propio, valoración de los logros y también los fracasos, lo cual ha permitido en estos estudiantes tener confianza en las actividades que realizan, facilitando de esta manera, el reconocimiento de lo que es capaz de lograr.

Cabe mencionar que para que todo lo anterior se pueda lograr, se requiere tiempo, lo cual es un factor importante, pues según lo planteado por distintos autores como Gómez (2012), Rodríguez y Caño (2012), Cabrera et al. (2016) para lograr una visión positiva de sí mismos y que esta sea sólida y permanente, tanto el autoconcepto como el autoestima deben ser desarrollados, puesto que ambos

no son innatos. Por tanto, al comenzar este desarrollo desde edades tempranas, ampliando los horizontes desde pequeños y manifestando el apoyo de manera explícita la oportunidad de éxito en esta tarea es alta.

En estos casos particulares, el apoyo por parte de la familia viene dado gracias al diagnóstico temprano de la necesidad de apoyo que presentaban los estudiantes, puesto que, al tener conocimiento de esto, los padres de los alumnos decidieron tomar acciones concretas que les permitieran compensar el déficit desde diversas aristas.

Lo anterior evidencia la responsabilidad con la que fue tomado el diagnóstico de la necesidad de apoyo, buscando evitar el efecto negativo en los estudiantes, puesto que luego de identificar la NEE, ambas familias recurrieron a los profesionales del área específica que aborda la dificultad, tal como lo sugiere Reis et al. (2014).

A su vez, es relevante destacar la labor de los padres en la identificación temprana de la necesidad, pues tal y como lo plantea Dare y Nowicki (2015), al tener conocimiento y consideración de las áreas en las que sus hijos presentan fortalezas y debilidades, fueron capaces de buscar alternativas para trabajar el máximo potencial de sus hijos.

Como ya se ha mencionado antes, los estudiantes A4 y B1 sin cambio, manifestaron tener una noción previa de la presencia de la Alta Capacidad, lo que para ellos se evidenciaba mediante la obtención de buenas calificaciones y un buen rendimiento académico general, debido a que confían en este como un indicador de logro de aprendizajes, pues lo relacionan con las áreas en que tienen mejor desempeño, lo que conlleva a que tengan altas expectativas sobre su futuro académico.

Esto se debe a que los estudiantes que presentan una Alta Capacidad suelen participar de manera activa en su propio proceso de aprendizaje, lo que conlleva que sean capaces de utilizar procesos metacognitivos para evaluar sus logros y la adquisición o transformación del conocimiento como lo plantean Zimmerman y Schunk (2001); López et al. (2002). A su vez, estas estrategias de autorregulación, implican, además, que los estudiantes sean capaces de generar metas claras, realistas y específicas, teniendo como consecuencia que los alumnos desarrollen de manera más explícita un alto autoconcepto (Arancibia et al., 1999; López et al. 2002).

Todos los antecedentes anteriormente expuestos, permiten evidenciar que la identificación de la 2e, permitió dar a conocer la coexistencia de ambas características y de esta manera corroborar y certificar las suposiciones previas presentes en la familia y reafirmar el trabajo que han realizado con los estudiantes desde que se les indicó que tenían una necesidad de apoyo. Si bien, el reconocimiento de la Doble Excepcionalidad no provocó cambios radicales en la estructura familiar ni contribuyó a una resignificación profunda, esta no pasó desapercibida, puesto que se denotó en el hecho de que ambos casos consideran atribuyen la 2e como una característica intrínseca y propia que se hace visible.

5.2. Casos con cambio significativos en la resignificación del autoestima y autoconcepto

Al integrar la teoría a los resultados obtenidos por medio de las entrevistas aplicadas a A3-CC y B2-CC junto a sus padres, cabe destacar la particularidad generada en las respuestas de B2-CC ante las preguntas realizadas en el desarrollo de dicho instrumento.

Como se mencionó anteriormente, las respuestas entregadas por B2-CC manifiestan indiferencia general, incluso hacia el apoyo que le entrega su familia en diversos ámbitos. Ello se explica por las características de la necesidad de apoyo que el estudiante presenta: Trastorno del Espectro Autista, puesto que esta condición, según lo plantea el DSM-V (2014), afecta principalmente al control de las funciones ejecutivas, produciendo alteraciones importantes en la interacción social, principalmente en lo que refiere a comunicación (Pérez & Pérez, 2011), lo cual refiere una escasa conciencia de los otros y una dificultad para reconocer e integrar las actividades que llevan a cabo aquellas personas que lo rodean (Fuentes et al. 2014).

Son las características anteriormente mencionadas las que permiten explicar las respuestas acotadas y carentes de información profunda entregadas por el estudiante y a su vez, la indiferencia al momento de referirse al apoyo que recibe por parte de sus padres. A su vez, esto también se relaciona con el concepto que ha construido el estudiante respecto de la condición de Doble Excepcionalidad, debido a que lo comprende como inteligencia, dado que su familia se ha centrado en este aspecto. Dado lo anterior, la significación de los cambios de este estudiante, se han presentado en su mayoría por la presencia de la Alta Capacidad.

Por otro lado, lo que respecta a los cambios presentados por los estudiantes doblemente excepcionales con TEA y TDAH respectivamente, se pudo dilucidar que para ambos casos incidió el énfasis en el déficit de la NEE previo al diagnóstico de la nueva condición, debido a que las autoridades de los centros educativos etiquetaron y estigmatizaron a dichos estudiantes.

Respecto al etiquetamiento realizado a estos estudiantes, estos generaron un cambio en su vida personal, a nivel familiar y académico, debido a que asumir las características propias de la condición, no es una tarea fácil para los

educandos (Milicic, s/f), puesto que se tiende a realizar un énfasis en lo negativo de su comportamiento, conllevando a que se produzca un fracaso escolar, pues se establece un conjunto de juicios, nociones, valores, modos de objetivación, clasificaciones y selecciones sobre los alumnos (Estrugo & Donadio, 2016).

En relación a esto, los autores plantean que el rol del profesor es esencial en el proceso de formación de los educandos, sobre todo con la rotulación que se produzca sobre ellos, pues deben ser capaces de regular y controlar los términos con los que se refieran a los mismos, como también, los rótulos que utilicen los pares sobre estos estudiantes.

Producto de lo anterior, se generaron impactos negativos en los alumnos, puesto que se les estigmatizó en la escuela, provocando una exclusión y diferenciación de sus pares (Lauchlan & Boyle, 2007). Esto se debe a que se evidencia el concepto de estigma establecido por Goffman (2006), pues este se utiliza para hacer referencia a lo negativo de una persona, desacreditando y resaltando dichas características, produciendo una desvalorización de los estudiantes.

Por su parte, el estudiante B2-CC experimentó la rotulación y el estigma generado en el establecimiento, con un impacto negativo expresado por el educando directamente en el centro educativo. Esto se evidenció en el comportamiento agresivo del alumno hacia los docentes y una disminución en sus relaciones sociales, debido a que no tenía un grupo de amigos establecidos dentro del curso, conllevando a que no entendiera bromas, se sintiera mal y se frustrara; por lo que la familia asoció todo lo anterior a una desinformación de la condición y el trabajo que se debe realizar con el educando producto de la situación a abordar.

A raíz de esto, como familia decidieron exponer el caso, para que compañeros y sus familias estuvieran al tanto de la Doble Excepcionalidad del

estudiante, lo cual tuvo consecuencias positivas para él, pues incrementó su confianza y autoestima debido a que su entorno se modificó.

En el caso del estudiante A3-CC, el etiquetamiento y estigma generado en el establecimiento, tuvo como consecuencia que el estudiante interiorizara el concepto de “normalidad”, por lo que manifiesta sentirse normal e igual que el resto, pues alude a que su condición de 2e “casi no se nota”, lo que acorde con Skliar (2015), el ser diferente tiene una connotación negativa en nuestra sociedad, porque se pone en manifiesto la “exclusión/inclusión” de estas personas.

En relación a lo anterior, el autor expone que una de las complejidades de esta “inclusión” en la sociedad, radica en el rol del profesor con sus estudiantes, puesto que si una persona siempre ha sido tratada y rotulada como diferente, querrá ser igual al resto, para evitar el estigma de la diferencia. Debido a esto, Skliar (2015), plantea que el docente debe ser un “igualador” y que “su punto de partida es la construcción de una paridad no equivalente, no idéntica, entre todos los que componen el espacio educativo”. (p.65)

A su vez, la rotulación y estigma en A3-CC, tuvo como consecuencia que la familia comenzara a poner énfasis en el déficit, asimilando los rótulos que el establecimiento había generado sobre el alumno, insistiendo en el carácter disruptivo de su comportamiento; esto provocó que el mismo alumno fuera interiorizando los rótulos que se le asignaban, lo que aún repercute en la visión que el estudiante tiene de sí mismo, puesto que continúa diciendo “que es flojo” según las palabras del apoderado.

A raíz de lo anterior, es que el alumno fue retirado del colegio y optaron por la modalidad de homeschooling, debido a que tomaron determinadas decisiones en favor de mejorar su bienestar emocional y, por ende, su autoestima y visión de sí mismo que venía siendo vulnerada desde la escuela. Esta medida refleja un

evidente descontento y frustración con el sistema educativo, puesto que este no es capaz de atender las necesidades educativas del estudiante, desaprobando aquello que es diferente, que no encaja ni se atiene a las reglas tácitas de lo que se considera normal y homogéneo en una sala de clases (Skliar, 2014).

De igual modo, el autoestima de ambos estudiantes disminuyó, debido a que Gómez (2012) señala que la autoestima, no es algo que proviene desde nuestro nacimiento, sino que se construye mediante la interacción con los demás, manifestándose a través de hechos determinados, por lo que al establecer relaciones sociales negativas con docentes y pares, la valoración que tenían los estudiantes de sí mismos, es decir, su autoconcepto, se vio afectado de manera negativa, pues esta imagen comprende dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, y se construye a través de diversas experiencias socio-culturales a lo largo de su vida (Alcántara et al. 2016).

En función de lo anterior, es que todas las experiencias sociales que hayan tenido los estudiantes, han influido en el desarrollo del autoconcepto de los mismos, debido a que se presentaron modificaciones en sus conductas; que en el caso del alumno B2-CC, lo llevó a ser agresivo físicamente, mientras que el alumno A3-CC, consideró a las autoridades como oponentes a quienes debía desafiar. Esto se debe a que la información y comentarios recibidos, iban ligados a aspectos negativos de ellos mismos, principalmente sobre el comportamiento que tenían dentro del establecimiento, lo cual afectó a la autovaloración que tenían los alumnos.

De esta manera, el rótulo producido por el diagnóstico de la NEE perjudicó como los estudiante se percibían a sí mismos y con ello, como los otros eran capaces de verlos (Milicic, s/f).

Es a raíz de lo expuesto, que la identificación de la Doble Excepcionalidad, tuvo un impacto importante en la confianza, autoestima y autoconcepto de los estudiantes, puesto que estos se modificaron y aumentaron de manera positiva, debido a que se realizó un refuerzo positivo por parte de la familia de cada uno de los estudiantes, con la finalidad de eliminar los rótulos y estigmas generados en el establecimiento.

Es por lo anterior, que la familia del estudiante A3-CC ha generado instancias a nivel académico y familiar para que las percepciones que tenga el alumno de ahora en adelante, sean más objetivas y realistas, debido a la independencia que ha generado gracias a sus padres (Marmolejo & Romero, 2016).

Por su parte, la familia del estudiante B2-CC, ha incentivado situaciones relacionadas con el conocimiento propio, valoración de los logros y fracasos, buscando fomentar la tolerancia a la frustración que este tipo de estudiantes presenta (Neihart & Poon, 2009), permitiendo que el estudiante tenga confianza en las actividades que realiza, facilitando de esta manera, el reconocimiento de lo que es capaz de lograr de forma inmediata y a futuro.

A su vez, lo expuesto anteriormente, se relaciona con los cambios ocurridos a nivel familiar de cada estudiante, puesto que ambos presentaron como elemento común la inexistente expectativa sobre la presencia de la Alta Capacidad que presentaban los alumnos previo al diagnóstico de la 2e.

En relación a lo anterior, se puede sostener que esto ocurrió como consecuencia de que la primera condición diagnosticada en los estudiantes fue la necesidad de apoyo (TEA o TDAH), las cuales terminaron por enmascarar las habilidades presentadas por los mismos, con lo que finalmente, tanto padres como profesores terminaron por sobreponer la necesidad de apoyo por sobre la AC,

ocultando el real potencial de los estudiantes, tal como lo postulan Dare y Nowicki (2015); Foley-Nicpon et al. (2010) y Reis et al. (2014).

Una vez identificada la AC y por consiguiente, la condición de 2e en los estudiantes, es posible identificar en los padres de los mismos un cambio en las expectativas y proyecciones que presentan acerca de los educandos, relacionadas tanto con el ámbito académico como en un sentido más integral de los individuos. Al analizar las entrevistas aplicadas tanto a los padres como a los estudiantes A3-CC y B2-CC, es posible identificar que dichas expectativas y proyecciones son comunicadas desde los padres hacia los estudiantes, consiguiendo finalmente que estos últimos las interioricen como propias.

Por lo tanto, al existir un cambio en la perspectiva con la cual los padres conciben las condiciones presentadas por sus hijos, la cual inicialmente se centraba en el déficit y posteriormente consideró la existencia de la 2e en los mismos, se genera también un cambio en la información que los educandos reciben desde una tercera persona respecto de sí mismos, impactando directamente en su autoconcepto y autoestima.

Lo anterior se respalda con el hecho de que, por un lado, el autoconcepto, como lo establece Alcántara et al. (2016), se construye en función de las experiencias socio-culturales que mantiene el individuo; mientras que por otro lado, el autoestima, como afirma Gómez (2012), se elabora en la interacción de los demás; planteando así ambos autores, la importancia e incidencia que poseen los grupos humanos que rodean a los estudiantes en el autoconcepto y autoestima de los mismos.

En consecuencia, al ser la familia el grupo humano más inmediato de los estudiantes A3-CC y B2-CC, los cambios que se den en los padres en cuanto a

las concepciones, apreciaciones, expectativas y proyecciones acerca de sus hijos impactarán en el autoconcepto y autoestima que los mismos vayan construyendo.

6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como etapa final de esta investigación, han surgido una serie de conclusiones en base a los datos recopilados, analizados y discutidos, a partir de los cuestionarios y entrevistas.

En primer lugar, es importante mencionar que la condición de Doble Excepcionalidad, es aún muy poco conocida en Chile, debido a la escasa bibliografía en la temática en contexto nacional. Sumado a aquello, el estudio de la resignificación de la visión de sí mismo, tiene la misma dificultad, pues es un trabajo que se encuentra poco explorado en lengua anglosajona, por lo que buscar elementos teóricos que puedan vincular ambos conceptos, resulta una tarea compleja.

Es en este contexto en el que surge la necesidad de profundizar en estas temáticas por medio de la presente investigación, cuyo objetivo general busca “Interpretar la resignificación que el diagnóstico de la Doble Excepcionalidad conlleva en la visión de sí mismo y de los vínculos con el entorno familiar y escolar en estudiantes diagnosticados inicialmente con TEA y TDAH ubicados en la región de Valparaíso”

Es necesario recalcar que todos los estudiantes encuestados en una primera instancia presentaron cambios en algunas áreas luego de la identificación de la 2e, lo cual permite evidenciar que dicha condición tiene impacto en la vida de los estudiantes, principalmente porque estos alumnos se encuentran diagnosticados en una primera instancia con una NEE, la cual ha llevado en algunos casos, a un estigma dentro del sistema escolar.

A su vez, es necesario recalcar que la mayor parte de los cambios en los estudiantes corresponden a la visión que tienen ellos de sí mismos, específicamente en lo que refiere al ámbito académico puesto que esperan una mejora del rendimiento escolar, lo que refiere una resignificación en su sentido de autoeficacia y autovaloración, esto puede afectar a los alumnos de manera positiva o negativa en función de sus resultados a lo largo de la escolarización.

A pesar de manifestar tener expectativas de superación en el área escolar, estos no se sienten presionados por sus padres para obtener mejores resultados académicos, puesto que tienen un refuerzo positivo con el apoyo familiar de estos. Esto se relaciona directamente con una de las características propias de los estudiantes que poseen AC, la cual es la autoexigencia y elevadas expectativas de sí mismos (Webb (1993), Hoge & Renzulli (1993), Freeman (1998), Prieto y Castejón (2000), Gallagher (2008) y González (2015)).

Por el contrario, en el ámbito que se evidenciaron cambios leves - casi nulos- fue en la existencia de modificaciones en las relaciones sociales con sus pares, una vez que tuvieron noción de la condición de 2e, puesto que estos estudiantes manifestaron que siguió todo igual, principalmente porque decidieron no revelar dicha información.

A su vez, es relevante mencionar que en esta investigación se indagó en estudiantes que presentaban dos tipos de Doble Excepcionalidad: AC con TEA y AC con TDAH, los cuales evidenciaron no comprender a cabalidad el concepto de la nueva condición reconocida, puesto que lo que dieron a conocer en los cuestionarios, se asocia a la experiencia personal vivenciada al tener conocimiento de la Doble Excepcionalidad. Así mismo, los padres de estos estudiantes, demostraron tener un mejor manejo de lo que la 2e significa, refiriendo la coexistencia de dos condiciones en un estudiante, aun así, las características que los padres logran otorgar a los estudiantes Doblemente

Excepcionales, además de Alta Capacidad intelectual, corresponden a elementos negativos, tales como dificultad para adaptarse al sistema educativo o segregación por parte de los otros.

Al indagar con mayor profundidad en las entrevistas, se pudo establecer que de los 4 casos, en ambos existió un estudiante que presentó cambios significativos luego de la identificación de la 2e y otro que presentó cambios leves luego de este suceso.

Esta información, nos permite visualizar que la resignificación experimentada por el educando no depende de la necesidad de apoyo asociada a la condición aquí abordada, puesto que el tipo de 2e (TEA+AC; TDAH+ AC) y las características de la NEE, no influyen mayormente en la presencia de cambios vivenciados; no obstante, estas sí afectan a la forma en cómo estos son generados y percibidos por los estudiantes, como consecuencia de la manera en que cada necesidad de apoyo incide en el desarrollo de las funciones ejecutivas en cada caso.

Lo anterior es evidenciado en los casos A3-CC y B2-CC que al tener dos diagnósticos iniciales diferentes, es decir una NEE distinta entre sí, la identificación de la 2e permitió generar cambios a nivel individual y familiar, los cuales fueron significativos en esta última, modificando la estructura en la que se basaban respecto del trato con los estudiantes y su diagnóstico.

A su vez, el modo en el que estos cambios familiares fueron percibidos por los estudiantes, fue sustancialmente diferentes, puesto que el estudiante A3-CC, quien presentaba TDAH, fue capaz de notar los cambios que se generaron a su alrededor en cuanto a la dinámica familiar y esto permitió disminuir con los estigmas generados por los rótulos de tener una NEE. Así mismo, esto permitió

que pudiera aceptarse a sí mismo con sus características propias de la 2e, lo que provocó la resignificación en su autoestima y autoconcepto.

Lo anterior se debe a que el TDAH no afecta el nivel social de los estudiantes, sino que afecta otras áreas del desarrollo relacionadas con las funciones ejecutivas, como la atención, memoria de trabajo, vigilancia, inhibición de las respuestas, dificultades para la planeación y con procesamiento de información temporal, junto a la presencia de respuestas alteradas ante el reforzamiento y problemas para mantenerse alerta (Aguiar et al. 2010). Esto se produce por la tríada de características que componen al TDAH - inatención, hiperactividad e impulsividad - puesto que las personas con esta condición, carecen de una reflexión previa de sus actos, lo cual puede ser poco beneficioso para ellos (DSM-V, 2014).

Por otro lado, el estudiante B2-CC, fue incapaz de notar de manera directa los cambios que se han manifestado a su alrededor a nivel familiar y escolar, manifestando indiferencia ante la condición de 2e, puesto que, al presentar TEA, el estudiante presenta alteraciones cualitativas importantes en la interacción social, relacionado principalmente con la comunicación (Pérez & Pérez, 2011). Así mismo, esto se debe a las características esenciales de la condición, puesto que el DSM-V (2014) plantea que, este trastorno manifiesta limitaciones específicas del aprendizaje y/o del control de las funciones ejecutivas que permiten asimilar los cambios, lo cual explicaría la dificultad para afrontar situaciones nuevas (Pérez & Martínez, 2014), que en este caso sería el apoyo de sus padres, tras la identificación de la Doble Excepcionalidad.

Aun así, los cambios que no fueron percibidos por el estudiante, sí fueron advertidos por los padres, quienes además de modificar parte de su dinámica familiar, fueron capaces transformar la visión que tenían de su hijo, dejando atrás

el énfasis del déficit, para asimilar su nueva condición desde una perspectiva de las fortalezas.

A raíz de lo anterior, es posible afirmar que estos cambios en la percepción de la familia respecto del estudiante B2-CC, incidieron en resignificación de la visión de sí mismo, puesto que como se señaló con anterioridad, Gómez (2012) plantea que el autoestima y el autoconcepto se construye con la ayuda de los otros, que en este caso fue la interacción con la familia la que ha ayudado a esto.

Por otro lado, las naturalezas de los cambios producidos en los estudiantes se relacionan directamente con la dinámica familiar, puesto que son los miembros de la familia los que han generado modificaciones en sus percepciones hacia los estudiantes. Estas se traducen en acciones concretas para lograr el bienestar emocional en el estudiante, es decir, son los padres los actores directos, que, a través de diversas acciones y oportunidades educativas, buscan que los estudiantes se sientan bien consigo mismos, aceptándose tal como son, valorando con esto cada una de sus capacidades.

Por lo anterior, es posible concluir que el bienestar emocional de los estudiantes que presentan 2e es el eje central en la motivación de la familia, lo cual lleva a los padres a buscar diversas estrategias. Cabe mencionar que, para que estas actividades y nuevas oportunidades educativas tengan éxito, los padres deben conocer a sus hijos, pues de esta manera las alternativas que puedan ofrecerles tengan buenos resultados y no terminar siendo contraproducentes.

Esto significa que, los padres y apoderados no solo deben tener un conocimiento superficial de sus hijos, si no que ser capaces de reconocer sus gustos, habilidades e intereses, para ofrecerles alternativas que puedan llamar la atención y, de esta manera, potenciar las fortalezas de los estudiantes, junto con compensar las debilidades. Lo cual no ocurre aun luego de la identificación de la

2e, debido a que un alto número de padres mencionó en sus cuestionarios que no considera relevante el informarse en torno a los intereses de sus hijos por diversas razones.

Por otro lado, un factor importante para potenciar el bienestar emocional de los estudiantes, es el grado de compromiso que los padres puedan tener con ellos, puesto que este apoyo paternal será capaz de impulsar las acciones que puedan llevarse a cabo.

En relación al conocimiento de los padres sobre sus hijos, es posible mencionar la noción previa de los apoderados acerca de la Alta Capacidad presentada por los educandos. Por ello, en base a la información recopilada y analizada por medio de cuestionarios y entrevistas, es posible identificar este factor en aquellos estudiantes que evidenciaron cambios minoritarios luego de la identificación de la Doble Excepcionalidad. Por lo anterior, tanto los padres como los mismos estudiantes poseían una noción previa sobre presentar Alta Capacidad, considerando la presencia de algunas facilidades y características sobresalientes del educando en relación con el resto de sus pares, además de un alto rendimiento académico.

Por lo anterior, estos estudiantes, además de presentar expectativas en cuanto a su rendimiento académico y una noción previa de ser altamente capaces, presentan proyecciones a futuro, lo que permite evidenciar una autoconfianza consolidada, puesto que, para establecer expectativas en cuanto al futuro, se necesita tener conocimiento de sí mismo, de las debilidades y fortalezas, junto con los intereses previamente definidos y conocidos.

A esto se le suma la autorregulación cognitiva, la cual les permite establecer estrategias para averiguar para lo que son buenos, sumado a una

curiosidad intelectual, la cual les facilita la exploración en cuanto a sus propios intereses.

Es relevante mencionar que, estos estudiantes fueron expuestos a diversas oportunidades educativas por parte de sus padres, las cuales contemplaban talleres y actividades extra curriculares desde edades muy tempranas. Dichos talleres no tienen relación directa con las asignaturas impartidas por los establecimientos, sino que se relacionan directamente con los gustos e intereses que los alumnos pudieran tener en ese momento, lo que permite que el estudiante se desarrolle en áreas diferentes a las de la institución educativa.

Esta decisión por parte de los padres, tiene relación con otorgarle a los estudiantes, nuevas oportunidades que puedan ayudarles a desarrollar sus intereses y, de alguna manera, compensar el déficit que presentan como diagnóstico primario.

Lo anterior, permite dilucidar el trabajo que llevan a cabo los padres luego del diagnóstico inicial, el cual en ambos casos fue la necesidad de apoyo. Para ello, los padres no solo demuestran interés en que los estudiantes logren superar las barreras que la NEE puede presentarles, sino que estos puedan encontrar sus fortalezas y potenciarlas, de manera que estas, sean capaces de minimizar el efecto de la necesidad de apoyo asociada a la 2e.

Además, se evidencia que el interés que puedan presentar los padres sobre la necesidad de apoyo que exhiben los estudiantes doblemente excepcionales, se traduce en acciones concretas que son observables. Estas acciones, además de ser actividades, en las edades tempranas se tradujeron en la contratación de los especialistas adecuados para ayudar a sus hijos.

A través de estas actividades, los padres buscan que los estudiantes desde pequeños tengan confianza en sí mismos, sus acciones y decisiones, puesto que al conocer sus fortalezas y saber potenciarlas, los estudiantes han desarrollado una alta tolerancia a la frustración y por ello, son capaces de encontrar estrategias de autorregulación cognitiva y social al momento de enfrentarse a situaciones nuevas, independiente de la condición asociada a la AC.

Sumado a lo anterior, la presencia de experiencias extra académicas permite que los estudiantes tengan más oportunidades de ampliar su conocimiento y con ello su visión del mundo, lo que les permite fortalecer la visión que tienen de sí mismos, puesto que son capaces de establecer desafíos y nuevos horizontes, conscientes de que estas experiencias pueden presentar ciertos retos que serán capaces de superar con el apoyo de sus padres, pues tendrán la certeza de que ellos los acompañarán durante el proceso.

A raíz de lo anterior, es posible concluir que, junto a las experiencias extracurriculares, el apoyo que los padres puedan otorgarle a los estudiantes, es de vital importancia, considerando que el autoconcepto y autoestima se construye con las experiencias y las percepciones que otros pueden tener sobre uno mismo (González, 2012). A sí mismo, estas oportunidades y apoyo, permiten que la identificación de 2e sea indiferente, puesto que los estudiantes conocen sus potencialidades, fortalezas y debilidades, sean o no asociadas a la NEE.

Es por lo anterior, que se concluye que los estudiantes que no presentaron cambios en la visión de sí mismos luego de la identificación de la 2e, ya contaban con características de un estudiante doblemente excepcional (desempeño escolar sobresaliente y amplia variedad de intereses), aun cuando desconocían la condición asociada, lo cual se debe a las expectativas previas y a las experiencias extracurriculares a las que fueron expuestos desde edades muy tempranas.

Por el contrario de lo anterior y como se ha podido evidenciar en esta investigación, es un patrón en común entre los estudiantes A3 y B2 con cambios, la falta de expectativas previas de Alta Capacidad en los estudiantes, por parte de sus familias. Esto ocasiona que el diagnóstico de la necesidad de apoyo tenga un rol protagónico en la familia, originando que la dinámica familiar enfatice las debilidades del estudiante, por lo que existe la posibilidad de que se produzca un enmascaramiento de la AC, lo que involucra que no se evidencien las habilidades de la persona al sobreponerse la dificultad, y por lo mismo, no se da a conocer el potencial del estudiante (Dare & Nowicki, 2015; Folley-Nicpon et al. 2010; Reis et al. 2014).

Esto se relaciona con el énfasis en el déficit que se produce por parte de la familia y del establecimiento, puesto que se centran en las debilidades de los estudiantes relacionadas con su NEE, por lo que se resaltan las características negativas de los estudiantes, sobre todo las relacionadas con su comportamiento, conllevando a que se le asigne un rótulo asociado al TEA o TDAH, en este caso se les etiquetó a ambos de disruptivos, lo que generó un estigma en ellos, que persiste tras la identificación de la 2e.

Lo anterior se debe, a que en primer lugar, los docentes y autoridades de los establecimientos educacionales, han creado instancias en las que se ha dado paso a persistir con este énfasis en el déficit, en vez de regular y moderar los términos con los que se refieren a los alumnos (Estrugo & Donadio, 2016), dando paso a que se generen dichos rótulos y estigmas, los cuales no son puestos en dudas por los apoderados de forma inmediata, por lo que estos perduran el tiempo suficiente para que el o los estudiantes, lo interioricen y consideren como verídico, afectando a su autoestima y visión de sí mismo.

A su vez, lo anterior tiene como consecuencia que se generen impactos negativos en la vida de los estudiantes, debido a que pueden resultar excluidos o

diferenciado del resto de sus compañeros de curso (Lauchlan & Boyle, 2007), pues el trato que se les da, no es el mismo que a los otros pares. Esta situación se da, a pesar de que uno de ellos, estudiante con TEA y AC, pertenezca al Programa de Integración Escolar del establecimiento, puesto que se realizaron modificaciones y se vieron los cambios en su confianza, autoestima y autoconcepto, tras una intervención de los padres acerca de la condición de Doble Excepcionalidad del estudiante.

En relación a lo anterior, es importante tener en consideración que los rótulos y posterior estigma que se genere en cualquier estudiante, tienen consecuencias considerables en la actitud que presenta cada uno de ellos; claro ejemplo de esto, es la agresividad física por parte del alumno etiquetado hacia sus pares o docentes, lo cual fue el caso del estudiante B2-CC, lo que impacta a su vez, en las relaciones sociales que pueda establecer el niño, pues estas serán escasas o nulas, si se considera este estigma del alumno.

Así mismo, otra consecuencia importante que se puede generar a causa del etiquetamiento escolar, es que el alumno sea retirado de la educación formal para pasar a otra modalidad educativa, como lo es el homeschooling, debido a que el estigma que se le ha otorgado, ha causado que el estudiante no se sienta a gusto en el colegio ni con los docentes a cargo, puesto que se le reiteraba constantemente los aspectos negativos relacionados con su conducta en el aula.

A raíz de lo expuesto, es posible concluir que el desconocimiento previo de la Alta Capacidad y el énfasis en el déficit de la necesidad de apoyo por parte del establecimiento educativo, como también de la familia, conllevan a que se genere un etiquetamiento en el estudiante y posterior estigma, que afecta a la autoestima y autoconcepto del mismo.

De esta forma, es posible establecer que la escuela tiene un rol esencial en la vida del estudiante, ya sea previo o posterior a la identificación de la Doble Excepcionalidad, debido a que a gracias a esta, la familia tendrá la opción de instar a modificaciones dentro de la misma o de lo contrario, optar por una alternativa educativa fuera del sistema tradicional, con el objetivo de aumentar la autoestima y autoconcepto del alumno, evitando que se generen rótulos y estigma en ellos.

En consecuencia de lo anterior, es posible identificar el rol de la escuela como un factor importante en la resignificación existente en el estudiante, posterior a la identificación de la 2e. Considerando esta información, es posible establecer que la escuela ha mostrado dos modalidades de influencia sobre los estudiantes identificados como doblemente excepcionales.

En el caso de los alumnos A5-SC y B1-SC la escuela actúa como un factor neutro, es decir, no se considera como un ente que perjudique o potencie el desarrollo intelectual, social y académico de los estudiantes. En relación a esto, la idea se refuerza con las respuestas obtenidas en los cuestionarios, debido a que la mayoría de los estudiantes respondieron que la escuela no realizó cambios tras el reconocimiento de la 2e, por lo que no fue un elemento que influyera en la presencia en mayor o menor grado, de los cambios que ocurrieron posterior a esta instancia.

Por el contrario, en el caso de los alumnos A3-CC y B2-CC la escuela se presenta como un elemento que influye en las diversas aristas del desarrollo integral de los estudiantes, puesto que es al interior de este organismo en donde se da lugar a la rotulación y posterior estigmatización de los individuos A3-CC y B2-CC, desencadenando en los mismos un efecto negativo tanto en el aspecto académico como social de los mismos.

Lo anterior ocurre porque la escuela como entidad, se respalda en las leyes de Educación Especial existentes en nuestro país, las cuales buscan cumplir con un principio equitativo como es el garantizar el derecho a educación a todo individuo (Crosso, 2014) Sin embargo, aun cuando el fin último de las leyes de Educación Especial presentan este objetivo a realizar, las mismas se basan en un enfoque situado en el déficit, el cual da lugar a situaciones concretas que permiten la existencia de la rotulación y estigmatización de los educandos.

Las instancias mencionadas, se traducen en el hecho de que las dificultades de aprendizaje se sitúen en el estudiante y no en el contexto en el cual se desenvuelve (Sanhueza et al. 2012) y que las leyes mismas, tales como el Decreto 170, se ocupen sólo de aquellas necesidades de apoyo que involucran algún déficit en las actividades que el educando desarrolle (Mineduc, 2009), sin pronunciarse acerca de otras NEE tales como la Alta Capacidad o la 2e.

Con base en lo anterior, es posible comprender que la escuela actúe como un agente neutro en los estudiantes de la primera fase como también en aquellos con 2e con cambios leves y. a la vez ,como un agente negativo en los estudiantes doblemente excepcionales que presentaron cambios significativos luego de la identificación de su condición, dado que las leyes de Educación Especial, por un lado, se respaldan en un enfoque que se centra en el déficit de las necesidades de apoyo que las mismas contemplan y, por otro lado, no abordan NEE tales como la Alta Capacidad y la 2e.

Por último, es destacable la fuerte presencia del concepto de “diferencia” y “normalidad” que se encuentra presente en 3 de los 4 estudiantes entrevistados en profundidad. De estos estudiantes, los tres varones, refieren no sentirse diferentes del resto, por lo que la Doble Excepcionalidad no adquiere para ellos un papel importante, aunque sea una de las características que los hacen únicos.

Esto demuestra el concepto negativo que se maneja de lo que es ser diferente, con la intención de ser lo más normal posible, de manera de no destacar por sobre los pares para encajar en los grupos conformados por estos. A su vez, se evidencia el concepto de normal como sinónimo de homogéneo, donde todos deben ser iguales para así conseguir ser incluidos y no excluidos de cualquier grupo humano.

En consecuencia, se puede concluir que la negación de la condición por parte de estos tres estudiantes frente a la condición de 2e, proviene de sus experiencias personales, las cuales han sido negativas respecto de sus diagnósticos iniciales relacionados con la NEE que presentan, puesto que dos de los estudiantes, B1-SC y B2-CC, sufrieron bullying en la escuela; mientras que A3-CC fue segregado y rotulado por parte de los profesores en el establecimiento en el que se encontraba.

Sumado a lo anterior, es posible afirmar que la homogeneización que tiende a realizar la escuela impide que la resignificación en los estudiantes con 2e, que han logrado asimilarse con sus pares, sea del todo positiva, debido a que niegan una característica propia, que los hace únicos y que es intrínseca de ellos mismos, negando de esa manera una parte de ellos.

Finalmente, dentro de las conclusiones obtenidas en base al desarrollo de esta investigación, es posible afirmar que la misma tuvo un impacto en los integrantes del grupo de tesis, tanto a nivel personal como profesional.

En primer lugar, desarrollar un trabajo que involucra el conocer la realidad personal y familiar de otros individuos, aumenta el conocimiento de mundo que se posee, ampliando los horizontes de lo que hasta ahora se conocía respecto a la diversidad de universos que se albergan al interior de cada persona y familia, lo

cual termina por develar distintos pensamientos, creencias y dinámicas coexistentes dentro de una misma sociedad a la cual se pertenece.

Luego, el abordar una temática que hasta antes del desarrollo de la presente investigación era desconocido para el equipo de trabajo, también incrementó el conocimiento relativo a aspectos profesionales del mismo, puesto que se profundizó en el conocimiento ya existente acerca de las necesidades de apoyo contempladas por las Leyes de Educación Especial y también, se conocieron nuevas condiciones que deberían ser consideradas por estas, tales como la Alta Capacidad y la Doble Excepcionalidad.

De esta manera, lo anteriormente señalado influirá en el futuro ejercicio de la docencia, puesto que, en base al conocimiento adquirido, se podrá comprender de mejor manera a los estudiantes que presenten cualquiera de las condiciones abordadas (TDAH, TEA, AC, 2e) pudiendo ofrecerle más oportunidades educativas acorde a sus características e informar tanto a padres como a otros profesores acerca del tema. Así, será posible ser un agente de cambio en la manera en que actualmente se abordan las diversas NEE existentes al interior del sistema educativo, puesto que, en base a lo investigado, muchas veces se da lugar a rótulos que no contribuyen positivamente al desarrollo del educando, desencadenando finalmente estigmas que lo terminan por excluir de sus grupos de pares u otros.

6.1. Recomendaciones

Teniendo en consideración lo expuesto sobre la condición de Doble Excepcionalidad, contemplando, tanto los cambios en los estudiantes, evidenciados por los cuestionarios como por las entrevistas, en relación a su autoestima y autoconcepto, tras el reconocimiento de la nueva condición; es que

se pueden establecer ciertas recomendaciones al sistema educativo de Chile, a padres de estudiantes con 2e y a estos últimos, teniendo en cuenta lo mencionado por los apoderados de estos estudiantes doblemente excepcionales durante las entrevistas.

En primer lugar, se sugiere la difusión de información sobre la condición de Doble Excepcionalidad, debido a que la que se encuentra disponible actualmente en nuestro país es muy escasa, conllevando a que esta sea aún desconocida para gran parte de la población. Esto es relevante de mencionar, porque involucra a profesionales relacionados al área de educación, sobre todo los docentes que trabajan a diario con niños con estas características.

En relación a lo anterior, se sugiere que en los establecimientos se generen instancias en las que se divulgue información sobre la 2e y se logre capacitar al personal que trabaje directamente con estudiantes doblemente excepcionales, sean estos docentes, psicólogos, psicopedagogos, etc.; enfatizando que se deben desarrollar y potenciar las habilidades y fortalezas de los estudiantes, evitando recaer en las prácticas actuales enfocadas en el déficit, puesto que ello conlleva a la rotulación y estigma de dichos alumnos.

En segundo lugar, se recomienda establecer propuestas educativas acorde a las características de los niños con 2e, relacionadas con mayores y mejores desafíos intelectuales, con el objetivo de potenciar su desarrollo cognitivo; mayores oportunidades extracurriculares o talleres dirigidos a desarrollar áreas artísticas y deportivas de estos estudiantes y, a su vez, poder fomentar las habilidades sociales para relacionarse con sus pares. Así mismo, se sugiere mayor flexibilidad académica, relacionada con la aceleración educativa, pues esto permitirá ampliar las oportunidades de aprendizaje del estudiante, junto con las habilidades sociales para relacionarse con alumnos de mayor edad y en un estadio de desarrollo diferente al de él.

En tercer lugar, se sugiere un apoyo emocional de padres a estudiantes doblemente excepcionales, idea que refuerzan los alumnos entrevistados en base a su experiencia, pues esto los ayuda a crear su identidad personal con un alta autoestima y visión de sí mismos, gracias a que perciben el apoyo y confianza que le entrega su familia.

Por último, las recomendaciones dirigidas de los educandos con 2 e a otros estudiantes que presenten la misma condición, refieren a que estos busquen un equilibrio compensatorio entre el déficit de la NEE y la AC, enfatizando a que no se den por vencidos ante las dificultades y que por sobre todo se preocupen de su bienestar emocional, haciendo énfasis en que sean felices.

6.2. Discusión para otras investigaciones

En base a lo expuesto, es posible destacar la importancia de diversos factores que influyeron en la presencia en mayor o menor grado de la resignificación posterior al reconocimiento de la Doble Excepcionalidad en los estudiantes, siendo uno de ellos el nivel socioeconómico. Esto fue evidenciado en los casos de alumnos que no presentan cambios, quienes corresponden a un nivel socioeconómico alto y asisten a colegios particulares de la ciudad de Viña del Mar.

Lo anteriormente mencionado, permite a las familias tener acceso a diversos recursos, lo que, a su vez, favorece que los padres puedan otorgar a sus hijos variadas oportunidades para desarrollar integralmente las habilidades y fortalezas que los mismos presentan. Esto constituye un factor relevante en la ausencia de cambios, debido a que los educandos y las familias continuaron con las mismas estrategias, apoyos y actividades luego de conocer la condición de Doble Excepcionalidad.

Debido a esto, se evidencia que el nivel socioeconómico es un factor que también influye en los cambios vivenciados por los estudiantes y las familias. Es así como en el caso del estudiante A3-CC se puede concluir que al no contar con los recursos suficientes para poder optar por un establecimiento que cumpliera con estándares y personal que ayudara a potenciar sus necesidades académicas, se optó por practicar la modalidad educativa del homeschooling, supliendo así la necesidad de un establecimiento acorde a las exigencias de la familia y a las limitaciones existentes a en función del poder adquisitivo existente.

En cambio, los estudiantes que no presentaron modificaciones posteriores al reconocimiento (A5-SC, B1-SC) tenían un nivel socioeconómico alto, lo que determinó la cantidad y variedad de estrategias y oportunidades otorgadas por la familia durante todo el ciclo vital del niño, potenciando su desarrollo integral constantemente, permitiendo que los alumnos posean conocimiento de sus capacidades y habilidades.

A raíz de lo expuesto es que surge la interrogante: ¿El apoyo familiar y oportunidades educativas brindadas a los estudiantes se verán afectados por el poder adquisitivo de los padres?

Así mismo, se plantea la relevancia de la dependencia del establecimiento al cual asisten los estudiantes con 2e, debido a que, en el caso de aquellos que participaron en la entrevista, la dependencia de las escuelas a las que asisten son de carácter particular subvencionado y particular-pagado, lo cual fue un factor que influyó en la presencia de cambios experimentados por ellos mismos y sus familias.

Cabe señalar, que esta arista en la investigación surgió de los resultados obtenidos por la aplicación de la entrevista a los cuatro estudiantes seleccionados

y que es un elemento que emerge como consecuencia de la profundización de la información que permite dicho instrumento. La dependencia de los establecimientos a los cuales asisten la totalidad de participantes en la investigación, no fue un aspecto considerado en los cuestionarios, sin embargo, fue un elemento a considerar posterior al análisis de los resultados de las entrevistas.

En relación a esto, se puede mencionar que el establecimiento al cual asiste el estudiante B2-CC es de dependencia subvencionada, el cual a través de la intervención de los padres, integró la condición del estudiante, comprendiendo las condiciones particulares que presenta y realizando modificaciones o acciones al momento de conocer la nueva condición, permitiendo que se pueda incluir al estudiante de mejor forma dentro del curso, considerando sus diferencias, habilidades y fortalezas como eje principal de su aprendizaje .

En cambio, la institución a la cual pertenecía el alumno A3-CC, si bien era de dependencia subvencionada, no integró la condición de Doble Excepcionalidad del educando, puesto que lo siguieron rotulando como un niño que presenta conducta disruptiva; por lo tanto, es a través de esto, que la familia optó por recurrir al sistema educativo de homeschooling.

Por lo tanto, se puede establecer que en ambos casos, los establecimientos educacionales no actuaron de forma independiente al saber la condición de Doble Excepcionalidad de los estudiantes, debido a que en el caso de B2-CC, los padres debieron intervenir directamente, buscando mejorar las oportunidades educativas, emocionales y sociales de su hijo en la escuela. A su vez, en el establecimiento en el cual asistía el estudiante A3-CC, tampoco se evidenciaron modificaciones posteriores al reconocimiento de la 2e, por lo que la familia optó por buscar e implementar otra modalidad educativa, la cual permite desarrollar integralmente al estudiante.

Por el contrario, en el caso de los estudiantes A5-SC y B1-SC, los colegios a los cuales asisten no constituyeron un problema frente a la condición de 2e de los mismos, dado que no existió al interior del establecimiento una rotulación o estigmatización de los educandos en función de su condición.

A raíz de lo expuesto, es que se pueden establecer las siguientes interrogantes en relación: ¿Influye la dependencia del establecimiento en la inclusión de la condición que presenta el educando?; los profesores en los establecimientos particulares, ¿Tendrán mayor cantidad de herramientas disciplinares para trabajar las distintas condiciones presentadas por los estudiantes?; el Programa de Integración Escolar ¿Funciona de forma diferente en colegios particulares, subvencionados y municipales? y por último, ¿Qué sucede académica y emocionalmente con los estudiantes doblemente excepcionales en colegios municipales o subvencionados?, ¿Serán extremadamente opuestas o diferentes las oportunidades educativas y las experiencias a las cuales se expone a los estudiantes con 2e en los distintos establecimientos?

6.3. Limitaciones de la investigación

A lo largo del desarrollo de esta investigación, se presentaron diversas dificultades que se debieron enfrentar y sortear para poder continuar con las tareas requeridas para la realización de la misma.

En primer lugar, uno de los temas centrales a trabajar en esta investigación, como es la condición de 2e, constituyó para el grupo de tesis conformado por estudiantes de Educación Básica, una temática completamente nueva y desconocida a abordar. Anteriormente y, a lo largo del desarrollo de la carrera, sólo se había tomado conocimiento de la existencia de las Necesidades

Educativas Especiales y de la Alta Capacidad, identificando esta última de una manera más superficial en relación a las necesidades de apoyo. Por ello, una vez iniciado el periodo de trabajo de tesis, se invirtió gran parte del tiempo en identificar la condición de Doble Excepcionalidad e interiorizarse lo suficiente en la misma.

Esto, a su vez, indica la limitante de la temática, debido a que al no ser un contenido trabajado en la carrera de Educación Básica, evidencia un problema no solo en el diseño de contenidos en los ramos que se vinculan con la Educación Especial, sino que también en lo que sucederá en el futuro con los docentes que egresen, los que tampoco podrán hacer un cambio significativo en sus estudiantes doblemente excepcionales, debido a que no se considera como una condición a abordar dentro de la formación inicial docente, por lo que no podrán identificarlos dentro de sus prácticas educativas.

Una vez recopilada la información, con la ayuda de la profesora guía de tesis, la lectura de la misma fue compleja, puesto que gran número de las investigaciones realizadas sobre la 2e se han desarrollado fuera de nuestro país. Por lo mismo, al encontrarse la mayoría de la literatura necesaria para el trabajo de tesis en idiomas foráneos (principalmente inglés y francés), la lectura de la misma fue un proceso que demoró bastante tiempo, puesto que no todos los integrantes del equipo manejaban los idiomas señalados.

Lo anterior se relaciona con la siguiente limitación enfrentada a lo largo del proceso de elaboración de tesis: la escasez de investigaciones acerca de la 2e desarrolladas en el país. Esto repercutió directamente en el hecho de tener que acudir a literatura escrita en inglés, francés y algunos otros idiomas foráneos como se mencionó anteriormente, y en tener que considerar principalmente las realidades existentes en torno a la condición de 2e de otros países, por sobre las

observadas y estudiadas en Chile, debido a la escasez de estas últimas, como se mencionó anteriormente.

Por otro lado, al momento de aplicar tanto los cuestionarios como las entrevistas a los estudiantes y sus respectivos padres, se presentó una limitación en el número de casos a abordar, el cual al ser sólo de 21 estudiantes, generó la necesidad de poder llegar a cada uno de ellos para así continuar con la presente investigación.

En consecuencia, la disponibilidad de los entrevistados también surgió como una limitante, dado que era necesario contar con la participación de la mayor cantidad posible del universo inicial de casos, el grupo de tesis debió enfrentar diversas particularidades e imprevistos de parte de los estudiantes y padres participantes de la investigación, los cuales trajeron como consecuencias el retraso de la aplicación de cuestionarios y entrevistas, el cambiar la selección de estudiantes y apoderados que responderían estas últimas y por consiguiente el análisis de la información recabada.

6.4. Proyecciones de la investigación

Con base en la investigación desarrollada, se espera, por una parte, que el objetivo de la misma sea profundizado y abordado por otros investigadores, ya sea para reafirmar los resultados y análisis aquí expuestos, como para contrastarlos con otros y dar paso a otras discusiones emergentes.

Por otra parte, también se espera que ciertos elementos que fueron apareciendo en el transcurso del análisis de los datos sean abordados en otras investigaciones, tales como las relaciones:

- **2e - Nivel Socioeconómico:** debido a que los estudiantes que presentaron cambios minoritarios y una confirmación de sus propias nociones previas pertenecen a un nivel socioeconómico alto.

- **2e - Género:** puesto que, en esta investigación, los estudiantes doblemente excepcionales se encontraban en relación 4:1 entre hombres y mujeres, lo cual tiene que ver con la prevalencia de las dificultades presentadas.

- **Oportunidades Educativas - Nivel Socioeconómico:** debido a que aquellos que presentaron cambios minoritarios, entregaban oportunidades extracurriculares, fuera del establecimiento, las cuales eran pagadas.

-**2e - Establecimiento:** dado que en el estudio se demostró que luego de la identificación de los estudiantes doblemente excepcionales, el establecimiento no realizó modificaciones profundas en cuanto a los estudiantes.

-**2e - Políticas Nacionales de Educación Especial:** puesto que, al estar centradas en el déficit, dichas políticas convierten a la escuela en un ente neutro o contraproducente para los estudiantes que presentan 2e.

Lo anterior tiene como finalidad profundizar en aspectos relevantes que aquí se expusieron respecto de la identificación de la 2e y que valdría la pena abordar en favor de un mayor conocimiento de la población acerca de dicha condición que, actualmente en nuestro país, es bastante desconocida.

Una proyección más práctica de la investigación expuesta es la utilidad que los resultados obtenidos pueden brindarle al entorno más cercano de los estudiantes doblemente excepcionales, tales como los padres, familia, profesores y escuela, en cuanto a las consecuencias que la identificación de la 2e puede involucrar en la vida del educando, sus necesidades, intereses, percepciones, etc.

Por ello, la presente investigación también está orientada a revelar determinados aspectos relativos a la 2e, que permitan a padres como profesionales de la educación, informarse acerca de estos y así lograr dar el apoyo adecuado a los estudiantes doblemente excepcionales.

Finalmente, se encuentra como proyección de esta investigación la búsqueda de la socialización de la información, es decir la educación a la población, principalmente al entorno educativo, respecto de la 2e y sus características. Hacer masiva la información que se tenga sobre estos estudiantes posee gran importancia, puesto que con ella se puede evitar la creación de estigmas que repercutirán en los estudiantes y en su futuro, de modo que con la masificación de las investigaciones se puede evitar que la escuela y la familia merme las capacidades de los alumnos como consecuencia de su ignorancia acerca de la condición.

Bibliografía

Abela, J. (2002). Técnicas de análisis de contenido: Una revisión Actualizada. Recuperado de: <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2014/07/Andréu-J.-2000.-Las-técnicas-de-análisis-de-contenido-una-revisión-actualizada..pdf>

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.

Alcántara, L., González, D. & Rangel, I. (2016). La relación del autoconcepto y el comportamiento problemático en niños y niñas de 3° y 4° año primaria. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas.*, 2(3), 67 - 71.

Angulo, J. & Redón, S. (2017). Capítulo 21. Métodos mixtos: convergencia metodológica y divergencia epistemológica. En: Angulo Rasco, J., & Redón Pantoja, S (Coord.): *Investigación cualitativa en educación* (pp. 327 - 352). Argentina: Niño y Davila Editores.

Antshel, K. M. (2008). Attention-deficit hyperactivity disorder in the context of a high intellectual quotient/giftedness. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(4), 293–299

Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos*: 4 (26) 1 – 15.

Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.

Assouline, S., Foley-Nicpon, M. & Doobay, A (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder a psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 89 - 105.

Autism Spectrum Australia (2017). What is Autism? Recuperado de: <https://www.autismspectrum.org.au/content/what-autism>

Bagatelli, S. (2007). *Academic success experiences of individuals with autism spectrum disorder* (Tesis Doctoral). Walden University.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En: Ramachaudran, V. *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71 - 81). New York: Academic Press.

Bakker, L. & Rubiales, J. (2012). Autoconcepto en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4(1), 5 – 11.

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. México: Ediciones Akal.

Barkley, R. (1999). *Niños hiperactivos: Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.

Barnard-Brak, L., Johnsen, S. & Hanning, A.,Wei, T. (2015). The Incidence of Potentially Gifted Students Within a Special Education Population. *Roeper Review* , 37 (2), 74-83.

Benedet, M. (2003). Alteraciones de la comunicación verbal y alteraciones del lenguaje en las demencias corticales (I). Estado actual de la investigación. *Revista de Neurología*, 10, 966 - 979.

Berrios, C. & S. Manosalva, S. (2013). Ayer y Hoy: Las retóricas que enmascáran la exclusión de las personas con discapacidad. *Revista de Pedagogía Crítica*, 12(14), 41 – 67.

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga: Recogida de datos*. Barcelona: Graó.

Bombín - González, I., Cifuentes - Rodríguez, A., Climent - Martínez, G., Luna - Lario, P., Cardas - Ibáñez, J., Tirapu - Ustárroz, J. & Díaz - Orueta, U. (2014). Validez ecológica y entornos multitarea en la evaluación de las funciones ejecutivas. *Revista Neurología*, 59(2), 77 - 87.

Briones, G. (2002). *Epistemología y teoría de las ciencias sociales y de la educación*. México: Trillas.

Bühler, E., Bachmann, C., Goyert, H., Heinzl-Gutenbrunner, M. & Kamp-Becker, I. (2011). Differential diagnosis of autism spectrum disorder and attention deficit hyperactivity disorder by means of inhibitory control and 'theory of mind'. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(12), 1718 – 1726.

Cabrera, J., Méndez, A. & Mondragón, A. (2016). La construcción de la autoestima en relación a los diversos ámbitos sociales. *PsicoEducativa: Reflexiones y propuestas.*, 2(3), 47 - 53.

Cahape, P. (2012). Effects of disability labels on student with exceptionalities. Yetty A. Shobo, Anduamlak Meharie, Patricia Cahape Hammer, and Nate Hixson, *West Virginia Alternate Identification and Reporting Program: An Exploratory Analysis*. Recuperado de: <http://www.de.state.us/research/reports2012/EvaluationofAIR2011Final062812.pdf>

Capelatto, I., De Lima, R., Ciasca, S., Salgado-Azoni, C., (2014) Cognitive functions, self-esteem and self-concept of children with attention deficit and hyperactivity disorder. *Psicología: Reflexão e crítica*, 27(2), 331-340.

Castillo, N. (2011). Acerca de los Paradigmas de la investigación educativa. *Mendive*, 9(1), 16 - 24.

Castro, A. (2003). Curso sobre metodología dictado en la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

Cazau, P. (2000). *Vocabulario de Psicología*. Redpsicología. Recuperado de: <http://glosarios.servidor-alicante.com/psicologia/resignificacion>

Chico, E. (2015). *Manual de psicología de la personalidad*. España: Club Universitario.

Collins, P. (2004). *Not even wrong: Adventures in autism*. Estados Unidos: Bloomsbury.

Conejeros, M., Cáceres, P. & Riveros, A. (2012). Educación de Talentos Académicos en Chile: Una década de aprendizajes e investigación. En Catalán, J., *Investigación orientada al cambio en Psicología Educativa* (39 – 74). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Creswell, J. & Plano, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Inglaterra: SAGE Publications.

Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4 (2) 79 - 95.

CualSoft Consultores. (2017). Aulas Virtuales: Curso de investigaciones con Metodología de la Investigación (Nivel I y Nivel II). Recuperado de: <http://metodologiacualitativa.com/>

Dare, L. & Nowicki, E. (2015). Twice - Exceptionality: Parents' Perspectives on 2e Identification. *Roepert Review*, 37(4), 208 - 218.

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*. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361316671845>

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.

Departamento de Matemáticas Universidad de Buenos Aires (DMUBA). (2017). Etapas de investigación: Estadística Descriptiva. Recuperado de: http://www.dm.uba.ar/materias/probabilidades_estadistica_C/2004/1/PyEC12.pdf

De Zubiría, J. (2013). Mitos y realidades sobre la inteligencia y el talento. *Investigación Educativa*, 17(2), 11 -20.

DSM-V (2014) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. American psychiatric association. 5ª edición. España: Editorial médica panamericana.

Echeíta, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE: Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11 (2), 100 – 108.

Enrique, M. & Muñoz, R. (2014). El problema de la autoestima basado en la eficacia. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(1), 52 - 58.

Estrugo, L. & Donadio, L. (2016). Etiquetamiento escolar, autoestima y personalidad. Un análisis correlacional desde la visión de los alumnos. *Psicología Social*, 2(1), 6 - 15.

Fernández, F. (2002). El Análisis de Contenido como ayuda Metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 96(2), 35 - 53.

Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. & Stinson, R. (2010). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3 - 17.

Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what?. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180.

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.

Foley-Nicpon, M., Assouline, S. & Fosenburg, S. (2015). The Relationship Between Self-Concept, Ability, and Academic Programming Among Twice-Exceptional Youth. *Journal of Advanced Academics*, 26(4), 256 - 273.

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>]

Freeman, J. (1998). Inborn talent exists. *Behavioral and Brain Sciences*, 21(03), 415 - 415.

Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *Revista de Educación*, 368, 255 - 278.

Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M. J., Boada-Muñoz, L., Touriño-Aguilera, E., Artigas-Pallarés, J., Belinchón-Carmona, M. & Posada-De la Paz, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43(7), 425 - 438.

Fugate, C., Zentall, S. & Gentry, M. (2013). Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder: Lifting the mask. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 234 -246.

Fuentes, M., García, J., Gracia, E. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7 - 12.

Gagné, M. (2009). A model of knowledge-sharing motivation. *Human Resource Management*, 48(4), 571 - 589.

Gagné, M. (2011). *Die Bedingung des menschlichen Lernens*. Waxmann Verlag, Alemania.

Gagné, F. (2015). De los Genes al Talento: La Perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*, 368(1), 12 - 39.

Gallagher, J. (2008). Psychology, psychologists, and gifted students. En: *Handbook of giftedness in children* (pp. 1 - 11). USA: Springer US.

Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32 (141), 37 – 64.

García - Cepero, M., Cedeño, F. & Cervantes, D. (2015). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/290855591 Documento de orientaciones técnicas administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva](https://www.researchgate.net/publication/290855591)

García - Cespéro, M. (2015). El Sentido de una educación para el desarrollo del talento. *Revista Javierana*. 151 (5).

Gardner, H. (1983). *Frames of minds. The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. USA: Basic books.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. USA: Basic books.

Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez Arizaga, M., Conejeros - Solar, M., Sandoval Rodríguez, K., & Armijo Solís, S. (2016). Doble excepcionalidad: Análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34(1), 5 - 37.

Gómez, D. & Valldeoriola, J. (2001). *Metodología de la investigación*. Cataluña: Universitat Oberta de Catalunya.

Gómez, J. (2012). Influencia del maltrato físico y psicológico en el desarrollo de la autoestima en niños de la institución educativa primaria. *COMUNICACIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3(1), 45 - 57.

González, M. (2015). *Perfiles Cognitivos Asociados a Alumnos con Altas Habilidades Intelectuales*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante. Alicante, España.

González-Monteaudo, J. (2001) El Paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas, para viejas interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, (15), 227 – 246.

Heller, K. & Schofield, N. (2008). Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective. En: *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 93 – 114). Springer US: Germany.

Henríquez - Henríquez, M., Zamorano - Mendieta, F., Rothhammer - Engel, F. & Aboitiz, F. (2010). Modelos neurocognitivos para el trastorno por déficit de atención/hiperactividad y sus implicaciones en el reconocimiento de endofenotipos. *Revista de Neurología*, 50(2), 109 - 116.

Hernández, R. (1998). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (Quinta ed.). México: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2016). *Metodología de la investigación*. (Octava ed.). México: McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2003). *Metodología de la investigación*. (Segunda ed.). México: McGraw-Hill.

Hevia Rivas, R. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4 (2) 25 – 40.

Hoge, R. & Renzulli, J. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449 - 465.

Honorato, T. (S/Ff). Estrés, ansiedad y talento académico ¿Cómo abordarlo?

Hornstein, L. (2011). Autoestima e identidad. Narcisismo y valores sociales. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Hoza, B., Pelham Jr, W, Dobbs, J., Owens, J., & Pillow, D. (2002). Do boys with attention-deficit/hyperactivity disorder have positive illusory self-concepts? *Journal of abnormal psychology, 111*(2), 268 – 278

Hueso, A., Cascant, M. (2012) *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. España. Editorial Universitat Politècnica de Valencia.

Infante Jaras, M., Matus Cánovas, C. & Vizcarra Rebolledo, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas. *Revista Univer sum, 26* (2), 143 - 163.

Joselevich, E. (2003). *AD/HD: qué es, qué hacer. Recomendaciones para padres y docentes*. Buenos Aires. Paidós.

Lange, K. W., Reichl, S., Lange, K. M., Tucha, L. & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 2*(4), 241 – 255.

Lauchlan, F. & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful?. *Support for learning, 22*(1), 36 - 42.

Limon, A. (2007). Síndrome del espectro autista. Importancia del diagnóstico temprano. *Gaceta Médica de México, 143*(1), 73 – 78.

Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today, 24*(3), 46 - 64.

Lizana, P., Almagià, A., Simpson, M., Binivignat, O., Henríquez, R., Gómez, M., González, M. & Conejeros, M. (2010). Evaluación de la Enseñanza y Aprendizaje por Parte de Estudiantes de un Programa de Talentos Académicos

(BETA-PUCV) Frente a un Curso de Neuroanatomía Funcional. *International Journal of Morphology*, 28(4), 1245-1249.

López, M., Laviana, M., Fernández, L., López, A., Rodríguez, A. M. & Aparicio, A (2008). La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental. Una estrategia compleja basada en la información disponible. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 28(101), 43 - 83.

López, V., Bralic, S. & Arancibia, V (2011). Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo. *Psyche*, 11(1), 183 - 201

Luque-Parra, D., Luque Rojas, M. & Hernández Díaz, R (2017). Altas Capacidades Intelectuales y Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad: A propósito de un caso. *Perspectiva Educativa*, 56(1), 164 - 182.

Maris, S. (2009). Vázquez. Motivación y voluntad. *Revista de Psicología*, 27 (2), 185 – 213.

Marmolejo, A. & Romero, A (2016). IMC en estudiantes de primer grado de primaria y su relación con la autoestima y el autoconcepto. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas.*, 2(3), 37 - 39.

Martinez, M. & Guiraldo, A (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Graó. España.

Martos-Pérez, J. & Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52(1), 147 - 153.

Matus, G. & Molina, F. (2006). *Metodología cualitativa: Un aporte de la sociología para investigar en bibliotecología*. (Primera ed.). Chile: Universidad de Playa Ancha.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). Part II: Building a Philosophic Foundation of Qualitative Research. En: *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide* (pp. 41 - 68). USA: Psychology Press.

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.

Milicic, N. (s/f). El diagnóstico educativo. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Milicic.pdf

Ministerio de Salud (MINSAL). (2008). Guía clínica. Atención integral de niñas/niños y adolescentes con trastorno hiperactivo/trastorno de la atención (THA). Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/45419405/THAadolescentes-diseno-guia-clinica>

Ministerio de Salud (MINSAL). (2011). Guía de práctica clínica. Detección y diagnóstico oportuno de los trastornos del espectro autista (TEA). Recuperado de <http://web.minsal.cl/portal/url/item/bd81e3a09ab6c3cee040010164012ac2.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017). Educación Especial. Leyes. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=8451

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2013). Educación Especial. Ley 20.422 recuperado de http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=8451

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2005). Política Nacional de Educación Especial recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2009). Decreto 170. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2009). Ley General de Educación. Recuperado de: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley N 20370 Ley General de Educacion.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf)

Miranda - Casas, A., Baixauli - Fortea, I., Colomer - Diago, C., & Roselló - Miranda, B (2013). Autismo y trastorno por déficit de atención/hiperactividad: convergencias y divergencias en el funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente. *Revista de Neurología*, 57(1), 177 - 184.

Molina, M., & Maglio, A. (2013). Características del Autoconcepto y el Ajuste en las Autopercepciones de los Niños con Trastorno por Déficit de Atención

con Hiperactividad de Buenos Aires. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7(2), 50 - 71.

Molina, N. (s.f.) Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados. "*Patrimonio*": *Economía Cultural y Educación para la Paz (MEC-EDUPAZ)*, 1(3), 39 - 63.

Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados. "*Patrimonio*": *Economía cultural y educación para la paz (MEC-EDUPAZ)*, 1(3), 39-63.

Montoya - Arenas, D., Trujillo - Orrego, N., & Pineda - Salazar, D (2010). Capacidad intelectual y función ejecutiva en niños intelectualmente talentosos y en niños con inteligencia promedio. *Universitas Psychologica*, 9(3), 737 - 747.

Mora, J., & Martín, J (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional." *Revista de Historia de la Psicología* 28 (4), 67 - 92.

Morales, N. (2017). Técnicas de estadística descriptiva. Recuperado de: https://www.academia.edu/10092756/Tecnicas_de_estadistica_descriptiva?auto=download

Morales, M., & González, A. (2014). Resiliencia – Autoestima - Bienestar psicológico y Capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 215 - 228.

Mulas, F., Etchepareborda, M., Abad - Mas, L., Díaz-Lucero, A., Hernández, S., la Osa - Langreo, D., & Ruiz-Andrés, R (2004). Trastornos neuropsicológicos de los adolescentes afectos de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 43(1), 71 - 81.

Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's syndrome. *Gifted child quarterly*, 44(4), 222 - 230.

Neihart, M., & Poon, K. (2009). *Gifted children with autism spectrum disorders*. Waco, Tex.: Prufrock Press.

Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: Una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de educación*, 341, 99 - 121.

Nowak, M. (2001). Double Inequity, Redoubled Critique: Twice-Exceptional (Gifted + Learning Disabled) Students, the Equality Ideal, and the Reward Structure of the Educational System. Recuperado de: http://education.jhu.edu/pd/newhorizons/exceptional%20learners/gifted%20learners/articles%20-%20gifted%20learners/double_inequity.htm

Olivares, R., Henríquez, R., Simpson, C., Binvignat, O., González, M., Conejeros, L., & Lizana Arce, P. (2014). Evaluación de la Percepción del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de un Curso de Morfología Humana por parte de Estudiantes de un Programa para Talentos Académicos. *International Journal of Morphology*, 32(1), 141 - 146.

Oróstica, K., González, N., & Halpern, M. (2015). Intervenciones terapéuticas del trastorno por déficit atencional en la población infanto juvenil.

Revista chilena de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia. 26 (2), 30 – 40.

Pelayo, J., Trabajo, P., & Zapico, Y. (2012). Aspectos históricos y evolución del concepto de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Mitos y realidades. *Cuadernos de Psiquiatría comunitaria*, 11(2), 7 - 20.

Peña, M (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93 - 103.

Pérez R., & Martínez, L. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *Revista. CES psicología*, 7(1), 141 - 155.

Pfeiffer, S. (2015). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66 - 95.

Pineda, R. (2002). La resignificación de la realidad a la luz de la innovación tecnológica. *Revista ABRA*, 22(31), 111 - 118.

Plucker, J., & Stocking, V. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional children*, 67(4), 535 - 548.

Prieto, M., & Castejón, J. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.

Pomar, S. & Martínez, G. (2007). Resignificación identitaria, trabajo y familia: una disyuntiva para la mujer. *Administración y organizaciones*, 9(18), 95 - 109.

Raigada, J. (2002). Epistemología, Metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.

Ramos, M. (2004). Valores y autoestima: Conociéndose a sí mismo en un mundo de otros. *Revista educación en valores*, 1(1), 1 - 14.

Real Academia Española (RAE). (2017). Real Academia Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/>

Reis, S., Baum, S., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice - exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58 (3), 217 - 230.

Rodríguez, L. (2004). Identificación y evaluación de niños con talento. En: *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 37 – 47). UNESCO: Santiago de Chile.

Rodríguez, C., & Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 12(3), 389 - 403.

Rodríguez, D., & Valdeoriola, J. (2009). Metodologías cuantitativas. *Metodología de la investigación*, 31 - 45.

Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. (Tesis de Maestría). Universidad de Andalucía: Andalucía, España.

Rubenstein, L., Schelling, N., Wilczynski, S., & Hooks, E. (2015). Lived experiences of parents of gifted students with Autism Spectrum Disorder: The struggle to find appropriate educational experiences. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 283 - 298.

Ryan, M. (2013). *The Gift of Giftedness? A Closer Look at How Labeling Influences Social and Academic Self-Concept in Highly Capable Learners* (Tesis Maestría). University Washington: Washington, Estados Unidos.

Sánchez, M. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 1(1), 11 - 30.

Sanhueza, S., Granada, M. & Bravo, L. (2012) Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de Pesquisa*. 42(147), 884 - 899.

Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial (Síntesis). *Revista de Neurología*, 46(1), 11 - 16.

Schools, M. C. P. (2002). A guidebook for twice exceptional students: Supporting the achievement of gifted students with special needs. *Rockville, MD: Family and Community Partnerships*

Serrat, À. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades?: Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. España: Grao

Servera - Barceló, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista de Neurología*, 40(6), 358 - 368.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid. Morata.

Skliar, C. (2015). La igualdad a primera vista. *Cuadernos de pedagogía*, (461), 61-65.

Skliar, C. (2014). Preguntar la diferencia: Cuestiones sobre inclusión. *Sophia*, 2(1), 33 - 43.

Stephens, K., Karnes, F., Neihart, M. & Poon, K. (2009). *Gifted Children With Autism Spectrum Disorders*. Sourcebooks, Inc.

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.

Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823 - 831.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249 - 265.

Touron, J. & Gagné, F (2013). Francoys Gagné en My friends' corner. Recuperado de: <http://www.javiertouron.es/2013/03/francoys-gagne-en-my-friends-corner.html>

UNESCO. (2008). Conferencia internacional de Educación. “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Ginebra, Suiza. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONF_INTED_48-3_Spanish.pdf

Urzúa, A., Domic, M., Cerda, A., Ramos, M., & Quiroz, J. (2009). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños escolarizados. *Revista chilena de pediatría*, 80(4), 332 - 338.

Webb, J. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. En K. A. Heller, F. J. Monk y A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, (pp. 649 – 668), Oxford.

Weiss, J., Cappadocia, M., Tint, A. & Pepler, D. (2015). Bullying victimization, parenting stress, and anxiety among adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Autism research*, 8(6), 727 - 737.

Wen Wang, 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.

Williams, E. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16 - 21.

Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge. New York

Zwaigenbaum, L., Bauman, M., Stone, W., Yirmiya, N., Estes, A., Hansen, R. L. & Kasari, C (2015). Early identification of autism spectrum disorder: recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136 (1), 10 - 40.

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., & Roffman-Shevitz, B. (2006). *Smart kids with learning difficulties: Overcoming obstacles and realizing potential*. Waco, TX: Prufrock Press.

ANEXOS