



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Pedagogía
Educación Diferencial

**PROPUESTA DE GUÍA DE ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA PARA PADRES
SOBRE DOBLE EXCEPCIONALIDAD EN CHILE.**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON
MENCIÓN EN TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE ESPECÍFICOS Y/O RETARDO
MENTAL.**

Profesora Guía : Katia Sandoval Rodríguez.

Profesora Correctora: María Leonor Conejeros Solar.

Estudiantes : Catalina Álvarez Guajardo.

Francisca Bobadilla Carrasco.

Pía Pérez Salinas.

Micaela Picó Iriarte.

Javiera Rojas Leiva.

Junio, 2017

RESUMEN

La presente investigación surge desde la necesidad de orientar y generar apoyos a familias de niños(as) y jóvenes que presentan Doble Excepcionalidad (2E) en la región de Valparaíso. Definiendo la 2E como un diagnóstico dual, compuesto por una Alta Capacidad (AC), asociada a una dificultad, en este caso específicamente al Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Trastorno por Déficit de Atención (TDAH).

El estudio se enmarca dentro del proyecto FONDECYT N°1151030: “Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y Aportes para su Atención Psicoeducativa”, con el objetivo de elaborar una propuesta de apoyo a familias de niños(as) y jóvenes que presentan la condición de 2E con TEA o TDAH, que cursan tanto enseñanza básica como media, para brindar información acerca de la detección y orientación, junto con mejorar la calidad de vida y promover el desarrollo integral del estudiante 2E.

Para ello, se utiliza una metodología cualitativa, bajo el paradigma interpretativo basado en un enfoque fenomenológico. Los instrumentos utilizados para el análisis de datos, fueron aportados por investigadores de dicho proyecto mediante la recepción de 31 entrevistas transcritas, junto con el libro de códigos reformulado por las participantes de la presente investigación y la escala de apreciación con la cual se evalúa la propuesta.

A raíz de la información analizada surgen hallazgos, los cuales se dividen en cuatro categorías principales, siendo éstas: Sujeto 2E, Familia 2E, Vivencias frente a la condición 2E, Comunidad Escolar. A partir de lo cual, se desprenden evidencias a partir de las experiencias familiares.

Finalmente, referido a las conclusiones de la investigación se evidencia que las familias de niños(as) y jóvenes con la condición de 2E presentan diferentes necesidades tanto a nivel cognitivo, emocional y social, contando con escasa información del diagnóstico e intervención, siendo ellos mismos quienes inician la búsqueda de información y apoyos para sus hijos(as). En este sentido, se constata la necesidad de orientar y apoyar a la familia para incrementar la calidad de vida.

Palabras claves: Educación Especial, Familia, Doble Excepcionalidad, Apoyos, Trastorno por Déficit de Atención, Trastorno del Espectro Autista, Alta Capacidad.

ABSTRACT

The present research stems from the need to guide and to create different support methods for the families of children and adolescents that are Twice Exceptional (2E) in Valparaíso, defining 2E as a dual diagnosis consisting of a High Ability (HA), linked with a specific difficulty- in this particular case, Autism Spectrum Disorder (ASD) or Attention Deficit Disorder (ADHD).

This study was carried out thanks to the collaboration with FONDECYT Project N°1151030: "Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y Aportes para su Atención Psicoeducativa" ("Twice-exceptional Children: Identification and Characterization within Educational and Family Contexts, and Input for its Psicoeducative Attention"), with the purpose to elaborate a handout to families of children and adolescents that are Twice Exceptional with ASD or ADD, and that are currently in their primary or secondary education. All of this with the aim to offer further information regarding the detection and counsel to improve the quality of life and promote a comprehensive development.

In order to do so, a qualitative methodology with the interpretative approach based on a phenomenological focus was used. The instruments used for data analysis were provided by the same researchers said project through the receipt of 31 transcribed, with the book of codes rephrased in the current research, and a scale of assessment with which the proposal is rated.

As a result of the data analysis, findings were divided into four main categories: Sujeto 2E (Subject 2E), Familia 2E (Family 2E), Vivencias frente a la condición 2E (Experiences regarding 2E condition), and Comunidad Escolar (School community.) From all of the previous elements named, different types of evidence arose.

Finally, and referring to the conclusions of the research, it is quite evident that families of children and adolescents that are Twice Exceptional (2E) present different needs which can be cognitive, emotional and social. Having little information with regards to the diagnosis and intervention, the families themselves start their own research so they can support their daughters and sons. Accordingly, it is safe to say that the need to guide and support the family will improve their quality of life.

Key words: Special Education, Family, Twice Exceptional, Support, Attention Deficit Disorder, Autism Spectrum Disorder, Giftedness.

Agradecimientos

Agradecemos a nuestras familias por el apoyo incondicional brindado durante este proceso formativo, quienes estuvieron en todo momento alentándonos a seguir adelante.

Agradecemos a nuestra profesora guía, Katia Sandoval Rodríguez, por su orientación y entrega de conocimientos que fueron fundamentales para realizar nuestro trabajo de titulación.

Además a los profesionales del proyecto FONDECYT N°1151030, por las mismas razones anteriores junto con brindarnos un espacio acogedor y comfortable para compartir nuestras evidencias e inquietudes con respecto a nuestro trabajo de titulación. Del mismo modo, agradecemos a los participantes de este estudio, padres, niños(as) y jóvenes quienes fueron claves para la realización del mismo.

Por otro lado, agradecemos de manera especial y sincera a María Eugenia Ibaseta, nuestra Queni, por su acogida, paciencia, apoyo y disponibilidad para trabajar en su hogar. Siempre risueña con sus palabras de aliento y ánimo hacia nosotras. Su entrega la guardamos con mucho cariño.

Finalmente, agradecemos al equipo investigativo, quienes trabajaron comprometidas y dispuestas a enfrentar los desafíos que surgen en este último paso. Infinita gratitud para cada una, pues siempre nos apoyamos y alentamos, sin dejar de lado el compañerismo, lo cual es fundamental en trabajos de éstas características.

Índice de contenidos

RESUMEN.....	
ABSTRACT.....	
Agradecimientos.....	
Índice de contenidos.....	
Índice de figuras.....	
Índice de tablas.....	
Introducción	1
Capítulo 1 Marco Teórico	10
1.1 Doble Excepcionalidad	10
1.1.1 Doble excepcionalidad: Definición y características.	10
1.1.2 Alta Capacidad.	12
1.1.3 Necesidades de Apoyo.	26
1.2 Tipos de Doble Excepcionalidad	28
1.2.1 Alta Capacidad y Trastorno del Espectro Autista	29
1.2.2 Alta Capacidad y Trastorno por Déficit de Atención.....	35
1.3 Evaluación Diagnóstica	38
1.3.1 Evaluación diagnóstica ámbito internacional.....	38
1.3.2 Evaluación diagnóstica del TEA y TDAH.....	44
1.3.3 Evaluación diagnóstica ámbito nacional.....	48
1.4 Intervención de la Doble Excepcionalidad	54
1.4.1 Atención especializada.....	54
1.4.2 Programas de Alta Capacidad a nivel nacional.....	63
1.5 Doble Excepcionalidad y Familia	64
1.5.1 Familia: definición y tipos.....	64
1.5.2 Familia y sus necesidades.....	69
1.5.3 Familia y apoyos.....	72
Capítulo 2 Marco Metodológico	77
2.1 Objetivos.....	77
2.1.1 Objetivo General.....	77
2.1.2 Objetivos específicos.....	77
2.2 Marco Metodológico.....	78
2.2.1 Metodología y Diseño de investigación.....	78
2.2.2 Descripción de los informantes.....	82
2.3 Instrumentos	84
2.4 Procedimientos.....	87
2.5 Procedimiento de análisis.....	89
Capítulo 3 Análisis de los Hallazgos.....	92
3.1 Análisis cualitativo.....	92

3.1.1 Comunidad Escolar	94
3.1.2 Sujeto Doblemente Excepcional.	108
3.1.3 Familia 2E	122
3.1.4 Vivencia 2E.	144
3.2 Discusión.....	151
Capítulo 4 Propuesta: Guía psicoeducativa para padres sobre 2E.....	159
Capítulo 5 Conclusiones	163
5.1 Proyecciones de la investigación.....	165
5.2 Limitaciones de la investigación.....	166
Capítulo 6 Bibliografía	168
Capítulo 7 Anexos	182
7.1 Transcripción entrevistas.....	182
7.1.1 Entrevista padres.	182
7.1.2 Entrevista niño(a).	212
7.2 Escala de apreciación	246
7.3 Libro de códigos.....	249
7.4 Propuesta: Guía de orientación psicoeducativa para padres sobre 2E	272

Índice de figuras

<i>Figura 1</i> Áreas de desempeño de la AC (Artola, Barraca & Mosteiro, 2005). Elaboración propia.	13
<i>Figura 2</i> Aspectos involucrados en el proceso de desarrollo del talento (Gagné). Elaboración propia.	15
<i>Figura 3</i> Modelo comprensivo de desarrollo del talento (Gagné, 2015).	16
<i>Figura 4</i> Modelo de los tres anillos de Renzulli (1986).....	18
<i>Figura 5</i> Conceptualización AC. Renzulli y Reis (2010)	19
<i>Figura 6</i> Modelo triádico de la superdotación, Mönks y Van Boxtel (1988, 1992).	20
<i>Figura 7</i> Modelo tripartito de Pfeiffer (2015). Elaboración propia.....	21
<i>Figura 8</i> Predominancia en la condición 2E.....	28
<i>Figura 9</i> Aspectos para identificar a estudiante 2E. Elaboración propia.....	40
<i>Figura 10</i> Criterios para generar programas estudiantes 2E. Elaboración propia.....	58
<i>Figura 11</i> Recomendaciones profesionales de la educación	60
<i>Figura 12</i> Tipos de familia. Elaboración propia.....	67
<i>Figura 13</i> Metodología cualitativa (Hernández et al., 2010, p.43).....	82
<i>Figura 14</i> Fases proceso de investigación	88
<i>Figura 15</i> Procedimientos de análisis de datos.....	90
<i>Figura 16</i> Resumen libro códigos. Elaboración propia.....	93
<i>Figura 17</i> Palabras claves acciones frente a condición 2E. Elaboración propia	95
<i>Figura 18</i> Apoyo estudiante contexto escolar. Elaboración propia.....	97
<i>Figura 19</i> Barreras para el aprendizaje.....	101
<i>Figura 20</i> Indicadores tempranos condición 2E.....	110
<i>Figura 21</i> Palabras claves autoconocimiento del talento	120
<i>Figura 22</i> Palabras claves acciones familiares condición de 2E	123
<i>Figura 23</i> Conocimiento familiar del talento asociado a la condición 2E.....	129
<i>Figura 24</i> Palabras claves intereses comunes familiares	132
<i>Figura 25</i> Palabras claves valoración afectiva familiar	137
<i>Figura 26</i> Palabras claves expectativas familiares futuras.....	146
<i>Figura 27</i> Palabras claves preocupaciones y frustraciones de la familia 2E	147
<i>Figura 28</i> Palabras claves impacto negativo ante el diagnóstico de la condición 2E .	149
<i>Figura 29</i> Palabras claves impacto positivo ante el diagnóstico de la condición de 2E	150
<i>Figura 30</i> Capítulos de la propuesta psicoeducativa. Elaboración propia	160

Índice de tablas

Tabla 1	17
Tabla 2	22
Tabla 3	43
Tabla 4	45
Tabla 5	47
Tabla 6	83
Tabla 7	85

Introducción

En el Chile de hoy, la atención a las personas que presentan necesidades de apoyo a nivel escolar está cubierta en cierta medida por las leyes y normativas nacionales de Integración Escolar, sin embargo, existe un grupo de estudiantes que a pesar de contar con estos apoyos no logra adecuarse al contexto, dado que sus necesidades no son resueltas completamente.

Dichos estudiantes presentan la condición de 2E, manifestada en el 10% de la población, definida como la presencia conjunta de AC con una Necesidad Educativa Especial (NEE), con excepción de quienes presentan Discapacidad Intelectual. En este sentido, se plantea que el sujeto que presenta AC, no es inmune frente a necesidades específicas o generales, las cuales impactan en su normal funcionamiento social, educativo y familiar. Entre los tipos de 2E existentes, se incluyen discapacidades físicas, tales como la pérdida de visión o audición, dificultades específicas de la lectura, escritura y/o cálculo, así como trastornos sociales y de comportamiento, entre otras (Reis, Baum & Burke, 2014; Baum, Schader & Hébert, 2014; Antshel, 2008; Gómez, Conejeros, Sandoval & Armijo, 2016).

En el ámbito educacional, esta conceptualización es compleja siendo confundida en ocasiones con otros diagnósticos. Dichos estudiantes siguen siendo una población desconocida en las escuelas, lo que hace que la identificación sea mucho más difícil (Morrison & Rizza, 2007). Sin embargo, no tan sólo en el ámbito educacional existe un desconocimiento sobre la 2E, sino también en el contexto familiar. En este sentido, los padres se encuentran propensos a ver las frustraciones que presentan dichos estudiantes en el hogar, pero existe escaso conocimiento acerca de las experiencias y apoyos brindados a estudiantes 2E (Dare & Nowicki, 2015).

A raíz de lo mencionado anteriormente, durante los últimos años un grupo de investigadores del proyecto FONDECYT N°1151030 ha realizado estudios acerca de la

condición de 2E en Chile, definiéndola como “un desempeño superior a la media esperada para su rango etario, asociado a una dificultad específica que repercute en su desempeño cotidiano y desarrollo integral en diversos contextos” (Gómez et al., 2016, p.7). Dicho proyecto tiene por objetivo comprender cómo se expresa en el país dicha condición, en los diferentes contextos, tanto individual, familiar y escolar.

A nivel internacional, en Estados Unidos en el año 2004 se actualizó la Ley de Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA), donde se reconoce que los alumnos(as) con discapacidad también pueden presentar AC. Considerando la coexistencia con alguna de las trece discapacidades identificadas en dicha ley, con excepción de la discapacidad intelectual (Reis et al., 2014). Por otra parte, en Europa la 2E se conceptualiza como “excepcional doble” o “múltiple excepcional” (Yates, 2017), actualmente las normativas no incluyen a la 2E influyendo en su comprensión y reconocimiento de la coexistencia entre AC asociado a TEA o TDAH, por lo que se requiere profundizar en dicha temática (Prior, 2013). Se propone que la implementación de un currículo flexible aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje de dichos estudiantes 2E (Montgomery, 2003).

Referido al ámbito educativo, la 2E es un tema actual para los docentes y se ha introducido recientemente para caracterizar a un estudiante con AC asociado a un trastorno (Assouline, Foley-Nicpon & Huber, 2006; Assouline & Whiteman, 2011). De esta manera, existe la posibilidad de que la AC del estudiante domine por sobre su dificultad o bien, que predomine la dificultad, imposibilitando la expresión de la AC que posee el estudiante. En ambas ocasiones, cada una (habilidad o dificultad) puede ocultar a la otra (Baldwin, Baum, Pereles & Hughes, 2015). En este sentido, para comprender el término de 2E, es necesario conceptualizar la AC, la cual es abordada a partir de sus principales autores, donde se encuentran las siguientes

concepciones. En primer lugar, se menciona que la AC es multidimensional, siendo el resultado del transcurso durante el ciclo vital, donde confluyen la genética y el ambiente del sujeto, lo cual es denominado como epigenética, dado que el funcionamiento del alumno(a) no está determinado por su base neurobiológica, sino que converge con los elementos ambientales, tales como oportunidades, personalidad, aspectos psicosociales y esfuerzo de la persona (Sastre-Riba, 2012). Por otra parte, se explicita que existen diferentes términos para referirse a dicho concepto, tales como superdotación, dotación, talento, entre otras. En este sentido, algunos autores plantean que existe una discrepancia entre los términos de dotación y talento, refiriéndose al primero como “la posesión y uso de habilidades superiores expresadas en al menos un dominio (intelectual, creativo, social, perceptual y físico), el cual sitúa a la persona en el 10% superior de su grupo” (Gómez et al., 2016, p.9). Se menciona también que un aspecto primordial para el desarrollo del talento, son los catalizadores intrapersonal y medioambiental, que podrían favorecer o dificultar el proceso (Gagné, 2011).

Por otra parte, se proponen modelos de AC, encontrándose en primer lugar, un modelo diferenciador propuesto por Gagné (2010) sobre la superdotación y talento, pues considera que ambos conceptos no pueden ser utilizados como sinónimos, dado que deben ser empleados para diferenciar las características de los sujetos. El segundo modelo corresponde a Renzulli (1986), quien considera que la superdotación sucede en áreas determinadas de aprendizaje y rendimiento. Para ello, desarrolla un modelo de tres anillos como forma de explicación de la AC, identificando grupos en que interaccionan rasgos tales como: capacidad superior a la media, compromiso de la tarea o motivación y creatividad (Ziegler & Phillipson, 2012). El tercer modelo de Mönks y Van Boxtel (1988, 1992) amplía la visión de AC propuesta por Renzulli, en el cual se considera la tríada (capacidad superior a la media, compromiso de la tarea y

creatividad), incluyendo aspectos sociales a nivel familiar, escolar, compañeros o amistades. Por último, Sastre- Riba (2008), conceptualiza que las personas con AC presentan un coeficiente intelectual (CI) más alto que la media, entre los 155 y 174 puntos. Junto con ello, menciona que su manifestación es heterogénea, pudiendo expresarse en diferentes dominios, ya sea de forma simple o múltiple (Sastre-Riba, 2011). Sumado a lo anterior, las investigaciones científicas acerca del tema, han demostrado que una persona puede presentar una AC en una gran variedad de áreas, tales como cognitiva, académica, artística, liderazgo, emocional, entre otras (Foley-Nicpon, Assouline, Schuler & Amend, 2014).

Por otro lado, la presente investigación aborda la 2E asociada al TEA o TDAH. Los cuales son clasificados como trastornos del neurodesarrollo (DSM-5) y se rigen en el ámbito educativo nacional bajo la normativa de ley N°20.201 que administra la prestación de recursos y apoyos a personas con NEE, tanto transitorias como permanentes, la cual según el artículo 23 del Decreto 170 (MINEDUC, 2009), se define como “una dificultad severa o significativamente mayor a la que presenta la generalidad de estudiantes de la misma edad, para aprender a leer; a leer y a escribir; y/o aprender matemáticas”.

Como se explicó anteriormente, la presente investigación se desarrolla únicamente con dos tipos de 2E. En primer lugar, la AC asociada a TEA, la cual acorde al decreto 170 (MINEDUC, 2009), artículo 81, define TEA como:

alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental, que pueden variar en función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual de la persona que lo presenta (p.22).

En cuanto a lo planteado por el DSM-5 (2013), se define TEA como “déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social a través de múltiples contextos” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p.13).

Estudios mencionan que los niños(as) que presentan AC asociado a TEA no pueden ser identificados porque sus comportamientos inusuales pueden atribuirse erróneamente a su talento o a una dificultad de aprendizaje (Neihart, 2000).

En segundo lugar, la AC asociada a TDAH, según el decreto 170 (MINEDUC, 2009), artículo 40, se define TDAH como:

al trastorno de inicio temprano, que surge en los primeros 7 años de vida del o la estudiante y que se caracteriza por un comportamiento generalizado, con presencia clara de déficit de atención, impulsividad y/o hiperactividad. Este comportamiento se evidencia en más de un contexto o una situación, tales como el hogar, la escuela y/o actividades sociales, entre otras y produce un malestar clínicamente significativo o una alteración en el rendimiento social o académico del o la estudiante (p.12).

Mientras que en el ámbito internacional, este según el DSM-5 (2013) se define como:

patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” el cual se caracteriza por considerar “seis (o más) de los síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses, con una intensidad desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo y que tiene un impacto directamente sobre las actividades sociales y académicas/laborales. Para los adolescentes y adultos (17 o más años), se requieren al menos cinco síntomas (p.33).

Estudios actuales a nivel internacional, evidencian la existencia de una correlación entre AC y TDAH (Mullet & Rinn, 2015; Lee & Olenchak, 2014). Foley-Nicpon et al. (2011) plantean que estas personas logran tener un desempeño promedio o sobresaliente en comparación a sus pares. No obstante, este nivel de desempeño dependerá de las demandas que proporciona el contexto, las cuales en ocasiones no pueden ser compensadas por sus fortalezas.

Es por lo mencionado anteriormente, que el escaso conocimiento acerca de la presencia de esta condición y manejo de ella en sus diferentes contextos, es que el propósito de este proceso de investigación es levantar desde la teoría y hallazgos una guía de apoyo a las familias con niños(as) y jóvenes que presentan la condición de 2E, que influya de manera positiva en su progreso, debido a la implicancia de la familia en el desarrollo de sus hijos(as).

En este sentido, autores consideran el concepto de familia como un sistema y elemento natural, puesto que se constituye por una red de relaciones y responde tanto a necesidades biológicas como psicológicas, que conlleva la supervivencia del ser humano. Además, la familia tiene derechos de protección por parte de la sociedad y del Estado, considerado un elemento base a nivel social (ONU, 1948; Hernández, 1998).

El concepto de familia a lo largo del tiempo, se ha ido modificando, debido a las diferentes concepciones ideológicas y/o valóricas de la sociedad, las cuales influyen en la percepción que se tenga del término en cuestión. Para esta investigación, se abarca el concepto de familia de manera amplia, por lo que se considera que los miembros de una familia pueden o no tener lazos consanguíneos (Ramos, 2007).

De esta manera, han surgido modelos de familia dado los cambios sociales ocurrientes en los diferentes contextos, los cuales se dan en la estructura familiar, en su funcionamiento y el pensamiento a nivel social. En el plano nacional, la familia presenta un rol imprescindible en los

procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que es reconocida como la primera fuente de educación (MINEDUC, 2001; Valdivia, 2008). En este sentido, es fundamental el apoyo y participación éstas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, identificación, evaluación y entrega de apoyos brindado por diversos profesionales a estudiantes que presentan la condición de 2E (Dare & Nowicki 2015).

Desde Marzo del año 2015 se ha investigado sobre 2E en el país, mediante el proyecto FONDECYT N°1151030 “Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y Aportes para su Atención Psicoeducativa”, cuyo fin último es “comprender cómo se expresa la Doble Excepcionalidad en niños y niñas en los contextos individual, familiar y escolar en Chile; generar directrices para su caracterización y lineamientos para su atención psicoeducativa, que sean acordes a las necesidades de apoyo que presentan”.

A partir de lo presentado anteriormente, surge la interrogante que orienta esta investigación la cual hace referencia a: **¿Qué apoyos existen actualmente dirigidos a las familias de niños y jóvenes que cursan enseñanza básica y que presentan la condición de 2E, destinados a su detección, orientación y manejo de esta necesidad que permitan dar respuesta al desarrollo integral de sus hijos(as)?**

En base a lo anterior, es que surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las necesidades prioritarias de apoyo, que presentan las familias de niños y jóvenes que presentan la condición de 2E?
- ¿Cuáles son las necesidades prioritarias de apoyo que presentan los niños y jóvenes que presentan la condición de 2E?
- ¿De qué manera reciben orientaciones las familias de niños y jóvenes que presentan la

condición de 2E, para enfrentar las necesidades de apoyo vinculadas al diagnóstico?

- ¿Cómo las familias de niños y jóvenes que presenten la condición de 2E llevan a cabo el proceso de identificación de necesidades de apoyo de sus hijos?
- ¿Qué acciones se llevan a cabo entre familia y profesionales de diversas áreas (educación, salud, social, entre otras), para satisfacer las necesidades de niños y jóvenes que presenten la condición de 2E?

Para dar respuesta a dichas interrogantes, es que en el capítulo I se aborda el marco teórico de la investigación, donde se estipula la conceptualización aportada desde el ámbito nacional e internacional, por ende se presentan los autores relevantes que conceptualizan acerca de 2E, AC, TEA, TDAH y familia, encauzando la investigación desde sus diferentes aristas.

En tanto, en el capítulo II, se expone el marco metodológico, proporcionando la base para el desarrollo de la presente investigación, mediante el planteamiento de los objetivos que guiaron el desarrollo de ésta. Se aborda mediante una metodología cualitativa, bajo un paradigma interpretativo con un enfoque fenomenológico que permite la explicación de los significados que le otorgan los fenómenos de estudio a dicha investigación.

Posteriormente, en el capítulo III se realiza un análisis de los hallazgos encontrados mediante la recopilación de testimonios aportados por los participantes de las entrevistas transcritas, tanto estudiantes con la condición de 2E y sus respectivos padres, quienes abordan sus experiencias.

En el capítulo IV, se encuentra la propuesta de “Guía de orientación psicoeducativa para padres sobre 2E”, emanada desde la teoría y el análisis de los datos analizados durante la investigación.

Luego, en el capítulo V, se plasman las conclusiones acordadas a través de lo investigado, vinculado a la teoría recopilada tanto del ámbito internacional como nacional con respecto al rol de la familia en el apoyo a sus hijos(as) con la condición de 2E en Chile.

En el capítulo VI, se encuentran las referencias bibliográficas utilizadas para llevar a cabo la investigación, con los respectivos autores que guiaron el proceso.

Por último, en el capítulo VII, se presentan los anexos utilizados para la recopilación de datos, la evaluación y la propuesta.

Capítulo 1 Marco Teórico

1.1 Doble Excepcionalidad

1.1.1 Doble excepcionalidad: Definición y características.

En el ámbito educativo ha estado presente la manera en que los estudiantes se desenvuelven en su proceso de enseñanza y aprendizaje, es por ello que actualmente el término necesidades de apoyo ha tomado gran importancia, junto con el estudio de cada una de ellas, para de esta forma aportar y apoyar en dichos proceso. En este contexto, una de las recientes necesidades de apoyo es la denominada 2E.

El concepto 2E, ha sido un desafío a nivel mundial, dada su complejidad, dificultad en su detección y las escasas investigaciones que existen sobre este tema contemporáneo. Esta condición, se define como la presencia de AC, acompañado de una necesidad de apoyo con excepción de quienes presentan discapacidad intelectual (Reis et al., 2014; Baum et al., 2014; Gómez et al., 2016). Los individuos que presentan este diagnóstico dual, corresponden al 10% de la población (Antshel, 2008).

En general, estos sujetos presentan una buena comprensión conceptual, destacándose con un excelente vocabulario y habilidades analíticas. Además, muestran un nivel de interés o talento extraordinario en habilidades para resolver problemas y en áreas particulares, por ejemplo: matemáticas, ciencias, tecnología, artes visuales, sociales o escénicas, entre otras, con presencia de una discapacidad coexistente, que podrían ocultar ya sea el talento o viceversa (Reis et al., 2014).

De esta manera, para conceptualizar la 2E, es preciso relacionar y diferenciar aquellas características e indicios que permiten guiar la evaluación e intervención (Lovett &

Lewandowski, 2006), debido a la diversidad de comportamientos y características que pueden ser fácilmente confundidos por la comorbilidad existente. Asimismo, es relevante considerar el contexto en el cual se desenvuelven los sujetos, para comprenderlos de manera integral. Por lo anterior, el concepto debe ser entendido de manera amplia para generar los apoyos pertinentes a las necesidades identificadas acorde a la condición de 2E. En el año 2004, a nivel internacional específicamente en los Estados Unidos de América (EEUU), la Ley de Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA) fue actualizada, reconociendo que los estudiantes con discapacidad también presentan AC. De esta manera, se considera la coexistencia con alguna de las trece discapacidades identificadas en dicha ley, exceptuando la discapacidad intelectual (Reis et al., 2014).

En cuanto a nivel continental, Gran Bretaña se refiere a la condición 2E como “Excepcional doble” o “Múltiple excepcional” (Yates, 2017), a diferencia de Estados Unidos, en donde se refieren a esta necesidad como 2E.

Estudios recientes evidencian que en el ámbito legislativo, la condición 2E no se encuentra normada, lo que influye en el conocimiento y comprensión de la misma, ya que la AC, TEA y TDAH, son consideradas necesidades de apoyo que se visualizan de forma aislada, sin considerar su coexistencia, ya sea AC asociado a TEA o AC asociado a TDAH (Prior, 2013).

Por su parte, Montgomery (2006) plantea que los métodos de enseñanza influyen en el pleno proceso de aprendizaje de los estudiantes 2E, por lo que sugiere la implementación de un currículo flexible basado en la participación activa y adecuada a las individualidades de cada estudiante.

En este sentido, Prior (2013) concluye la relevancia de profundizar en el tema y lo que ello abarca, dado que existen escasas investigaciones, lo cual obstaculiza los procesos de identificación y generación de perfiles que caracterizan a los estudiantes 2E.

Por tanto, es necesario incorporar apoyos necesarios para los estudiantes 2E, por lo que profesionales deben conocer cómo se expresa la 2E en cada estudiante, con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje (Benito & Guerra, 2012).

A nivel nacional, la 2E es un tema contemporáneo que ha sido escasamente abordado, pues durante años se ha enfatizado por separado tanto la AC, TEA y TDAH, a diferencia del amplio campo existente a nivel internacional sobre la 2E en países como EEUU, Canadá, Holanda, España, Australia, Reino Unido, entre otras. Debido a ello, las investigaciones actuales en Chile, tienen como referente a los grandes exponentes de la literatura internacional sobre la 2E. En base a ello, se ha profundizado en la AC asociada a TEA o TDAH, lo cual se enmarca en proyectos de investigación que se orientan a recabar información y generar bases respecto al tema. Uno de ellos, es el proyecto FONDECYT N°1151030, que tiene como objetivo informar a los padres, profesores y entorno cercano del estudiante 2E respecto a la condición, tomando en cuenta las características principales, implicancia, necesidades y apoyos pertinentes para estas personas.

1.1.2 Alta Capacidad.

En el año 1972 se amplió el concepto de AC, gracias a la elaboración del informe Marland realizado desde la Oficina de Educación del Gobierno de EEUU (Departamento de Salud, Educación y Bienestar de EEUU), marcando un hito relevante sobre el tema, ya que se estableció la AC como una necesidad educativa. En dicho informe Artola, Barraca y Mosteiro (2005) definen a las personas con AC como aquellos(as) “que tienen un rendimiento demostrado

y/o capacidad potencial en cualquiera de las siguientes áreas” (p.26). Las cuales se mencionan a continuación:

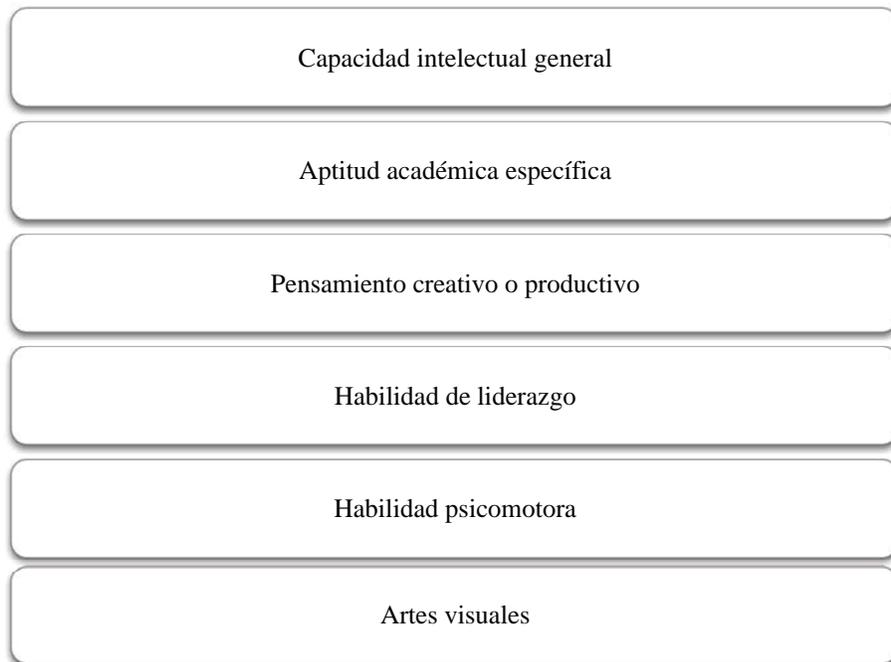


Figura 1 Áreas de desempeño de la AC (Artola, Barraca & Mosteiro, 2005). Elaboración propia.

En función de lo anterior, cambia la visión acerca de la AC, dejando de entenderla como algo netamente intelectual, pues estos niños(as), jóvenes y adultos también presentan necesidades educativas a las cuales se les debe entregar apoyo.

La AC es multidimensional y se potencia a lo largo del ciclo vital, en donde confluye la genética y el ambiente, lo cual se denomina epigenética, pues el funcionamiento de los sujetos no está determinado por su base neurobiológica, sino que converge con los aspectos ambientales tales como oportunidades, personalidad, aspectos psicosociales y esfuerzo de la persona (Sastre-Riba, 2012).

Existen múltiples términos para referirse a la AC, tales como superdotación, dotación, talento, entre otras. Sin embargo, autores plantean que existe una diferencia entre los términos de

dotación y talento, refiriéndose a la primera como “la posesión y uso de habilidades superiores expresadas en al menos un dominio (intelectual, creativo, social, perceptual y físico), el cual sitúa a la persona en el 10% superior de su grupo” (Gómez et al., 2016, p.9). A diferencia del talento, que determina el dominio superior de habilidades desarrolladas de manera sistemática, al menos en un campo de actividad, encontrándose en el 10% en relación a sus pares. Un aspecto primordial para el desarrollo del talento, son los catalizadores intrapersonal y medioambiental, que podrían favorecer o dificultar el proceso de desarrollo (Gagné, 2011).

A continuación, se presentan y explican los principales modelos teóricos que definen dicho término:

En primer lugar, Gagné (2010) propone un modelo diferenciador de la superdotación y talento, pues considera que ambos conceptos no pueden ser utilizados como sinónimos, dado que deben ser empleados para diferenciar las características de los sujetos. De esta manera, conceptualiza la dotación como una alta habilidad natural, que no ha sido estimulada de manera externa. El talento, lo relaciona con un alto rendimiento presente en un dominio de habilidades que han sido desarrolladas de manera sistemática, en al menos un campo de la actividad humana a nivel cognitivo, creativo, socioafectivo o sensoriomotriz, correspondiente al 10% superior en relación a sus pares que se desenvuelven en similares actividades.

En este sentido, el talento cuenta con un proceso de desarrollo que contempla actividades, inversión y progreso, términos que serán explicados a continuación.

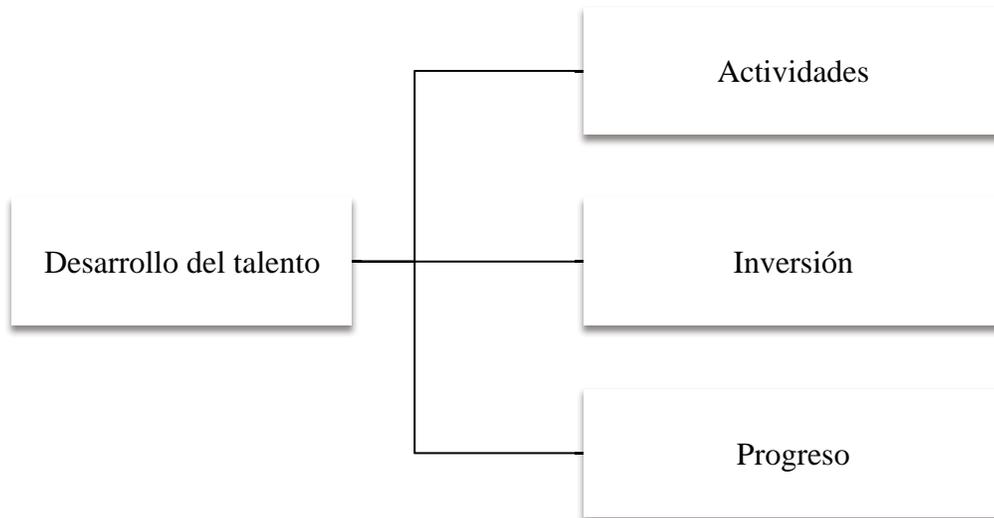


Figura 2 Aspectos involucrados en el proceso de desarrollo del talento (Gagné). Elaboración propia.

En función de lo anterior, las actividades aluden a la instancia en que el estudiante ya ha sido identificado y presenta un programa sistemático orientado hacia el talento, presentándose, tanto en la escuela como en el hogar. Asimismo, se menciona la importancia de la detección temprana junto con la implementación de apoyos, atinentes y coherentes a las características de cada sujeto (Betancourt & Valadez, 2012).

Por otro lado, inversión se refiere a la duración, recursos y energía psicológica que dedica el sujeto. Mientras que la duración, es entendida como el tiempo, esfuerzo y permanencia del estudiante y los recursos, tanto humanos como materiales que se emplean (Betancourt & Valadez, 2012).

Finalmente, el progreso corresponde al desempeño del sujeto desde el comienzo del programa sistemático, en donde se desprenden fases: novato, avanzado, competente y experto. Lo anterior, se encuentra influenciado por factores internos, junto con las oportunidades que se le brinden (Betancourt & Valadez, 2012).

De esta manera, el modelo que propone Gagné considera que el entorno social es el responsable de identificar quien presenta una alta habilidad o dotación, para desarrollarla y así lograr que sean talentosos o presenten un alto desempeño en un determinado dominio (Betancourt & Valadez, 2012). Es por ello, que considera tres posibles catalizadores, los cuales aceleran o facilitan el proceso de desarrollo del talento, provenientes del ambiente, de aspectos intrapersonales y competencias individuales. En este sentido, Gagné (2015) propone un modelo comprensivo de desarrollo del talento, contemplando aspectos genéticos, catalizadores, capacidades naturales y competencias, los cuales se explicitan a continuación:

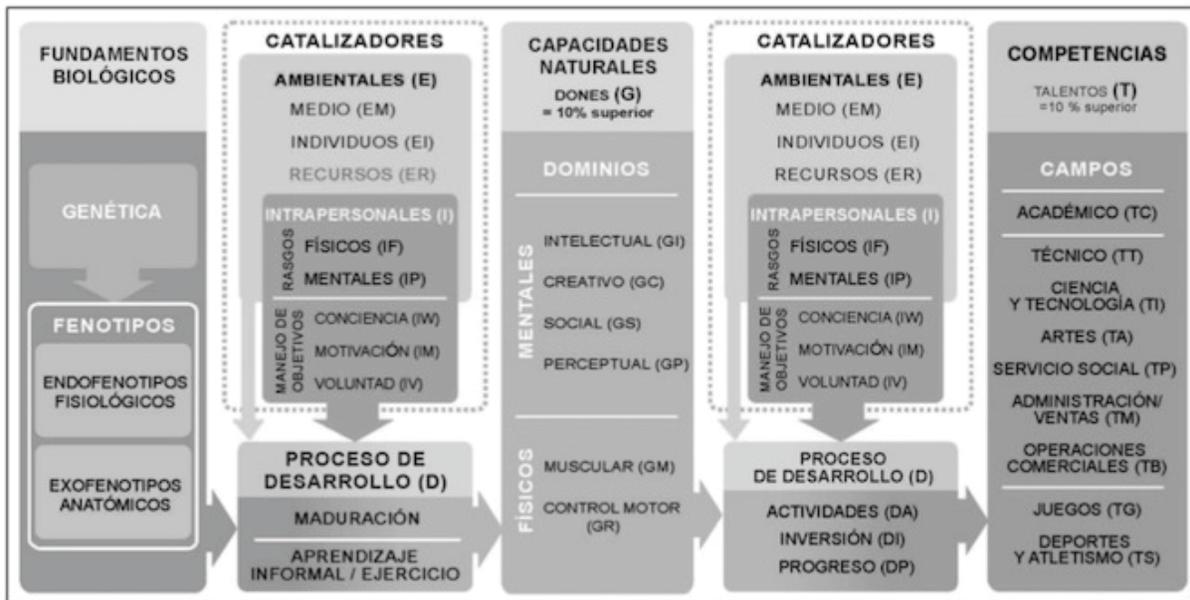


Figura 3 Modelo comprensivo de desarrollo del talento (Gagné, 2015).

Por otra parte, Gagné (2000) considera cinco niveles de dotación del talento, que se describen de la siguiente manera:

Tabla 1*Niveles de dotación del talento*

Nivel	Prevalencia	CI
Levemente	1/10	120
Moderadamente	1/100	135
Altamente (super)	1/ 1.000	145
Excepcionalmente	1/10.000	155
Extremadamente	1/100.000	165

Como explicita la tabla 1, la dotación del talento se presenta en cinco niveles desde levemente hasta extremadamente, los cuales dependen del resultado del CI, clasificando a los sujetos de acuerdo a éste. Por otro lado, en ella se observa la escasa prevalencia en cada uno de los estadios de la dotación, por lo cual, la AC es poco recurrente en la población.

El segundo modelo corresponde a Renzulli (1986), quien considera que la superdotación se presenta en áreas determinadas de aprendizaje y rendimiento. Considera tres anillos como forma de explicación de la AC, donde interaccionan rasgos tales como: capacidad superior a la media, compromiso de la tarea o motivación y creatividad. Lo anterior, se encuentra relacionado con áreas generales y específicas del desempeño humano, por ello es necesario considerar tales características para atender las necesidades que presentan las personas con AC (Ziegler & Phillipson, 2012). Esto se refleja en la siguiente figura:

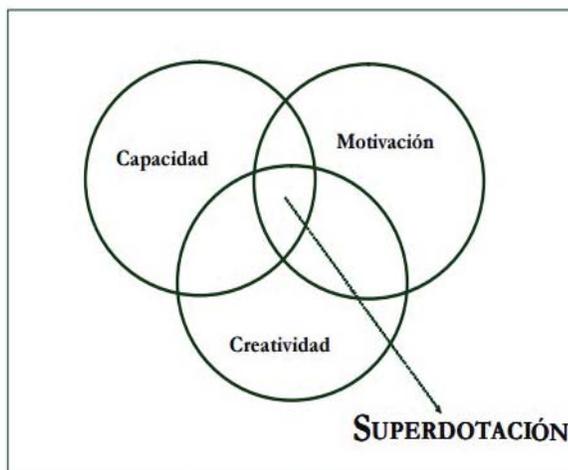


Figura 4 Modelo de los tres anillos de Renzulli (1986)

Como se visualiza en el modelo de los tres anillos, el primero se refiere a la capacidad o inteligencia elevada que presentan las personas superdotadas, superior a la media, según lo que postula Renzulli (1986) su CI es superior a 115. En segundo lugar, respecto a la motivación o el compromiso con la tarea, se relaciona con el interés que presentan los sujetos hacia la actividad que realizan, planificando su trabajo con anticipación y perseverando hasta cumplir con el objetivo propuesto en un principio. El último anillo, es la creatividad referido a la capacidad de generar nuevas ideas, soluciones, formas o alternativas para resolver una tarea determinada, es por ello que el pensamiento divergente es una característica propia de las personas con AC. En base a lo descrito, se concluye que si una persona presenta un percentil mayor que 75 en los tres aspectos mencionados, se considera superdotada (Sánchez, 2008).

Sumado a ello, Renzulli y Reis (2010) proponen el siguiente diagrama de conceptualización de la AC:

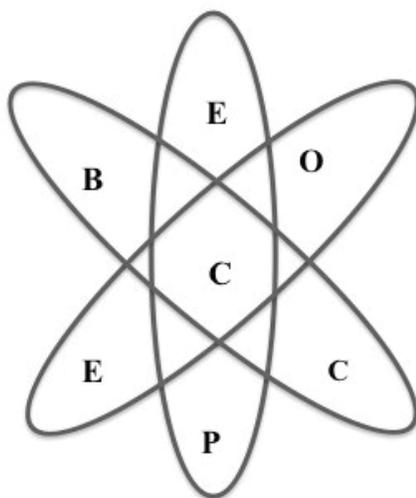


Figura 5 Conceptualización AC. Renzulli y Reis (2010)

El diagrama comienza con la sigla que se encuentra en el trazo vertical (E, C, P), seguido por el trazo diagonal inferior izquierdo (E, C, O) y finalmente el trazo diagonal superior izquierdo (B, C, C). De esta manera, se entiende que las conductas de AC tienen lugar en ciertas personas (no en todas las personas), en ciertas ocasiones (no en todas) y bajo ciertas circunstancias (no todas) (Renzulli & Reis, 2010). En este sentido, la AC se entiende desde el punto de vista relativo, es decir, que no está determinado ni es similar en todos los sujetos que lo presentan. Sumado a ello, el contexto en que se desenvuelven también influye en cómo se expresa la AC.

Además, Renzulli (1986) propone dos tipos de sujetos superdotados, diferenciados por las características de su inteligencia, por un lado las personas con AC en el ámbito académico, definidas como “talentos académicamente” (*schoolhouse giftedness*) y por otro, las que presentan estas características al enfrentarse a situaciones reales, llamados “talentos creativos y productivos” (*creative-productive giftedness*).

En tercer lugar, Mönks y Van Boxtel (1988, 1992) amplían la visión de AC que propone Renzulli, en el cual se considera la tríada (capacidad superior a la media, compromiso de la tarea y creatividad), incluyendo aspectos sociales a nivel familiar, escolar y compañeros o amistades. De esta manera, ubica al sujeto en un contexto social y evolutivo, considerando su multidimensionalidad, ya que los autores mencionan que su desarrollo está influenciado por el ambiente social de apoyos, junto con la comprensión y estimulación brindada por padres y docentes. En función de lo anterior, presentan una interdependencia triádica de la superdotación, en donde los componentes interaccionan entre sí, permitiendo comprender al sujeto considerando el entorno social en el que se desenvuelve. En este sentido, proponen un triángulo invertido que da cuenta de la relación entre los contextos en que se desenvuelve el sujeto y aspectos propios de éste, que se evidencian a continuación en la figura:

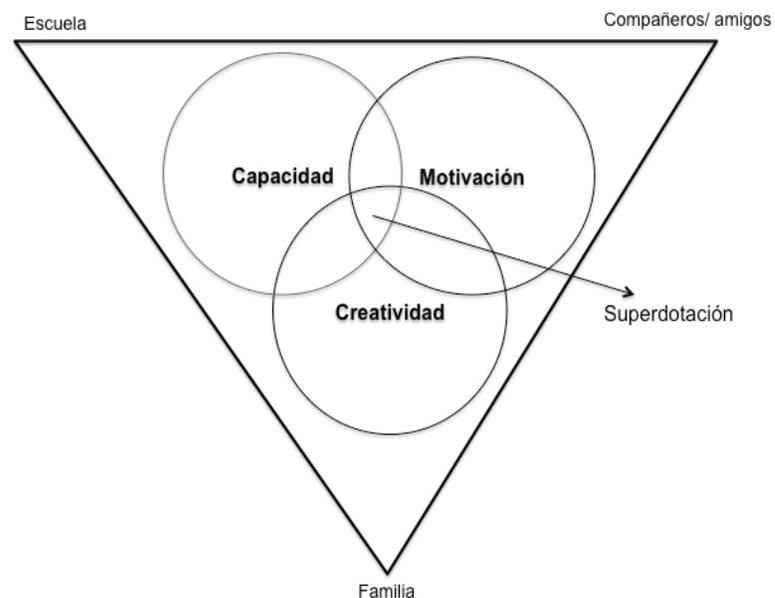


Figura 6 Modelo triádico de la superdotación, Mönks y Van Boxtel (1988, 1992).

En cuarto lugar, Pfeiffer (2015) propone un modelo tripartito en el cual considera la alta inteligencia, logros sobresalientes y potencial de rendimiento excelente, que se explican posteriormente.

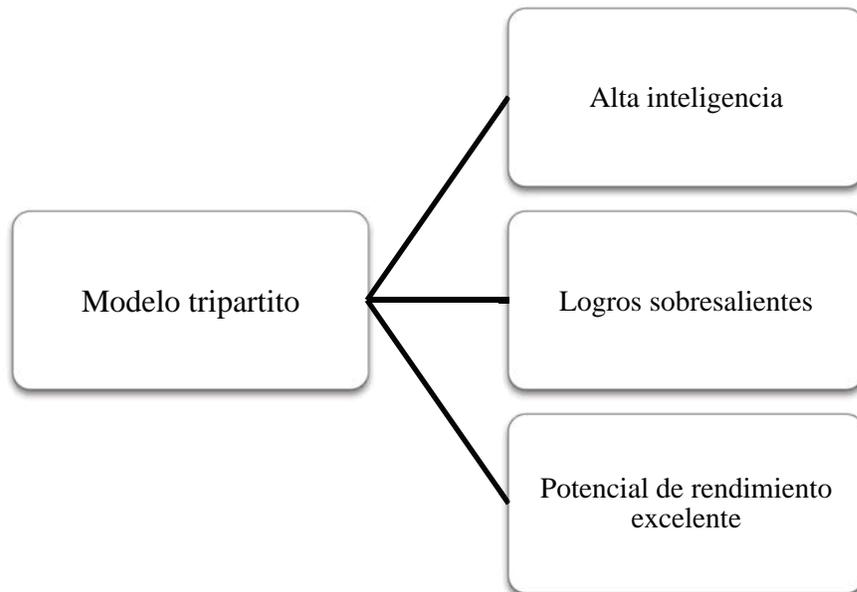


Figura 7 Modelo tripartito de Pfeiffer (2015). Elaboración propia.

La primera perspectiva, alude a las puntuaciones de CI y sus diversas formas de medir la inteligencia, pues debe ser conceptualizada y evaluada desde diversos enfoques y dominios, es decir, la alta inteligencia no está determinada por el ámbito cognitivo. En cuanto a los logros sobresalientes, se caracterizan porque la existencia de un alto CI no es suficiente para identificar a un estudiante con AC, sino que se acompaña del rendimiento auténtico en el establecimiento añadiendo la creatividad, motivación, persistencia, iniciativa y esfuerzo que emplea académicamente. Los anteriores, se denominan aspectos no cognitivos, que pueden y deben ser evaluadas en estas personas. Finalmente, la tercera variable corresponde al potencial de rendimiento excelente, que como su nombre lo dice, se presenta en función de aquellos niños(as) y jóvenes en que la estimulación entregada no es suficiente para el desarrollo máximo de su

capacidad intelectual o académica. De esta manera, McClain y Pfeiffer (2012) afirman que “la promoción del talento entre los estudiantes identificados como dotados es un proceso de desarrollo a largo plazo” (p.78), por lo que la evaluación debe ser constante pues no todos los estudiantes reconocidos con AC a temprana edad se mantienen durante el ciclo vital, debido a diversos factores implicados en ello.

Por otro lado, Sastre-Riba (2008), conceptualiza que las personas con AC presentan CI más alto que la media, entre los 155 y 174 puntos. Junto con ello, menciona que su manifestación es heterogénea, pudiendo expresarse en diferentes dominios, ya sea de forma simple o múltiple (Sastre-Riba, 2011). Sumado a lo anterior, las investigaciones científicas sobre el tema, han demostrado que una persona puede presentar AC en una gran variedad de áreas, tales como cognitiva, académica, artística, liderazgo, emocional, entre otras (Foley- Nicpon et al., 2014).

Además, Sastre-Riba y Viana-Sáenz (2016) en una de sus recientes investigaciones sobre el funcionamiento cognitivo de las personas que poseen AC, encontraron que éstas presentan una base neurológica diferente a las personas que no la poseen, por ende su cerebro funciona y percibe la realidad de manera distinta, existiendo un mayor grado de plasticidad y eficacia. Las diferencias estructurales son las que se describen a continuación:

Tabla 2

Características estructurales de personas que presentan AC (Sastre-Riba & Viana-Sáez, 2016, p.66)

Estructuras anatómicas	Características
Áreas frontales	Mayor complejidad (mayor densidad de las sustancias blanca y gris) relacionadas con el procesamiento más rápido, la memoria de trabajo, y el alto nivel de pensamiento abstracto y creativo.

Lóbulos frontales	Maduración y mayor mielinización a una edad más temprana de la habitual, lo cual facilita la activación o inhibición de la atención selectiva.
Hemisferios cerebrales	Robusta interconectividad interhemisférica e interáreas, especialmente frontoparietales, y con el cerebelo, relacionada con el control cognitivo, la memoria de trabajo, la profundidad de procesamiento y aprendizaje, la interrelación conceptual, la creatividad y el funcionamiento ejecutivo.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, las características anatómicas cerebrales de las personas con AC, se desarrollan de manera más eficiente en relación a los individuos que no lo presentan, encontrando que la maduración neuronal se inicia a temprana edad siendo una característica inherente en el desarrollo de estos sujetos. Por otro lado, los alumnos(as) con AC presentan mayor dominancia del hemisferio derecho del cerebro que los estudiantes promedios (Jin, Kim, Park & Lee, 2007).

Por otra parte, el funcionamiento ejecutivo es un factor primordial en el aspecto cognitivo eficaz de las personas con AC. En éste, la inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad desempeñan un rol trascendental en la manifestación y expresión óptima de su condición. Estas tres funciones ejecutivas permiten que las personas con esta necesidad, logren trabajar y planificar de la mejor manera con sus recursos, dar respuestas atinentes a las diversas situaciones posibles de vivenciar, manejando información y emociones necesarias para resolverlas (Sastre-Riba & Viana-Sáenz, 2016).

Sumado a lo anterior, Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy y Neubauer (2014) plantean que las funciones ejecutivas mencionadas, se encuentran relacionadas con tareas complejas como el pensamiento fluido y la creatividad. En primer lugar, la creatividad y la inteligencia son constructos que están directamente relacionados, debido a que ambos se involucran en los procesos ejecutivos. De esta manera determinaron que el grado de creatividad, influye en los procesos de memoria de trabajo e inhibición, ya que permite mantener información de forma

inmediata e ir descartando información irrelevante. Así las personas que presentan AC, tienden a poseer una memoria de trabajo más desarrollada, recuperando de manera sencilla información relevante que influye en el grado de creatividad, relacionado con la generación de estrategias que permiten resolver tareas. Sin embargo, la flexibilidad no presenta mayor implicancia en el grado de creatividad que presenten las personas con AC.

Por otro lado, se utiliza a modo general el término AC pues dentro de éste se encuentran al menos cinco expresiones, que se exponen a continuación para favorecer la comprensión y distinción entre sí:

- Superdotado

Se determina como superdotado a las personas que presentan una inteligencia muy por encima de la media, con un nivel de desarrollo elevado en relación a la creatividad y una motivación intrínseca frente a su aprendizaje (Apraiz, 1996; Alonso, 2008).

- Precoz

Regadera y Sánchez (2002) aluden a que las personas presentan precocidad, cuando se acelera el ritmo de desarrollo sin lograr un rango superior, pues la disincronía desaparece una vez terminado el proceso de maduración. De esta manera, se caracteriza por presentar un desarrollo acelerado en comparación a sus pares. Gran parte de la población superdotada es precoz, específicamente en coordinación visomanual y lenguaje, sin embargo, no siempre se relaciona con la inteligencia (Benito, 2008).

- Prodigio

Este término alude a las personas que realizan una actividad fuera de lo común con respecto a la edad en la que se encuentra. Por lo que, se destaca específicamente en un área en donde compite con el nivel de rendimiento de un adulto (Alonso & Benito, 2004).

- Excepcional

Una persona excepcional es aquella que se aleja de la media, ya sea de manera ascendente o descendente. Por lo que sus diferencias con el resto son notorias y requieren de apoyos específicos o especializados.

- Genio

Comprende a las personas que sumado a la superdotación y compromiso que logran por realizar una tarea determinada, obtienen creaciones excepcionales. De esta manera, realizan aportes que son trascendentales en un campo del saber, ya sea en la comunidad científica o artística (Alonso & Benito, 2004; González & Gilar, 2011).

Según lo visualizado anteriormente, en la actualidad dichos conceptos son confundidos etiquetando a los individuos de manera errónea, sin tomar en cuenta la distinción y consecuencias que éstas traen.

Mientras en Chile, la AC generalmente es reconocida por la sociedad, según el grado de inteligencia que está basada en el área académica, siendo denominada talento académicos. Sin embargo, la AC habitualmente no es identificada en otras áreas de la vida, desvalorizando el talento presente en otros aspectos. En este sentido se menciona que

si bien los niños con talento académico muestran habilidades cognitivas que pueden facilitar en parte el logro de los objetivos escolares, un niño sin estas facilidades pero sistemático en el estudio y motivado por lograr buenas notas, puede incluso tener mejores calificaciones que un compañero talentoso (Salas, 2012, p.82)

Por tanto, al apoyar requerimientos educativos o psicosociales de niños con AC, o como se verá a continuación 2E, es necesario conocer su multidimensionalidad, intereses y

características propias, tomando en cuenta que cada niño(a) es diferente a los demás, indiferente de su condición.

1.1.3 Necesidades de Apoyo.

Como se mencionó anteriormente, la condición de 2E se puede relacionar con múltiples necesidades de apoyo. Por tanto, dichos estudiantes se identifican como sobresalientes en relación a sus pares, junto con presentar alguna discapacidad, donde se incluye: TEA, TDAH, discapacidad motriz, retraso del desarrollo, trastorno emocional, deficiencias auditivas, discapacidad intelectual, lesión traumática cerebral, discapacidad visual, lenguaje y habla, dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento escolar y otras condiciones médicas (Karnes, Bislan & Shaunessy, 2004; Willard-Holt, 1999; Comisión de Educación, 2006) Sin embargo, para la presente investigación se considera la condición de 2E asociada a las necesidades educativas correspondientes al TEA o TDAH.

El primero, TEA, es un término utilizado para describir un grupo heterogéneo de niños(as), jóvenes y adultos cuyas características comportamentales, cognitivas y comunicativas, coinciden con manifestaciones de diversos trastornos del desarrollo (Tuchman, 2013). Según Arce, Mora y Mora (2016) el autismo no es un trastorno único, sino un trastorno de desarrollo complejo, debido a la existencia de etiologías múltiples y niveles de gravedad. La definición y diagnóstico del TEA ha variado durante los últimos años, dado la complejidad de su manifestación llegando a considerarse como “uno de los fenómenos más complejos, misteriosos e incomprensibles del siglo XXI” (Haney, 2016, p.10). En cuanto al DSM- 5, que rige internacionalmente los criterios de los trastornos mentales, lo define como “déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social a través de múltiples contextos” (APA, 2013, p.13).

Por su parte, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2013), define el TDAH como un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” (p.33).

Mientras que en el ámbito internacional, según el DSM-5 (2013) lo define al igual que la APA (2013) y agrega criterios para su diagnóstico explicitando que

seis (o más) de los síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses, con una intensidad desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo y que tiene un impacto directamente sobre las actividades sociales y académicas/laborales. Para los adolescentes y adultos (17 o más años), se requieren al menos cinco síntomas (p.33).

Este trastorno infantil es uno de los más comunes, prevaleciendo entre un 2-16% en la población, según los criterios diagnósticos que se utilicen (Biederman, 2005; Cormier, 2008; Faraone, Sergeant, Gillberg, & Biederman, 2003). A la vez, es más frecuente en hombres que en mujeres, debido a que los varones demuestran un comportamiento más hiperactivo lo que permite su temprana detección, lo que no ocurre en el caso de las mujeres, puesto que este comportamiento es menos apreciable (Gaub & Carlson, 1997; Gershon, 2002), dejando en claro que existen otros factores que influyen en esta diferencia diagnóstica. Por su parte, su etiología es variable, existiendo factores hereditarios, biológicos o del neurodesarrollo y relacionados con la crianza (Rinn, 2009).

1.2 Tipos de Doble Excepcionalidad

Para comprender el término 2E, se consideran tres posibles interacciones de la condición (Ver figura 8).

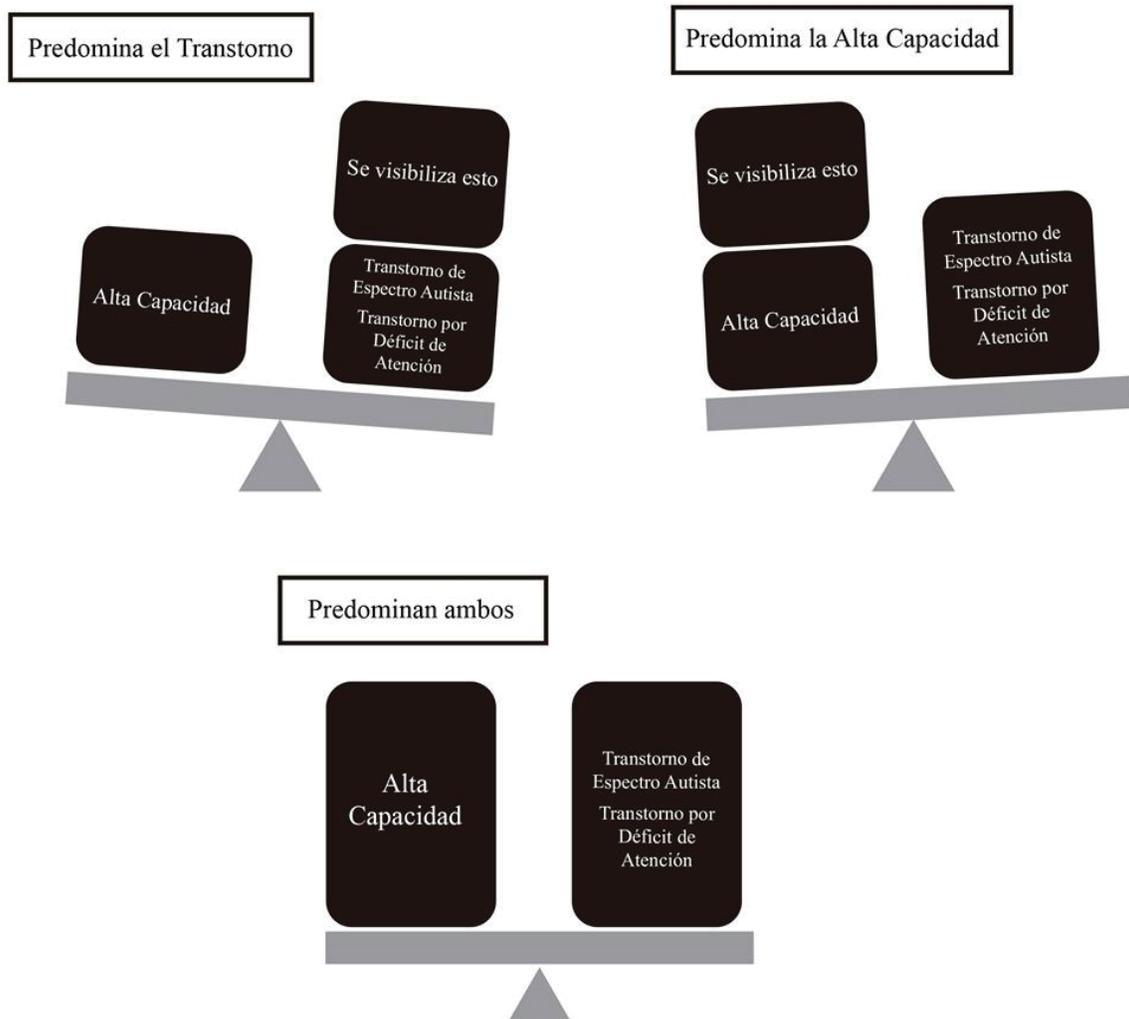


Figura 8 Predominancia en la condición 2E

En cuanto a la predominancia en la condición 2E asociado a TDAH, Mullet y Rinn (2015) plantean que en esta coexistencia se pueden encontrar tres posibles interacciones. En primer lugar, el TDAH se sobrepone a la AC, por tanto el comportamiento y rendimiento académico de la persona será igual al promedio o por debajo de éste, siendo reconocido

exclusivamente por el trastorno y no por su AC. En la segunda interacción, se evidencia todo lo contrario, ya que el TDAH se minimiza debido al talento existente, siendo reconocidos por su AC, utilizando ésta para compensar sus debilidades. En el último caso, el talento y TDAH interactúan recíprocamente compensándose uno con otro, el comportamiento y rendimiento académico de la persona se caracteriza por ser igual al promedio, por ende es posible que no se le reconozcan tales excepciones.

Lo mismo ocurre en la AC asociado a TEA, pues se presentan tres interacciones. La primera en donde el TEA se sobrepone a la AC evidenciando un funcionamiento identificable por sus debilidades más que en las fortalezas. Se evidencia lo contrario cuando la AC se sobrepone al TEA, pues éste se minimiza debido al talento compensando sus debilidades. Finalmente, la AC y TEA interactúan de manera recíproca compensándose entre ellos.

De esta manera, se constata que la 2E es variable en cada persona por lo que diversos factores influyen en la expresión y funcionamiento en la vida diaria.

1.2.1 Alta Capacidad y Trastorno del Espectro Autista

En lo referido a las características cognitivas de los estudiantes que presentan 2E asociada al TEA, Foley-Nicpon, Assouline y Stinson (2012), en uno de sus estudios sobre las distinciones académicas y cognitivas entre los estudiantes dotados con TEA y el trastorno por sí solo, demuestran que los alumnos(as) que presentan este tipo de 2E, presentan diferencias cognitivas que influyen en su funcionamiento. Además, se mencionan como áreas débiles las habilidades necesarias para completar las tareas de velocidad de procesamiento cognitivo, particularmente aquellas involucradas en la codificación (motricidad fina, memoria de trabajo, atención y velocidad), tanto en las personas con este tipo de 2E y aquellas diagnosticadas sólo con el trastorno. No obstante, se evidencia que los estudiantes con este tipo de 2E, resuelven de

manera óptima tareas de exploración visual y procesamiento cognitivo, evidenciado en que sus habilidades de lectura o escritura son sobresalientes (Foley-Nicpon et al., 2012).

Además, autores concluyen que las personas con este tipo de 2E, presentan debilidades en su funcionamiento ejecutivo, tales como rigidez mental o flexibilidad del pensamiento, caracterizada por la dificultad para enfrentarse a nuevas situaciones, limitación en gustos e intereses, carácter obsesivo y trastornos de atención asociados, presentando patrones de pensamiento rígido, lo que genera insistencias en la monotonía, estructuras establecidas e inflexibilidad ante cambios en rutinas. Sumado a ello, se evidencian debilidades en el razonamiento y memoria verbal. Por otra parte, existen alteraciones referidas a la inhibición de estímulos, la memoria de trabajo, el juicio social, el sentido común, la integración visomotora y la percepción viso-espacial (Artigas, 2000; Pérez & Martínez, 2014; Ochoa & Cruz, 2007; Sattler & Hoge, 2006; Etchepareborda, 2001).

En lo que respecta a la atención, en un estudio cualitativo de Rubinstein, Schelling, Wilczynsky y Hooks (2015), acerca de las experiencias escolares y familiares de alumnos(as) con TEA, encontraron que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, relacionan su talento con áreas de interés, es decir, los estudiantes manifiestan sus capacidades a través de ciertos temas específicos, ya sea dinosaurios, computadores, electricidad, deportes, entre otras.

Asimismo ocurre con aquellos que sólo presentan TEA, donde existe una atención hiperfocalizada, pues concentran su atención en un estímulo determinado, el cual en la mayoría de las ocasiones es un elemento de su interés o gusto personal. De esta manera, permanecen centrados en ciertos estímulos durante un tiempo más prolongado, en comparación a personas sin dicho trastorno (Martos-Pérez, 2006; Pérez & Martínez, 2014).

Respecto a la memoria, los niños(as) y jóvenes que presentan TEA demuestran una excelente memoria selectiva tanto para personas como eventos, sobre todo en relación a temas de interés. A pesar de ello, suele ocurrir que dichos sujetos asumen que los demás conocen sobre sus intereses, siendo conscientes de que se valora su capacidad de memorizar elementos. En cambio, los niños(as) y jóvenes que presentan la coexistencia de TEA y AC, comprenden que otros probablemente no comparten sus conocimientos sobre temas seleccionados y en ocasiones se asombran por su aguda memoria (Dewey, 1992).

En un estudio relacionado con la evaluación de estudiantes talentosos con o sin coexistencia del TEA sobre el desarrollo del lenguaje y las habilidades comunicativas, la mayoría de los estudiantes 2E demuestran tener habilidades verbales para comunicarse efectivamente de forma clara y consistente. Además, utilizan un lenguaje acorde a la situación, sin necesidad de acudir a un discurso estereotipado (Foley-Nicpon et al., 2014). Lo anterior, difiere en personas que sólo tienen TEA, pues durante el proceso de comunicación generalmente presentan ecolalias inmediatas o tardías (por ejemplo, utilizar un lenguaje formal), uso estereotipado o típico de palabras o frases, no dar ni pedir información personal, utilizar secuencias recíprocas inadecuadas, patrones de habla excesivamente egocéntricos y uso inadecuado o sin apoyo de gestos (Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van den Bosch, 2016).

Assouline, Foley-Nicpon y Doobay (2009) compararon los perfiles de dos estudiantes talentosos con y sin TEA, donde no se diferencian en cuanto al funcionamiento cognitivo y académico, pero sí en sus autopercepciones. En este sentido, un estudiante sin TEA reconoce dificultades sociales y emocionales, a diferencia de uno que presenta este tipo de 2E, pues su autoconcepto es positivo. Se constata que la presencia de AC asociado al TEA, en la mayoría de

los casos, promueve un mejor autoconcepto en comparación a los niños(as) sin AC (Piers & Herzberg, 2002).

Asimismo, acorde a los resultados de las evaluaciones expuestas por Foley-Nicpon et al. (2014), las percepciones de los estudiantes que presentan este tipo de 2E, se encuentran en el promedio o son similares en comparación a sus pares, tanto en el comportamiento intelectual, apariencia física, libertad de la ansiedad, popularidad y felicidad. A diferencia de lo anterior, las personas que solo presentan TEA, evidencian dificultades en la reciprocidad emocional, para establecer diálogos en una conversación, tomar la iniciativa, responder a interacciones sociales, compartir intereses, emociones y afectos hacia los demás, comprender las emociones y sentimientos tanto propios como en otros(as).

Por su parte, la interacción interpersonal contempla ciertas características de comportamiento que se consideran adecuadas a las situaciones, tales como reciprocidad socioemocional, coordinación de comunicación verbal y no verbal, junto con desarrollar, mantener y comprender las relaciones sociales establecidas (Esler & Ruble, 2015). Tomando en cuenta lo anterior, los estudiantes que presentan este tipo de 2E evidencian rigidez, conectividad y ausencia de habilidades sociales, siendo características principales de la separación social, debido a ello en sus experiencias con pares se ven aislados (Donnelly & Altman, 1994). Asimismo, se menciona que “los estudiantes con alta capacidad y TEA, no tienen muchos amigos, pero realizan esfuerzos conscientes por mejorar esta situación” (Gómez et al., 2016, p.10), en la mayoría de los casos se ve dificultada dada la ausencia de compañeros(as) que presentan características intelectuales similares o intereses comunes (Foley-Nicpon et al., 2014).

Gómez et al. (2016) comparan a los alumnos(as) con este tipo de 2E y los que presentan TEA, mencionan que existe una diferencia en cuanto al área social, puesto que los primeros

comprenden de mejor manera las perspectivas sociales, ya que poseen habilidades verbales superiores y no solamente relacionadas a temas de su interés. Sin embargo, es un hecho que necesitan oportunidades para interactuar socialmente, poder establecer relaciones interpersonales positivas, comprender perspectivas y sentimientos de otros, para que de esta forma puedan mejorar y desarrollar sus habilidades sociales (Foley-Nicpon et al., 2014).

Mientras que las personas que sólo presentan TEA, evidencian déficit en la comunicación social, demostrado en su comunicación no verbal y competencias comunicativas, utilizadas para la interacción social. Este aspecto se caracteriza por lo siguiente:

1. Integración disfuncional de la comunicación verbal y no verbal, representado por conductas que se encuentran fuera de la norma social, como el escaso contacto visual o lenguaje corporal, demostrando un déficit en el uso y comprensión de gestos, junto con la discriminación de emociones tanto en ellos mismos como en los demás, llegando incluso a la ausencia de expresiones faciales y comunicación no verbal (Esler & Ruble, 2015).
2. Conductas restringidas y repetitivas que escapan del comportamiento socialmente esperado, en donde se pueden encontrar insistencias en estructuras establecidas e intereses fijos en áreas inusuales (Esler & Ruble, 2015).
3. Hipersensibilidad o hiposensibilidad al contacto físico, estímulos visuales, olores, sabores o sonidos, mostrando respuestas inusuales a estos estímulos sensoriales que se presentan en el ambiente (Burger-Veltmeijer et al., 2016).
4. Movimientos estereotipados y discursos repetitivos, ecolalias o frases idiosincrásicas, vislumbrando patrones persistentes en el comportamiento tanto verbal como no verbal. Por otra parte, suelen presentar intereses restringidos y fijos ya sea en objetos, temas o

áreas en particular, posibles de evidenciar, debido a la intensidad y atención que se les brinda (Esler & Ruble, 2016; Martos & Llorente, 2017).

5. Presentan dificultades al momento de aplicar sus conocimientos en situaciones cotidianas, relacionado con la falta de comprensión de las consecuencias de sus actos y al desfase en el desarrollo social de acuerdo a su edad, a pesar de comprender situaciones sociales (Burger-Veltmeijer et al., 2015).

Lo anterior, se relaciona con el desfase en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones sociales que pueden establecer tanto con sus familias, pares e individuos de la sociedad, la cual varía desde dificultades para hacer amigos(as), comprender y practicar el juego imaginativo, ajustar su comportamiento a diferentes contextos hasta generar interés por relacionarse con sus pares (Esler & Ruble, 2015; Irrarázabal, Brokering & Murillo, 2005).

En contraste, los estudiantes con este tipo de 2E “son capaces de adaptarse mejor debido a una comprensión de las interacciones sociales, lo cual puede ser explicado en parte por su inteligencia verbal” (Lovecky, 2004). Entonces al comparar estudiantes AC con y sin TEA, Neihart (2000) apunta a la falta de comprensión y dificultades que tienen quienes presentan la condición para seguir las reglas de la conducta social.

Por tanto, como se explicita anteriormente, los estudiantes que presentan la coexistencia de un trastorno y AC (en áreas cognitivas y rendimiento académico) a su vez poseen dificultades que requieren atención, en áreas tales como la comunicación, social, conductual y emocional. Dichos perfiles, de compleja evaluación, determinan que existe la necesidad de una evaluación integral con el fin de formular impresiones diagnósticas apropiadas que impulsen la intervención individualizada, de acuerdo a las características de cada estudiante (Foley-Nicpon & Assouline, 2010).

1.2.2 Alta Capacidad y Trastorno por Déficit de Atención.

Investigaciones actuales a nivel internacional, evidencian una correlación entre AC y TDAH (Mullet & Rinn, 2015; Lee & Olenchak, 2014) que interaccionan de tres posibles maneras, según lo mencionado en la figura 8 sobre la predominancia la condición 2E, encontrando que el TDAH prevalece sobre la AC, viceversa o sobresalen ambos de manera equitativa.

En este sentido, a continuación se describen a los sujetos que presentan este tipo de condición 2E en las áreas cognitivos y socioemocionales. En primer lugar, en el área cognitiva, las personas que presentan este tipo de 2E se caracterizan por:

1. Tener un funcionamiento cognitivo superior a la media, correspondiente a un CI igual o superior a 120 (Mullet & Rinn, 2015).
2. Presentar debilidades significativas en la memoria de trabajo, velocidad de procesamiento y memoria verbal auditiva (Brown, Reichel & Quinlan, 2011).

Sin embargo, se evidencian similitudes en cuanto al funcionamiento ejecutivo de personas con TDAH por sí solo y personas con este tipo 2E. A pesar de lo anterior, los aspectos que refuerzan a un alumno(a) con este tipo de 2E, son bastantes diferentes a los aspectos que refuerzan a un estudiante solo con este trastorno.

Por otra parte, Kaufmann, Kalbfleisch y Castellanos (2000) se refieren a las dificultades de hiperfoco o foco extremo característicos de los sujetos con TDAH, en base a ello, mencionan que las personas con este tipo de 2E comúnmente presentan esta dificultad. A su vez, características que se encuentran relacionadas al TDAH, influyen en sus niveles atencionales y organizacionales en actividades menos motivantes o que requieren esfuerzo para llevarlas a cabo (Foley-Nicpon et al., 2011).

Asimismo se menciona que las personas con este tipo de 2E, al presentar AC compensan las características propias del TDAH, actuando como factor protector contra la disfunción neurocognitiva. Apoyando lo anterior, Whitaker, Bell, Houskamp y O'Callaghan (2015), plantean que los individuos con este tipo de 2E presentan dificultades en la organización espontánea, por lo que requieren de una estructura clara para realizar deberes y tareas escolares, puesto que la memoria verbal estratégica varía cuando se le proporcionan señales y/o pautas organizacionales.

A pesar de la limitada información sobre el desempeño académico de las personas que presentan este tipo de 2E, Foley-Nicpon et al. (2011) plantean que éstas tienen un desempeño promedio o sobresaliente en comparación a sus pares. No obstante, este nivel de desempeño depende de las demandas que proporciona el contexto, por tanto si las demandas son de mayor complejidad, en ocasiones estos estudiantes no compensan por sus fortalezas. A su vez, se constata la presencia de altos niveles de creatividad siendo una relación positiva entre ésta y la inteligencia, permitiéndoles responder de mejor manera a tareas de pensamiento divergente, encontrando soluciones y estrategias propias para resolver y enfrentarse a problemas tanto académicos como de su vida personal, lo cual no se encuentra influenciado por la escasa memoria de trabajo que presentan estas personas (Fugate, Zentall & Gentry, 2013).

En relación a las características socioemocionales, los estudiantes con AC presentan un autoconcepto y autoestima superior a los sujetos con AC asociada al TDAH. En función de lo anterior, se evidencia que este tipo de 2E, no determina ni genera una sensación positiva en cuanto a la manera en que ellos se sienten y creen que son. Asimismo, investigaciones recientes afirman que se requiere ahondar en el tema en personas con este tipo de 2E (Foley-Nicpon, Rickels, Assouline & Richards, 2012).

Un estudio realizado por Willard-Holt, Weber, Morrison y Horgan (2013) a personas con este tipo de 2E, concluye que el bajo autoconcepto se mantiene a lo largo de la adultez, lo cual se atribuye a experiencias negativas durante la enseñanza escolar. Lo anterior, se debe principalmente a la escasa atención que se le otorga a sus capacidades o fortalezas, lo que afecta en su desarrollo emocional, dado que a estos estudiantes constantemente se les identifica por sus debilidades y aspectos relacionados con la conducta o comportamiento.

En cuanto a las características sociales, las personas con AC asociado a TDAH, presentan debilidades en el ámbito social, ocupacional y familiar (Antshel et al., 2008; Cordeiro et al., 2011). Lo anterior, manifestado hasta la edad adulta tanto en sujetos que presentan este tipo de 2E, como en aquellos que sólo presentan TDAH (Antshel et al., 2009).

Un estudio de seguimiento realizado por Antshel et al. (2008), arroja que los individuos que presentan la condición de 2E asociado al TDAH, poseen altos niveles de humor, ansiedad y trastornos del comportamiento. Por otra parte, los estudiantes que presentan este tipo de 2E o TDAH, son hiperactivos lo que se expresa de distinta manera “por ejemplo, niveles de energía altos pero enfocados, que son directos e intensos en el niño dotado, o movimiento constante, difusión de energía aleatoria e inquietud en el niño con TDAH” (Foley-Nicpon et al., 2011, p.9).

Por su parte, los estudiantes con este tipo de 2E tienden a ser más inmaduros en comparación a sus pares tanto en aspectos sociales como emocionales. En el contexto escolar tienden a aislarse de sus compañeros(as), sin embargo, se relacionan con otros estudiantes sin necesariamente tener intereses y conductas afines (Moon, Zentall, Grskovic, Hall & Stormont, 2001). Lovecky (2004) considera que varios estudiantes con este tipo de 2E se ajustan socialmente, logrando estrechar lazos con sus pares, en ocasiones, son capaces de liderar entre sus compañeros(as).

1.3 Evaluación Diagnóstica

1.3.1 Evaluación diagnóstica ámbito internacional.

Actualmente existe un consenso acerca de la educación, considerada como un derecho indiscutible que beneficia el desarrollo integral de todas las personas, tanto a nivel personal como social. En este sentido, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, (UNESCO, 1990), se exponen los progresos existentes desde 1989 hasta ese momento, en donde se describen los obstáculos identificados y proponen avances para lograr efectivamente una Educación para Todos.

Lo anterior, se reafirma en el Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar, Senegal (UNESCO, 2000), en donde los gobiernos que formaron parte de ello, tienen el deber de vigilar que se cumplan y apoyen los propósitos emanados de la educación para todos(as). Es por ello que se propone:

todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen el derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad (UNESCO, 2000, p.8).

En relación al pensamiento que la educación es un derecho para todos(as), es que actualmente se posiciona desde un paradigma inclusivo, definido como “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (UNESCO, 2008, p.7). Es por ello, que los facilitadores y

barreras se encuentran en el contexto, el cual debe otorgar las oportunidades para la participación y aprendizaje de todos(as) los(as) estudiantes de cada país. Asimismo, Mata (1999) considera que en la didáctica existen obstáculos que emanan del contexto a nivel ontológico (relacionado con la naturaleza del sujeto), metodológico (relacionado con la metodología que utiliza el docente), epistemológico (relacionado con la naturaleza del conocimiento) y ecológico (relacionado con el contexto en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje), pues influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En función de lo anterior, se plantea la inclusión como un enfoque:

fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (UNESCO, 2008, p.7).

Entonces en un contexto inclusivo, se promueve que los docentes sean quienes conozcan las características de sus estudiantes, identifiquen fortalezas y debilidades con el fin de determinar los apoyos pertinentes y atingentes a la situación. Asimismo, el docente es quien diseña estrategias que generen un ambiente de aula acorde a las necesidades detectadas (Banco Mundial, 2006). Sumado a lo propuesto, Arce et al. (2016) mencionan que “en la actualidad, el paradigma inclusivo propone construir una sociedad que valore la diversidad, poniendo énfasis en la modificación del entorno para facilitar la inclusión de las personas con necesidades de apoyo” (p.773).

De esta manera, surge la necesidad de una educación inclusiva, que beneficie a todos(as) los niños(as) y jóvenes, incluso aquellos que presentan una necesidad educativa. En base a ello,

es fundamental caracterizar e identificar a los estudiantes que presentan 2E, para lograr dar respuestas a sus necesidades educativas, referidas tanto al talento como al trastorno.

Dicho lo anterior, en general los alumnos(as) 2E se encuentran invisibilizados en su contexto educativo, siendo identificados por sus profesores como estudiantes “bajo el promedio” (*under - achievers*) o “estudiantes promedio” (*average learners*) (Nielsen, 2002).

Nielsen (2002) en su investigación, recopila hallazgos de estudios anteriores sobre los sujetos que presentan la condición de 2E, en el cual se menciona que para identificar a un estudiante es necesario considerar lo siguiente:

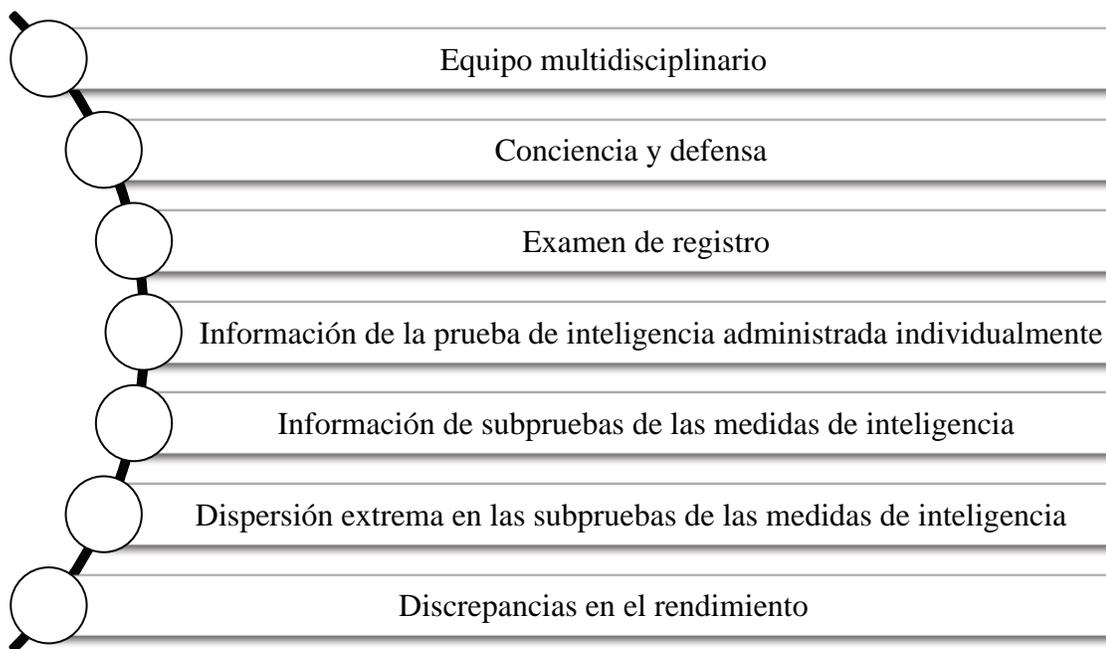


Figura 9 Aspectos para identificar a estudiante 2E. Elaboración propia

En base a la figura anterior, a continuación se explican uno a uno dichos términos que permiten ahondar en la evaluación a nivel internacional:

- Equipo multidisciplinario (*Multidisciplinary task force*):

Establecer un grupo de trabajo compuesto por personal de educación general y especial, así como profesionales para llevar a cabo el proceso de evaluación y diagnóstico de los estudiantes, logrando tener una visión completa e integral de sus habilidades.

- Conciencia y defensa (*Awareness and advocacy*):

Se requiere que los docentes desempeñen un rol clave, sobre todo en concientizar y apoyar a dichos estudiantes. En este sentido, es necesario que el proceso de evaluación diagnóstica incluya a los profesionales a cargo del estudiante, como docentes de Educación Diferencial, equipo de dotados y quienes apoyan en el ámbito escolar.

- Examen de registro (*Record examination*):

A partir de una evaluación especial, se administran pruebas de inteligencia en formato individual. De esta manera, aquellos estudiantes que su percentil se encuentra encima de 120 en una medida de CI deben ser considerados como 2E. Los registros de este grupo deben ser examinados cuidadosamente para cualquier indicador de talento existente.

- Discrepancias en el rendimiento (*Discrepancies in performance*):

Una de las características más obvias de los estudiantes 2E, es la diferencia entre su capacidad intelectual y su rendimiento escolar, por lo que es importante buscar discrepancias entre el desempeño de los estudiantes 2E en medidas de habilidad intelectual y académicas.

- Flexibilidad en los criterios de identificación (*Flexibility in identification criteria*):

La identificación de los estudiantes en relación al grado de su CI debe de ser flexible, debido a que la coexistencia de un trastorno puede afectar el resultado de los alumnos(as) en las pruebas de inteligencia. Además, exigirle a los niños(as) y jóvenes 2E un puntaje igual o superior a 130 puede provocar en ellos una autoexigencia y frustraciones negativas. Es por ello, que hoy

en día no solo se toma en cuenta la puntuación de las pruebas de inteligencia, sino que se considera información extra que aporte al diagnóstico, contemplando los contextos en los que se encuentran inmersos.

- Información de la prueba de inteligencia administrada individualmente (*Individually administered intelligence test information*):

Para el diagnóstico de un estudiante con 2E es indispensable aplicar la prueba de CI de manera individual, puesto que los resultados entregan información útil y provechosa, con significados estructurales. La prueba que se utiliza para este diagnóstico es el WISC, el número dependerá de la edad del sujeto evaluado.

- Dispersión extrema en los subpruebas de las medidas de inteligencia (*Extreme scatter on subtests on intelligence measures*):

Las pruebas de CI, deben ser examinadas con precaución, observando la información de cada una de las subpruebas del test. De esta forma, verificar y analizar los resultados separadamente, obteniendo una visión amplia de estos, para luego generar una visión global.

- Información de subprueba de codificación y numeración de dígitos (*Coding and Digit Span subtest information*):

Se ha demostrado que las subpruebas de Coding y Digit Span de la prueba de inteligencia del WISC, son dos áreas de déficit en los niños(as) y jóvenes 2E, convirtiéndose en fuertes indicadores, por lo que para obtener una evaluación completa, estas subpruebas deben ser administradas, puntuadas e incluidas en el informe final del sujeto.

- Deficiencias del proceso auditivo y visual (*Auditory and visual process deficits*):

Las discrepancias existentes entre la capacidad intelectual y logros de los estudiantes, el rendimiento en evaluaciones y la información anecdótica, son datos insuficientes para determinar

si un estudiante presenta 2E, por lo que es de vital importancia que se realicen pruebas de procesos auditivos y visuales para ayudar a identificar deficiencias de procesamiento específicas (Brody & Mills, 1997).

- Múltiples fuentes de datos (*Multiple data sources*):

La identificación de estudiantes 2E es una tarea compleja, por lo que es esencial que se utilicen múltiples fuentes de datos y evaluaciones, ya que además de las pruebas de inteligencia, existen otros instrumentos validados que proporcionan información sobre las fortalezas del niño(a) y/o joven.

En consecuencia, Nielsen (2002), agrupa diez aspectos relativos a la evaluación de estudiantes que presentan la condición de 2E, permitiendo ampliar la mirada respecto a ello.

Por otra parte, para evaluar las características asociadas a la AC, a continuación se describen aspectos relevantes de considerar para la detección a temprana edad.

En primer lugar, no todas las personas que presentan AC tienen similares características. Sin embargo, Webb, Gore, Amend y DeVries (2007) proponen una serie de elementos comunes detectados por los padres de manera temprana:

Tabla 3

Características AC para detección temprana a nivel cognitivo y socioemocional

Aspectos Cognitivos
<ul style="list-style-type: none">• Mayor capacidad de atención y concentración intensa• En general, es autodidacta en lo que respecta a las habilidades de lectura y escritura (preescolar), aprendizaje rápido y excelente memoria. El pensamiento es abstracto, complejo, lógico, perspicaz y divergente• Presenta un vocabulario elevado, estructura oraciones complejas, comprende metáforas e ideas abstractas en relación a su edad• Amplio rango de intereses o enfoque extremo en un área, presenta interés por

solucionar problemas relacionados con números y puzzles

Socioemocional

- Es altamente sensible, presenta sensaciones profundas e intensas reacciones
 - Idealismo y sentido de la justicia a temprana edad. Preocupación por cuestiones sociales, políticas e injusticias
 - Preocupado con sus propios pensamientos
 - Sentido de humor inusual
-

En base a la tabla anterior, se identifican características cognitivas y socioemocionales que permiten tener una visión respecto a la AC a temprana edad. No obstante, dentro de los manuales reconocidos actualmente a nivel mundial que brindan criterios y clasificación diagnóstica relacionadas con diferencias psicológicas, no se alude a la AC. En relación a ello, Mullet y Rinn (2015) señalan que a pesar de que la AC se omitió en el DSM- 5 (2013), ésta sí fue aprobada por la Asociación Americana de Psiquiatría, en su versión anterior, se menciona que la ausencia de apoyos en el aula se puede originar cuando estudiantes con AC se encuentran en ambientes poco estimulantes.

1.3.2 Evaluación diagnóstica del TEA y TDAH.

El proceso de evaluación diagnóstica de los trastornos asociados a la condición de 2E, debe cumplir una serie de fases en las cuales participan tanto las familias como los sujetos.

En relación al TEA, el proceso de identificación ha sido modificado en el tiempo, debido a los cambios en el diagnóstico. Estudios revelan que existe escaso apoyo durante este período (Fewster & Gurayah, 2015) y que el escaso conocimiento por parte de las familias sobre los rasgos característicos del trastorno en los primeros meses de vida, provoca que la detección TEA se efectúe de forma tardía (Millá & Mulas, 2009). Anteriormente los signos del TEA debían presentarse a partir de los tres años de edad, sin embargo, el DSM-5 plantea que los síntomas

deben presentarse a temprana edad. En este sentido, el proceso de identificación comienza a partir de los síntomas observados por los padres, quienes consultan al pediatra, para expresar preocupaciones y buscar orientaciones (Fewster & Gurayah, 2015).

En una primera fase del diagnóstico, es necesario recoger información de la historia evolutiva del sujeto, a partir del testimonio de personas significativas y agentes que se relacionan con la persona en diversos contextos, sobre el desarrollo neurobiológico, indicadores tempranos del trastorno e hitos evolutivos comunicativos, sociales y motrices. Siendo importante que el diagnóstico incluya múltiples informantes como padres, profesores(as) y el mismo sujeto, puesto que pueden proporcionar información referida al comportamiento del mismo en entornos sociales naturales, el cual no se puede evidenciar en una situación clínica (Esler & Ruble, 2015; Millá & Mulas, 2009).

Debido a lo visualizado anteriormente, sobre la detección del TEA a temprana edad, es que a continuación se presentan aspectos posibles de identificar según Rivière y Martos (2000), Rivière, (2000), Pérez y Martínez, (2014):

Tabla 4

Características TEA para detección temprana a nivel cognitivo y socioemocional

Aspectos Cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> • Patrón de pasividad observable • Desfase significativo en el desarrollo del lenguaje, ausencia de éste o uso de un lenguaje ecolálico o escasamente funcional. • Sus intereses y actividades son restringidas, repetitivas, obsesivas y estereotipadas, evidenciado en el juego y rituales. • Presenta un pensamiento rígido y es común que las situaciones novedosas o inesperadas, provocan disgusto o alteración.
Socioemocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de expresión ante intentos de interacción con otros(as) o estereotipias. Se puede pensar que presenta sordera, debido a la ausencia de respuestas ante llamados o

instrucciones.

- Se evidencia escaso contacto ocular con personas y atención conjunta.
 - Disgusto por el contacto físico.
 - Se observa que no reconocen las emociones en sí mismo y/o en los demás. Su rostro es poco expresivo y se muestra indiferente ante situaciones que se le presentan. Presenta dificultades con la empatía.
 - Presenta juego solitario, tendiendo a prescindir de los niños(as), lo cual no es esperable para su edad. Junto a lo anterior, no realiza juego simbólico, el cual le permite representar un objeto como otra cosa.
-

De esta manera, se identifican aspectos cognitivos y socioemocionales del TEA, que permiten profundizar y caracterizar a estos sujetos. Asimismo, es relevante recalcar que estos aspectos varían en las personas que presentan este diagnóstico, por lo que las características mencionadas no determinan ni limitan la existencia de otros rasgos.

En una segunda fase para la detección a temprana edad, se requiere realizar una exploración clínica interdisciplinar mediante la observación e interacción directa con el sujeto y un proceso sistemático de valoración mediante la aplicación de herramientas como pruebas específicas, escalas o baterías de evaluación. Bajo el contexto escolar, se presentan múltiples listas de verificación o cuestionarios con propiedades psicométricas con las cuales se logra determinar de manera objetiva las competencias del sujeto en las áreas del desarrollo (Millá & Mulas, 2009).

Por otro lado, en relación al TDAH, el proceso de evaluación diagnóstica no presenta grandes diferencias en comparación al del TEA. Sin embargo, estudios revelan que durante el último tiempo se ha sobrediagnosticado y sobremedicado en estudiantes (Abella et al., 2014).

Para llevar a cabo el proceso diagnóstico, se debe utilizar una gran variedad de instrumentos evaluativos. En primer lugar, se incluyen entrevistas al sujeto, su familia y las observaciones realizadas por estos últimos, por lo que es denominada fase de recolección de datos, contemplando aspectos relacionados con la vida temprana del sujeto, como datos sobre el

desarrollo, síntomas tempranos del trastorno, detalles neurológicos, parte de la historia y antecedentes familiares (Sabaté & Tomás, 1998).

En este sentido, Vaquerizo-Madrid (2005) indica signos distintivos en niños(as), desde los 0 a 6 años:

Tabla 5

Características TDAH para detección temprana a nivel cognitivo y socioemocional

Aspectos Cognitivos
<ul style="list-style-type: none">• En general, existe un desfase del lenguaje y de la motricidad fina• Existencia de dificultades para el aprendizaje de los colores, números y letras. Lo mismo ocurre en el desarrollo gráfico y para comprender el cuerpo humano
Socioemocionales
<ul style="list-style-type: none">• Escasa disposición para realizar juegos sociales• Interés significativo por juegos deportivos en vez de educativos• Se interesa por períodos cortos de tiempo ante juegos• Presencia de inmadurez emocional• Se evidencian más rabietas y accidentes que sus pares

A su vez, se identifican las siguientes características presentes desde la segunda infancia, según Cunill y Castells (2014), Asociación Americana de Psiquiatría (2013):

- En general se distrae fácilmente y presenta dificultades para mantener la atención, sobre todo en tareas poco motivantes y repetitivas.
- Frecuentemente actúa de manera impulsiva evidenciado a largo plazo o al interrumpir situaciones sociales, tales como conversaciones o juegos.
- Es hiperactivo(a), demostrando un comportamiento inquieto, exceso en la actividad motriz, suelen mover manos, pies o hablar de manera excesiva.

- Si lo anterior, se ha mantenido durante 6 meses, influye o reduce la calidad de vida, en cuanto a los aspectos sociales, académicos o ocupacionales y está presente en dos o más entornos.

De esta manera, se identifican aspectos cognitivos y socioemocionales del TDAH, que permiten profundizar y caracterizar a estos sujetos. Asimismo, es relevante recalcar que estos aspectos varían en las personas que presentan este diagnóstico, por lo que las características mencionadas no determinan ni limitan la existencia de otros rasgos.

Luego de la recopilación de información, en una segunda instancia se debe llevar a cabo el proceso de valoración. En esta fase, se evalúa al sujeto a partir de diferentes instrumentos y/o escalas de comportamiento, exámenes neurológicos y físicos, pruebas cognitivas, académicas, funciones intelectuales y factores psicosociales, entre otros, ya que el diagnóstico debe basarse en diversas fuentes de información. Es por lo anterior, que para el proceso de valoración, se debe incluir información otorgada por los padres, docentes, familiares, otros profesionales y el mismo sujeto (Lee & Olenchak, 2014; Sabaté & Tomás, 1998).

Por su parte, investigadores concuerdan que los individuos que presentan la condición 2E asociado a TEA o TDAH, requieren de un enfoque que atienda tanto las áreas de alto potencial y talento, como también las áreas en que se encuentran descendidas (Assouline & Whiteman, 2011; Brody & Mills, 1997; Foley-Nicpon et al., 2011; Reis, Neu, & McGuire, 1995; Schultz, 2012).

1.3.3 Evaluación diagnóstica ámbito nacional.

Con respecto a la evaluación de la 2E a nivel país, se evidencia que ésta se realiza mediante la detección del trastorno asociado, donde en la mayoría de las ocasiones es el

profesional de la salud o educación que se relaciona con el niño(a) quien realiza la derivación, mediante la observación de características e indicadores.

En base a ello, referido a la evaluación del TEA, estudios han demostrado que la expresión clínica es heterogénea, entendido desde la perspectiva de un trastorno dimensional y con posibles orígenes multifactoriales. Su precoz detección es clave para poder intervenir de manera temprana, por tanto los profesionales que controlan el desarrollo de los niños(as) tienen un rol fundamental en la detección de signos tempranos y derivación oportuna a evaluación y tratamiento especializado del trastorno (Zalaquett, Schönstedt, Angeli, Herrera & Moyano, 2015).

En la misma línea, otros autores mencionan que los niños(as) que presentan TEA no tienen signos físicos que anuncien el trastorno y la expresividad clínica es muy variada. Para diagnosticar, el niño(as) debe tener un funcionamiento general alterado, dificultando el aprendizaje y adaptación social. La evolución de cada persona con TEA es muy variable incidiendo diversos factores, como la edad al momento del diagnóstico, acontecimientos vitales estresantes, nivel de apoyo y aceptación familiar. La observación cuidadosa y antecedentes que refieren los padres y otros familiares son los elementos básicos para conocer en qué consiste el trastorno (Hernández, Risquet & León, 2015).

Según Irarrázaval et al. (2005), el diagnóstico se realiza entre el primer y tercer año de vida, mediante la observación de los algunos de los síntomas mencionados a continuación. Durante el primer año de vida, el lactante se encuentra menos alerta a su entorno, no interesándose por éste. Permanecen en la cuna por horas sin requerir atención. Los casos graves no responden siquiera al abrazo materno y no se acomodan fácilmente en su regazo. La sonrisa social, que aparece entre el tercer y cuarto mes no es evidente. En ocasiones distinguen el rostro

materno y familiares, siendo indiferentes a las personas. Los juegos para ellos son poco llamativos y, en algunos casos, pueden llorar por momentos extensos sin causa alguna. Pueden presentar los ritmos circadianos alterados e inversión de horarios de sueño y alimentación.

Entre el segundo y tercer año de vida, presentan conductas desreguladas, sin mostrar una respuesta emocional hacia los padres, en ocasiones se aferran a la madre de forma muy primitiva, requiriendo un mayor contacto físico. La aparición del lenguaje es tardío o no se presenta, comunicándose por gestos y escaso contacto visual. Algunos niños(as) presentan movimientos repetitivos y estereotipados (mecerse, golpearse la cabeza, aletear con las manos). Tienen disminuido el umbral del dolor, se asustan ante ruidos, siguen presentando llanto desconsolado sin causa aparente, no utilizan juguetes y pasan bastante tiempo ordenando o alineando objetos. Existe un importante desfase en la adquisición del cuidado personal y control de esfínter de manera tardía. Se observa inflexibilidad en su conducta, en ocasiones no toleran los cambios de ropa. Se muestran inquietos frente a lugares o personas desconocidos y les resulta difícil aprender nuevas rutinas.

En tanto, respecto a la niñez se acentúan los trastornos de conducta, diferenciándose de sus pares. Aún no se visten por sí mismos, ni se relacionan con sus pares, aunque suelen imitarlos, optando por el juego individual. Presentan dificultades en la simbolización y su lenguaje es defectuoso. Sin embargo, al llegar a la etapa escolar, realizan un contacto y apego con sus padres, así como limitadas interacciones social. En esta etapa, aparecen comportamientos autoestimulatorios y/o tendencias autolesivas, lo que hace más complejo el manejo conductual de dichos estudiantes. En algunos casos, presentan ataques violentos y agresivos, sin previa provocación (Irrázaval et al., 2005).

Por otro lado, referido al TDAH se plantea que la evaluación por parte de los(as) docentes es de gran utilidad a la hora de adoptar medidas tanto clínicas como educativas en cuanto a su intervención (Vicente, Navas, Belmar & Holgado, 2010). En este sentido, Ceardi, Améstica, Nuñez, López & Gajardo (2016) explicita que dicho trastorno es el diagnóstico neurológico con mayor frecuencia en niños(as) escolares atendidos en el servicio de atención primaria en Chile. El trastorno aparece antes de los siete años de edad, alcanzando al menos seis meses de evolución. Sus síntomas se deben presentar en dos o más contextos, interfiriendo en la vida social y académica del niño(a) (Lora & Díaz, 2012).

Entre los instrumentos que se utilizan para diagnosticar dicho trastorno, se encuentran las pruebas neurológicas, neuropsicológicas, cuestionarios y las escalas de valoración conductual, éstas últimas están generalmente dirigidas a los padres y profesores (Urzúa, Domic, Ramos, Cerda & Quiroz, 2010).

Respecto a la educación recibida por niños(as) que presentan los trastornos anteriormente nombrados, en Chile existe una brecha entre los avances teóricos y las políticas públicas a nivel educativo, pues sigue primando el modelo integracionista, el cual surge como:

consecuencia del principio de normalización, es decir el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada (Godoy, Meza & Salazar, 2004, p.9).

Lo anterior, se refleja en las políticas creadas por el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) y Ministerio de Educación (MINEDUC). Asimismo, se encuentra el decreto 83

(MINEDUC, 2015) el cual propone “Criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación parvularia y la educación general básica”, orientado a los “establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios”. Este decreto se encuentra en pilotaje, pues reemplazará al actual decreto 170 (2009) que rige la Educación Escolar y Especial, normando las subvenciones de estudiantes con necesidades específicas transitorias y permanentes. Las primeras, hacen referencia a

quienes requieren apoyo a lo largo de su vida escolar a consecuencia de un trastorno diagnosticada por un profesional competente y que necesiten ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado periodo de su escolarización (MINEDUC, 2009, p.1).

De esta manera, se consideran necesidades específicas transitorias los trastornos específicos del aprendizaje, trastornos específicos del lenguaje, TDAH y rendimiento en pruebas de CI en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa (MINEDUC, 2009, p.4).

Por su parte, las necesidades educativas permanentes, son:

aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar contemplando (MINEDUC, 2009, p.4).

En este sentido, se consideran necesidades educativas permanentes la discapacidad tanto intelectual, visual, múltiple como auditiva, disfasia severa y TEA.

En base a los trastornos contemplados anteriormente, no hay referencia alguna hacia los estudiantes que presentan necesidades educativas como AC o 2E, por lo cual sus necesidades y requerimientos se encuentran invisibilizados ante el sistema educativo y programas de apoyo (Gómez et al., 2016). En este sentido, el decreto orienta a los establecimientos educativos, a brindar servicios que favorezcan el acceso a una educación de calidad sólo a estudiantes que requieran apoyos transitorios o permanentes según lo descrito.

Ante esta situación, se torna necesario tomar medidas alternativas en las que se brinden espacios para trabajar con estudiantes que presentan AC, los cuales se denomina talento académico. Este concepto, se refiere al niños(as) y jóvenes superiores al 10% en relación a sus pares, quienes manifiestan habilidades intelectuales en una o más áreas (Arancibia, Boyanova & Moreno, 2010) y “comparten ciertas características cognitivas, afectivas y sociales que permiten distinguirlos e identificarlos” (López, Conejeros, García, Gudenschwager & Proestakis, 2010, p.10).

Si bien, estos niños(as) y jóvenes presentan AC y habilidades mayormente desarrolladas en comparación a sus pares, de forma paralela padecen diversas necesidades educativas que no se alejan o diferencian totalmente de los apoyos que requieren los estudiantes con trastornos transitorios o permanentes, por lo que tienen derecho a ser atendidos y apoyados tanto en sus necesidades académicas como en los ámbitos socio-emocionales (Conejeros, Cáceres & Riveros, 2012), pues “sin el apoyo mínimo -en este caso a nivel social y emocional de contextos relevantes como la familia y la escuela, difícilmente tendrán las mismas oportunidades que otros estudiantes, incluso si tienen habilidades para logros significativos” (Conejeros, Cáceres & Oneto, 2011, p.22). Sumado a ello, se menciona que “en estos casos es trascendental la detección temprana y tratamiento por parte de especialistas como psicólogos, pediatras, psicopedagogo,

etc. Así como también el niño necesita la guía de sus profesores y el apoyo de sus padres” (Salas, 2012, p.87).

Pese a la existencia de programas que favorezcan y potencien a alumnos(as) con talentos académicos, es inaplazable que se atienda multidimensionalmente a éstos niños(as) y jóvenes, tanto en los ámbitos de identificación y selección, como de desarrollo socio-emocional y prácticas pedagógicas (Conejeros et al., 2012). Es por ello, que a nivel nacional se está avanzando en el plano de las investigaciones sobre la 2E.

Hoy en día, como se ha mencionado, se trabaja en un proyecto del Fondo Nacional de Desarrollo Científico, Tecnológico y de Transferencia Tecnológica (FONDECYT) asociado a comprender la 2E en el plano nacional tanto de manera individual, familiar como escolar, denominado “Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y Aportes para su Atención Psicoeducativa”. Dicho proyecto tiene como objetivo principal caracterizar y dar respuesta educativa a los estudiantes que presentan 2E focalizándose en la AC asociada a TEA y TDAH, con el fin de incluirlos en las leyes y decretos que rigen la entrega de apoyos por parte del estado, lo cual no ocurre actualmente, siendo intervenidos solamente en base al trastorno asociado a la 2E.

1.4 Intervención de la Doble Excepcionalidad

1.4.1 Atención especializada.

Como pudo visualizarse en el párrafo anterior, la identificación de la 2E a nivel mundial sigue siendo un desafío, es por ello que Foley-Nicpon et al. (2011), proponen realizar aproximaciones intraindividuales y no evaluaciones centradas en un puntaje o resultado, centrándose en características individuales de cada individuo, denominado evaluaciones

comprensivas, teniendo claridad de las fortalezas y debilidades de las personas con esta condición. A su vez, esta población sigue siendo la menos atendida en el contexto escolar y escasamente diagnosticada, puesto que principalmente el foco de atención se encuentra en el trastorno, por lo que no se considera la AC como un factor coexistente con la discapacidad detectada, influyendo de forma negativa en la entrega de apoyos requeridos de esta necesidad.

De esta manera, un aspecto relevante recae en la importancia de atender de manera temprana a quienes presentan esta condición, debido a que se evidencian experiencias favorables, pues

se reconoce universalmente que la intervención precoz bien adaptada a las necesidades individuales constituye un paso esencial hacia la integración social.

Por tanto, siempre que se suscite alguna sospecha hay que llevar a cabo la intervención, tan rápidamente como sea posible” (Hernández, Licourt & Cabrera, 2015, p.17)

El concepto de estimulación temprana, se entiende como un “conjunto de actuaciones encaminadas a asegurar las mejores condiciones posibles para el desarrollo psicomotor y emocional del niño” (Ruiz, 2013, p.4). De acuerdo a ello, estas actuaciones se deben desarrollar, incluyendo a la familia, quien es experta en su hijo(a), junto con profesionales especialistas como psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, kinesiólogos, entre otros. No obstante, no todos los profesionales son imprescindibles en un equipo de estimulación temprana, pero sí lo es la familia del niño(a), ya que los procesos pierden efectividad si no se considera a este último como agente clave, ni se trabaja con y desde la realidad de ésta (Raczynski, 2006).

En este sentido, la familia se considera un agente determinante, ya que es quien conoce las fortalezas y necesidades de su hijo(a), junto con las de su núcleo familiar, lo cual es

indispensable para el proceso de intervención o entrega de apoyos, pues compartir información mediante profesionales, permite que apoyen dichas fortalezas y aumenten el sentido de competencia y capacidad parental (Leal, 2008).

Para llevar a cabo la intervención temprana, Arce et al. (2016) mencionan que se debe acudir a programas de educación especial intensiva y sostenida en el tiempo, junto con terapias conductuales en etapas tempranas de la vida, para mejorar el desarrollo de los niños(as). Además plantean que “con el tratamiento se disminuyen los déficits y se aminora el impacto familiar, mejorando la calidad de vida y la independencia funcional. El tratamiento debe de ser adaptado a las necesidades del niño” (p.778).

De esta manera, Álvarez, Soria y Galbe (2009) concluyen que la estimulación temprana, produce cambios positivos y prudentes, eficaces a mediano y corto plazo, cuando ésta presenta una estructura clara, es intensivo y posiciona a la familia en un rol primordial dentro del proceso.

En base a lo anterior, los educadores deben ser conscientes de estos retos sociales y trabajar para fomentar un sentido de pertenencia, el potencial para los resultados sociales y emocionales negativos entre los estudiantes que presentan 2E (Baum, 1994), ya que “los estudiantes doblemente excepcionales se encuentran a menudo viviendo en dos mundos: uno que defiende sus fortalezas y otro que a menudo malinterpreta y teme sus complejidades inusuales, semblante y inconsistencias desconcertantes” (Cash, 1999, p.6).

Además de ello, Salas (2012) menciona que los estudiantes con 2E requieren desafíos académicos en la escuela, clases estructuradas y estrategias para manejar sus dificultades, lo cual depende de las características particulares de cada alumno(a), ya que algunos de ellos se benefician de la terapia individual y otros con intervenciones brindadas por un docente o

psicopedagogo. Es por ello que el tratamiento varía según las características y necesidades de cada estudiante.

Otra forma de apoyar a los estudiantes que presentan 2E, es en aspectos socioemocionales, ayudándolos a encontrar pares verdaderos (Bees, 2009; Jackson, 1998; Yssel et al., 2010). Lo anterior, se reafirma en que los adolescentes que presentan AC desean un refugio seguro, donde se relacionen y reconozcan con otros (Jackson, 1998), puesto que los estudiantes 2E pueden ser rechazados por sus pares, dado que tienen escasos intereses compartidos (Yssel et al., 2010). Además Foley-Nicpon et al. (2012) afirma que se debe abordar el tema de la autoestima de las personas 2E, ya que ésta es primordial para su éxito en diversas áreas tales como académicas, sociales, emocionales, entre otras, por lo que su futuro se ve influenciado negativamente si no se aborda dicho aspecto. En consecuencia de lo anterior, es necesario otorgar un ambiente propicio y apoyar al estudiante desde temprana edad, para que el impacto en su futuro sea positivo. En caso de ser necesario, derivar a un especialista.

Para dar respuesta a las necesidades de los sujetos 2E, Baum et al. (2014) sugieren tres criterios necesarios para generar un programa para estudiantes que presentan esta condición, los que se explican a continuación.



Figura 10 Criterios para generar programas estudiantiles 2E. Elaboración propia

En primer lugar, es necesario identificar fortalezas, intereses y talentos de los niños(as) y jóvenes, lo cual permite que los profesionales a cargo brinden oportunidades pertinentes, donde se desarrolle el talento junto con estrategias diferenciadas y personalizadas para hacerlas efectivas en el aula. Por otro lado, se sugiere abordar la discapacidad en base a un currículo enriquecido, donde los estudiantes apliquen y transfieran habilidades. Por último, se menciona que para evaluar el progreso y desarrollo del estudiante no se debe considerar como primordial el nivel escolar en el cual se encuentra, debido a los desfases característicos del desarrollo que presentan las personas con esta condición, sino más bien tomar en cuenta el área en que se destaca el estudiante, requiriendo un análisis familiar y del establecimiento al cual pertenece, contemplando el talento existente y adecuando los diferentes contenidos, para disminuir la frustración, a su vez, es necesario plantear desafíos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, se debe considerar al alumno(a) de manera integral, reconociendo todas sus habilidades, ya sean cognitivas, sociales, personales y orientadas al talento. De esta manera,

se orienta a que los estudiantes 2E se sientan en un ambiente grato y seguro, donde se les valore y acepte como persona integral. Asimismo, posibilita generar un plan como pudo visualizarse anteriormente, según fortalezas, intereses y talentos, lo cual no se considera al utilizarse un modelo de déficit, que como su nombre lo dice se centra en las debilidades del sujeto. Sumado a ello,

se ha puesto de manifiesto que una evaluación integral del desarrollo debe ser completada tanto con el estudiante como con los padres o el cuidador principal, de manera que las intervenciones puedan individualizarse para satisfacer las necesidades de cada estudiante (Foley-Nicpon et al., 2014)

de modo que la familia cumple un rol fundamental en el desarrollo del estudiante 2E. En conclusión, es importante contar con un plan de apoyos especializado, donde el profesional a cargo actualice sus conocimientos de manera constante y atienda a las necesidades de apoyo que presenta esta población, incorporando a la familia en este proceso.

Por su parte, Nielsen (2002), propone una serie de recomendaciones dirigidas a profesionales del área de la educación, como profesores(as), directiva y administración del contexto escolar, vinculadas con los apoyos que se brindan para favorecer el desarrollo integral del sujeto 2E en el ámbito social, académico y emocional. Dentro de éstas, se consideran:

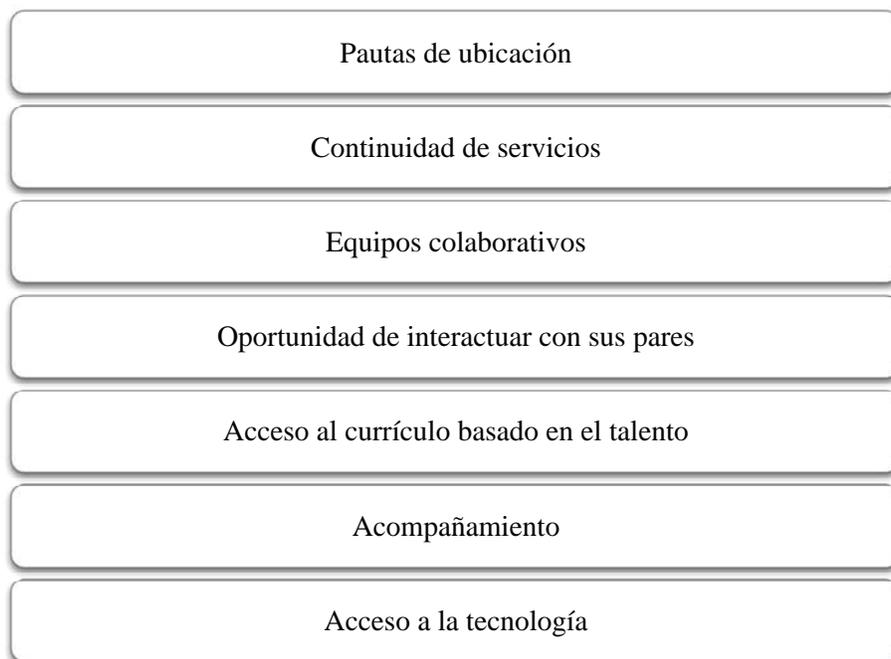


Figura 11 Recomendaciones profesionales de la educación

A continuación se describen las recomendaciones según el orden estipulado en la figura anterior:

- Pautas de ubicación:

Referido a que los equipos multidisciplinarios desarrollen los Planes de Educación Individual (IEP), pautas que faciliten la toma de decisiones, sobre las opciones de servicio más apropiadas para el estudiante 2E.

- Continuidad de los servicios:

Proporcionar y asegurar la continuidad de servicios y/o apoyos utilizados por el estudiante 2E, durante todos los niveles de enseñanza.

- Equipos colaborativos:

Las necesidades de los estudiante 2E, exigen que se brinden apoyos bajo un enfoque multidisciplinario y de colaboración, tanto en los procesos de planificación como de

implementación y monitoreo de los servicios entregados. En este sentido, la experiencia de los educadores debe ser combinada con la contribución de las familias, con el conocimiento de consejeros y de aquellos que proporcionan servicios auxiliares.

- Oportunidad de interactuar con sus pares doblemente excepcionales:

Los estudiantes talentosos suelen vivenciar experiencias de aislamiento social, pues tienen dificultades para identificar a sus pares. Por lo tanto, deben tener la oportunidad de pasar tiempo y compartir con otros(as) estudiantes 2E.

- Acceso al currículo basado en el talento:

Los niños(as) y jóvenes 2E, deben tener acceso a currículos enriquecidos enfocados en sus áreas de fortaleza, pues la adquisición de destrezas académicas, autoestima y habilidades de pensamiento crítico y creativo se abordan mejor basándose en fortalezas en lugar de enfatizar áreas débiles.

- Acompañamiento:

Muchos niños(as) y jóvenes 2E necesitan tener acceso a servicios de consejería, ya que años de frustración acumulada y confusión sobre su excepcionalidad puede conducir a la depresión, inutilidad y sentimientos de fracaso e ira. Los sistemas escolares tienen la obligación de proporcionar estos servicios a disposición de todos(as) los estudiantes excepcionales que necesiten asistencia psicológica y no sólo aquellos cuyas familias pueden financiar los servicios de asesoramiento privados.

- Acceso a la tecnología:

Los(as) estudiantes 2E, necesitan acceso a aquellas tecnologías que ayudan a eliminar o reducir sus barreras para el aprendizaje.

Acorde con lo anterior, las intervenciones efectivas para las personas que presentan 2E, deben estar centradas en el talento y no en la dificultad, ya que esto permite obtener resultados positivos y a la vez minimizar las necesidades relacionadas con el ajuste social y emocional (Neihart, 2003), desarrollando fortalezas psicológicas, como por ejemplo la voluntad de éxito (perseverancia), autorregulación, conexión social y auto-promoción, (Coleman, 2005; Neihart, 2008) destacando en ellos, el cultivo del esfuerzo y fomento de una actitud de “si, puedo” y sentido de competencia (Williams, 2005; Webb & Dietrich, 2005). Junto con ello, Willard-Holt et al., (2013), afirman que las estrategias a utilizar con las personas 2E deben ser integradas y relacionadas tanto con la educación especial como con la AC, considerando los diferentes factores que se influyen desde el contexto en el cual se encuentran inmersos.

Asimismo, para la intervención es necesario que las personas 2E aprendan a ser defensores de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se requiere enseñar estrategias metacognitivas que les permitan identificar características propias, las cuales lo diferencian del resto, incluyendo sus fortalezas y debilidades, es decir, tanto su talento como su necesidad de apoyo, creando un autoconcepto positivo, con el fin de lograr sobrellevar sus dificultades mediante el talento (Baum, 1984). En este sentido, Winebrenner (2003), sugiere que los docentes enseñen la comprensión y respeto hacia el otro, visualizando como oportunidad las diferencias entre cada uno, pues en ellas está la riqueza.

Con respecto a la enseñanza de estrategias como forma de intervención, Mullet & Rinn (2015) mencionan el diseño de reversión o ABAB, secuencial y de limitada duración. Consiste en la fase de línea de base (A), fase de tratamiento (B), regreso a la línea de base (A) y otra fase de tratamiento (B). Para ello, el adulto registra el comportamiento del niño(a) o joven durante días (A), enseguida se le enseña una estrategia y se registra el comportamiento con ésta (B). Por

último, se repiten las fases de línea de base (A) y la de tratamiento (B). En base a lo anterior, una estrategia eficaz debe mejorar el comportamiento del niño(a) o joven. Cabe destacar que cada estudiante crea diversas estrategias en base a las situaciones que se le presentan, por lo que su efectividad varía según cada individuo.

1.4.2 Programas de Alta Capacidad a nivel nacional.

En relación a programas que favorecen la educación de talentos académicos en el país, se han implementado hasta la fecha programas educativos en establecimientos de educación superior, lo cual “ha comenzado a visibilizar un ámbito bastante desconocido” (Conejeros et al., 2012, p.31). El objetivo de este tipo de programas es “ofrecer oportunidades educativas de alta calidad que enriquezcan y profundicen las oportunidades ofrecidas por la experiencia escolar habitual y permitan a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades que potencien sus talentos en un contexto académico” (Conejeros et al., 2012, p.5).

En este sentido, en el año 2001 se crea el primer programa educacional para niños(as) y jóvenes con talento académico (PENTA) perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Luego, este programa es transferido a cinco universidades de distintas regiones del país, entre los años 2003 y 2009. Según Conejeros, Cáceres y Riveros (2012), se encuentran en funcionamiento 5 de estos programas:

- DeLTA, Universidad Católica del Norte (UCN), Antofagasta, 2004.
- PROENTA, Universidad de la Frontera (UFRO), Temuco, 2004.
- TALENTOS, Universidad de Concepción (UdeC), Concepción, 2004.
- BETA, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), 2005.
- ALTA, Universidad Austral de Chile (UACH), Valdivia, 2009.

En base a lo anterior, éstos tienen como característica principal potenciar el talento de niños(as) y jóvenes, brindando una herramienta fundamental para ello, pues “en este tipo de centros los padres pueden recibir información, evaluación del niño o la nominación para un programa de estudiantes con talento académico, dependiendo de las características de cada organización” (Salas, 2012, p.44). No obstante la cantidad de programas, evidencia el escaso apoyo que han tenido durante años.

Por otra parte, en el sistema escolar regular, existen dos programas de enriquecimientos extracurricular que potencian la educación de estudiantes con talentos académicos, los cuales son: el Proyecto FONDEF (Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico) y Programa de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP). El primero, tiene como propósito promover el desarrollo de habilidades analíticas, creativas y prácticas de los estudiantes. Por su lado, el SIP, tiene como finalidad diseñar, implementar y evaluar dicho programa para la atención de las necesidades educativas específicas de los alumnos(as) con talento (Conejeros et al., 2012). En este sentido, ambos programas son los únicos recursos con que se cuenta en la educación escolar, cubriendo las necesidades del alumnado que presenta talento académico.

1.5 Doble Excepcionalidad y Familia

1.5.1 Familia: definición y tipos.

La familia es uno de los pilares fundamentales de la sociedad, ellas cumplen un papel primordial en la vida de los niños(as) y jóvenes del mundo, ya que en este núcleo se establecen los primeros vínculos afectivos. Además, en base a éstas, cada quien adquiere pautas y hábitos tanto sociales como culturales para desenvolverse en la vida diaria, por lo que los primeros procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en un contexto familiar determinado, permitiendo

que se transformen en agentes activos dentro de la sociedad. Lo anterior, es confirmado por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), en el artículo 16, donde se menciona que “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (p.4).

Por otro lado, la Organización de Naciones Unidas (ONU) en el año 1987, específicamente en el artículo 131, señala que

la familia debe ser definida como nuclear. Comprende a las personas que forman un hogar privado tales como los esposos o un padre o madre con un hijo no casado o en adopción. Puede estar conformado por una pareja casada o no casada con uno o más hijos(as) no casados o también puede estar formada por uno de los padres con un hijo(a) no casado (p.16).

Junto con ello, en este mismo documento, el artículo 132 menciona que “el término pareja casada, debe incluir aquellas que han contraído matrimonio o que viven una unión consensual” (p.16).

Por otra parte, Hernández (1998) propone que la familia es un sistema, dado que se encuentra construida por una red de relaciones, además, es natural, dado que responde tanto a las necesidades biológicas como psicológicas que conlleva la supervivencia del hombre. A su vez, tiene características particulares y propias, dado que es irremplazable en el rol de fuente de satisfacción de las necesidades psicoafectivas tempranas que tiene todo ser humano.

Según Ramos (2007), a nivel nacional no existe un consenso sobre la definición de familia, dado que las concepciones valóricas y/o ideológicas de las personas van a influir en la percepción que tengan del término en cuestión. A pesar de ello, se menciona que los lazos

familiares pueden ser consanguíneos o de relación, en donde el primer concepto hace referencia a la relación sanguínea que une a las personas con sus familiares, por otro lado, el segundo alude a las relaciones familiares donde no existe una compatibilidad sanguínea.

Actualmente han surgido varios modelos de familia, dado los cambios sociales ocurrientes en los diferentes contextos en los que se desarrollan los niños(as) y jóvenes del país. En este mismo sentido, Valdivia (2008) alude a que existen tres aspectos de los cuales dependen las diferencias o semejanzas de estos contextos familiares. El primero, tiene relación con la estructura familiar, es decir, la forma en la que se encuentra configurada o constituida la familia, lo cual implica la eliminación o modificación de los sistemas familiares tradicionales como los de tipo conyugal, parental, filial y fraternal. En segundo lugar, se refiere a los cambios que existen en el funcionamiento de la familia, dado que hoy en día los roles tanto del hombre como de la mujer se han reestructurado, junto con las relaciones entre personas y subsistemas dentro de la dinámica familiar. Por último, se debe a la educación, puesto que existe un cambio de pensamiento en la sociedad, junto con un cambio en la percepción de los valores que se entregan en las escuelas. Dicho esto, el “cambio social da lugar a un cambio familiar por lo que la familia juega un papel de referencia al ser el grupo primario más representativo y de referencia social” (Baña, 2015). Por lo cual, cada sujeto forma parte de un núcleo que influye en su representación de la sociedad.

Algunos de los tipos de familia existentes en la realidad actual son los que se exponen a continuación (Ver figura 12).

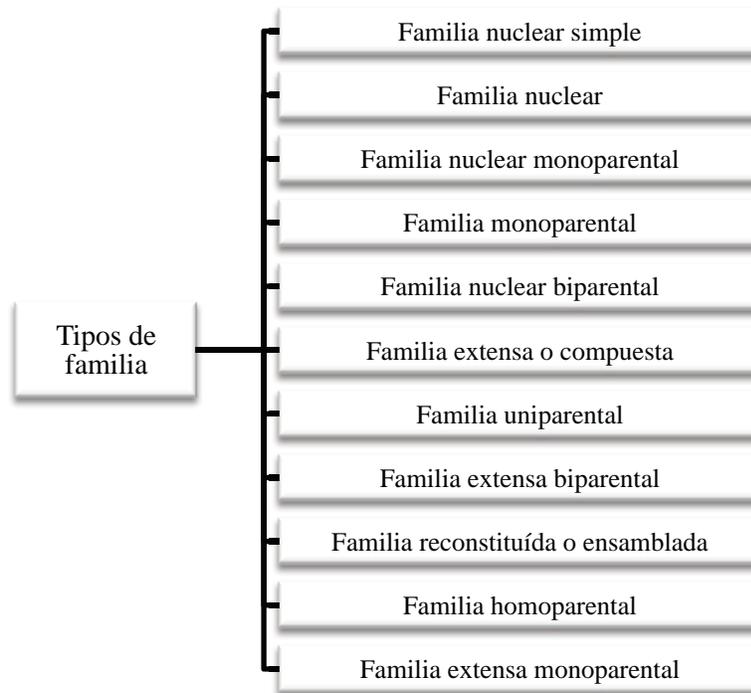


Figura 12 Tipos de familia. Elaboración propia

De acuerdo a como se plantea en el esquema anterior, los tipos de familia comprenden once clasificaciones que se describen y contemplan las siguientes características:

- Familia nuclear simple: Se refiere a la familia constituida solamente por una pareja, la cual no tiene hijos(as).
- Familia nuclear: Referida a aquellas familias constituidas por un padre y una madre, con sus respectivos hijos(as).
- Familia nuclear monoparental: Alude a la familia integrada por uno de los padres, el cual puede ser el padre o madre .
- Familia nuclear biparental: Correspondiente a una pareja casada, con o sin presencia de hijos(as).

- Familia extensa o compuesta: Se encuentra integrada por una pareja o alguno de los miembros de esta, con uno o más cantidad de hijos(as), sumado a otros parientes.
- Familia extensa biparental: Conformada por el padre y la madre, con uno o más hijos y otros parientes.
- Familia extensa monoparental: Se integra por uno de los miembros de la pareja, con uno o más hijos(as), sumado a otros parientes.
- Familia reconstituida o ensamblada: Uno de los padres, vuelve a formar pareja, luego de un divorcio o separación de las partes, donde existe a lo menos un hijo de la relación anterior. Por tanto, dichas familias provienen de un divorcio, en la cual uno de los cónyuges tiene hijos(as) previos.
- Familia unipersonal: Referido a la familia compuesta por una persona sola.
- Familia homoparental: Se integra de una pareja de personas del mismo sexo, tanto dos hombres, como dos mujeres, quienes se convierten en progenitores de uno o más niños(as).

Según lo anterior, los tipos de familia pueden ser entendidos de manera amplia y diversa por lo tanto existen variados sistemas familiares posibles de identificar en la sociedad actual.

En Chile, en el ámbito educativo, desde la educación parvularia hasta la educación superior, principalmente en la educación inicial se otorga un rol fundamental a la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos(as), en donde se le reconoce como primera fuente de educación, en una realidad específica, con características y necesidades determinadas, por lo cual ésta se considera el núcleo básico donde se desarrollan y desenvuelven los estudiantes, encontrando sus significados más personales. Es por lo anterior, que se requiere de

un trabajo en equipo entre los actores de la educación y la familia, fomentando en conjunto las potencialidades de cada uno de los niños, niñas y jóvenes del país (MINEDUC, 2001).

A partir de lo anterior, se establece que la familia debe ser parte del proceso de desarrollo de su hijo(a), con prácticas sencillas e integradas a la vida cotidiana que brinden protagonismo a la familia, pues la participación directa de los padres favorecerá sus roles parentales, además, “fortalece la relación de la pareja, al contribuir a mejorar la comunicación, lo que propicia que ambos pongan en práctica su creatividad de forma cotidiana” (Escobar, Ariz & Cepero, 2008, p.3).

Para efectos de la presente investigación, se considera el concepto de familia de manera amplia y diversa incluyendo aquellas que se establecen por lazos consanguíneos o no. Cabe destacar que en general las familias partícipes de la investigación, pertenecen a familias monoparentales y nucleares.

1.5.2 Familia y sus necesidades.

Las investigaciones con respecto a las familias de las personas que presentan la condición de 2E a nivel mundial son muy escasas, debido a que es un tema reciente, por lo que éstas se enfocan principalmente en el concepto de 2E y lo que ello implica, sin incluir los rasgos de sus familias de origen. Sin embargo, existen investigaciones en base a esta relación, una de ellas es el estudio realizado por Dare & Nowicki (2015) a padres de alumnos(as) 2E, cuyos resultados indican que la mayoría de los casos fueron los padres los iniciadores del proceso de identificación de sus hijos(as), comenzando un largo proceso de evaluación por profesionales externos al sistema educativo, buscados por sus propios medios. La búsqueda comienza por las frustraciones que experimentan estos niños(as) y jóvenes en la contexto escolar, manifestadas en

el hogar mediante lágrimas, ansiedad e inseguridad, “muchas veces los estudiantes doblemente excepcionales, viven cotidianamente una intensa frustración en la escuela” (Salas, 2012, p.88), pues son conscientes de sus dificultades. A pesar de ello, este factor es bastante positivo, puesto que es un indicador que demuestra la proactividad de los padres, que al enfrentarse a la falta de apoyo o al desconocimiento de los "profesionales" del establecimiento educativo, se educan a ellos mismos, investigando independientemente en base a sus opciones y propias fuentes. (Neumeister, Yssel & Burney, 2013).

Lo anterior, provoca que los padres se sientan frustrados y presenten confusión al enfrentarse al proceso de escolarización de su hijos(as), dado que no conocen estrategias o formas de sobrellevar las dificultades que éste se encuentra viviendo, ya sean a nivel escolar y/o personal. Por lo que no se puede asumir que las familias tengan las habilidades apropiadas y la experiencia adecuada para apoyar a su hijo(a) en lo que requiera o en sus necesidades. Por ello, es necesario enseñarles y otorgarles los recursos para adquirir un rol competente, fuerte y perseverante, con el objetivo de generar nuevos aprendizajes y preparar el desarrollo y autonomía de su hijo(a).

En este mismo estudio, se plantea que los padres cuando proporcionan un fuerte apoyo a sus hijos(as), contribuyen directamente a sus éxitos, tanto a nivel escolar como personal. Muchas de estas familias aprovechan sus recursos para otorgar los mejores resultados posibles, no obstante, el nivel socioeconómicos se relaciona con la calidad de apoyo que se otorga a las personas con necesidades (Ambrose, 2002) esto debido que al tener un nivel privilegiado económicamente, se tienen mayores oportunidades y recursos como por ejemplo, evaluaciones particulares, consejería, servicios de tutoría, entre otros. Es por lo anterior, que en la

investigación de Dare & Nowicki (2015), se cuestionan sobre cómo apoyar en mayor grado a las familias de estratos económicos bajos.

Junto con lo anterior, los resultados del estudio realizado por Neumeister et al. (2013) coinciden en que el papel que cumplen los padres, es primordial en su éxito académico y personal. Sumado a ello, mencionan también que las familias deben ser capaces de reconocer tanto los dones (fortalezas) como las dificultades (debilidades) de su hijo(a), para poder brindarle el apoyo necesario, manteniendo altas expectativas sobre su futuro, dado que “los padres diariamente transmiten a sus hijos expectativas, lo que tiene un importante impacto en el concepto que los niños forman de sí mismos” (Salas, 2012). Por tanto deben ser los padres los que trabajen directamente con sus hijos(as) ayudándoles a buscar y encontrar las mejores estrategias y herramientas que faciliten su proceso de enseñanza y aprendizaje, “asimismo, los padres notan las características de sus hijos a medida que van creciendo y acorde a ello, orientan también lo que esperan y les exigen” (Salas, 2012), siendo primordial su rol, tanto en el presente como en el futuro de sus hijos(as).

Por otro lado, los resultados de Dare & Nowicki (2015), arrojan que las experiencias de los padres que tienen un hijo(a) 2E son similares y por ende las necesidades de estos niños(as) y jóvenes se pueden identificar con claridad, algunas de ellas se relacionan con auto-expectativas poco realistas, sentimientos de ineptitud académica, confusión acerca de las habilidades, ansiedad o miedo al fracaso en las tareas académicas y sensibilidad a la crítica del trabajo.

En cuanto a la 2E, es necesario destacar que existe una tendencia a confundir los diagnósticos, por ende la familia debe conocer las nuevas situaciones que se generan en la actualidad. De esta manera, cuando un estudiante talentoso es diagnosticado con la coexistencia de TEA, existe la posibilidad que la noticia pueda ser recibida de dos maneras. En primer lugar,

el diagnóstico puede ser considerado como una segunda etiqueta que provoque al estudiante apartarse más de sus pares, o bien, puede ser un descubrimiento de empoderamiento que lo conduzca a conocer mejor la multidimensionalidad de sus necesidades (Foley-Nicpon et al., 2014).

Por otra parte, existe una discusión respecto a la sobrepoblación que presenta el TDAH (Mullet & Rinn, 2015; Sciutto & Eisenberg, 2007; Lee & Olenchak, 2014; Rinn & Reynold, 2012) lo cual genera diagnósticos erróneos, en donde las personas con AC son identificados de manera incorrecta con un diagnóstico de TDAH. Esto debido a las similares características que presentan ambas excepciones, como por ejemplo impulsividad, altos niveles de actividad, dificultades para prestar atención, emociones exacerbadas, junto con la ausencia de conocimiento sobre las características propias de la AC. En este mismo sentido, Mullet y Rinn (2015) plantean que los profesionales a cargo del diagnóstico de TDAH realizan una evaluación superficial, lo que repercute en que se diagnostique de forma errónea.

1.5.3 Familia y apoyos.

En relación a los apoyos, se levantan ciertas propuestas frente a la necesidad de brindar apoyo tanto al estudiante 2E como a sus familia. Entre las cuales se encuentran la creación de guías para los padres o familia de estudiantes 2E, las cuales se presentan de forma escrita o digital para facilitar su difusión, donde se expliciten y expliquen las leyes y derechos que los amparen, posibles estrategias de apoyo, junto con diversos escenarios a los cuales se puede enfrentar el estudiante 2E y su familia. Además, se plantea que existan instancias de diálogo o foros de discusión entre padres, para crear redes de apoyo entre ellos, de esta forma aconsejarse mutuamente. Lo que según Waggoner y Wilgosh (1990), es un apoyo fundamental ante el

impacto emocional que provoca vivir con un hijo(a) con esta condición. Lo anterior dado al desconocimiento existente ante esta realidad.

En este sentido se propone que la familia, en el aspecto escolar y social es un apoyo relevante para niños(as) o jóvenes, dado que los progenitores son el centro del aprendizaje en el hogar, pues son ellos quienes incentivan o no la lectura, curiosidad, junto con transmitir cultura a sus hijos(as) (Salas, 2012), por ello es fundamental orientar y atender las necesidades de cada familia, desarrollando sus habilidades y talento de manera adecuada. Giné (2000) señala que “las familias deben hacer frente a una necesidad creciente de información sobre los servicios apropiados a las necesidades y características de sus hijos a lo largo de todo su ciclo vital” (p.19). En este sentido se propone que el desarrollo integral de los adolescentes con AC implica generar distintas instancias, no sólo para su desarrollo intelectual, sino también, para su desarrollo socio emocional y ético-moral (Salas, 2012).

Al momento de llegar una persona con AC a la familia se genera un impacto, debido a que frecuentemente se enfrentan a nuevos desafíos, lo que a la vez provoca en los padres cuestionamientos y juicios sobre su rol parental, generando frustración por no poder apoyar y comprender a su hijo(a), “ser padres de un niño talentoso puede ser incluso más difícil que ser uno mismo” (May, 2000, p.59). En este sentido, el ser identificado como talentoso implica un nuevo mundo, tanto de significados como dudas, tanto para los niños(as) como para sus familias, donde en la mayoría de las ocasiones la información a la que acceden los padres es confusa y hasta contradictoria (Salas, 2012). Además, las características particulares de su hijo(a) provocan un grado de tensión familiar entre los hermanos(as), dada la necesidad de brindar mayor atención y dedicación a uno de sus hijos(as), en comparación a los demás. Las familias, se sienten poco preparadas para convivir con sus hijos(as) talentosos, ya sea por diversos factores como ausencia

de recursos financieros, ausencia de información, mitos y desinformación. Sin embargo, Salas (2012) menciona que no es necesario invertir grandes cantidades de dinero, lo relevante es darse el tiempo para ver el mundo desde la perspectiva del niño(a), lo fundamental es conocer sus características propias y otorgar apoyos en relación a dichas peculiaridades, mediante una relación afectuosa.

A pesar de ello, es necesario cubrir la necesidad derivada del trastorno asociado a la 2E, de modo que tanto el talento como la necesidad se evalúen y apoyen de manera práctica, en pro de un desarrollo integral tanto del niño(a) o joven 2E como de sus familias.

Para abordar las necesidades Whitaker et al. (2015) proponen que existe por parte de los adultos responsables del niño(a) o joven, un apoyo constante y sistemático basado en el andamiaje, en donde el adulto proporciona herramientas que posibiliten el desarrollo óptimo para su proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el adulto cumple un rol primordial en dicho proceso, proporcionando una organización acorde a las situaciones que se presenten. Sumado a lo anterior, Willard-Holt et al. (2013) añade que se debe enseñar “a aprender cómo aprender” y generar estrategias propias para compensar sus necesidades según las situaciones emergentes, en donde pone en práctica sus múltiples inteligencias y estilos de aprendizaje, fomentando el pensamiento crítico y creativo. Para lo anterior, es necesario brindar posibilidades de elección de temas o áreas de interés de las personas en la condición de 2E.

Sumado a ello, se debe considerar que “pasar tiempo de calidad con el niño es muy importante para descubrir sus habilidades. Acompañarlo en sus intereses, comprender su inquietud por aprender y preguntar, es muy significativo para ellos” (Salas, 2012, p.44), de modo que el apoyo no sea sólo basado en el ámbito académico sino más bien en la integridad de la persona. Dado que si bien, los padres se encuentran ante un hijo(a) con dificultades y fortalezas

diferentes a otros niños(as) o jóvenes de su edad, se debe acompañar y valorar al hijo(a) en el ámbito emocional, pues las personas “no están caracterizadas por los rasgos de estos trastornos, sino que se caracterizan por el entorno en el que viven, las experiencias que tienen en sus vidas y los modelos educativos a los que estén sujetos” (Arce et al., 2016, p.1).

Además, Salas (2012) propone que los padres apoyen a sus hijos(as) emocionalmente, enseñando a expresar sus emociones de manera adecuada, de tal forma que canalicen sus estados emocionales, lo cual influye en la calidad de vida tanto del niño(a) o joven y su familia.

Finalmente, a modo de conclusión, se deja ver la necesidad inminente de desarrollar un recurso para ayudar y apoyar a los padres y/o familia en este proceso, desde el diagnóstico hasta el tratamiento. En base a ello, Baña (2015) afirma que en la primera infancia, el rol de la familia es fundamental para conseguir el progreso y desarrollo de sus hijos(as), ya que su influencia en el área educativa favorece y posibilita la participación de éstos, en las actividades propias de la rutina diaria. Lo anterior, se relaciona con los sujetos que presentan la condición 2E y sus familias, debido a que en muchas ocasiones dichos padres se sienten incomprendidos en su labor, dado que no existe tanta información acerca del talento académico, por tanto sienténdose desorientados ante las necesidades de sus hijos(as) (Salas, 2012), más aún cuando este talento se encuentra asociado a un trastorno, lo que genera mayor incertidumbre e impacto en dicho estudiante y su familia.

Entonces, desde el punto de vista educativo, la familia debe cumplir un rol fundamental en esta instancia, ya que la educación “es un proceso de aprendizaje y de resiliencia, que nos recuerda algo fundamental que a veces en el día a día olvidamos: la participación de la familia en los entornos educativos debe ser como protagonistas y no como receptores” (Arce et al., 2016, p.778).

Es por ello, que la familia debe ser un agente activo en la educación y desarrollo de cada miembro que conforma la sociedad, pues promueve que se sientan competentes y capaces de realizar los apoyos sugeridos desde el hogar pues

ni la más integral de las intervenciones externas o ajenas a la familia puede llegar a tener el peso que esta tiene en el desarrollo infantil, especialmente en los menores de 2 años. De ahí la importancia de dejar acciones que fortalezcan el rol parental, además de establecer pautas de crianza saludables, temas que casi no han sido abordados por la política pública en Chile (Raczynski, 2006, p.18).

En base a lo anterior, May (2000) sugiere que se debe empoderar a los padres sobre su rol, promoviendo que confíen en sus propias capacidades y habilidades. Para ello, es necesario que cuenten con fuentes fidedignas de información, de modo que actúen con conocimiento y confianza al ejercer su rol, favoreciendo el crecimiento de sus hijos(as). En función de lo anterior, es que surge la necesidad de crear herramientas o recursos facilitadores que permitan a la familia empoderarse de su rol, conocer el diagnóstico, tratamiento, leyes, comprendiendo la información respecto a los apoyos posibles de acceder junto con la pertinencia necesaria para comprender de manera integral su desarrollo, entre otros aspectos implicados, con el fin de poder entregar una respuesta asertiva a las necesidades de sus hijos(as).

Capítulo 2 Marco Metodológico

Acorde a la presente investigación, a continuación se presentan los objetivos tanto general como específicos que guían el desarrollo de este estudio. Asimismo, se exponen los procedimientos e instrumentos llevados a cabo para la recolección y análisis de la información.

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo General.

- Elaborar una propuesta de apoyo a la familia de niños(as) y jóvenes que presentan la condición de Doble Excepcionalidad asociado al Trastorno del Espectro Autista o Trastorno por Déficit de Atención, que cursan tanto enseñanza básica como media, con el fin de proveer información acerca de la detección y orientación del diagnóstico, mejorar la calidad de vida y promover el desarrollo integral.

2.1.2 Objetivos específicos.

- Determinar qué tipo de necesidades prioritarias tienen la familia y los hijos(as) que presentan la condición de Doble Excepcionalidad, para determinar apoyos que favorezcan el desarrollo integral.
- Determinar qué orientaciones, apoyos y servicios reciben las familias de niños(as) y jóvenes que presentan la condición de Doble Excepcionalidad.
- Indagar qué tipo de acciones establecen las familias y profesionales que brindan apoyos a niños(as) y jóvenes que presentan la condición de Doble Excepcionalidad, para enfrentar las barreras existentes.

- Sistematizar propuesta educativa con apoyos y acciones específicas para familias de niños(as) y jóvenes que presentan la condición de Doble Excepcionalidad para enfrentar las barreras existentes.

2.2 Marco Metodológico

2.2.1 Metodología y Diseño de investigación.

Para generar una propuesta dirigida a las familias de niños(as) y jóvenes que presentan la condición de 2E, la presente investigación se posiciona desde un paradigma interpretativo, puesto que se pretende comprender e interpretar la realidad en un contexto determinado en el cual se producen los hechos y

la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia (Martínez, 2011, p.10).

De esta manera, el paradigma interpretativo permite acceder a información relevante y novedosa, Bisquerra (2004) menciona dos razones sobre la relevancia de éste, la primera de ellas, es atribuir y descubrir significados de situaciones particulares presentes en un entorno determinado y la segunda razón, es que permite recoger información abierta y no estructurada, describiendo y analizando las situaciones, por ello es favorable para la investigación de fenómenos sociales, en donde las situaciones que emergen dependen del contexto en el cual se desarrolle. Así pues, los investigadores participan en el análisis del objeto de estudio, cuyo fin es situarse desde la perspectiva del sujeto, dado que se investiga acerca de fenómenos sociales que

son modificados y comprendidos desde diferentes formas dependiendo de las condiciones bajo las cuales se encuentren, es decir, que no existe un significado único del fenómeno estudiado.

La investigación se orienta en base a la corriente fenomenológica, la cual busca explicar los significados en que las personas se encuentran inmersas, tomando en cuenta cómo éstas significan una situación determinada, pues interesa comprender la realidad que los sujetos determinan como relevante, por ende la subjetividad que esto abarca, junto con las vivencias del individuo en estudio (Taylor & Bogan, 2000; Martínez, 2011; Bisquerra, 2004).

En función de lo anterior, esta perspectiva permite indagar acerca de las necesidades y apoyos existentes en la actualidad, dirigidos hacia las familias de niños(as) y jóvenes que presentan la condición de 2E en las comunas de la región de Valparaíso, en base a diversos informantes que forman parte del contexto en que se desenvuelven.

La metodología de investigación seleccionada es cualitativa, Hernández, Fernández y Baptista (2010) la definen como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforma y convierte en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p.9). Junto con ello, mencionan que es naturalista, debido a que investiga a los sujetos en sus contextos e interpretativo, ya que pretende descubrir los significados que éstos atribuyen. En este sentido, se pretende analizar al sujeto 2E y su familia dentro de su contexto, mediante su propia interpretación de la realidad.

Sumado a lo anterior, la metodología cualitativa es “holística (integral), es decir, las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como totalidad y en su totalidad” (Martínez, 2011, p.18), por lo que el discurso es emitido desde su realidad. Asimismo, “el investigador estudia las personas y los grupos tratando de reconstruir y comprender su pasado, como el contexto y las situaciones presentes en los que se hallan”

(Martínez, 2011, p.18), de esta forma se pretende conocer no tan sólo cómo se desenvuelven o desarrollan en la actualidad, sino más bien comprender cómo han sido sus vivencias a lo largo del ciclo vital. En este sentido, al evaluar el desarrollo natural de los sucesos, no hay manipulación ni estimulación de la realidad (Corbetta, 2003), la cual se define según las interpretaciones de la información que realizan los mismos participantes de la investigación.

Además la investigación cualitativa es un proceso flexible, dado que a medida que se investiga, se generan hipótesis las cuales se redefinen cuando se incorporan nuevos datos a la investigación (Hernández et al., 2010). De esta forma aporta a la investigación realizada, ya que genera un punto de vista inductivo, que permite visualizar la realidad desde lo general hacia lo particular, relacionar la información recabada e involucrar a los sujetos en su contexto.

Para llevarla a cabo, los datos no involucran mediciones numéricas en su proceso de recolección, pues se realiza observación participante, entrevistas en profundidad y registro de los acontecimientos, por tanto se focaliza en las situaciones vivenciadas por los sujetos tomando en cuenta el lenguaje, acciones y hechos relevantes, permitiendo rehacer la realidad de los mismos (Hernández et al., 2010; Martínez, 2011; Bisquerra, 2004). De esta manera, Patton (1980, 1990) define los datos cualitativos como descripciones detalladas en las cuales se encuentran eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. En este sentido se realiza una recolección de información tanto a nivel familiar como escolar, contextos en los cuales se desarrollan los sujetos en su vida cotidiana y la interpretación que surge desde éstos.

Al considerar como eje central a los participantes en su contexto, “las auténticas palabras de éstos resultan vitales en el proceso de transmisión de los sistemas significativos de los participantes, que eventualmente se convierten en los resultados o descubrimientos de la investigación” (Martínez, 2011, p.16). Es por ello, que lo mencionado por los sujetos

investigados es de vital importancia, dado que el significado que otorguen a los acontecimientos vivenciados, arrojan los hallazgos de la presente investigación. Para la finalidad de esta investigación, la metodología cualitativa contribuye a la concepción de que todas las personas deben ser consideradas para comprender el entorno en el cual se desenvuelven, “en este enfoque, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Aquellas personas a las que la sociedad ignora, la investigación cualitativa trata de darles voz” (Martínez, 2011, p.19). Lo anterior es importante debido a que las familias de personas que presentan la condición de 2E han sido invisibilizadas durante años, dado la precaria investigación acerca de la condición mencionada y su forma de abordarla, por ende por medio de sus opiniones y perspectivas se pretende otorgar un espacio para exponer sus vivencias, necesidades y preocupaciones, de esta manera comprender su perspectiva y lograr mediante un análisis exhaustivo otorgar apoyos y soluciones a sus inquietudes, con el fin de contribuir en su calidad de vida y al desarrollo integral de los niños(as) y jóvenes que presentan la condición de 2E, mediante la acción de sus núcleos familiares, en relación al fomento de su talento.

A continuación en el siguiente esquema se sintetiza la información descrita anteriormente sobre la metodología cualitativa, indicando la importancia para el presente estudio, considerando características, el proceso para su utilidad y el énfasis que entrega a la investigación:

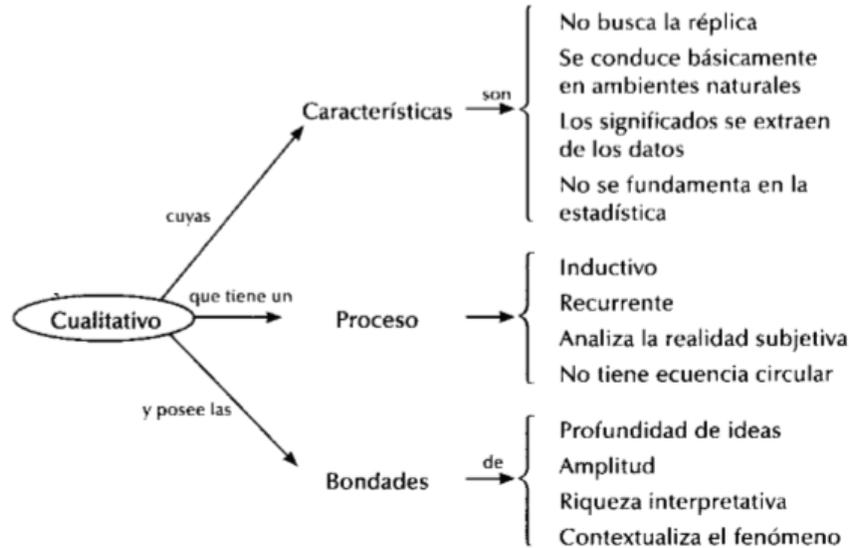


Figura 13 Metodología cualitativa (Hernández et al., 2010, p.43)

De acuerdo a la indagación de los hechos, el investigador en el enfoque cualitativo desarrolla teorías generando un proceso inductivo, explorando y describiendo perspectivas teóricas. Tiene como fundamento el análisis de datos, los cuales generan hipótesis durante el proceso de estudio, obteniendo diferentes puntos de vista como por ejemplo, prioridades, experiencias, significados y aspectos más bien subjetivos. Centrado en una perspectiva interpretativa, profundizando ideas y contextualizando la información según las vivencias de los participantes, generando una nueva realidad.

2.2.2 Descripción de los informantes.

Los informantes de la investigación fueron seleccionados por los profesionales del proyecto FONDECYT N°1151030, luego de un estudio realizado anteriormente. En base a ello, se consideran 15 padres de hijos(as) de los cuales 14 son madres y 2 padres. Solo en una entrevista, estuvieron ambos padres presentes (Ver tabla 6). Además, se contemplaron 16 entrevistas de niños(as) y jóvenes que presentan la condición de 2E (Ver tabla 6), quienes asisten

a establecimientos municipales, particulares pagados y aquellos que contemplan el sistema de educación en el hogar, todos ellos situados en comunas de la región de Valparaíso.

Los niños(as) y jóvenes, se encuentran cursando entre tercero básico y primer año medio. Sus edades fluctúan entre los 9 y 15 años. En cuanto al diagnóstico, 9 de ellos presentan la condición de 2E asociado al TDAH, mientras que 7 están asociados al TEA (Ver tabla 6).

A continuación se presenta la caracterización de los niños(as) y jóvenes que presentan la condición de 2E, junto con sus padres respectivos:

Tabla 6

Identidades niños(as), jóvenes y padres.

Identidades niño(as)	Diagnóstico	Sexo	Edad	Curso	Comuna	Identidad padres	Sexo Padres
Niño1a	TDAH/AC	M	10	5° básico	Los Andes	Madre1a	F
Niño2a	TDAH/AC	M	14	8° básico	Los Andes	Madre2a	F
Niño3a	TDAH/AC	M	13	7° básico	Villa Alemana	Madre3a	F
Niño5a	TDAH/AC	M	9	4° básico	Quilpué	Madre5a	F
Niña6a	TDAH/AC	F	10	5° básico	Valparaíso	Madre6a	F
Niña8a	TDAH/AC	F	10	4° básico	Casablanca	Madre8a	F
Niño9a	TDAH/AC	M	9	3° básico	Villa Alemana	Madre9a	F
Niño10a	TDAH/AC	M	10	4° básico	Quillota	Madre10a	F

Niño11a	TDAH/AC	M	9	4° básico	Villa Alemana	Madre11a	F
Niño1b	TEA/AC	M	15	8° básico	Viña del Mar	Madre1b	F
Niño3b	TEA/AC	M	10	4° básico	Los Andes	Madre3b	F
Niño4b	TEA/AC	M	12	7° básico	Villa Alemana	Madre4b	F
Niño5b	TEA/AC	M	9	4° básico	Quillota	Madre5b	F
Niño7b	TEA/AC	M	13	1° medio	Valparaíso	Madre7b	F
Niña8b	TEA/AC	F	9	4° básico	Valparaíso	Padre8b	M
Niño9b	TEA/AC	M	13	7° básico	Valparaíso	Padres9b	Ambos

2.3 Instrumentos

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo el análisis de datos, corresponden en primer lugar a las transcripciones de entrevistas semiestructuradas realizadas por los expertos del proyecto FONDECYT N°1151030, contemplando tópicos claves que se requiere ahondar en la investigación (Martínez, 2011), emergentes de sustentos teóricos sobre la 2E. Las entrevistas tanto para los niños(as) y jóvenes como para sus padres, presentan los siguientes objetivos:

- Conocer y caracterizar a estudiantes que poseen la condición de doble excepcionalidad, a través de sus experiencias de vida en los contextos escolares y familiares, a fin de avanzar en la generación de pautas de detección y manejo que puedan ser un aporte al sistema educacional chileno.

- Caracterizar cómo el niño vivencia o a vivenciado su doble excepcionalidad, desde lo cognitivo y lo socioemocional y determinar las barreras y oportunidades que han surgido en la escuela en relación a sí mismo.

Por su parte, la entrevista contempla dos tópicos, contexto familiar y escolar, los cuales se encuentran descritos y desglosados según categorías, que permiten orientar la información que se requiere recabar. A continuación en la tabla 7 se presentan los tópicos de la entrevista:

Tabla 7

Tópicos de entrevistas.

Tópico	Definición
Contexto Familiar	Marco contextual otorgado por la organización de un grupo de personas que conviven bajo el mismo espacio físico, organizados en roles establecidos (padre, madre, hermanos, abuelos, tíos, etc.) con vínculos consanguíneos o no. El que considera con un modo de existencia económico y social común entre sus integrantes, con relaciones específicas y dinámicas donde se establecen vínculos, sentimientos afectivos que los unen, aglutinan e identifican.
Contexto Escolar	Marco contextual en el que se desenvuelven los actores educativos y su relación directa con el/la estudiante. Este marco contempla además las relaciones académicas, sociales y profesionales que se establecen en él. En este sentido los tipos de vínculos que desarrolla el/la estudiante 2e con sus docente, con sus pares y con otros actores. Asimismo considera las barreras (a nivel curricular, físico, social, relacional, etc.) y facilitadores (apoyos específicos en aula regular, en aula de recursos, adecuaciones curriculares, atenciones especializadas, redes, etc.) para el aprendizaje de el/la estudiante con 2e que emergen en la interacción que entre ambos se produce.

En función de lo anterior, se realizan preguntas abiertas, desarrolladas según el diálogo establecido durante la conversación. Las entrevistas variaron en su duración, desde 30 minutos hasta 2 horas aproximadamente. En cuanto al lugar, éstas fueron realizadas en los hogares o en las dependencias de los establecimientos educacionales de los niños(as) y jóvenes. Los diálogos

equivalen a un total de 32, en donde 16 pertenecen a padres y 16 pertenecen a los niños (as) y jóvenes (Ver anexo 7.1).

En segundo lugar, se utiliza el libro de códigos original, el que ha sido elaborado por los profesionales del proyecto FONDECYT N°1151030, “el cual describe la localización de las variables y los códigos asignados a las categorías en una matriz o base de datos” (Hernández et al., 2010, p.255). Por su parte, los códigos son descriptivos y atribuyen a una unidad de información cierta categoría específica, en este caso a un segmento de texto emanado de las entrevistas transcritas (Miles & Huberman, 1984; Hernández et al., 2010). De esta manera, el libro de códigos realizado por los expertos, presenta las categorías con sus respectivas definiciones breves y completas, cuándo se aplica y cuándo no. En base a ello, se categoriza la información realizando juicios y valoraciones objetivas para determinar si una unidad de información puede ser incorporada o es representativa a lo mencionado por los sujetos, en un código específico (Rodríguez, Gil & García, 1996; Hernández et al., 2010). Lo anterior, permite analizar las entrevistas transcritas acorde a las categorías y generar un cuerpo de información coherente con el objetivo propuesto al comienzo del proceso. A medida que se analiza la información, el libro de códigos se amplía incorporando nuevas categorías emergentes de la información emanada de las entrevistas transcritas.

Por último, para la validación de la “Guía de orientación psicoeducativa para padres sobre 2E”, primero se presenta en formato borrador a la profesora guía del proceso de titulación, para luego entregar en formato oficial al grupo de investigadores del proyecto FONDECYT N°1151030, con el fin de evidenciar y evaluar el proceso elaboración de ésta misma. Considerando que la evaluación según Contreras (2014) es un proceso de emisión de juicios que emanan a partir de criterios y evidencias, se realiza una pauta para evaluar aspectos tales como el

logro de objetivos propuestos, la pertinencia y coherencia de los elementos, el tipo de formato, legibilidad, aspectos gráficos y formales necesarios para el producto.

La pauta escogida es la escala de apreciación, correspondiente a un tipo de evaluación que contempla indicadores de tipo descriptivo, pues “este instrumento pretende identificar la frecuencia o intensidad de la conducta a observar o los niveles de aceptación frente a algún indicador” (SENCE, 2010). Además

se caracteriza por presentar una mayor continuidad de los hechos a evaluar, propone intervalos iguales así resultan más fáciles de comprender y aplicar, puede aplicarse en la calificación de escritos y productos y en acciones como la participación, comunicación oral, entre otros” (p.3).

En base a ello, se encuentran 24 indicadores descriptivos, junto con sus respectivas apreciaciones (Ver anexo 7.2)

2.4 Procedimientos

Este estudio comprende siete fases, las que contienen la descripción de cada etapa que ha seguido la investigación demostrado en la figura a continuación (Ver figura 14).

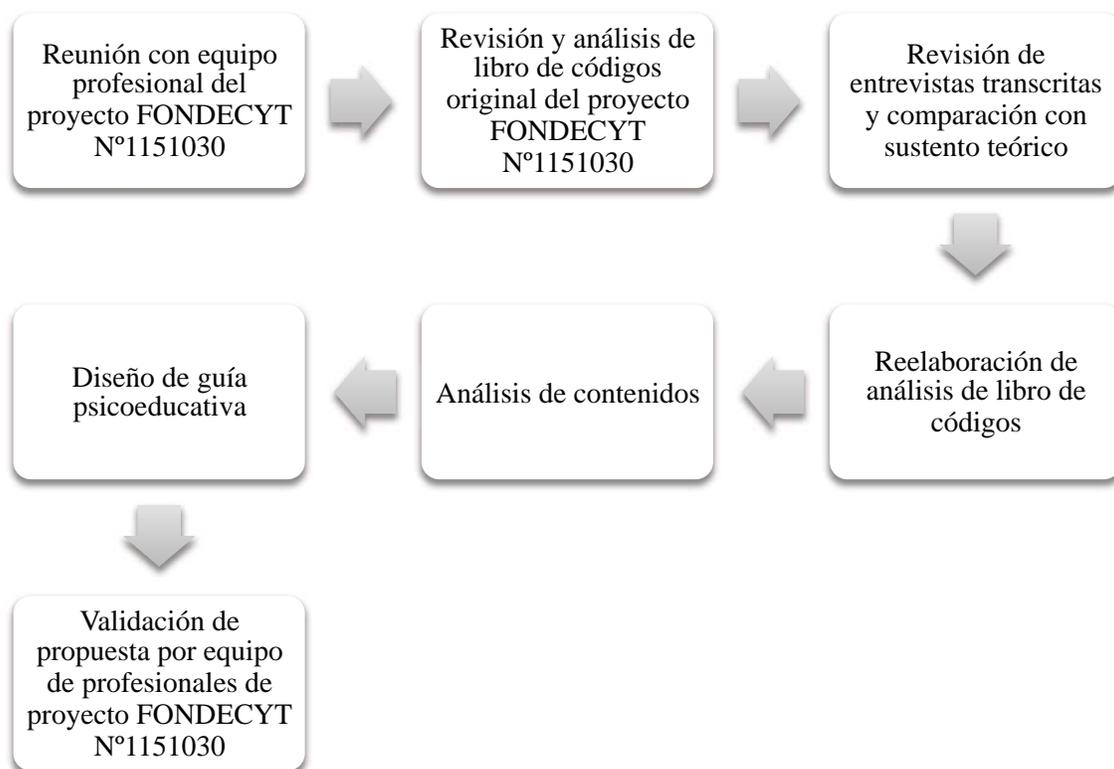


Figura 14 Fases proceso de investigación

En la primera fase, se procede a la reunión con profesionales del proyecto FONDECYT N°1151030, quienes presentan la temática de la investigación y la información requerida para realizar el análisis posterior.

En la segunda etapa, se procede a la revisión de libro de códigos original, relevando las categorías iniciales, otorgando sustento teórico para una nueva compilación de códigos.

En la tercera fase se compara el sustento teórico, que ha sido revisado a nivel nacional como internacional, evidenciando un escaso aporte a nivel nacional, con la revisión de las transcripciones de las entrevistas para formular nuevas referencias de información y compilaciones categoriales en base a la información mencionada por niños(as) y jóvenes que presentan la condición de 2E y su familia.

En la cuarta etapa, se procede a la reformulación del libro de códigos desplegado del análisis de información antes descrito, considerando las descripciones y características de los diálogos transcritos de los sujetos presentes en la investigación.

La quinta etapa, corresponde al análisis de contenido de acuerdo a la base teórica y el producto final de la compilación categorial, destacando los insumos y conceptos fundamentales, relacionados con la familia y los niños(as) y jóvenes que presentan la condición de 2E. Este estudio, permite explorar y generar sustentos para el diseño de la propuesta psicoeducativa, comprendiendo el contexto, factores y rasgos de las familias partícipes de la investigación.

En la sexta parte del procedimiento investigativo, se levantan los ejes principales para el diseño de la propuesta psicoeducativa. Estos ejes se originan de acuerdo a los hallazgos que más adelante serán comentados; ésta pesquisa otorga referencias concretas, estableciendo un soporte para las familias, orientando y aclarando la conceptualización sobre la 2E.

Por último, el séptimo paso corresponde a la validación de la guía psicoeducativa por el grupo de profesionales del proyecto FONDECYT N°1151030, quienes otorgan retroalimentación desde su conocimiento.

2.5 Procedimiento de análisis

En función de lo anterior, el procedimiento de análisis de contenidos, se lleva a cabo relacionando el contenido teórico con los hallazgos provenientes del análisis de la transcripción de las entrevistas. Lo mencionado, tiene como propósito explorar los datos y descubrir los patrones fundamentales de acuerdo a la interpretación de las experiencias recopiladas desde las transcripciones.

De esta manera se generan los siguientes procedimientos que serán explicados a continuación.

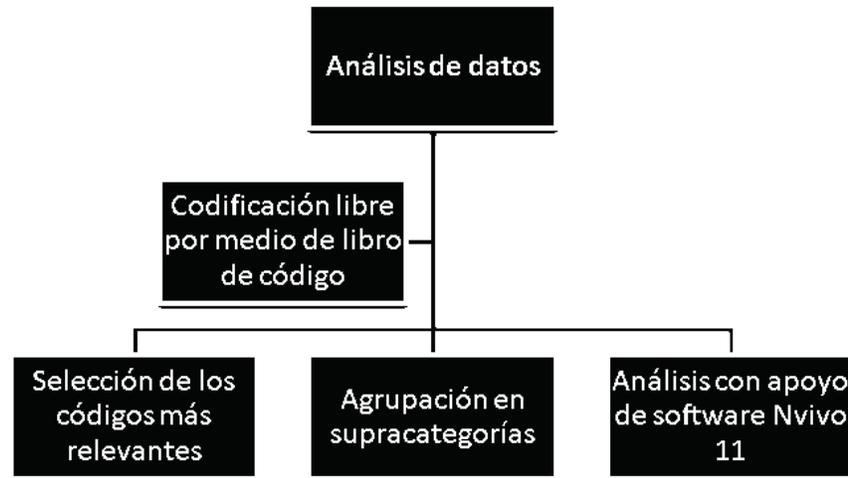


Figura 15 Procedimientos de análisis de datos

En función de lo anterior, a partir de la codificación libre por medio del libro de códigos, se desprenden categorías que permiten indagar nuevos factores determinantes en la condición de 2E. Luego, en una segunda instancia se realiza la selección de los códigos más importantes, los que propician nuevas jerarquías de análisis y retroalimentación, formando una nueva gama de conceptos significativos en los hallazgos.

Al revisar la interacción entre la recolección de datos y el levantamiento de categorías, surgen macrocategorías que permiten una organización estructural con el apoyo del Software Nvivo 11, el cual “codifica unidades de contenido (texto y otros materiales), con base en el esquema diseñado por el investigador. Localiza los textos por carácter, palabra, frase, tema o patrón de palabras; incluso, por hojas de cálculo de variables” (Hernández et al., 2010, p.452). Este software permite realizar un análisis de los datos cualitativos, especificando los hallazgos de la investigación, considerando características y detalles establecidos. Una vez que los árboles

permiten una mayor organización, se lleva a cabo una indagación más completa e integral, accediendo a lineamientos nuevos en base a la información teórica recolectada y los resultados emanados desde el análisis.

En base a la examinación de las entrevistas transcritas se identifican cinco hallazgos principales emanados desde los propios sujetos y su familia, fundamentales para el diseño de la propuesta. Dichos hallazgos, se relacionan con la comunidad escolar, sujeto 2E, vivencia frente a la condición de 2E y familia 2E.

Capítulo 3 Análisis de los Hallazgos

3.1 Análisis cualitativo

En base a los referentes teóricos mencionados en el capítulo anterior y el análisis de las evidencias recabadas, surgen cuatro categorías, las cuales son: Comunidad escolar, Sujeto Doblemente Excepcional, Familia y Vivencia frente a la condición de 2E. Lo anterior, permite comprender y organizar la información para cumplir con el objetivo propuesto, el cual alude a “elaborar una propuesta de apoyo a la familia de niños y jóvenes que presentan la condición de 2E asociado a TEA o TDAH, que cursan tanto enseñanza básica como media, con el fin de proveer información acerca de la detección y orientación para mejorar su calidad de vida y desarrollo integral”.

De las categorías, se desglosan una serie de sub-categorías que proporcionan mayor información sobre la temática en estudio, permitiendo ahondar y profundizar en su análisis. A partir de ello, se expondrán las definiciones de cada una de ellas, junto con manifestaciones que surgen desde los mismos protagonistas, con el fin de sustentar los hallazgos con las evidencias manifestadas.

A continuación, en la figura 16 se presenta un esquema de la organización de las categorías:

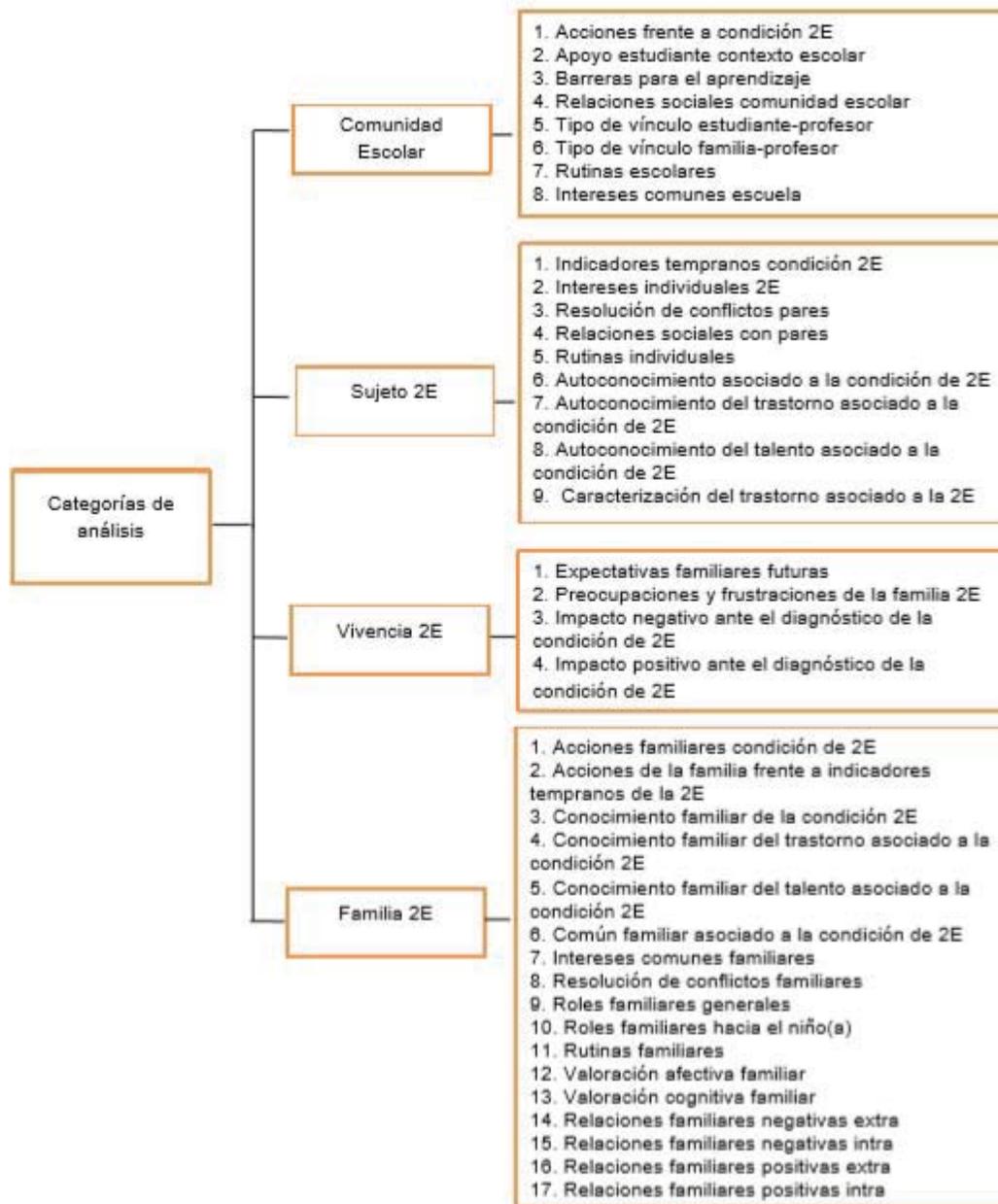


Figura 16 Resumen libro códigos. Elaboración propia

Como se explicita en la figura anterior, el análisis de las categorías se divide en cuatro categorías, detalladas a continuación:

3.1.1 Comunidad Escolar

En la presente categoría se abarcan aspectos relacionados con el contexto escolar en el cual se desenvuelve el estudiante 2E, desde la perspectiva familiar y del propio sujeto. En este sentido, se describen las rutinas del estudiante con dicha condición en el ámbito escolar, referidas a juegos, horarios, acciones cotidianas, entre otras. Además, el tipo de relación que generan los alumnos(as) 2E con agentes de la comunidad escolar, docentes de aula, profesionales del equipo multidisciplinario, asistentes de la educación, entre otros, variando desde relaciones gratificantes hasta complejas que repercuten positiva o negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, se incluye el tipo de vínculo existente entre la familia y la comunidad escolar, pudiendo encontrar desde relaciones de tipo cooperativa hasta relaciones con escasa o nula comunicación.

Asimismo, se considera dentro de esta macro categoría, las acciones determinadas por los agentes de la comunidad escolar, que facilitan o obstaculizan el proceso de enseñanza del estudiante 2E, junto con los intereses que éste pueda o no compartir con la escuela, en relación a actividades extraprogramáticas, asignaturas, rutinas, entre otros aspectos.

3.1.1.1 Acciones frente a condición 2E.

En la siguiente categoría, se describen las acciones realizadas por la escuela frente a la condición de 2E del estudiante. A continuación se evidencian palabras claves emanadas de las entrevistas transcritas, que permiten realizar este análisis.



Figura 17 Palabras claves acciones frente a condición 2E. Elaboración propia

Dentro de estas, se consideran aquellas decisiones determinadas tanto por docentes, profesionales del equipo multidisciplinario, asistentes de la educación, entre otros, que se implementan para solucionar dificultades, potenciar talentos, atender, conocer y comprender la doble condición. En este sentido, es posible evidenciar que en la mayoría de las ocasiones, el establecimiento educativo lleva a cabo acciones para evaluar al alumno(a) y conocer su condición, evidenciado en:

Madre5b

Después del diagnóstico, después de hablar con todos los profesores, eh, de eso se encargó la coordinadora del PIE, de hablar con todos y explicarles el diagnóstico de (nombre del hijo), de hablar con los profesores, de hablar con todos, hubo un cambio, eh, cambio del cielo a la tierra.

Madre3b

Me dijo 'algo pasa con (nombre del hijo), evaluemos, veamos con la psicóloga de la escuela y todo, veamos que nos dice' lo empezamos a evaluar, lo mandaron con la psicóloga, de ahí con la psicopedagoga, con una psiquiatra después le, lo llevamos a 2 neurólogos, del mismo colegio hicieron todo los trámites.

Asimismo, reciben apoyo por el establecimiento educativo, en lo que respecta a diversas modificaciones en las evaluaciones y atención del equipo multidisciplinario, lo cual se puede evidenciar en:

Niño10a

Que, me hace, mi profesor jefe me hace pruebas diferenciales y por algún motivo, me irrita y me molesta mucho que me pongan pruebas diferenciales y que me traten especialmente...

En este sentido, es posible constatar que los establecimientos proveen facilidades para favorecer la inclusión del sujeto 2E en el contexto escolar, no obstante, las acciones que llevan a cabo se enfocan principalmente en resolver dificultades, por lo que en escasas ocasiones se realizan en base al talento o habilidades sobresalientes de los estudiantes. Lo anterior, ya que los docentes suelen tener bajas expectativas frente a los alumnos(as) que presentan necesidades de apoyo (Bianco & Leech, 2010) y no se encuentran preparados para identificar y brindar apoyos a estudiantes con AC (Croft, 2003; Starko, 2008).

3.1.1.2 Apoyo estudiante contexto escolar.

Esta categoría, está referida a todos aquellos apoyos que se le entregan al estudiante 2E a nivel institucional, de aula regular, aula de recursos, entre otros, que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, inclusión dentro de la comunidad escolar y que satisfagan las necesidades de apoyo de la persona 2E. Además, se considera la presencia de facilitadores en el contexto, la coordinación que hay entre los apoyos, el nivel de participación del entrevistado en dichos apoyos (diseño, implementación, seguimiento, etc). Se presentan a continuación palabras claves de dicha categoría.

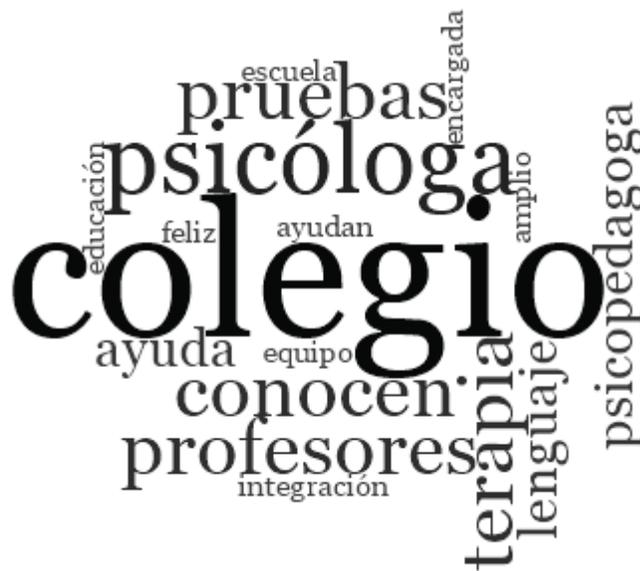


Figura 18 Apoyo estudiante contexto escolar. Elaboración propia

Lo anterior se evidencia en lo siguiente:

Madre10a

*Pero por lo menos personal, los profesores en su cosa personal, yo creo que lo ayudan
harto, lo apoyan, lo conocen.*

Madre5b

Si bien, eh, es cierto a él le ayuda, a mí no me parece justo con sus otros compañeros, él hace sus pruebas y no se las entregan al tiro porque ellos después la revisan junto con Juan Pablo en el PIE, entonces le dan como una segunda oportunidad una cosa así.

Niño2a

Allá estaba estudiando mecánica, llegue el primer día o sea no el primer día, el día que nos hicieron la prueba de diagnóstico si sabíamos algo del tema y algo así de un minuto y medio, dos minutos y ya la tenía hecha, me saque un 7,0, toda la gente esperando ahí como una hora, entonces me eximieron para la segunda, si, al fin y al cabo.

Acorde a lo anterior, es posible constatar que la gran mayoría de los estudiantes reciben apoyo en el establecimiento, por parte de los docentes de aula y equipo multidisciplinario, en lo que respecta a evaluaciones diferenciadas y apoyo en aula de recursos. En este sentido, las evidencias concuerdan con algunas de las recomendaciones para profesores, propuestas por Nielsen (2002) referidas al trabajo con equipo multidisciplinario y acompañamiento continuo a los estudiantes 2E.

3.1.1.3 Barreras para el aprendizaje.

Esta categoría, alude a las barreras y/o obstaculizadores que repercuten de forma negativa en el aprendizaje e inclusión del estudiante 2E en la comunidad escolar, generadas por docentes, pares u otros agentes de la comunidad escolar. En este sentido, se consideran como barreras todos aquellos factores del contexto escolar que dificultan el pleno acceso a la educación y

limitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales aparecen en su interacción en diferentes contextos, social, político, institucional, cultural, económico, entre otras. Dicho esto, se revela que en reiteradas ocasiones, la actitud de los docentes de aula se convierte en una barrera común entre los sujetos 2E, repercutiendo negativamente en la motivación tanto intrínseca como extrínseca que tienen los alumnos(as) frente a los estudios. Lo anterior se evidencia en:

Madre4b

(Nombre del hijo) en esa clase estalló y justo estaba yo y la profesora me miro y me dijo 'lléveselo porque yo así no puedo', ni siquiera a ver veamos que paso, nada.

Niño5a

Y, me aburría con la materia, porque soy yo como más de estar en materias rápidas..., y como los profesores de repente no entendían que yo, era más de materia rápida, me castigaban o me, me, me, me anotaban por cosas que yo consideraba normales.

Asimismo, otra barrera que se presenta en variadas ocasiones, hace referencia a la presencia de bullying u hostigamiento por parte de los pares hacia el sujeto 2E, por parte de sus propios compañeros(as) del grupo curso y/o estudiantes de otros niveles. En este sentido, Salas (2012) menciona que los estudiantes 2E, viven a diario una frustración intensa en la escuela. Estas barreras repercuten de forma negativa, pues no favorecen el desarrollo integral del alumnos(as) 2E en cuanto a aspectos académicos, sociales y emocionales. Lo anterior se evidencia en:

Madre1b

Él me decía 'mamá, lo que pasa es que los niños están pendiente de mí, lo que, del error que yo cometo en el día, en la mañana para molestar me todo el día'..., y cosas así entonces que le botaban la maleta, el, la lonchera a la basura, hablaba distinto, el habla distinto, modula mucho. lo iban a molestar a su sala y van a molestar de otros cursos más grandes a su sala.

Por último, una barrera que afecta tanto al sujeto 2E como a sus familias, está relacionada con la ausencia de apoyos y desconocimiento de la comunidad escolar sobre la situación del estudiante, limitando las oportunidades de participación y atención a las individualidades del sujeto. En este sentido, Winton, Sloop & Rodríguez (1999) destacan que los profesionales deben aprender de los padres y conocer acerca de situaciones, hechos importantes o comportamientos en los cuales hay que prestar atención, ya que de esta forma podrán brindar apoyos atingente a las demandas del estudiante y el contexto familiar.

Madre5b

Que es igual para todos, y que si alguien es diferente no hay un tiempo para tratar a esa persona. A no ser que sea un niño como se dice, ¿límitrofe?, que todos entienden que le cuesta porque no puede aprender bien, a ellos los entienden muy bien, los entienden, si es niño Down los entienden, si un niño es homosexual lo entienden, la inclusión está para esos niños, no como para los niños que sepan que es inteligente, porque el ser inteligente es como menos que tienen que estar obligados a poder adaptarse a todo y no es así.

Madre4b

‘¿Y quiere que haga yo?’, esas cosas, esas son las respuestas que uno no puede tener de estas autoridades. Entonces, ¿Dónde?, yo digo, ¿Dónde más busco?.

Madre11a

No, no. Porque parece que no han hablado tampoco con el colegio, ni con la psicopedagoga, que sería como la tía..., claro, entonces parece que no sabe.

Según lo visualizado anteriormente, a continuación se presentan las principales barreras para el aprendizaje de los estudiantes 2E, que se encuentran en orden de jerarquía, encontrándose que los docentes y compañeros entregan escasos apoyos para la persona 2E, y así sucesivamente, con los demás niveles.

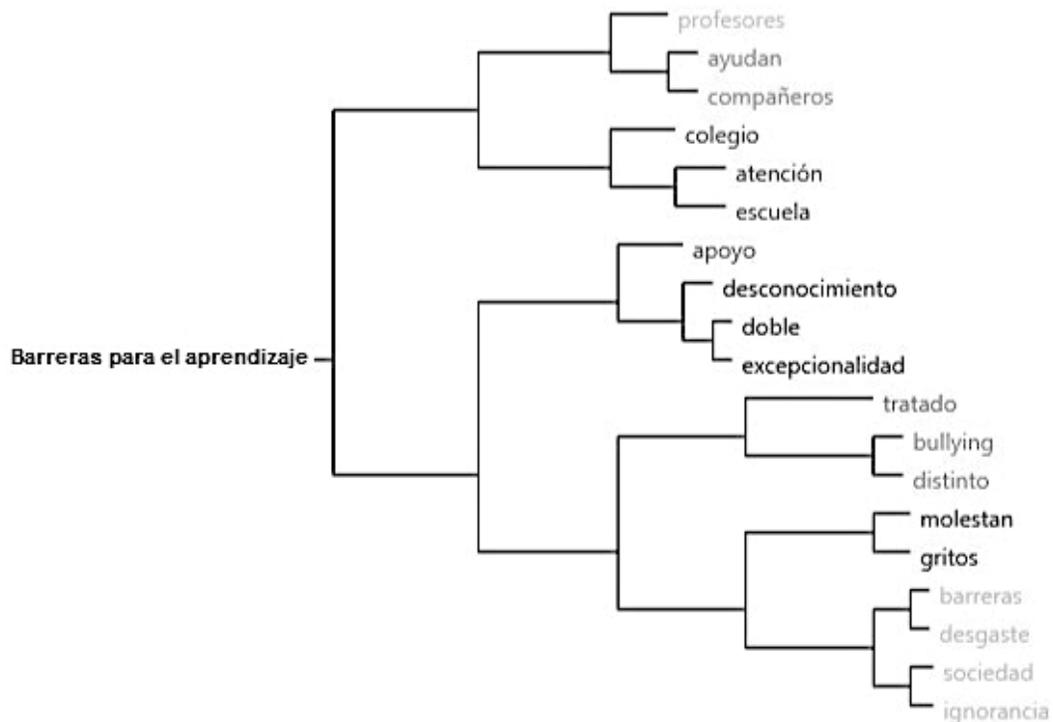


Figura 19 Barreras para el aprendizaje

3.1.1.4 Relaciones sociales comunidad escolar.

Referida a los vínculos que el estudiante 2E establece con agentes de la comunidad escolar como profesores(as), asistentes de la educación, pares, entre otros(as), las cuales se presentan como relaciones positivas o negativas. En este sentido, en la mayoría de las ocasiones, los estudiantes presentan un círculo restringido de pares y/o amigos(as) con quienes comparten en la jornada escolar, esto evidenciado en:

Padre8b

Sí, sí con nosotros es así. Claro que ella tiene un círculo cerrado, somos los hermanos, sus padres y sus abuelos y algunos primos. El resto..., y algunas amigas del colegio, tres cuatro amigas y el resto no. Ese es su mundo.

De igual forma, se presentan relaciones positivas o negativas con docentes y/o agentes de la comunidad escolar, las cuales se desarrollan a partir del conocimiento que tienen éstos sobre la condición del estudiante, pues se evidencia que mientras más conocimiento tengan sobre la 2E, demuestran mayor comprensión y atención, lo cual permite establecer relaciones positivas.

Niño5a

Lo que pasa es que en la mayoría de colegios que había estado los profesores, no me, no, como que no me entendían mucho.

Madre10a

Buena, en general le tienen muy buena a (nombre del hijo) de hecho, a mí me llama la atención la vicerrectora que es la mamá de uno de sus mejores amigos, ella lo adora, o sea, ella es una mujer muy, muy complicada y ella así, (nombre del hijo) para mí, no, invitado especial, el otro día fue.

En este sentido, la presencia de un grupo de pertenencia y relaciones positivas con agentes, facilitan la participación del estudiantes 2E en la escuela, sin embargo, comúnmente no establecen muchas relaciones de amistad con sus pares, incluso cuando hay intenciones por generar lazos con ellos (Gómez et al., 2016). Es por lo anterior, que cuando estas relaciones no existen o son negativas, automáticamente se convierten en una barrera para la participación, inclusión y motivación del alumno(a) 2E en este contexto.

3.1.1.5 Tipo de vínculo estudiante – profesor.

Dicha categoría, alude a los tipos de vínculos (positivos o negativos) o ámbitos que unen, atan o relacionan al estudiante y sus profesores(as). Lo anterior, depende de los temas de interés en común, a nivel de aula, actividades extraprogramáticas, entre otras. En este sentido, es posible constatar que las relaciones con docentes, suelen ser positivas cuando estos últimos logran comprender la situación del estudiante, siendo a la vez desafiantes y/o flexibles con el alumno(a) 2E, lo mencionado se constata en:

Niño5a

Tuve un, una profesora, que si me entendía, porque tenía 4 hijos, así, no todos tenían déficit atencional tampoco, no todos se portaban tan mal, pero si tenía unos que si se portaban así, así que ella me entendía, me quería harto.

Madre7b

Pero, en cambio, con los profesores que le ponen desafíos, que le hacen desarrollar el conocimiento de otra manera, el (nombre del hijo) así como que ama a esos profesores.

Por otro lado, establecen relaciones negativas o no enriquecedoras, con aquellos profesores(as) que no presentan conocimientos con respecto a dicha condición, no aceptan el diagnóstico y/o no realizan adaptaciones en sus clases para atender a la diversidad y particularmente a las necesidades del sujeto 2E, repercutiendo en la motivación que éste presenta en el ámbito académico. Lo anterior se evidencia en:

Niño2a

Que es la profe de biología, ni siquiera se dedica a que nosotros aprendamos, de dedica a dictar como avión, yo creo que ella repasa primero y segundo en un año, y yo no alcanzo ni a escribir a veces. Porque algo así, yo creo que en una clase te gasta unas 5 hojas o 6, depende, puro escribiendo, escribe, intenta explicar, pero es como uf, si un chino intentara explicar algo.

3.1.1.6 Tipo de vínculo familia – profesor.

Hace referencia a los tipos de vínculos (positivos o negativos) y ámbitos que unen, atan o relacionan a la familia 2E y los profesores(as) del establecimiento. Éste se da entre el docente y familia a lo largo de la vida académica del estudiante. Acorde a los hallazgos de esta investigación, es posible constatar que la minoría de las familias establecen lazos con los docentes y agentes de la comunidad escolar, para así atender y satisfacer las necesidades que conlleva la condición 2E, es decir, que escasas familias llevan a cabo una comunicación efectiva y un trabajo cooperativo con la escuela y los principales encargados de apoyar al sujeto 2E.

Madre7

Yo les ayudé aquí si la psicopedagoga o algo podíamos sacarle limpio a algo, hacer un trabajo de, decir ya pongámoslo en este aspecto de esta cosa osea yo me puse a trabajar.

A diferencia de lo planteado, las familias manifiestan tener la iniciativa para insistir que el establecimiento otorgue los apoyos esperados a sus hijo(a), para ello principalmente las madres tienen comunicación directa con los docentes de aula y profesionales del establecimiento. Lo anterior se visualiza en las siguientes citas:

Madre6b

Yo soy súper pulga en la oreja y de repente, yo siempre les digo, yo soy una muy, una eterna agradecida de los profesores y no solo por lo que le enseñan a mi hijo, sino por la paciencia que han tenido conmigo, porque yo ando pendiente de todo lo que tiene que ver con mi hijo. A mí no se me escapa nada, entonces..., yo vivo encima de ellos.

Padres9b

Pero, por ejemplo, con esta profesora hemos tenido problemas también, con la profesora, yo con ella no me hablé con, mitad del semestre del año pasado porque hicimos un trabajo, se le nota mucho a ella la preferencia y ella tiene, y todos creen que (nombre del hijo) es el preferido y no saben que es el que, con el que más mal se lleva la profe es con (nombre del hijo).

A partir de lo anteriormente mencionado, queda en evidencia que las relaciones entre la familia y docentes, dependen de la comunicación y disposición que se establezca desde ambas partes, para atender y favorecer las potencialidades de cada estudiante 2E (MINEDUC, 2001), de esta forma promover el trabajo cooperativo entre ambos agentes.

3.1.1.7 Rutinas escolares.

En la presente categoría, se consideran los hábitos que el estudiante 2E posee en cuanto a hábitos y estrategias de estudio, juegos, etapas del día, alimentación y grado de autonomía que posee el alumno(a) en las rutinas del contexto escolar. Acorde a los análisis realizados, se evidencian que existen estudiantes que conocen con claridad las etapas del día y su rutina semanal, lo cual incluye desde actividades extraprogramáticas, horario tanto de la jornada escolar, aula de recursos, entre otros. Lo anterior se evidencia en:

Niño9a

Ver como juegan fútbol y, (riendo levemente) grabarlos con mi celular, mostrarle todo, cómo fueron los goles y todo eso y después, se termina. De repente me quedo en la sala leyendo porque llevo mi libro.

Niño5b

Porque siempre en esa hora me viene a buscar una tía del PIE para que trabajemos.

Madre5a

Nos levantamos a las 8 de la mañana, a veces, se pasa la hora como hoy, que hace frío y todo, y nos levantamos a las 9, se levanta a las 9, toma desayuno y nos ponemos a estudiar, yo en la noche he preparado lo que le voy a enseñar al otro día, ¿ya?, entonces, estudiamos 2 ramos por día, por ejemplo, hoy día vimos historia y lenguaje, ¿ya?, entremedio le doy un recreo, que puede ser, si lo veo muy disperso ya media hora, y si él lo que aprendió lo aprende rápido hago otra actividad con él, no necesariamente las horas así tan fijas, a veces hemos estudiado 2 horas, otras veces hemos estudiado 3 y media, depende de cómo yo lo vea y aprovecho también si está activo aprovecho de enseñarle más o que haga más ejercicios. En la tarde le digo que entre a internet porque le gusta mucho el computador.

3.1.1.8 Intereses comunes escuela.

Se entiende por esta categoría, todas aquellas acciones que movilizan necesidades e iniciativas de carácter colectivo entre los miembros de la comunidad educativa (pares, profesores, directivos, entre otros) y el estudiante 2E, es decir, se presentan los intereses compartidos con los miembros de la comunidad escolar, ya sea acciones relacionadas con el ámbito académico, juegos y ocio. Esto se constata en:

Madre2a

Me encantaba cuando mi hijo (nombre del hijo) estaba en la banda tocando. Entonces eran momentos de distracción igual, ¿pero sabe por qué se aburría?, porque tenía que estar esperando que salieran a tocar.

Madre7a

Después de estudiar atletismo el año pasado el (nombre del hijo), 'no atletismo porque full' no le gustó mucho como le hacían las clases y ahí se metió a teatro.

Niño9a

Ahora estoy solo en el taller de ajedrez. los lunes a las 5 y media, porque me quedo a taller de ajedrez.

Acorde a lo anterior, queda en evidencia que los estudiantes 2E participan de actividades extraprogramáticas de su interés, sin importar el área(s) en el cual son talentosos. Junto con esto, un factor común en la participación de los sujetos en éstas actividades, es que sus familias se encuentran en constante búsqueda de talleres en donde sus hijos(as) puedan aprender, potenciando implícitamente sus habilidades.

3.1.2 Sujeto Doblemente Excepcional.

En la presente categoría, se consideran las características a nivel cognitivo, emocional y social de los niños(as) y jóvenes que presentan la condición de 2E, es decir, la coexistencia de una AC asociada a un trastorno (TEA o TDAH). Lo anterior, es descrito y reconocido por el

propio sujeto y/o su familia desde la primera infancia hasta la actualidad, permitiendo identificar cualidades propias de la condición, indicadores tempranos, intereses y gustos personales, relaciones sociales y resolución de conflictos con pares, acciones realizadas por el sujeto en la vida diaria, junto con el autoconocimiento respecto a la 2E.

3.1.2.1 Indicadores tempranos condición 2E

En dicha categoría, la familia describe los comportamientos a nivel cognitivo, relacional, lingüístico, de salud, entre otros, que escapan de los patrones esperados para el rango etario del sujeto. Se señalan indicadores tempranos relacionados con la hipersensibilidad, desfases, precocidad y características que evidencian rasgos típicos de los trastornos asociados a la condición, tales como desfase en el desarrollo lingüístico, tipo de juego y atención conjunta, descritos como comportamientos inesperados en el desarrollo de sus hijos(as). Lo anterior, se evidencia en los siguientes apartados:

Madre5b

Pero a la vez de que era sensible en eso era como muy apático con la gente, no le gusta que lo abracen, no le gustaba que le dieran besos ni nada ni mucho contacto con la gente.

Madre6b

Era un niño que no se cansaba jamás, que si uno lo dejaba correr alrededor de una mesa podía estar todo el día corriendo alrededor de la mesa. Entonces eso llamaba la atención.

Padres9b

No, él en pre kínder ya sabía leer y nosotros no nos habíamos dado ni cuenta cómo sabía, había. Lo que es la suma y la resta y la multiplicación, también, no supimos cómo decir 'siéntate, esto'. No, él solo.

Madre1b

Yo lo noté rápidamente, y yo le dije al pediatra 'sabes que él no entiende cosas básicas', como pásame la mano al año y medio, dame la patita, pásame esto, la mamadera no, no entendía nada no, no, no tenía vista fija.

En función de las evidencias anteriores, se agrupan las palabras claves que permiten comprender y analizar de mejor manera los indicadores tempranos abarcados.



Figura 20 Indicadores tempranos condición 2E

Se desprende que los participantes del estudio, reconocen indicadores tempranos en sus hijos(as), relacionados al desarrollo del lenguaje, el tipo de juego, sensibilidad a ruidos, texturas,

olores, entre otras, lo cuales no son esperables para su edad. Estas características son tanto para identificar al trastorno como la AC.

3.1.2.2 Intereses individuales 2E.

Los estudiantes mencionan aquellas actividades que son de su gusto e interés como aquellas no lo son, tanto del contexto académico como personal. En este sentido, existen actividades relacionadas con la lectura, juegos virtuales, actividad física, artes, ciencias, historia universal y asignaturas explicitadas por los estudiantes y su familia como una ganancia en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, se constata que cuando las asignaturas no son de su agrado este proceso se ve obstaculizado, dado que perjudica la motivación intrínseca del estudiante, pues escapa de sus tendencias. Es por ello, que muchos de los estudiantes 2E mencionan baja motivación por asistir al establecimiento, pues se les enseña de manera memorística, sin relacionar la información con sus gustos e intereses. Emergiendo las siguientes evidencias:

Niño3a

Igual me interesa esa parte porque los griegos me interesan, me interesan harto a mí, por, por ejemplo la ciudad de Atenas, donde eran la mayoría filósofos y tenían, un sistema de votación muy bueno, hasta Esparta, donde estaban guerreros fuertes.

Niño5b

No me gusta leer. No, me..., que no me gusta ver palabras así, cuando tengo que leerlo.

Niño9b

Matemáticas porque es divertido, mi mamá dice que es divertido. Antes me, cuando era más chico me aburría un poco, pero ahora hay que ponerle empeño y más genial y ahí. Eso. En ciencias naturales me gusta la tabla periódica. En educación física antes me costaba más, pero ahora estoy bien y me gusta. Artes visuales me gusta dibujar. Antes era más, antes era más fácil porque solamente había que dibujar y listo, pero hay que usar regla, líneas (hace líneas con los dedos sobre la mesa), pero igual me gusta. Música, me gusta hacer música.

Niño9b

Porque además que todo es como muy aburrido y siempre lo mismo, lo mismo, y te enseñan lo mismo, cada año lo mismo y es como un poco aburrido y no, como que no siento que me sirva mucho. Y algunas cosas de ciencias naturales porque mm..., tal vez porque no las sé, entiendo bien porque sea que es muy complicado o que no lo explican bien. Pero religión sería la que menos me gusta.

A partir de estas evidencias, se puede concluir que la gran mayoría de los entrevistados presentan una dualidad en relación a sus gustos e intereses, los cuales principalmente se relacionan con la función que cumplen los conocimientos en su vida diaria, más que aprender sobre el saber conceptual. Lo anterior, ya que estas personas atienden exclusivamente a temas o áreas de su interés, lo cual acorde a los postulados teóricos, se denomina “hiperfoco” e “intereses restringidos” (Esler & Ruble, 2015; Kaufmann et al., 2000).

3.1.2.3 Resolución de conflictos pares

En la presente categoría, se consideran las resoluciones de conflictos del estudiante con sus pares pertenecientes a la comunidad educativa. Se identifican aspectos relacionados con el proceso que realizan los estudiantes para solucionar conflictos tales como discusiones, toma de decisiones y crisis, ligados a una respuesta ante hostigamientos de compañeros(as), escaso control de impulsos ante una situación determinada, pensamiento rígido frente a opiniones de sus pares, entre otras, que generan en el alumno(a) actitudes desfavorables para solucionar un problema. En este sentido, los sujetos adoptan formas de resolverlos ya sea, tomando una actitud indiferente, golpeando al compañero(a), teniendo pensamientos negativos ligados a generar un daño físico en el otro pero sin concretarlo, volumen elevado de la voz como forma de imponerse ante el otro, entre otros. En general, escasos estudiantes consideran el diálogo, empatía y flexibilidad en dichas situaciones. Respecto a lo anterior mencionan que:

Madre4b

(Nombre del hijo) eso es lo que siente porque a él de dan ganas de ahorcar a sus compañeros.

Niño9b

A veces estoy un poquito enojado y se me escapa algún combo en la cara de alguien.

De esta manera, se evidencia que las personas 2E presentan dificultades al momento de canalizar sus emociones, por lo que las conductas no siempre son las esperadas socialmente para resolver situaciones problemáticas, pues sus comportamientos se exacerban debido a diversos

factores. Por otra parte, en ocasiones los estudiantes se muestran indiferentes a ello, lo cual se evidencia en el siguiente testimonio de una madre:

Madre1b

Yo creo que él no le da importancia y no 'pesca'..., él hoy día..., no les toma importancia a las cosas que..., no sé..., de repente él entiende que los otros niños no, no, no entienden ciertas cosas no más.

3.1.2.4 Relaciones sociales con pares.

Considerando que el ser humano es social, las relaciones interpersonales son relevantes y forman parte de la cotidianidad dentro de la sociedad actual. La familia y el estudiante que presentan la condición 2E describen aquellos vínculos, ya sean positivos o negativos que establece el sujeto con sus amigos(as) o pares dentro del establecimiento.

En primer lugar, se identifican relaciones positivas vinculadas a los aspectos de comprensión y aceptación del diagnóstico, donde los pares defienden al sujeto ante situaciones negativas provocadas por sus compañeros(as). Además, a pesar de que el estudiante comparta o no intereses afines con sus pares, existe una relación óptima evidenciado en la inclusión de éste en trabajos grupales, juegos recreativos y apoyo las situaciones mencionadas. Lo anterior se refleja en lo siguiente:

Niño3a

¿De mis amigos? ¡Que me comprenden! La mayoría me comprende y sabe cuando me, me siento mal o estoy enfadado con algo..., excepto algunas excepciones que, que son contadas..., y eso!.

Niño9b

Mm... sip, siempre me he llevado bien, aunque últimamente un poco, un poco, no se encajar porque, ah, como diferente forma de hablar las cosas y eso pero, a pesar de eso..., sí, muy bien.

En segundo lugar, se desprenden relaciones consideradas como negativas, pues los estudiantes que presentan la condición de 2E y su familia, expresan la existencia de exclusión del sujeto por el grupo de pares, actitudes desfavorables que impactan en la manera de desenvolverse y en la motivación por asistir al establecimiento. Por ende, se constata que no existe comprensión ni aceptación ante el diagnóstico de la condición 2E, obstaculizando el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno 2E. Esto, concuerda con lo que postula Nielsen (2002), quien menciona la dificultad de los estudiantes 2E para establecer relaciones con sus pares, debido a diversos factores, especialmente contextuales. Lo anterior se evidencia en lo siguiente:

Niño4b

No..., muy, aceptado..., más bien me siento algo excluído por mi curso..., nadie quiere que me..., acerque..., nadie pide que ven..., venga, [usualmente] yo sé que [nadie] quiere acercarse pero pienso si ellos no quieren que esté cerca de ellos, ¡bueno!..... Que [pararan]...,

que por un día, un santo día..., pudiera al menos tener un amigo en el colegio... A veces trato de establecer conversaciones..., pero no creo que sirvan..., porque de todos modos siempre voy a ser excluído, no importa lo que pase....Porque ellos sólo..., ellos sólo quieren irritarme..., solo me quieren molestar y lo hacen en conjunto, no uno..., ¡sino muchos!.

Madre5b

Y a raíz de eso él no quería ir al colegio, se llevaba mal con sus compañeros, los compañeros lo molestan, los estresaban, y él lloraba, entonces él no quería ir al colegio, simplemente no le encontraba gusto a ir al colegio, llegaba estresado.

En base a lo anterior, el diagnóstico de 2E influye en las relaciones con pares. Por un lado, se considera como otra etiqueta la cual aleja a la persona 2E de sus pares y por otra, ser una herramienta para empoderarse sobre la multidimensionalidad de sus necesidades (Foley- Nicpon et al., 2014). Asimismo, Lovecky (2004) menciona al respecto que en algunos estudiantes 2E el ajuste social es difícil, pero en otros, presentan relaciones positivas sobre todo con quienes comparten intereses y gustos.

3.1.2.5 Rutinas individuales.

Dicha categoría, alude a las costumbres o hábitos establecidos por los sujetos 2E en lo cotidiano, que no requieren de reflexión o decisión pues se realizan de manera innata e inconsciente. Se consideran rutinas los hábitos de estudio, aseo e higiene, juegos, alimentación, vestimenta y actividades recreativas. En éstas, se visualizan diversos niveles de autonomía, desde

la realización independiente hasta la necesidad de un agente externo que guíe el proceso. Con respecto a lo anterior, se señala lo siguiente:

Niño5a

Generalmente me levanto entre las ¿09:00?, 08:00, si es muy temprano, o las 10:00, me levanto a tomar once, luego me pongo a estudiar con mi mamá, y..., después ya, cuando ella, cuando terminamos de estudiar, ella comienza a preparar el almuerzo, yo termino así de estudiar, me relajo, juego, y después ella me llama almorzar, y después de eso, pasó la tarde. De repente jugando al computador, otras veces viendo tele, entreteniéndome con mis cosas..., luego, vamos a tomar once. Pasó un rato después de la tarde, y..., ceno, me voy a duchar, me pongo el pijama y me acuesto (ríe sutilmente).

Madre8a

Autonomía no creo que tenga mucha, a pesar de que hace sus cosas solas en la casa pero como te dije siempre hay que estarle diciendo las cosas, yo no le puedo decir hace la pieza..., yo le tengo que decir hace tu cama, ordena tu ropa, barre, hace todas esas cosas para que ella las pueda hacer porque si no yo le digo hace la pieza, es tan general lo que yo le estoy diciendo que (nombre de la hija) se va quedar sentada y no va a hacer nada, entonces todavía hay que guiarla, no tiene autonomía para decir, no, yo voy hacer esto y lo voy hacer sola, necesita una guía.

Según lo visualizado anteriormente, los niveles de autonomía varían en cada sujeto, evidenciando que gran mayoría requiere de apoyo externo para iniciar y acabar alguna actividad

relacionada con su rutina diaria, lo cual está influenciado por diversos factores como edad, interés, motivación, flexibilidad, entre otros.

3.1.2.6 Autoconocimiento asociado a la condición 2E.

Esta categoría alude al conocimiento del individuo, con respecto a su condición de 2E. De acuerdo a ello, el sujeto expresa e identifica características personales en cuanto a aspectos socio-emocionales, psicológicos y/o cognitivos. En relación a lo anterior, se desprende lo siguiente:

Niño10a

Creo que doble problema, no sé si, no estoy seguro, pero creo que tener doble problema, eso de eso por ejemplo sobre inteligencia el déficit, eso!

Niño5b

Yo soy de materia más rápida, aprendo más rápido yo necesito que me estén enseñando cosas nuevas, seguidamente, porque si no me aburro y empiezo a hacer desorden.

Niño4b

No puedo controlar bien mis emociones... Que, que soy, no puedo, no puedo contenerme..., he sido siempre derrotado por mis emociones.

Generalmente los estudiantes reconocen aspectos relacionados con lo cognitivo y emocional más que con el área social, entendiendo la 2E como: doble problema, ser más inteligente que lo normal, aprendizaje más rápido y dificultad para manejar emociones. En este

sentido, identifican y expresan características personales donde la mayoría no tiene claridad sobre su diagnóstico como tal ni la manera en que este repercute en su proceso de enseñanza aprendizaje, desarrollo integral y la forma de desenvolverse en su vida diaria.

3.1.2.7 Autoconocimiento del trastorno asociado a la condición 2E

Corresponde al conocimiento que tiene el estudiante, respecto del trastorno asociado a la condición de 2E, específicamente TEA o TDAH. En este sentido, expresa e identifica características socio-emocionales, psicológicos y/o cognitivos, desprendiéndose que en general, existe conocimiento de los niveles atencionales, memoria, sociabilidad y toma de medicamentos. Se constata que los niños(as) y jóvenes 2E tienen mayor claridad sobre los aspectos relacionados con dichos trastornos, ya que a lo largo de su vida se les han recalcado explícita o implícitamente sus debilidades. Lo anterior, se evidencia en lo siguiente:

Niño9a

Por mucho que me desconcentrara, me desconcentraba porque ya había aprendido, porque no necesitaba que me explicaran demasiado las cosas.

Niño5b

O sea, me, también me han dicho que, por ejemplo, las cosas del colegio, me olvidan al tiro y que por ejemplo las cosas de juego estoy al tanto en todo.

Niño1a

Y hay otras pastillas que me las dan en la mañana, y que me hacen poner atención.

3.1.2.8 Autoconocimiento del talento asociado a la condición de 2E

Dicha categoría, alude al conocimiento que tiene el estudiante acerca de la AC asociada a la condición de 2E. Se espera que el sujeto mencione e identifique su talento, área(s) en la que se expresa y sus características socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas asociadas. Sin embargo, reconocen el talento en base a aspectos en los que son más hábiles para realizar actividades o desenvolverse en un contexto determinado, evidenciando que no presentan mayor dominio o conocimiento de lo que es poseer una AC y las implicancias que ésta presenta en los tres ámbitos ya mencionados. Lo anterior se constata en lo siguiente:

Niño2a

No es que practique mucho, pero me, o sea, ya me sé todo, donde yo voy pesco un motor y lo arreglo, ya se lo que puede tener el auto, lo que ocurre, como avanza, las partes, todo, todo, todo.... yo creo que siempre fui talentoso.

Sumado a ello, se desprenden palabras claves que permiten identificar los conocimientos respecto al talento del individuo 2E.

talentoso
genio
enorgullezco
abruma
enojarme
motor
nervioso

Figura 21 Palabras claves autoconocimiento del talento

En función de lo anterior, algunos individuos reconocen su talento en los aspectos en que son más hábiles sin embargo, se desprende que las personas 2E poseen escasa información sobre la conceptualización del talento y lo que ello implica.

3.1.2.9 Caracterización del trastorno asociado a la 2E

Corresponde a las características sociales, psicológicas y/o cognitivas reconocidas por la familia de la persona que presenta la condición de 2E. Lo anterior, asociado específicamente al trastorno, ya sea TEA o TDAH. De esta manera, la familia caracteriza la 2E principalmente en lo social, en su forma de expresión y su nivel de flexibilidad. Por ello se desprende lo siguiente:

Madre4b

Viera (nombre del hijo) no tiene expresión en su cara, no tiene ninguna expresión, de felicidad, no hay expresión en su rostro.

Madre5b

No, no reconoce los gestos, o sea, él por gestos no se da cuenta si uno está triste, está feliz o está enojado, o sea él, si uno se ríe es porque está feliz.

Madre1b

Se adapta, si se adapta, se adapta, pero si le afecta al principio le afecta

De esta manera, la familia caracteriza a su hijo(a) según comportamientos propios del trastorno, identificando por ejemplo que en TEA impacta notoriamente la adaptación a diversas

situaciones y sobre todo lo relacionado con el reconocimiento de expresiones y emociones en sí mismo y en el proceso de interacción con otros. Por su parte, el TDAH generalmente es identificado de acuerdo a la hiperactividad y demora en iniciar actividades, sobre todo las que escapan de sus intereses, lo cual a la vez se observa en los sujetos que presentan TEA.

3.1.3 Familia 2E

Se refiere al contexto familiar bajo el cual el sujeto 2E se desarrolla y desenvuelve, considerando relaciones afectivas, intereses y actividades en común, roles y responsabilidades familiares que influyen en la dinámica. Además, contempla acciones determinadas por los padres para favorecer el desarrollo personal del hijo(a) en distintos contextos en los que se desenvuelven. Asimismo, se consideran los conocimientos que la familia domina con respecto a la 2E, al igual que la valoración afectiva y cognitiva del individuo con 2E, lo anterior descrito exclusivamente por la familia del sujeto. A continuación se describen las categorías halladas mediante el análisis de información.

3.1.3.1 Acciones familiares condición 2E.

En esta categoría se relacionan las acciones o iniciativas que provienen de la familia ya sea de forma conjunta o independiente, con el objetivo de solucionar dificultades, potenciar sus talentos, atender, conocer y comprender su doble condición, las cuales se recopilan en la figura 22.



Figura 22 Palabras claves acciones familiares condición de 2E

Esto se refleja en la motivación de los padres, quienes explican a su hijo(a) cómo enfrentar los obstáculos y sugieren proyectar nuevas metas. Además, el incentivar y generar nuevos aprendizajes en sus hijos(as), buscando estrategias para ampliar sus conocimientos. Cabe destacar, que existe una continua preocupación por brindar oportunidades en aspectos de la vida diaria. En este sentido, se menciona que los padres se apasionan en la búsqueda de apoyos y aprovechan sus recursos para apostar por el más atingente (Dare & Nowicki, 2015). Lo anterior se evidencia a continuación:

Padre9b

Sí, porque él quería dejar, quería dejar de estudiar, quería trabajar. Y no po. Para ser algo, para poder, si tú quieres tener tu dinero, tienes que estudiar, es lo, es lo, ese es tu trabajo, le dije yo, porque él quería trabajar, yo dije 'tu trabajo es estudiar ahora, tienes que superar esto que te queda, lo tienes que aprobar y luego, cuando te especialices, vas a tener tu trabajo y tu dinero'. Porque si no, no hay dinero.

Madre6b

Yo tengo que lograr algo con él. Entonces yo cada tres días, aunque caminar, me tenía que levantar media hora antes y caminar 8 cuadras más de lo que tenía que caminar para llegar al colegio porque me daba ochenta mil vueltas, pero yo me daba las ochenta mil vueltas. Y mi marido me decía 'pero ¿para qué te levantas tan temprano?', 'no, es que hoy día me voy a ir por otro lado y me voy a demorar más, pero no, yo lo hago, déjame, yo tengo que trabajar, déjame, yo voy a lograr que el (nombre del hijo) se acostumbre a que no siempre las cosas van a ser como él las ve'. Y lo logramos po hay cosas por supuesto, que yo se las adelanto. Cambios que son más significativo.

Madre6b

Si no te ha tocado no lo sabes, porque antes de que me pasara a mi yo tampoco sabía. Entonces yo vine a hablar al colegio y le ofrecí al colegio traer una psicóloga pagada por mí para que hiciera una charla en la reunión a los apoderados, para que hiciera entender a los apoderados qué es lo que era el Asperger. Y lo hice, Traje a una psicóloga para acá a la reunión, para que en una charla pequeñita diera a entender a los apoderados qué es lo que era el Asperger a grandes rasgos, sin muchos detalles. Y ahí empezaron a cambiar las cosas.

A través de las citas antes mencionadas, se aprecia con distintas caracterizaciones que las familias realizan diferentes actividades y acciones para afrontar las dificultades que emergen en este proceso, generando el espacio para potenciar el talento y conocer en profundidad la condición 2E de su hijo(a).

3.1.3.2 Acciones de la familia frente a los indicadores tempranos de la 2E.

En este apartado se manifiesta las acciones familiares ante los indicadores tempranos de carácter cognitivo, social, lingüístico, referidos a la salud, entre otros, que han llamado la atención, pues superan patrones esperables para la etapa de desarrollo en la cual se encuentra el hijo(a). Lo anterior, es de suma importancia dado que según autores aún es frecuente que en los primeros años de vida sea compleja la diferenciación diagnóstica de los trastornos (Martos & Ayuda, 2004), por tanto es fundamental la detección y observación de dichas características por parte de las propias familias del sujeto 2E. Con respecto a ello, a continuación se evidencian en el extracto indicadores tempranos del comportamiento. Evidenciado en las siguientes citas.

Madre7b

Claro, una psicóloga cuando lo llevé me dijo 'mira, este niño'. Su abuela también es psicóloga y ella ya había estado vislumbrando que el (nombre del hijo) podía ser Asperger, me decía ella. 'oye me'...

Madre2a

Tenía que tener paciencia' me dijo, 'es probable que de aquí a los 4 años' dijo, ' él empiece recién a juntar palabras' me dijo, 'lo vamos a derivar a la fonoaudióloga' dijo, 'para que empiece a trabajar con él'".

De acuerdo a lo dicho con anterioridad, se demuestra que las acciones familiares se realizan de acuerdo a las atenciones que presentan tempranamente los sujetos 2E, destacando las características en ámbitos sociales y cognitivos. Asimismo, cabe destacar que en reiteradas

ocasiones son los profesionales de la educación parvularia quienes detectan el desfase o la precocidad en el desarrollo de sus estudiantes, sin embargo, el proceso de acompañamiento para con los padres no siempre se lleva a cabo, por lo que deben buscar por sus propios medios el diagnóstico de su hijo(a).

3.1.3.3 Conocimiento familiar de la condición 2E

De acuerdo a los conocimientos mencionados por parte de la familia, se alude al saber conceptual y/o empírico, contemplando características explícitas socio-emocionales, psicológicas y cognitivas asociadas a la condición 2E. De acuerdo a lo anterior, emergen evidencias que apuntan a las actividades en las que pueden participar, sin embargo, éstas se ven obstaculizados por el factor económico que impide la potenciación del talento en sus hijos(as). A continuación las madres exponen sus opiniones:

Madre7b

Pero también siento que no sé a dónde llevarlo, como poder, o sea, los medios para hacerlo, porque nosotros tampoco podemos financiar que él, no sé, se meta como en este momento a más actividades de las que tiene.

Además, se demuestra que existe en las familias una concepción de los que es la 2E, creyendo que su hijo(a) posee este diagnóstico, atribuyendo algunas de las debilidades a su AC, como por ejemplo que sus niveles de atención se ven obstaculizados por su capacidad de encontrarse constantemente relacionando información. Junto con ello, éstas madres reconocen que la AC es capaz de compensar el trastorno asociado.

Madre10a

Poco, algunas luces de que esto podría ser, entonces a mí no, a mi ahora me calza más con este proyecto de doble excepcionalidad, uno, como que me doy cuenta de que pese al déficit atencional, puede que como inteligencia como que se sobreponga a esto y digamos, aparece este producto.

Madre5a

Tiene muy buena memoria, lo que si yo no sé hasta que punto, y eso es una duda mía. ¿Puede ser tan real esto de la doble excepcionalidad?, porque yo pienso que quizás es el hecho de que él tenga esa capacidad de pensar y de querer relacionar tantas cosas al mismo tiempo, pueda ser la causa de su desconcentración.

3.1.3.4 Conocimiento familiar del trastorno asociado a la condición 2E.

Esta sección se relaciona con el saber explícito del trastorno asociado a la condición 2E, desde una perspectiva conceptual y/o empírica, que domina la familia sobre características socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas, propias de uno o más trastornos específicos familiarizados a la condición 2E. En cuanto a lo anterior se constata lo siguiente:

Madre3b

Que cuando se queda “pegado” con algo, con una información en su cabeza, le cuesta mucho quedarse dormido.

Padres9b

Que él le costaba mucho la sociabilidad con sus pares, tenía como pocos amigos. Por decir uno o dos, no más. Amigos y los otros, pero tenía mucha dificultad.

Según lo evidenciado anteriormente, la familia consta de manejo y conocimiento del trastorno asociado a la 2E, lo que permite generar estrategias para detectar rasgos de éste. Además reconocen características otorgando una breve descripción de ello. Cabe destacar que a los padres generalmente les facilita entregar conocimientos acerca del TEA o TDAH, pues gran parte de su vida la búsqueda de información ha estado enfocada principalmente en dichos trastornos.

3.1.3.5 Conocimiento familiar del talento asociado a la condición 2E.

En la concepción de la 2E, se destaca la presencia del talento, identificado explícitamente por la familia. Este talento es comprendido desde el ámbito conceptual y empírico, contemplando diferencias socio-emocionales, psicológicas, y/o cognitivas vinculadas a éste. De acuerdo a lo mencionado, a continuación se presenta lo siguiente:

Madre7b

Porque en verdad él como que haciendo..., lo pasa bien. Y es súper, súper hábil con todo lo que tiene que ver con el trabajo manual. Él es muy hábil.

Madre6b

Y hay que potenciar lo positivo para que lo negativo desaparezca. Porque yo siempre he dicho, es esa forma como..., la..., como no sé, puedo hacer..., yo me comporto así porque yo no sé lo que es el Asperger, pero tampoco hago nada por aprender lo que es. Para cambiar la situación.

En función de lo mencionado, se desprenden palabras claves que permiten verificar el conocimiento familiar respecto al talento.



Figura 23 Conocimiento familiar del talento asociado a la condición 2E

De acuerdo a lo mencionado en las entrevistas transcritas, la familia reconoce el talento en relación a las habilidades que poseen sus hijos(as), por lo que la potenciación de éste, mayoritariamente es implícita. Asimismo, reconocen que deben ser descubiertas y cultivadas, lo que realizan de manera tácita.

3.1.3.6 Común familiar asociado a la condición 2E.

Según los análisis recabados, surgen aspectos comunes al igual que rasgos, similitudes, y características, repetidos en algún miembro de la familia, asociados al trastorno y/o al talento vinculado a la condición 2E. Conforme lo anterior surgen las siguientes afirmaciones:

Padre8b

Porque yo también yo del autismo yo soy igual. Entonces ahora me doy cuenta todas las cosas que han pasado [¿?] en mi vida. Yo tenía pocos amigos, a veces me miraban mis compañeros, es medio raro (ríe). Ahora me doy cuenta lo..., ella es lenta. Todos los profesores me dicen lo mismo, yo sé que es así, lenta, lenta. Se demora el doble o el triple que los demás alumnos. Y tampoco tiene iniciativa. Si hay que hacer algo, por ejemplo, hay cualquier cosa, ella no, no da ideas, pero los otros alumnos, ve y después..., si es igual que yo. Si yo cuando me cuesta empezar algo, pero una vez que agarro el hilo...

Madre7a

Yo fui así yo me encuentro muy parecida a él, muchas cosas me hace acordarme como yo era cuando chica.

Madre3b

En mi familia hay más Asperger, por parte de mi familia, que es, uno es mi papá y el otro es un primo, no se ha saltado casi ninguna generación en cuanto a hombre, el primer hombre que nació casi de la familia, de la generación nace con Asperger.

La familia evidencia el reconocimiento de acciones o rasgos en familiares ya sea padres o cercanos al hijo(a), lo que demuestra que existe una caracterización en el área cognitiva y descripciones físicas de los sujetos en estudio. Asimismo, se constata que existen familiares que presentan dicho diagnóstico, viéndose reflejados en comportamientos, situaciones, entre otras, que experimentan sus hijos(as) actualmente.

3.1.3.7 Intereses comunes familiares.

Conforme a lo analizado se presentan intereses y actividades en común entre la familia y el sujeto 2E, generando un valor o una ganancia para la familia. Se refiere explícitamente a las reuniones conjuntas, salidas a terreno, conversaciones familiares, intereses padre e hijo(a), madre e hijo(a), entre hermanos, entre otras, que la familia considera como propias. De acuerdo a lo anterior mencionado, se evidencia lo siguiente:

Madre11a

Nos escapamos un poco de eso y tratamos de, de salir. Ya sea al cine o que el papá juegue con él más que nada con él a la pelota, que les gusta a los dos jugar. Esas cosas así.

Madre7a

Procuramos si no salimos de paseo, tratamos de llevarlo ya sea un museo, a cualquier ciudad o lugar que vamos tratamos de ver si hay un museo, una cosa para que tengan también esa parte cultural..., y si no salimos nos quedamos en la casa si es que no hay un cumpleaños familiar si no todos “apapachados” y ya ‘que película vemos hoy’ y nos “apapachamos” todos a ver una película.

Madre7b

También comparten harto como un interés común que es dibujar. Porque a los dos les encanta dibujar, entonces cuando uno está dibujando el otro se pone a dibujar.

Las entrevistas anteriormente demuestran que existen intereses en el común familiar, promoviendo el generar espacios para compartir con sus hijos(as), otorgando diferentes acciones que permiten establecer y mejorar los lazos entre la familia, preocupándose por entregar tiempo eficaz en los planes familiares. Esto se evidencia en la figura 24.



Figura 24 Palabras claves intereses comunes familiares

De esta manera, los intereses comunes familiares aluden a actividades de la vida diaria que generan una ganancia en todos los integrantes.

3.1.3.8 Resolución de conflictos familiares.

Entendiendo que el siguiente estudio tiene por objetivo levantar una propuesta para apoyar a los padres, es fundamental considerar la modalidad de resolución de conflictos. Por esto, se hace referencia al proceso que suscita hechos o situaciones conflictivas al interior de la familia generando puntos de tensión en la dinámica familiar las que generalmente a través del diálogo buscan superar estas situaciones. Las entrevistas indican lo siguiente:

Padre8b

Son conversables, pero yo me he dado cuenta que yo soy muy blando, demasiado blando con ellos. Y mi señora cuando llega ahí ella se pone más estricta.

Madre7a

Generalmente los separamos, ya ándate tú a la pieza, tú ándate a la otra y yo conversaba apartes con ellos, aparte con ellos y después al rato ya salía.

Madre1a

Por ejemplo yo al (nombre del hijo) lo castigo más, en el sentido de que yo sé que a él le gusta la tele entonces si él no me obedece ¡ya! se apaga y se apaga nomas´ y llora y aunque llore o patalee porque llora, llora y llora y como es de día yo lo dejo que llore nomas. hasta cuando se le quita la llora y no, me pide disculpas por lo que haya hecho y ahí como que ya le digo ya pero si tu seguí así yo igual que en el colegio le digo ´si tu queri quedarte en básquetbol tu tienes que tener mejores notas´ pero le cuesta, le cuesta el...

De acuerdo a lo constatado en los diálogos anteriores, existen diferentes estrategias familiares frente a situaciones de conflicto entre sus miembros, tomando diferentes decisiones, las cuales no tienen relación con una razón específica, por lo que cada familia decide el modo de resolución de conflictos según cómo ellos lo crean atingente y eficaz. No obstante, la mayoría de ellas opta por una estrategia pasiva como dialogar y comprender los puntos de vista de las personas involucradas en la situación para lograr llegar a un acuerdo.

3.1.3.9 Roles familiares generales.

Esta categoría hace referencia a los roles que tienen los miembros de la familia a nivel general excluyendo al sujeto 2E, dentro de los cuales se encuentra, la responsabilidad hacia/de

otros familiares, en diversos ámbitos de la vida como educación, político, económico, legal, entre otros. A continuación se evidencia lo siguiente:

Niño9a

Él se va como a las 6 de la mañana no! no se va a las 6! se va como a las 7 a su trabajo y vuelve como a las 6 de la tarde..., trabaja muchísimo.

Madre1a

Entonces, y como el papá trabaja, por ejemplo el día de lunes a viernes trabaja en el campo, y el día sábado descansa y el día domingo lo trabaja en el gas, vendiendo gas.

En las citas anteriores, se observa que dentro del núcleo familiar, cada individuo presenta un rol determinado, el cual es conocido por ésta misma. Ésto, permite generar nuevos conocimientos de las acciones que realiza la familia con o sin la condición 2E, con el objetivo de comprender qué sucede con el entorno del niño(a), en estos casos una madre y un hijo describen el rol de sostenedor económico que cumplen los padres, lo cual beneficia a la familia.

3.1.3.10 Roles familiares hacia el niño(a)

Dicha categoría alude a los tipos de roles que realizan los miembros de la familia frente a la condición 2E, específicamente en el establecimiento de horarios, apoyo escolar, tiempo de ocio, cuidados de salud, normas dentro y fuera del hogar, entre otros, orientadas al beneficio y desarrollo del niño(a). En este sentido, se presentan tres citas, provenientes de madres de sujetos 2E en relación a las acciones frente a su cuidado personal y las responsabilidades que ser padres

conlleva, en relación a situaciones de su vida cotidiana que se encuentran facilitando su desarrollo y bienestar.

Madre2b

Yo la mando yo soy la que pongo las reglas en la casa entonces ahí..., de repente a esa hora de mandarla, que ella tenga que ir a bañarse a la escuela ahí ya me convierto en bruja... tiene un cierto horario para ver tele, un cierto horario para ver internet y si no te gusta se apaga todo chao y se acabó y el papá aunque diga 'ah no es que la niña' no..., ella tiene que dormir y dormir y listo.

Madre4b

Todos los días yo estoy acá 8:15 por su pastilla. Él toma medicamentos y todos los días de lunes a viernes, tiene que ser a las 8:15 la segunda dosis, me preocupo que se tome sus pastillas.

Madre1b

El papá tenía claro que los fines de semana, era él que asumía todas las cosas del (nombre del hijo) al menos. El papá se levantaba, iba a rugby antes del Beta iba todos los sábados a las 10 de la mañana.

3.1.3.11 Rutina familiares.

La categoría describe la presencia o ausencia de rutinas en el contexto familiar del sujeto 2E, tomando en cuenta la participación de todos los miembros de la familia en éstas. Considera

tanto actividades, hábitos y horarios comunes que desarrollan en conjunto, ya sea para pasar tiempo juntos de manera consciente o acciones diarias realizadas de manera innata, sin reflexionar sobre lo que realizan.

Madre7a

Pero tratamos de que sábado y domingo sean de “choclón” todos juntos, tratamos todo lo posible sobre todo el fin de semana el día domingo.

Madre6b

Pero hacemos, tratamos, por los tiempos de cada uno, porque también mi hija está en la universidad, haciendo práctica, entonces de repente es complicado. Pero tratamos de encontrarnos de vez en cuando todos juntos, para hacer cosas juntos. Y sí, una vez al día todos sentados en la mesa. Eso es mi ley. O sea, a mi me importa un pepino si es a las 10 de la noche, pero a las 10, aunque sea para tomarse un jugo sentados en la mesa, pero a las 10 de la noche todos sentados.

Dichas narraciones se orientan en conocer que actividades realizan a nivel familiar, con el objetivo de comprender cómo es la dinámica del niño(a) y joven 2E, en qué momentos se dan o no estas instancias, según las entrevistas analizadas dichos momentos ocurren en horarios de alimentación o los fines de semana cuando están presentes todos los miembros del núcleo familiar.

3.1.3.12 Valoración afectiva familiar

Dicha categoría alude a la valoración de aspectos afectivos o emocionales que realiza la familia acerca del sujeto 2E, que se evidencia en la figura 25.



Figura 25 Palabras claves valoración afectiva familiar

De esta manera, se relaciona con la caracterización que realizan sobre elementos relacionados con la sensibilidad, afectividad, empatía, introversión, extroversión, entre otras. Lo anterior se evidencia en los siguientes relatos realizados por madres.

Madre5b

Porque él es así, es un niño amoroso, es un niño bien sensible, si bien no es de piel, él es, es amoroso, es agradable.... No, no es de, de mostrar mucho lo que siente él.

Madre6a

Se pone en lugar de los otros, pero también sabe mantener distancia, se pone en el lugar del otro, más que ponerse comprende al otro. sabe cómo un poco dentro de todo, ya yo te ayudo, yo te apoyo, te acompaño, ningún problema, pero tampoco esa cosa como que ¡ay! y llora y se siente mal por el otro, ¿ya?, como que sabe poner un poco el límite ¿ya?.

Como se evidencia en las citas mencionadas, se alude principalmente a la caracterización que puede realizar la familia mediante el diálogo de características que posee el niño(a) y joven 2E y de cómo éstas se perciben por la familia. Además, en esta caracterización afectiva se observa que las personas que presentan esta condición en ocasiones exageran sus emociones, confundiendo los límites existentes. Ocurre lo contrario con un grupo, pues no demuestran sus sentimientos o emociones hacia el resto pero sí conocen lo que les ocurre, concluyendo que dentro de la 2E se encuentran polos opuestos referidos al área emocional.

3.1.3.13 Valoración cognitiva familiar.

La presente categoría se refiere a los atributos de tipo cognitivo o intelectual que realiza la familia acerca del sujeto 2E. En ella se encuentran las características mencionadas por los miembros familiares, acerca del tipo de pensamiento que posee su hijo(a), grado de madurez, memoria, habilidades, talento e inteligencia del sujeto.

Madre1b

(Nombre del hijo) es como súper estructurado.

Como se menciona en la cita anterior, la madre da a conocer una característica cognitiva de su hijo(a), recalando su pensamiento organizado y poco flexible frente a cambios en su rutina diaria. Por otra parte, los siguientes apartados, aluden al pensamiento reflexivo del sujeto 2E y a la memoria respectivamente.

Madre4b

De partida también por su manera de pensar, yo le hablo de Dios y él me sale con, entonces, son temas que yo no ahondo mucho, yo antes que el ángel de la guarda y un día me dice ‘¿en qué año existió Dios?’, ‘y el big bang’, ‘y que él hombre no nació, no era Adán y Eva’, porque está en evolución y él hombre fue así, y él no sé cuánto, entonces son temas muy difíciles.

Madre3b

Se aprende todo de memoria, de hecho en los cuadernos tiene puros títulos...el guarda mucha información.

Como se evidencia, la familia conoce las características particulares que poseen los niños(as) y jóvenes en relación a los aspectos cognitivos y su apreciación en torno a ello, la cual es positiva o negativa. En este caso dichas características aluden a rasgos propios del trastorno asociado.

3.1.3.14 Relaciones familiares negativas extra.

La categoría hace referencia a las relaciones negativas entre miembros de la familia que no habitan el hogar del niño(a) o joven. Dichas relaciones perjudican los vínculos entre los miembros, contribuyendo de forma negativa al clima familiar. En ellas se describen escenas en relación a la ausencia paterna, desinterés por parte de la familia externa con el sujeto 2E, vulneración de derechos o relación negativa con algunos miembros de la familia como padres, madre, abuela, primos o tío que no viven en el mismo hogar.

Niño3a

Porque con la parte de mi papá no me “pescan” mucho. no sé, es que allá son, son, me siento distinto..., hay, es que no sé cómo decirlo..., no me siento muy cómodo al conversar allá, siento que ¡no me escuchan!.

De la cita anterior, se desprende el sentimiento de los niños(as) y jóvenes 2E respecto a la exclusión por parte de sus familiares, observando que identifican cierto grado de distinción en acciones que realizan los miembros en comparación a los demás niños(as) y jóvenes de su edad. Por otra parte, se evidencian situaciones de separación en una pareja debido al conocimiento del diagnóstico del menor. Además, en la siguiente cita se refleja que una familia cercana puede distanciarse debido a la condición 2E, lo cual la madre considera como un costo negativo o una barrera, sin embargo, a la vez son ellos quienes desaprovechan la oportunidad de relacionarse con las personas 2E y comprender la diversidad, pues ésta es riqueza.

Madre6b

Donde yo tengo hermanos que hace 3 años que no los veo. Que tengo una hermana que de que me diagnosticaron a mi hijo que nunca más le hablé y nunca más me habló y no porque nos hayamos peleado, es simplemente se alejó y nunca más apareció. Entonces tengo familias que nunca más las vi. Entonces son costos. Que uno lo ve, a grandes rasgos, si tú los ves fríamente, bueno, se lo perdieron ellos. Pero si tú lo ves en cuanto a núcleo, duele po. (Junta las manos progresivamente cerrando círculo). Porque tu núcleo se va haciendo chico. Al mismo tiempo vas viendo también que la gente que te rodea lo ve como, como un problema, como, como

que, pucha que pena, o sea, lástima. No. ¿Me entiendes? Entonces yo creo que esas son las barreras que uno encuentra.

3.1.3.15 Relaciones familiares negativas intra.

Dicha categoría alude a las relaciones negativas entre miembros de la familia que habitan en el mismo hogar con el sujeto 2E, las que perjudican el ambiente familiar. Éstas se dan con hermanos, padre, tío y abuela, se consideran aquellas relaciones negativas temporales y como aquella que sucedieron en un período determinado del tiempo.

Niña8a

No ha madurado mucho, entonces él me molesta, me hace cosas en las orejas, también me insulta, es lo mismo con mi otro tío, se llama (nombre de tío)..., no sé cuántos años tiene..., pero es mucho más molesto, me dice 'alfombra' solo porque tengo mis pelitos, 'bigotes, microbio', todo lo que es de mi cuerpo él me insulta con eso, como por ejemplo, mis bigotes y mis pelitos, y también porque soy chica.

Como se menciona en la cita anterior, una niña da cuenta de la relación que tiene con un familiar cercano en su vida cotidiana, evidenciando el desagrado frente a las constantes molestias de su familiar, quien se burla de temas relevantes para ella relacionados con su aspecto físico. Mientras que la segunda cita alude a una separación y posterior unión de los padres del niño 2E:

Madre9a

El papá de (nombre del hijo) nunca se hizo cargo, nunca se hizo cargo desde que supo que él no, no iba a venir al mundo, hasta ahora, entonces digamos el padre biológico, su papá, aparece cuando (nombre del hijo) tenía, 4 años.

Lo mencionado alude a vivencias relatadas por las familias de sujetos que presentan la condición de 2E, donde existen relaciones negativas que han perjudicado la dinámica familiar, cambiando ésta de manera temporal o permanente, con miembros que habitan en el mismo hogar, lo que repercute en el proceso de desarrollo del hijo(a), pues en ocasiones no comprende la razón de éstas modificaciones.

3.1.3.16 Relaciones familiares positivas extra.

Se refiere a las relaciones positivas entre miembros de la familia que no habitan dentro del hogar del sujeto 2E, sin embargo, tienen cercanía y un vínculo positivo con éste, tengan o no consanguinidad, generando una ganancia tanto a nivel familiar como personal. Entre dichas relaciones se encuentran vínculos con la familia materna y/o paterna, considerando primos, tíos(as), abuelos(as), o pareja de algún miembro familiar.

Madre6a

¡Uy!, ama, ama juntarse con sus primos, a los tres míos en realidad, es así como vamos a ir donde los primos, los primos vienen.

Madre1b

Bien, a ver..., tienen dos abuelas que los adoran, una abuela por parte materna de, paterna que lo adora, lo ama, para él, es como su guaguito, el hecho de guaguito él duerme con ella cuando nos vamos a la casa de ella.

Las citas mencionadas, ejemplifican las relaciones positivas que se dan con parientes o familiares que no habitan en el mismo hogar del niño(a) o joven, pero mediante la afectividad influyen de manera positiva en su desarrollo emocional e integral.

3.1.3.17 Relaciones familiares positivas intra.

La categoría alude a los vínculos positivos entre miembros de la familia que habitan el mismo hogar que el niño(a) o joven 2E sean familiares biológicos o no. Entre dichos miembros se encuentran los hermanos(as), madre, padre, abuelos(as), junto con el apoyo e integración familiar. En este sentido, la familia se considera como un agente determinante, ya que conoce las fortalezas y necesidades de su hijo(a) (Leal, 2008). Por tanto, influye positivamente en su desarrollo. Relativo a ello, emergen las siguientes premisas por parte de dos madres:

Madre6b

Por lo menos en ese sentido y bien apoyado también por los hermanos y su papá, que anda pendiente de todo también.

Madre3b

Bien, si, tratamos de, de bueno, de siempre estar pendiente de (nombre del hijo) y

apoyarlo en todo.

Los ejemplos anteriormente planteados, aluden a las relaciones positivas que se dan entre los miembros de la familia con el sujeto 2E, quienes habitan en el mismo hogar, por tanto su buena relación favorece el desarrollo del individuo, siendo un facilitador en su proceso de enseñanza y aprendizaje, por ende se constata a la familia como un agente generador de apoyos.

3.1.4 Vivencia 2E.

La presente categoría, se relaciona con las proyecciones positivas o negativas de la familia (contemplando al propio sujeto 2E). En base a ello, surgen expectativas desde el ámbito personal hasta el ámbito educacional, junto con consecuencias y experiencias vividas a partir de la condición de 2E, relacionadas con preocupaciones y/o inquietudes en aspectos personales, familiares, académicos y/o laborales del niño(a) y joven. Por último, se toma en cuenta el tipo de impacto emocional que provocó el diagnóstico tanto del trastorno como del talento, en los miembros de la familia, generando consecuencias positivas o negativas. Todo lo anterior, emerge desde la primera infancia hasta la actualidad.

3.1.4.1 Expectativas familiares futuras.

Esta categoría se refiere a las proyecciones futuras de la familia y del sujeto en relación a la condición de 2E. Éstas, se refieren al rendimiento académico, inclusión en ámbitos sociales, educativos y laborales, relaciones sociales producidas dentro del contexto familiar y fuera del contexto escolar. Las expectativas que se presentan son tanto positivas como negativas, y dependiendo de esto, se evidencia el grado de apoyo familiar hacia el sujeto para su desarrollo

integral, lo cual concuerda con los postulados de Salas (2012), quien propone que los padres constantemente se transmiten expectativas a sus hijos(as), lo que repercute en su autoconcepto y autoestima. De esta manera, se mencionan aspectos relacionados con la autonomía, autoconocimiento, estudios, profesión, entre otros, identificados como elementos fundamentales de concebir a largo plazo. Esto se refleja en las siguientes evidencias:

Madre7b

Pero lo que me gustaría a mí para él es que él de verdad sea independiente y que logre tomar las decisiones por él mismo. Que él haga lo que quiera hacer en su vida, si es que no quiere ir a la universidad que no vaya, pero que tenga la capacidad de llevar adelante su vida sin depender de ninguna otra persona.

Madre7a

Yo encuentro que es tan importante que se conozca y lograr entenderte un poco para lograr haber yo no sé si estoy mal cuando tu empiezas a conocerte, empiezas a ser feliz, porque cuando tienes trabas no sabes porque te empiezas a frustrar y el conocerlo yo para poderlo ayudar.

Niño5a

He pensado ser, geólogo y si no, veterinario, pero más que nada, mi primera meta es ser un geólogo, porque de ahí aparte que viene la universidad, y entonces yo quiero irme bien preparado.



Figura 27 Palabras claves preocupaciones y frustraciones de la familia 2E

En función de lo anterior, estos sentimientos se pueden haber presentado en el pasado, produciendo frustraciones a nivel familiar o pueden ser sentimientos de preocupación, ya sea a corto, mediano o largo plazo. En este sentido, estas sensaciones se producen en base a aspectos sociales, económicos, recreacionales, educacionales, conductuales y personales del sujeto. Respecto a lo anterior, los entrevistados mencionan que:

Madre4b

Si tal vez yo hubiese tenido todo ese conocimiento y poder interpretar sus señales, tal vez él no lo habría pasado, pero ya, ya, pasó. Entonces, esas son cosas que yo me voy a culpar yo sé que no es culpa mía, pero igual es un dolor que queda, un sabor amargo.

Madre10a

Claro, entonces eso, y lo otro..., me preocupa el tema de los compañeros, me preocupa que lo acepten, que lo quieran, que lo inviten, le cuesta entrar ahí, le cuesta.

Madre2b

Ella es como que es totalmente dependiente de la mamá po y del papá y de las hermanas entonces esa es la preocupación como más grande mía y ahora como ella está más grande, más este, entonces como que uno trata de soltarla más para que ella no, no sufra tanto cuando uno no esté y yo creo que eso es lo más importante para uno.

A pesar de que las familias no se conocen, es posible evidenciar que presentan similares inquietudes sobre el pasado, presente y futuro, con respecto a temas como la autonomía, relación con pares, los futuros estudios, la culpa sobre situaciones negativas vivenciadas que impactan en la manera en que la familia actúa frente a diversos acontecimientos. Lo anterior, se relaciona con lo planteado por May (2000), quien menciona que los padres de niños(as) y jóvenes talentosos, se enfrentan a desafíos ante los cuales no suelen sentirse totalmente preparados, ya que se presentan mitos sobre los diagnósticos, falta de información, apoyos y recursos económicos, factores que se convierten en limitantes para satisfacer las necesidades de sus hijos(as) y por ende, constantes inquietudes.

3.1.4.3 Impacto negativo ante el diagnóstico de la condición de 2E.

Esta categoría se refiere a las impresiones emocionales negativas tanto de la familia como del niño(a) o joven, al momento de conocer el diagnóstico de la condición 2E, en cuanto al talento y al trastorno asociado (TEA o TDAH). En la figura presentan palabras claves que se relacionan con este impacto.



Figura 28 Palabras claves impacto negativo ante el diagnóstico de la condición 2E

De esta manera, se describen anécdotas referidas a la instancia en que se conoció el diagnóstico, los cambios personales o familiares negativos que éste generó y la resistencia hacia aceptación del diagnóstico como tal y las características propias de la condición de su hijo(a).

Las evidencias son las siguientes:

Madre2b

Mira las dificultades para mí, para mí es que ella no sea sociable, no quiera salir con los demás niños, como que le molesta la bulla, le molesta los demás niños, los olores entonces para mí es terrible eso, porque yo todavía realmente yo todavía no acepto que tengo un hijo así.

Niño1b

Obviamente no es algo comúnmente pase, creo que no sería algo muy normal, pero..., no sé no, en esos puntos si bien, es que ya el punto es cuando se diferencia, cuando por el hecho, por estos, esos puntos, como se diferencia, como se diferencia de mi persona a las otras y es como, en ese momento es como molesto por así decirlo.

3.1.4.4 Impacto positivo ante el diagnóstico de la condición de 2E.

Esta categoría se refiere a lo apuesto mencionado en la categoría anterior. Por lo que, alude a las impresiones emocionales positivas tanto de la familia como del sujeto, al momento de conocer el diagnóstico de la condición 2E, en cuanto al talento y al trastorno asociado (TEA o TEDAH). Lo anterior, se encuentra evidenciado en la figura 29.



Figura 29 Palabras claves impacto positivo ante el diagnóstico de la condición de 2E

En función a ello, se describen anécdotas referidas al momento en que se conoció el diagnóstico y los cambios personales o familiares positivos que éste generó, tales como la transformación del pensamiento o visión del mundo hacia uno más inclusivo, donde se acepta la diversidad y no existan prejuicios. Surgiendo las siguientes apreciaciones:

Madre4b

Tengo 2 hijos, pero (nombre del hijo) es lo mejor que me pudo pasar en la vida, te enseñan a ver el mundo tan diferente, a las final tú ves cómo ellos ven el mundo y el mundo así debería ser correcto, sin envidia, sin maldad, mirando al otro igual y a ellos les hacen diferencias, siento que la sociedad está enferma no ellos.

Niño3a

No sé es que cuando, cuando nos dijeron que estábamos en, en, en un proyecto, y que, en primera, nos nos tenía que llegar un mail, y estaba con mi papá y estaba como tranquilo, y mi papá me dijo '(nombre del hijo) tampoco te hagas así tantas ilusiones' y noo, no es tanto, yo dije 'si, si, si' y cuando me llegó me emocioné bastante, me, me, me gusto saber que...., no sé que soy distinto, y eso explica hartas cosas, y que bueno si, y eso.

Este hallazgos es realmente relevantes, puesto que el impacto que produzca la detección y el conocimiento del diagnóstico repercuten en el desarrollo integral de los niños(as) y jóvenes 2E. En esta categoría se evidencia como la visión positiva de la familia, favorece la entrega de apoyos y la potenciación del talento. Lo mismo sucede con la mirada que tenga el propio individuo sobre su condición, puesto que influye positivamente en el desarrollo de su autoconcepto y autoestima.

3.2 Discusión

En función de los hallazgos obtenidos a partir del análisis en profundidad y postulados teóricos a nivel nacional e internacional, se establecen y determinan ideas principales y constructos en función de la 2E, desde una perspectiva familiar y del propio sujeto.

En este sentido, surgen cinco principales hallazgos:

1. Conocimiento familiar y de los niños(as) y jóvenes sobre las características de la 2E.
2. Particularidades que se observan desde edad temprana.
3. Proceso diagnóstico que se lleva a cabo.

4. Apoyos recibidos a nivel micro, meso y macro contexto hacia las personas 2E y sus familiares.
5. Preocupaciones e inquietudes de las familias frente a esta condición y lo que conlleva, tanto en el presente como en el futuro de sus hijos(as).

Dicho lo anterior, a nivel nacional el estudio sobre la condición de 2E es un tema actual, encontrándose escasas investigaciones. En este sentido, la mayoría de la información se refiere a la AC, TEA o TDAH por tanto, para conocer y profundizar la multidimensionalidad del sujeto 2E, en su contexto familiar o educativo, su identificación, características propias, entre otros, se utiliza como referente principal las investigaciones internacionales, lo cual se aleja de la realidad nacional y genera que su comprensión sea más compleja, pues a diferencia de Norteamérica y Europa, Chile se rige desde un paradigma integracionista. A pesar de ello, hoy en día a nivel nacional se encuentran profesionales investigando a cabalidad sobre los contextos familiares y educacionales en donde se desarrollan, con el propósito de conocer y comprender la presencia de 2E en escolares chilenos. Dichos investigadores realizan una aproximación exploratoria al fenómeno de la 2E a nivel nacional, la cual puede ser muy particular a los contextos en que se encuentran los participantes, no obstante, sienta las bases para futuras investigaciones en dicha área (Gómez et al., 2016). Además, dado que en el año 2001 se crea el programa PENTA correspondiente a la Pontificia Universidad Católica de Chile, marca un precedente con respecto a la atención de sujetos que presentan talento académico, debido a que hasta el momento las oportunidades educativas para potenciar el talento siguen siendo escasas, por tanto se plantea necesario “brindar oportunidades reales para que estos aprendices únicos encuentren espacios de desarrollo en cada una de las aulas escolares del país” (Conejeros et al., 2012). En este sentido, si

bien existen algunos avances sobre el tema, nuestro país está en deuda con aquellos niños(as), jóvenes y adultos que presentan la condición de 2E, pues históricamente se han priorizado y atendido los trastornos asociados, sin considerar el talento (por ende la 2E).

Por otra parte, existen grandes avances con respecto a la investigación de la 2E a nivel internacional. Una evidencia de ello es EEUU, específicamente la Ley de Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA), en donde se considera el talento no tan sólo asociado al TDAH o TEA como se ha investigado hasta el momento en Chile, sino que amplía las posibilidades de la coexistencia a trece discapacidades mencionadas en la Ley. Lo anterior, es relevante de considerar, pues permite mantener la visión de que a nivel país puedan surgir tales planteamientos y considerar la condición de 2E en sus múltiples aristas, junto con, atender las necesidades de manera integral, alejándonos de la idea de tener en cuenta únicamente el trastorno en el diagnóstico e intervención. A la vez, se muestran evidencias de investigaciones realizadas a familias, en donde se manifiestan necesidades tales como la potenciación del talento, a nivel académico y/o social, la satisfacción de intereses y la generación de redes que permitan ampliar la gama de desarrollo en distintos ámbitos en función de las fortalezas de dichos estudiantes.

Desde el punto de vista de los hallazgos, el conocimiento de la 2E por parte de la familia y del sujeto, se basa mayoritariamente en el trastorno asociado más que en el talento. De la misma manera, los participantes del proyecto evidencian en sus relatos la dirección de su atención hacia las dificultades y barreras contextuales que los excluyen, en cierta medida, de la sociedad. En este sentido, se estima la necesidad de profundizar en el tema y lo que ello abarca, pues los escasos estudios existentes obstaculizan los procesos de identificación y la generación de perfiles que caracterizan a los estudiantes 2E (Prior, 2013), concluyendo en la relevancia de profundizar en la temática. Lo anterior, promueve ahondar en cuanto al concepto, identificación,

intervención y características tanto cognitivas, emocionales como sociales, fundamentales para conocer y comprender la 2E tanto en el contexto familiar como educativo.

Por su parte, se evidencia que los niños(as) y jóvenes, presentan escasa claridad con respecto a la condición, lo cual se relaciona con la información que maneja tanto la familia como la sociedad acerca del tema, considerando que además de ser un término desconocido, la identificación de una persona con dicha condición se considera como un proceso complejo y difícil (Pfeiffer, 2015). No obstante, los sujetos reconocen en sí mismos fortalezas y debilidades en diversas áreas, en donde es posible evidenciar características propias del trastorno y de la AC a nivel cognitivo, social y emocional, las cuales pueden favorecer o repercutir en el desarrollo de la persona en variados contextos.

En segundo lugar, las madres y padres aluden a una serie de indicadores tempranos comunes entre niños(as) y jóvenes, los cuales han sido identificados de manera implícita durante su desarrollo, lo cual concuerda con los postulados de Fewster y Gurayah (2015), quienes señalan que el proceso de identificación se inicia a partir de las observaciones realizadas por los padres respecto a las actitudes, comportamientos y características distintivas en relación a sus pares, las cuales hacen referencia tanto al talento como al trastorno. En este sentido, a temprana edad, existe una precocidad o desfase en el desarrollo de diversas áreas, tales como el desarrollo lingüístico, aprendizaje de la lectura, creatividad, memoria, entre otras. Junto con esto, en ocasiones distinguen ciertos rasgos en común con algún familiar, por ejemplo similitudes cognitivas, conductuales o del propio trastorno como tal.

En tercer lugar, las familias buscan el apoyo en diversos profesionales por iniciativa propia, pues participan de diversos procesos para conocer, comprender y sobrellevar el diagnóstico desde la infancia hasta la actualidad. La evidencia anteriormente planteada,

concuera con lo mencionado por Dare y Nowicki (2015), en donde se plantea que los padres presentan un rol fundamental en el proceso de identificación y desarrollo integral de sus hijos(as), puesto que llevan a cabo una ardua búsqueda de apoyos y recursos para abordar sus necesidades, mencionando también, que indagan y recurren a medios de orientación privados, con el propósito de complementar el apoyo recibido en el sistema educativo y comprender de forma óptima las necesidades de sus hijos(as). Junto con esto, promueven la participación en el entorno familiar, con el fin de que puedan conocer y comprender la condición. Lo anterior, dado que el conocimiento del diagnóstico por parte de la familia significa un impacto tanto negativo como positivo en la familia, en este sentido se menciona que la convivencia con una persona que presenta alguna necesidad de apoyo será más compleja, por tanto de manera inevitable, provocará cambios significativos en las dinámicas familiares como en la vida personal de cada miembro del núcleo familiar (Ayuda, Llorente, Martos, Rodríguez & Olmo, 2012).

No cabe duda de que la convivencia con una persona que presenta estas alteraciones es compleja y difícil y que, de manera inevitable, provocan cambios significativos tanto en las dinámicas familiares como en las vidas personales de los distintos miembros del núcleo familiar. Asimismo, sucede en el contexto escolar, en donde madres y/o padres han promovido charlas informativas, entrevistas y conversaciones informales a los agentes de la comunidad escolar, con el propósito de concientizar, fomentando de esta forma la participación dentro del aula y en el establecimiento.

Sumado a lo anterior, a pesar de la exhaustiva búsqueda de las familias para apoyar la condición de 2E, en aspectos educativos, sociales, cognitivos, emocionales, entre otros, encuentran respuestas insatisfactorias, pues no son atingentes a sus características y necesidades. Por lo tanto, los apoyos referidos a recursos humanos y materiales son escasos, ya que madres y

padres manifiestan escasa claridad de los profesionales en la entrega de apoyos e información sobre el comportamiento y desarrollo.

A pesar de estas limitantes, las familias durante el desarrollo del hijo(a), potencian implícitamente el talento en diferentes contextos, un ejemplo de ello, es que los padres atienden sus intereses dentro del hogar, mediante juegos o instrumentos. Asimismo, los incluyen en actividades o talleres extraprogramáticos de su interés que brinda la escuela, otorgando la posibilidad ejercitar habilidades cognitivas, motoras, sociales y/o emocionales, fortaleciendo el talento. De esta manera, se demuestra la proactividad de los progenitores, quienes al enfrentarse al escaso apoyo o desconocimiento por parte de los profesionales del contexto educativo, se educan a sí mismos, investigando de forma independiente en base a sus propias opciones y fuentes (Neumeister et al., 2013).

Por último, si bien todas las familias presentan preocupaciones y frustraciones durante el ciclo vital de sus hijos(as), cuando un miembro presenta alguna condición asociada, como la 2E se exacerban los aspectos referidos a la autonomía y manejo de información sobre ésta. En este sentido, los padres se interesan en preparar a sus hijos(as) para la vida tomando en cuenta la autodeterminación, entendida “como la capacidad del individuo para tener autonomía personal, control sobre sus actos y el medio en que se desenvuelve, y establecer metas y tener valores personales en la vida. Y eso se debe manifestar con la posibilidad de elegir y decidir sobre distintos aspectos de su vida cotidiana” (Verdugo & Martín, 2002, p.72). Lo anterior, se relaciona con las expectativas presentes en el ámbito académico, referido a las proyecciones familiares y del sujeto en algún campo de la actividad humana, que son complejas de lograr debido a las barreras sociales. Es por ello, que “como una forma para eliminar las barreras y responder a la diversidad, los profesionales en educación deben poner en práctica alternativas

pedagógicas que faciliten el acceso de toda su población, a metas educativas realistas y significativas” (Monge, 2009, p.134). A su vez, las familias son quienes transmiten las expectativas a sus hijos(as) debido a ello, la presencia de esta perspectiva ya sea positiva o negativa, repercute en la visión del estudiante de sus propias posibilidades.

Por su parte, los sentimientos de culpa, ya sea del padre, la madre o ambos por no percatar la condición de su hijo(a) y actuar de manera equívoca, involucran el cuestionamiento en su método de crianza. Se evidencian repercusiones en la dinámica familiar cuando éstas persisten y son incrementadas durante el desarrollo del hijo(a), ya sean positivas o negativas.

De acuerdo a lo anterior, según el análisis de los hallazgos y postulados teóricos, existen concordancias. En primera instancia, tomando en cuenta que el niño(a) o joven se encuentra inmerso en el sistema educativo, se espera la generación de los apoyos iniciales para derivar a una evaluación integral. Sin embargo, son los padres quienes inician de manera autónoma el proceso de identificación, a través de la búsqueda de diversos profesionales del área de salud, para obtener información y orientación exhaustiva desde una perspectiva multidimensional, con el fin de conocer un diagnóstico real y fehaciente. Además, debido al gran porcentaje de desconocimiento sobre el tema, se considera el trastorno por sobre el talento, lo cual genera apoyos inespecíficos con respecto a la condición de 2E, generando desmotivación familiar y personal del sujeto. Por otro lado, existe una alta probabilidad de frustración por parte de los padres, pues actualmente recaen en cuanto manejo llevado a cabo durante el ciclo vital, el que ha sido erróneo en la formación y crianza, repercutiendo en la relación establecidas con sus hijos(as).

En base a lo expuesto, se rescatan elementos y ejes fundamentales que orientan la propuesta hacia los padres de niños(as) y jóvenes 2E, con el objetivo de contribuir a la

generación de un impacto positivo del diagnóstico para las familias, fomentar su calidad de vida y desarrollo pleno e integral de estos sujetos.

Capítulo 4 Propuesta: Guía psicoeducativa para padres sobre 2E

En función de responder a las necesidades evidenciadas en el análisis de las entrevistas transcritas de niños(as) y jóvenes 2E y las de sus familias, surgen orientaciones para padres con el objetivo de proporcionar un recurso de apoyo que favorezca la comprensión de la condición dual y sus implicancias tanto en la dinámica familiar como en el desarrollo integral de la persona.

A partir de esta propuesta se busca:

- Conceptualizar los términos referidos a la 2E y sus necesidades de apoyo asociadas, con el propósito de favorecer su comprensión.
- Brindar orientaciones referidas a recursos a los cuales pueden optar las familias 2E, con el fin de ampliar las redes de apoyo.
- Explicitar la normativa nacional con respecto a las necesidades de apoyo, con el fin de clarificar a las familias 2E la realidad a nivel nacional.
- Promover apoyos y sugerencias a los padres de hijos(as) que poseen la condición 2E, con el propósito de sobrellevar la condición 2E de forma positiva.

En este sentido, considerando que la propuesta, se basa en postulados teóricos y empíricos relacionados con el contexto familiar, en primer lugar, se presenta el concepto de familia que se ha considerado para llevar a cabo el estudio, entendida en su sentido amplio, es decir, en todas las posibilidades en que se pueda conformar. En segundo lugar, se encuentra un repertorio que explica la terminología utilizada, para contextualizar los conceptos y facilitar la comprensión del beneficiado. Por otro lado, acorde a los hallazgos encontrados, la propuesta está centrada en los requerimientos y necesidades de los estudiantes 2E y sus familias, las cuales han sido divididas bajo cuatro grandes categorías, individualidad de la persona 2E, vivencias de las

familias con hijos(as) 2E y contexto educativo y familiar. En tercer lugar, se presentan las orientaciones y/o sugerencias para dar respuestas a dichas necesidades, referidas específicamente al contexto familiar, las cuales se encuentran organizadas a través de cinco capítulos.

A continuación, se dará a conocer la organización de la propuesta psicoeducativa contemplando los capítulos que la componen, los cuales comienzan a partir de Descubriendo la 2E y finalizando en ¡Empodérate! (Ver figura 30).

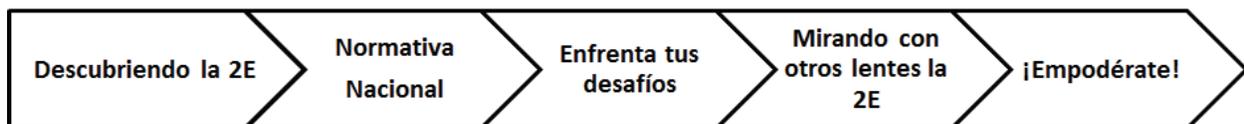


Figura 30 Capítulos de la propuesta psicoeducativa. Elaboración propia

En primer lugar, el capítulo I, abarca los conceptos de 2E, AC, TEA y TDAH, puesto que acorde a los hallazgos de las entrevistas analizadas, es posible constatar que tanto las personas 2E como sus familias, presentan escasos conocimientos sobre los diagnósticos bajo los cuales son catalogados, junto con sus propias características, tratamientos, intervención psicoeducativa, necesidades típicas, entre otras. En este sentido, se abordan las condiciones mencionadas partiendo por sus respectivas definiciones para favorecer el conocimiento del término como tal. Junto con esto, en lo referido a la AC, se enfatiza la heterogeneidad en su manifestación en diferentes áreas y las principales características cognitivas, sociales y emocionales. Además, se hace referencia a la multidimensionalidad que presenta esta necesidad y la implicancia que tiene el contexto en su identificación y desarrollo, con el propósito de brindar información y

conocimiento a los padres sobre la fortaleza innata que presentan sus hijos(as). Por otra parte, referido a los trastornos, ya sea TEA o TDAH se presentan características de índole cognitivo, social y emocional, para señalar qué conductas y/o comportamientos son comunes en dichas personas.

En cuanto al capítulo II, se encuentra información sobre la normativa nacional en cuanto a las leyes y decretos vigentes en el 2017 en Chile, que sustentan los conceptos revisados en el primer capítulo. Lo anterior, se debe a que se constata que las familias 2E presentan escasos conocimientos del ámbito legal. En este sentido, se explicita lo que se entiende a nivel país sobre la 2E, AC, TEA y TDAH, la atención, apoyos y recursos que reciben en el contexto de educación regular y especial. De modo complementario, se presentan una serie de interrogantes frecuentes relacionadas con las leyes y decretos ya mencionados, junto con sus respectivas respuestas.

Por otro lado, el capítulo III se basa en las preocupaciones actuales y futuras de las familias 2E, referidas a la preparación para la vida de sus hijos(as) en términos de autonomía, tolerancia a la frustración, abordaje de situaciones negativas, entre otros aspectos. En este sentido, se busca vislumbrar situaciones o casos vivenciados por las familias de niños(as) y jóvenes 2E, con el propósito de abrir un espacio de reflexión, identificación y acompañamiento. Asimismo, a partir de cada ejemplo se brindan orientaciones y/o sugerencias referidas a acciones a realizar en cada caso, presentando posibles soluciones en situaciones cotidianas.

En el capítulo IV, se encuentran apoyos y/o recursos al alcance de las familias, lo cual surge desde la necesidad de familiar por brindar nuevas oportunidades, que potencien el área o las áreas de talento de su hijo(a). En base a ello, se espera cambiar la perspectiva bajo la cual se apoya a la persona 2E, pues las sugerencias propuestas se basan en sus fortalezas y no en sus debilidades.

Por último, el capítulo V surge por la necesidad familiar de tener herramientas para enfrentar la condición 2E y su impacto. Acorde con ello, se presentan temas respecto a la explicación del diagnóstico para favorecer la inclusión, participación, autoconocimiento, autoconcepto y autoestima del hijo(a), relevantes de abordar en la dinámica familiar. El desarrollo de estos temas, es fundamental para generar confianza y seguridad en sus competencias parentales y favorecer el proceso de desarrollo integral de los niños(as) y jóvenes con esta condición.

Capítulo 5 Conclusiones

Según la información recabada en este estudio sobre la condición 2E y familia, se reconocen factores relevantes que influyen en la dinámica familiar cuando uno de sus hijos(as) es diagnosticado con la condición 2E. Ésta presenta diversas características que complejizan los apoyos concretos y atingentes para estos niños(as), jóvenes y sus familias, generando incertidumbre debido a que las normativas nacionales hacen referencia a los trastornos asociados sin reconocer la coexistencia del talento. De esta manera, se constata que el panorama a nivel nacional es aún incierto respecto a la temática.

En este contexto y en pro de responder a la gran interrogatoria planteada al comienzo de la investigación, la cual busca conocer ¿Qué apoyos existen actualmente dirigidos a las familias de niños(as) y jóvenes que cursan enseñanza básica y que presentan la condición de 2E, destinados a su detección, orientación y manejo de esta necesidad que permitan dar respuesta al desarrollo integral de sus hijos(as)?, se determina lo siguiente. En primer lugar, en relación a la creación de una propuesta orientada a la familia del sujeto 2E, asociada a TEA o TDAH, se genera una “Guía de orientación psicoeducativa para padres sobre Doble Excepcionalidad”, la cual contempla cinco aspectos claves sobre la 2E, estos hacen referencia a la conceptualización de la condición, la normativa vigente en Chile orientada exclusivamente al déficit sin tomar en cuenta la dualidad con la AC, las vivencias y experiencias que conlleva la 2E, la accesibilidad a los apoyos y la necesidad de empoderar tanto a las familias como a sus hijos(as) sobre este diagnóstico.

En lo que respecta a determinar las necesidades prioritarias de las familias con hijos(as) 2E y plantear apoyos pertinentes y generadores de oportunidades, se identifica que existe un alcance considerable en la primera infancia, correspondiente al conocimiento familiar sobre las

características de la condición, ya que en general existe un desconocimiento y escasa información con respecto a la 2E, influyendo en la postura que presentan las familias frente al desarrollo integral de su hijo(a).

Por su parte, las necesidades de los niños(as) y jóvenes 2E surgen a nivel escolar, cognitivo, emocional y social. Sin embargo, los apoyos de los especialistas y docentes se enfocan principalmente en el trastorno sin considerar sus fortalezas y por tanto, la AC, siendo ésta invisibilizada por el sistema educativo y las familias. Lo anterior, influye en la promoción de oportunidades para potenciar el talento, pues éstas son escasas y reiterativamente se limitan por el financiamiento económico que conllevan. Se considera que el área socio-emocional es de vital importancia en el proceso de desarrollo de los niños(as) y jóvenes 2E, pues los apoyos se dirigen al ámbito cognitivo descuidando el socio-emocional.

Se reconoce que las orientaciones, apoyos y servicios que recibe la familia durante el proceso de identificación y a lo largo del ciclo vital son escasas, principalmente en la primera infancia donde los padres inician la detección de manera implícita, debido a la observación de comportamientos que escapan del rango etario, ya sea un desfase o precocidad en el desarrollo. Cabe destacar que el conocimiento del diagnóstico conlleva un período de inquietud, incertidumbre e impacto negativo para el núcleo familiar, lo cual se exagera por la detección tardía y el manejo profesional de la 2E.

Finalmente, para satisfacer las necesidades y superar barreras, las familias y profesionales realizan acciones a nivel social, personal, familiar y educativo, con el propósito de abarcar la multidimensionalidad de la 2E y favorecer el desarrollo integral de sus hijos(as). A pesar de la labor por la búsqueda de diversas oportunidades, éstas no son suficientes para abarcar las necesidades actuales de los niños(as) y jóvenes 2E.

Es por lo mencionado anteriormente, que a nivel nacional, es fundamental enriquecer los programas extracurriculares existentes en donde se presenten posibilidades de aprender y potenciar talentos en relación a sus intereses. Junto con ello, es trascendental que los Proyectos de Integración Educativa (PIE), implementen programas generadores de talentos, para atender, orientar y satisfacer las necesidades de estudiantes 2E, focalizando los apoyos en sus fortalezas.

5.1 Proyecciones de la investigación

En relación a las proyecciones de la investigación realizada, en primer lugar es validar la “Guía de orientación psicoeducativa para padres sobre Doble Excepcionalidad” desde la perspectiva de los niños(as) y jóvenes, padres y profesionales adjuntos al proyecto FONDECYT N°1151030, debido a que es fundamental el rol activo de estas personas, siendo pioneros y precursores a nivel país de la 2E, su conceptualización y lo que esta condición implica.

Por otra parte, se proyecta un estudio de implementación de la propuesta con el fin de facilitar un primer acercamiento hacia la detección de dicho diagnóstico dual, informar y apoyar a las familias en el proceso de desarrollo de su hijo(a). Asimismo, comprobar la eficacia de este documento en el impacto que produce la 2E en la dinámica familiar. De esta manera ampliar el campo investigativo respecto a la condición a nivel nacional, pues ésta continúa siendo una condición invisibilizada.

Por último, se propone realizar una guía de orientación psicoeducativa para profesionales del ámbito educativo sobre 2E, tanto a docentes como al equipo multidisciplinario, con el propósito de otorgarles información y herramientas para comprender, dar a conocer y generar apoyos pertinentes y eficaces a dichos estudiantes. De este modo, complementar la información

ya recabada por medio de este estudio, favoreciendo la multidimensionalidad de los niños(as) y jóvenes.

5.2 Limitaciones de la investigación

A raíz de lo investigado surgieron limitaciones en el proceso, el primer obstáculo es estar adscrito a un proyecto mayor, donde los profesionales expertos obtienen los datos desde una primera fuente, por lo que no existe interacción con los entrevistados por parte de las integrantes del presente estudio. En este sentido, la información se desprende a partir de una arista realizada en un contexto y tiempo determinado, lo cual restringe la investigación, ya que el comportamiento humano no es constante, al igual que la dinámica familiar, junto con el lenguaje no verbal que aporta a lo mencionado por los entrevistados.

En segundo lugar, se menciona la escasa investigación existente a nivel nacional acerca de la 2E, lo cual complejiza el obtener fuentes de información y/o estudios contextualizados y atingentes a la realidad nacional. Es por lo anterior, que no se visualizan todas las necesidades que presentan las familias de niños(as) y jóvenes 2E. Cabe destacar que en Chile los estudios realizados se acotan sólo a la región de Valparaíso y se enmarcan al proyecto FONDECYT N°1151030, al cual se adscribe este estudio, por lo que no se consideran las necesidades emergentes de los sujetos provenientes de otras realidades.

En tercer lugar, debido a la contemporaneidad de la temática a nivel internacional y, más aún, nacional es que el equipo investigativo sólo conocía ciertos antecedentes sobre la misma, lo cual dificulta el inicio del trabajo, pues se tiene conocimiento sólo del TEA, TDAH y AC de forma independiente, generando dificultad para conocer y comprender el diagnóstico como una dualidad coexistente.

Por último, se menciona como una limitación la baja experiencia con la que se cuenta acerca del análisis de contenido, junto con la gran cantidad de entrevistas transcritas, lo que repercute en la cantidad de tiempo invertido para el análisis y la generación del libro de códigos, lo que complejiza el proceso, retrasando la planificación previa de los tiempos destinados para llevar a cabo cada etapa a cumplir en la investigación.

Capítulo 6 Bibliografía

- Abella, A, et al. (2014). *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*. Madrid, España: Selene Editorial, S.L.
- Almeida, L, Araújo, A, Sainz-Gómez, M & Prieto, M.D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales de psicología*, 32, 621-627.
- Alonso, J & Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Alonso, J. (2008). La educación de los alumnos con sobredotación intelectual. *VII Congreso BIENAL de la FICOMUNDYT*. Lima: EDITA, Ideacción nº28.
- Álvarez, M.J, Soria, J & Galbe, J. (2009). Importancia de la vigilancia del desarrollo psicomotor por el pediatra de Atención Primaria: revisión del tema y experiencia de seguimiento en una consulta en Navarra. *Pediatría Atención Primaria*, 11, 65-87.
- Ambrose, D. (2002). Socioeconomic stratification and its influences on talent development: Some interdisciplinary perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 46, 170-180.
- Antshel, K, Faraone, S, Maglione, K, Doyle, A, Fried, R, Seidman, L & Biederman, J. (2009). Is adult attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? *Psychological Medicine*, 39, 1325-1335.
- Antshel, K. (2008). Attention-deficit hyperactivity disorder in the context of a high intellectual quotient/giftedness. *Developmental Research Reviews*, 14, 293-299.
- Antshel, K.M, Faraone, S.V, Maglione, K, Doyle, A, Fried, R, Seidman, L, & Biederman, J. (2008). Temporal Stability of ADHD in the High-IQ Population: Results From the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47, 817-825.
- Apraiz, J. (1996). *Educación del alumno con altas capacidades*. Editorial Gobierno Vasco.
- Arancibia, V, Boyanova, D & Moreno, M. (2010). *Gifted education in Chile – the Program PENTA UC, Universidad Católica de Chile*. Santiago: Center for the Study and Development of Talent – PENTA UC.
- Arce, C, Mora, L & Mora, G. (2016). Trastorno del Espectro Autista. *Revista médica de Costa Rica y Centroamerica LXXIII*, 621, 773-779.
- Artigas, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del síndrome de asperger. *Revista de neurología clínica*, 34-44.

- Artiles, C, Álvarez, J & Jiménez, J. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias*. Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno Autónoma de Canarias.
- Artola, T, Barraca, J & Mosteiro, P. (2005). *Niños con Altas Capacidades: Quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid, España: Ediciones Entha.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2010). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo (10 ed)*. Madrid: Alianza.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2008). *DSM-IV-TR: manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Estados Unidos: American Psychiatric Pub.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *DSM-5: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5 ed)*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Assouline, S & Whiteman, C. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology, 27*, 380-402.
- Assouline, S, Foley Nicpon, M & Doobay, A. (2009). Profoundly Gifted Girls and Autism Spectrum Disorder: A Psychometric Case Study Comparison. *Gifted Child Quarterly, 53*, 89-105 .
- Assouline, S, Foley-Nicpon, M & Huber, D. (2006). The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors. *Professional School Counseling, 10*, 14-24.
- Assouline, S, Foley-Nicpon, M & Stinson, R. (2012). Cognitive and Academic Distinctions Between Gifted Students With Autism and Asperger Syndrome. *Gifted Child Quarterly, 56*, 77 –89 .
- Ayuda, R, Llorente, M, Martos, J, Rodríguez, L & Olmo, L. (2012). Medidas de estrés e impacto familiar en padres de niños con trastornos del espectro autista antes y después de su participación en un programa de formación. *Revista de neurología, 54*, 73-80.
- Baldwin, L, Baum, S, Pereles, D & Hughes, C. (2015). Twice-Exceptional Learners: the Journey Toward a Shared Vision. *Gifted Child Today, 38*, 206-214.
- Banco Mundial. (2006). *Fondo de inclusión escolar. La experiencia de Uruguay*. Washington, DC: MONOCROMO.
- Baña, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro autista. *Ciencias Psicológicas, 9*, 323-336.
- Baum, S, Schader, R & Hébert, T. (2014). Through a Different Lens: Reflecting on a Strengths-Based, Talent-Focused Approach for Twice-Exceptional Learners. *Gifted Child Quarterly, 58(4)*, 311 –327.
- Baum, S. (1984). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 34*, 11-14.

- Baum, S. (1994). Meeting the Needs of Gifted/Learning Disabled Students: How Far Have We Come? *Journal of Secondary Gifted Education*, 5, 6-22.
- Bees, C. (2009). *Gifted and Learning Disabled a Handbook (4 ed)*. Vancouver: Group for Gifted/LD.
- Benedek, M, Jauk, E, Sommer, M, Arendasy, M & Neubauer, A. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. *Intelligence*, 46, 73-83.
- Benito, Y & Guerra, S . (2012). *Diagnosis of attention Deficit Hiperactivity Disorder (ADHD) in Gifted Children. Empirical study about using Brickenkamp's D2 Test and Conners' Continuous Performance Test II (CPTII V. 5) on diagnosis (English-Spanish)*. Network of European Psychologists in the Educational System (EFPA, European Federation of Psychologists).
- Benito, Y. (2008). Identificación temprana: identificación del niño superdotado en el hogar. *Trabajo presentado en el VII Congreso BIENAL de la FICOMUNDYT*. Lima, Perú.
- Betancourt, J & Valadez, M. D. (2012). *Cómo proporcionar el talento y la creatividad en la escuela*. México: El manual moderno.
- Bianco, M & Leech, N. (2010). Twice-Exceptional Learners: Effects of Teacher Preparation and Disability Labels on Gifted Referrals. *Journal Teacher Education and Special Education*, 33, 319-334.
- Biederman, J. (2005). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Selective Overview. *Biological Psychiatry*, 57, 1215-1220.
- Bisquerra, A. (2004). *Metodología de la investigación educativa (4 ed)*. Madrid, España: La Muralla.
- Bralic, S & Romagnoli, C. (2000). *Niños y Jóvenes con Talentos: Una educación de calidad para todos*. Santiago, Chile: Editorial Dolmen Ediciones.
- Brody, L & Mills, C. (1997). Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282-296.
- Brown, T, Reichel, P & Quinlan, D. (2011). Executive function impairments in high IQ children and adolescents with ADHD. *Open journal of psychiatry*, 56-65.
- Bruchmüller, K & Schneide, S. (2012). CME Weiterbildung Zertifizierte Fortbildung. *Psychotherapeut*, 57, 77-89 .
- Burger-Veltmeijera, A, Minnaerta, A & Van den Bosch, E. (2016). Intellectually gifted students with possible characteristics of ASD: a multiple case study of psycho-educational assessment practices. *EuropEan Journal of SpEcial nEEds Education*, 76-95.
- C., A. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 380-402.

- Cash, A. (1999). A profile of gifted individuals with autism: The twice-exceptional learner. *Roeper Review*, 22, 22-27.
- Ceardi, A, Améstica, J.M, Núñez, C.G, López, V & Gajardo, J. (2016). El cuerpo del niño como trastorno: aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH. *Revista de pensamiento e investigación social*, 16, 211-235.
- Chávez, B & Yamamoto, J. (2014). Análisis de contenido y lingüística computacional: su rapidez, confiabilidad y perspectivas. *Anales de Psicología*, 30, 1146-1150.
- Coleman, M. (2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice-Exceptional Students. *Teaching Exceptional Children*, 38, 28-32.
- Comisión de Educación. (2006). <http://www.spannj.org>. Obtenido de <http://www.spannj.org>: http://www.spannj.org/keychanges/materials_espanol/IDEAenSpanish.pdf
- Conejeros, M, Cáceres, P & Oneto, P. (2011). *Explicación de las variaciones socio-emocionales a partir del contexto escolar y familiar en estudiantado con altas capacidades*. Proyecto FONIDE N410983.
- Conejeros, M.L, Cáceres, P & Riveros, A. (2012). Educación de Talentos Académicos en Chile: Una década de aprendizajes e investigación. *Investigación orientada al cambio en Psicología Educativa*, 39-74.
- Contreras, G. (2014). Caracterización del curriculum evaluado en matemática en sexto año básico. Un estudio descriptivo en Valparaíso, Chile. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, 20, 1-27.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGrawHill.
- Cordeiro, M, Farias, A, Cunha, A, Benko, C, Farias, L, Costa, M, Martins, L & McCracken, J. (2011). Co-Occurrence of ADHD and High IQ: A Case Series Empirical Study. *Journal of Attention Disorders*, 15, 485-490.
- Cormier, E. (2008). Attention deficit/hyperactivity disorder: a review and update. *Journal of pediatric nursing*, 23, 345-357.
- Croft, L. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. *Handbook of gifted education*, 3, 558-571.
- Cunill, R & Castells, X. (2014). Trastorno por deficit de atencion con hiperactividad. *Medicina Clínica*, 144, 70-375.
- Dare, L & Agnes, E. (2015). Twice-Exceptionality: Parents' Perspectives on 2e Identification. *Roeper Review*, 37, 208-218.
- Dare, L & Nowicki, E. (2015). Twice-exceptionality: Parents' Perspectives on Identification. *Roeper Review*, 1-38.

- Dewey, M. (1992). Autistic eccentricity. En E. & Schopler, *High functioning individuals with autism* (págs. 281-288). New York: Plenum Press.
- Donnelly, J & Altman, R. (1994). The autistic savant: Recognizing and serving the gifted student with autism. *Journal Roeper Review*, 16, 252-256.
- Escobar, L. Ariz, M & Cepero, M. (2008). Estimulación prenatal temprana: consideraciones acerca de sus efectos sobre el recién nacido, padres y familia. *Medicentro Electrónica*, 12.
- Esler, A & Rubler, L. (2015). DSM-5 Diagnostic Criteria for Autism Spectrum Disorder With Implications for School Psychologists. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3, 1-15.
- Etchepareborda, M. (2001). Perfiles neurocognitivos del espectro autista. *Revista de neurología clínica*, 175-192.
- Faraone, S, Sergeant, J, Gillberg, C, & Biederman, J. (2003). The worldwide prevalence of ADHD: Is it an American condition? . *Worldwide Psychiatry*, 2, 104–113.
- FAROS. (14 de Mayo de 2017). www.faros.hsjdbcn.org. Obtenido de www.faros.hsjdbcn.org: <http://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/consejos-ensenar-tu-hijo-tolerar-frustracion>
- Fewster, D.L & Gurayah, T. (2015). First port of call: facing the parents of autism spectrum disorder. *South African Family Practice*, 57, 31-34.
- Foley-Nicpon, M, Allmon, A, Sieck, B & Stinson, R. (2012). Empirical Investigation of TwiceExceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Gifted Child Quarterly*, 55, 3-17.
- Foley-Nicpon, M & Assouline, S. (2010). Fostering the Needs of Gifted Students with Autism Spectrum Disorder: Diagnostic, Therapeutic, and Psycho-Educational Approaches. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9, 202-223 .
- Foley-Nicpon, M, Allmon, A, Sieck, B & Stinson, R. (2011). Empirical Investigation of TwiceExceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Gifted Child Quarterly*, 55, 3-17.
- Foley-Nicpon, M, Assouline, S & Colangelo, N. (2013). Twice-Exceptional Learners: Who Needs to Know What? *Gifted Child Quarterly*, 57, 169 –180.
- Foley-Nicpon, M, Assouline, S & Doobay, A. (2009). Profoundly Gifted Girls and Autism Spectrum Disorder: A Psychometric Case Study Comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53, 89-105 .
- Foley-Nicpon, M, Assouline, S & Stinson, R. (2012). Cognitive and Academic Distinctions Between Gifted Students With Autism and Asperger Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 56, 77–89.

- Foley-Nicpon, M, Rickels, H, Assouline, S & Richards, A. (2012). Self-Esteem and Self-Concept Examination Among Gifted Students With ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 220-240 .
- Foley-Nicpon, N, Assouline, S, Schuler, P & Amend, E. (2014). *Gifted and talented students on the Autism Spectrum: Best practices for fostering talent and accommodating concerns*. In J. A. Castellano & A. D. Frazier.
- Fugate, C, Zentall, S & Gentry, M. (2013). Creativity and Working Memory in Gifted Students With and Without Characteristics of Attention Deficit. *Gifted Child Quarterly*, 57, 234 -246 .
- Fundación MAFBRE. (6 de Marzo de 2017). <http://discapacidad.fundacionmapfre.org>. Obtenido de <http://discapacidad.fundacionmapfre.org>: <http://discapacidad.fundacionmapfre.org/escueladefamilias/es/>
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex Choreography of talent Development Thought DMGT-Based Analysis. En K. M. Heller, *International handbook of giftedness and talent (2 ed)* (págs. 67-80). Oxford: Elsevier.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *Journal High Ability Studies*, 21, 81-99.
- Gagné, F. (2011). Academic Talent Development and the Equity Issue in. *Talent Development & Excellence*, 3, 3-22.
- Gagné, F. (2015). De los genes del talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*, 368, 12-39.
- Gaub, M & Carlson, C. (1997). Gender Differences in ADHD: A Meta-Analysis and Critical Review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36, 1036-1045.
- Gaub, M & Caryn, C. (1997). Behavioral Characteristics of DSM-IV ADHD Subtypes in a School-Based Population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 103-111.
- Gershon. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. *Atten Disord* , 5, 143-154.
- Giné, C. (2000). Las necesidades de la familia a lo largo del ciclo vital. En M. Verdugo, *Familias y discapacidad intelectual* (págs. 7-26). Madrid: FEAPS.
- Godoy, P, Meza, M y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación .
- Gómez, M.P, Conejeros, M.L, Sandoval, K & Armijo, S. (2016). Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34, 5-37.

- González, C & Gilar, R. (2011). Dificultades de desarrollo y aprendizaje asociadas a la superdotación y altas capacidades. En J. & Castejón, *Dificultades y Trastornos de aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria* (págs. 407-452). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Hall, A, Geskovic, J, Moon, S & Zentall, S. (2001). Learning and Motivational Characteristics of Boys with AD/HD and/or Giftedness. *Exceptional Children*, 67, 499-519.
- Haney, J. (2016). Autism, females, and the DSM-5: Gender bias in autism diagnosis. *Social Work in Mental Health*, 14, 396-407.
- Hernández, Á. (1998). *Familia, Ciclo Vital y Psicoterapia Sistémica Breve*. Santafé de Bogotá: El buho.
- Hernández, O, Licourt, D & Cabrera, N. (2015). Autism: an approach toward its diagnosis and genetics. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 19, 157-178.
- Hernández, O, Risquet, D & León, M. (2015). Algunas reflexiones sobre el autismo infantil. *Medicentro Electrónica*, 19, 178-181.
- Hernández, R, Fernández, C & Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación (5 ed)*. México: The McGraw-Hill.
- <https://senmagazine.co.uk>. (1 de Mayo de 2017). Obtenido de <https://senmagazine.co.uk>:
<https://senmagazine.co.uk/articles/articles/senarticles/young-gifted-and-special-the-complex-world-of-the-dual-or-multiple-exceptional-child>
- <https://www.etapainfantil.com>. (Marzo de 7 de 2017). Obtenido de <https://www.etapainfantil.com>:
<https://www.etapainfantil.com/tabla-tareas-hogar-ninos-edad>
- Irarrázaval, M, Brokering, W & Murillo, G. (2005). Autismo: una mirada desde la psiquiatría de adultos. *Revista chilena de neuro-psiquiatría* 43 (1), 51-60.
- Jackson, S. (1998). Bright Star — Black Sky: A Phenomenological Study of Depression as a Window Into the Psyche of the Gifted Adolescent. *Roeper Review*, 20, 215-221.
- Jin, S, Kim, S, Park, K & Lee, K. (2007). Differences in EEG between gifted and average students: Neural complexity and functional cluster analysis. *Intern. J. Neuroscience*, 117, 1167–1184.
- Karnes, F, Bisland, A & Shaunessy, E. (2004). Assessing Public Support for the Gifted. *Gifted Child Today*, 27, 36-39.
- Kaufmann, F, Kalbfleisch, M, & Castellanos, F. (2000). *Attention Deficit Disorders and Gifted Students: What Do We Really Know? Senior Scholars Series*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Leal, L. (2008). *Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia. Cuaderno de buenas prácticas*. Madrid, España: FEAPS.

- Lee, K & Olenchak, R. (2014). Individuals with a gifted/attention deficit/hyperactivity disorder diagnosis: Identification, performance, outcomes, and interventions. *Gifted Education International*, 1-15.
- López, V, Conejeros, M.L, García, M.C, Gudenschwager, H & Proestakis, A. (2010). Gifted Education in Chile amidst Public Debate on Excellence without Equity in Education. *Talent development around the world. A global perspective on gifted education*, 167-199.
- Lora, A & Díaz, M. J. (2012). Aspectos prácticos en la atención del niño y adolescente con TDAH. *Pediatría Atención Primaria*, 14, 83-86.
- Lovecky, D. (2004). *Different minds: Gifted children with AD/HD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Lovett, B.J & Lewandowski, L.J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? . *Journal of Learning Disabilities*, 39, 515-527.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación*, 1.
- Martos, J & Llorente, M. (2017). *El niño al que se le olvidó cómo mirar: Comprender y afrontar el autismo*. Madrid, España: Cofás.
- Martos, J.& Ayuda, R. (2004). Desarrollo temprano: algunos datos procedentes del autismo y los trastornos del lenguaje. *Revista de Neurología*, 38, 39-46.
- Martos-Pérez, J. (2006). Autismo, neurodesarrollo y detección temprana. *Revista de neurología*, 42, 99-101.
- Masalán, M, Sequeida, J & Ortiz, M. (2013). Sueño en escolares y adolescentes, su importancia y promoción a través de programas educativos. *Revista Chilena de Pediatría*, 84, 554-564.
- Mata, S. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Archidona: Aljibe S.L.
- May, K. (2000). Gifted Children and their Families. *The family journal*, 8, 58-60.
- Maya, J.G & López, G. (2016). Proceso de Identificación de los alumnos Doblemente Excepcionales en el estado de Morelos. *IX Encuentro internacional "Diferencia, con-vivir, incluir"*. Valparaíso.
- McClain, M.C & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28, 59-88.
- Miles, M. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills.

- Millá, M.G & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención. *Revista de neurología*, 48, 47-52.
- MINEDUC. (2009). <http://www.portales.mineduc.cl>. Obtenido de <http://www.portales.mineduc.cl: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>
- MINEDUC. (2017). <http://www.crececontigo.gob.cl>. Obtenido de <http://www.crececontigo.gob.cl: http://www.crececontigo.gob.cl/columna/consejos-para-una-sana-alimentacion-de-los-ninos-y-ninas/>
- MINEDUC. (2001). <http://www.portales.mineduc.cl>. Obtenido de http://www.portales.mineduc.cl: http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201308281105060.bases_curriculares_educacion_parvularia.pdf
- MINEDUC. (2015). <http://www.portales.mineduc.cl>. Obtenido de <http://www.portales.mineduc.cl: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>
- Monge, M. (2009). Aprendizaje colaborativo en la educación inclusiva en Aspectos claves de la Educación Inclusiva. En M. & Sarto, *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (págs. 133-142). Salamanca, España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Mönks, F. & Van Boxtel, H. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. *Aspectos psicológicos y pedagógicos*, 306-327.
- Mönks, J & Van Boxtel, H. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 169–186.
- Montecinos, B. (2011). *Daños en el derecho de familia : en especial los derivados de las relaciones paterno materno filiales*. Santiago, Chile.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted and Talented Children with Special Educational Needs: Double Exceptionality*. Manchester: David Fulton Publishers.
- Montgomery, D. (2006). Double Exceptionality: Gifted children with special educational needs in ordinary schools. En G. & Eriksson, *Diversity in Gifted Education: International Perspectives on Global Issues* (págs. 216-224). New York: Routledge.
- Moon, S, Zentall, S, Grskovic, J, Hall, A & Stormont, M. (2001). Emotional, social, and family characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 207-247.
- Morrison, W & Rizza, M. (2007). Creating a Toolkit for Identifying Twice-Exceptional Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 57-76.
- Mullet, D & Rinn, A. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis. *Roeper Review*, 37, 195–207.
- Neihart, M. (2000). Gifted Children With Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44, 222-230.

- Neihart, M. (2003). Gifted children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Eric Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*, 1-7.
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to Twice Exceptional Children. En S. Pfeiffer, *Giftedness in children* (págs. 115-137). Florida State University.
- Neumeister, K, Yssel, N & Burney, V. (2013). The Influence of Primary Caregivers in Fostering Success in Twice-Exceptional Children. *Gifted Child Quarterly*, 57, 263-274.
- Nielsen, E. (2002). Gifted Students With Learning Disabilities: Recommendations for Identification and Programming. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 93-111.
- Ochoa, S & Cruz, I. (2007). Wisconsin Card Sorting Test en el estudio del déficit de atención con hiperactividad, trastornos psiquiátricos, autismo y vejez. *Universitas Psychologica*, 6, 637-648.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods (2 ed)*. Michigan, Estados Unidos: Sage Publications.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Pérez, P & Martínez, L. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *Revista CES Psicología*, 7, 141-155.
- Pfeiffer, S. (2008). *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. Carolina del Norte, Estados Unidos: Springer.
- Pfeiffer, S. (2015). Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment. *Revista de Educación*, 368, 66-95.
- Piers, E & Herzberg, D. (2002). *Pierres-Harris Children's Self- Concept Scale (2 ed)*. Los Ángeles: Western Psychological Services.
- Ponce de León, A & Valdemoros, M.A. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*, 14, 11-29.
- Prior, S. (2013). Transition and Students With Twice Exceptionality. *Australasian Journal of Special Education*, 37, 19-27.
- Raczynski, D. (2006). *Política de infancia temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Ramos, R. (2004). *De Las Obligaciones*. Santiago, Chile: Editorial Lexis Nexis.
- Ramos, R. (2007). *Derecho de Familia, Tomo I, (6 ed)*. Santiago, Chile: Editorial Jurídica.
- Ramos, R. (2007). *Derecho de Familia, Tomo II, (6 ed)*. Santiago, Chile: Editorial Jurídica.

- Regadera, A & Sánchez, J. (2002). *Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades. Adaptaciones curriculares: Primaria y E.S.O.* Valencia, España: Blau Verd Impressors.
- Reis, M, Baum, M & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217 -230.
- Reis, S, Neu, T & McGuire, J. (1995). Compensation Strategies Used by High-Ability Students With Learning Disabilities who Succeed In College . *Gifted Child Quarterly*, 44, 123 - 134.
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En J. & Sternberg, *Conceptions of giftedness* (págs. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En J. & Sternberg, *Conceptions of giftedness (2 ed)* (págs. 217-245). Boston: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S & Reis, S. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26, 140-156.
- Rinn, A & Reynold, M. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the Gifted: An Examination. *Roeper Review*, 34, 38-45.
- Rinn, A. (2009). Attention deficit hyperactivity disorder. *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*, 1, 72-74.
- Rivière, A & Martos, J. (2000). *El niño pequeño con Autismo*. Madrid, España: APNA.
- Rivière, A. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid, España: APNA.
- Rodríguez, G, Gil, J & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- 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, 283-298.
- Ruiz, E. (2013). La atención temprana, garantía de desarrollo personal. *Escuela de Bienestar*, 5-11.
- Sabaté, N & Tomàs, J. (1998). Trastorno por déficit de atención (TDA). En J. & Tomàs, *Actitudes educativas, trastornos del lenguaje y otras alteraciones en la infancia y adolescencia*. Barcelona: Laertes S.A.
- Salas, M. (2012). *Crecer con talento: cómo los padres pueden apoyar el desarrollo de sus hijos/as con talento académico*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sánchez, M. (2008). *Configuración cognitivo- Emocional en alumnos de altas habilidades*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Sastre-Riba, S & Viana-Sáenz, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista de neurología*, 62, 65-71.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de neurología*, 46, 11-16.
- Sastre-Riba, S. (2011). Metacognitive functioning in gifted children. *Revista de neurología*, 52, 11-18.
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de neurología*, 21-29.
- Sattler, J & Hoge, R. (2006). Assessment of children: Behavioral, social, and clinical foundations. *The school Psychologist*, 61, 123-126.
- Schultz, J. (2012). *Nowhere to hide: Why kids with ADHD and LD hate school and what we can do about it*. New York: NY: Wiley.
- Schultz, S. (2012). Twice-Exceptional Students Enrolled in Advanced Placement Classes. *Gifted Child Quarterly*, 56, 119-133 .
- Sciutto, M & Eisenberg, M. (2007). Evaluating the Evidence For and Against the Overdiagnosis of ADHD . *Journal of Attention Disorders*, 11, 106-113.
- SENCE. (2010). <http://www.sence.cl>. Obtenido de <http://www.sence.cl>: http://www.sence.cl/601/articles-4777_recurso_10.pdf
- Starko, A. (2008). Teacher preparation. En J. & Plucker, *Critical issues and practices in gifted education* (págs. 681-694). Texas, Estados Unidos: Prufrock Press.
- Stoeger, H, Olszewski-Kubilius, P, Subotnik, R, Assouline, S, McCoach, B & Ziegler, A. (2017). Theoretical approaches, societal issues, and practical implications for school-based and extracurricular talent development: Outcomes of the Inaugural European-North American Summit on Talent Development (Part II). *High Ability Studies*, 28, 1-6.
- Taylor, J.J & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Edición Paidós Ibérica, S.A.
- Taylor, S & Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos (2 ed)*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Tuchman, R. (2013). Deconstruyendo los trastornos del espectro autista: perspectiva clínica. *Revista de neurología*, 56, 3-12.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial de la Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, (págs. 1-42). Jomtien.

- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar. *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, (págs. 1-79). Senegal.
- UNESCO. (2008). <http://www.ibe.unesco.org>. Obtenido de <http://www.ibe.unesco.org>: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Urzúa, A, Domic, M, Ramos, M, Cerda, A & Quiroz, J. (2010). Propiedades psicométricas de tres escalas de evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en escolares chilenos. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 27, 157-167.
- Urzúa, A, Godoy, J & Ocayo, K. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista chilena de pediatría*, 82, 300-310.
- Valdivia, C. (2008). La familia: conceptos, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, 1, 15-22.
- Vaquerizo-Madrid, J. (2005). Hiperactividad en el niño preescolar: descripción clínica. *Revista de neurología*, 40, 25-32.
- Verdugo, M.A & Martín, M. . (2002). Autodeterminación y calidad de vida en salud mental: dos conceptos emergentes. *Salud Mental*, 25, 68-77.
- Vicente, B, Navas, L, Belmar, M & Holgado, P. (2010). Análisis de la escala para la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en población escolar Chilena. *Revista médica de Chile*, 138, 1502-1509.
- Waggoner, K & Wilgosh, L. (1990). Concerns of Families of Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 97-98.
- Webb, J, Gore, J, Amend, E & DeVries A. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Webb, N & Dietrich, A. (2005). Gifted and learning disabled: A neuropsychologist's perspective. *Gifted Education Communicator*, 36, 1-4.
- Whitaker, A, Bell, T, Houskamp, B & O'Callaghan, E. (2015). A Neurodevelopmental Approach to Understanding Memory Processes Among Intellectually Gifted Youth With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Applied Neuropsychology: Child*, 4, 31-40.
- Willard-Holt, C, Weber, J, Morrison, K & Horgan, J. (2013). Twice-Exceptional Learners' Perspectives on Effective Learning Strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57, 247 -262.
- Willard-Holt, C. (1999). *Dual Exceptionalities*. Washington, DC.
- Williams, E. (2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice-Exceptional Students. *Teaching Exceptional Children*, 38, 16-20.

- Winebrenner, S. (2003). Teaching Strategies for Twice-Exceptional Students. *Intervention in School and Clinic, 38*, 131-137.
- Winton, P, Sloop, S & Rodríguez, P. (1999). Parent Education: A Term Whose Time Is Past. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*, 157-161.
- Yssel, N, Prater, M & Smith, D. (2010). Finding the Right Fit for Twice-Exceptional Exceptional Students in Our Schools. *Gifted Child Today, 33*, 55-61.
- Zalaquett, D, Schönstedt, M, Angeli, M, Herrera, C & Moyano, A. (2015). Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastornos del espectro autista. *Revista chilena de pediatría, 86*, 126-131.
- Ziegler, A & Phillipson, S. (2012). Towards a systemic theory of gifted education . *High Ability Studies, 23*, 3-30.

Capítulo 7 Anexos

7.1 Transcripción entrevistas

7.1.1 Entrevista padres.

Proyecto Fondecyt N°1151030

Transcripción Entrevista - Apoderado

Estudio de Caso Niño1B

Entrevista a: Madre1b

Duración: 57 min. 51 seg.

E: Okey, vamos a empezar..., preséntate por favor

M: Hola, bueno, mi nombre es [REDACTED] soy mamá de [REDACTED], que tiene 15 años y está participando en el programa de, de [REDACTED]..., Ehh [REDACTED] estudia, ha estudiado en 2 colegios, eh estudio desde playgroup a quinto básico en el colegio X y desde sexto básico a la fecha primero medio en el colegio X, [REDACTED] ingreso eh..., al colegio X con 1 año de retraso en cuanto a Playgroup porque, por los serios problemas de lenguaje que tenía, no lo pusimos al colegio antes

E: ¿Y él estuvo en la escuela de Lenguaje antes?

M: ¡Sí! Estuvo desde los 2 años, 2 años y medio más menos, si... osea al excepcionalmente lo, lo aceptaron antes en una escuela de lenguaje, porque me parece que son 3 años, 3 años y medio, pero [REDACTED] notoriamente tenía problemas al año y medio ya se le detectó, que tenía problemas severos de lenguaje porque no tenía comprensión ni, ni, ni lenguaje, o sea al año y medio no tiene lenguaje en realidad, pero él no tenía comprensión, a los 2 años ya.

E: ¿Y los diagnósticos que él ha tenido, cuando le empezaron a...?

M: A los..., al año y medio cuando el ingreso al Jardín Infantil, ahí las tías me dijeron que [REDACTED] era distinto, era..., que no hacía caso, no entendía eh al año 8 meses más menos fue esto

E: Ya

M: Que..., que actividades por ejemplo a los 2 años yo no lo podía llevar porque él no hacía caso, no entendía nada, el doctor me acuerdo que el médico su pediatra se dió cuenta cuando ya al año y medio..., o sea no sé, yo lo noté rápidamente, y yo le dije al pediatra 'sabes que él no entiende cosas básicas', como pásame la mano al año y medio, dame la patita, pásame esto, la mamadera no, no entendía nada no, no, no tenía vista fija.

E: ¿Y qué te dijo el médico que cuál era el diagnóstico, que te dijo inicialmente?

M: El diagnóstico primero de [REDACTED] fue..., ya como a los 3, 2, 3 años Asperger, trastorno Asperger, primero fue Autismo.

E: ¿Así con nombre de Autismo y después fue Asperger?

M: Claro..., fue..., no el último fue Asperger, primero fue autismo, fue dentro del aspecto autista, ahí fue ese fue el primer diagnóstico.

E: ¿Y ese a que edad fue?

M: A los 3 años

E: Ya

M: 3 años y medio

E: Ya

M: Al..., a los..., debe haber sido a los 3 años, a los 3 años y medio [REDACTED] 3 años y medio, 4 paso a un lenguaje mixto

E: Ya

M: Que es retraso de lenguaje comprensión, después el diagnóstico fue el retraso de lenguaje porque ya entendía, ya comprendía, el retraso de lenguaje y después se determinó como a los 5 años que era dentro del aspecto asperger, asperger.

E: Ya

M: Porque era..., tenía los rasgos eh..., era literal, él no entendía doble sentido eh...,

E: okey

M: súper

E: y en ese, en ese tiempo que recibieron, que recibió todos estos diagnósticos, ¿Él ya estaba en el colegio? ah, o el colegio que en, el colegio X donde tú lo ingresas ¿Sabía este diagnóstico?

M: No, no el colegio no sabía, a ver [REDACTED] primero iba al colegio aquí, iba a un centro de lenguaje pequeñito en Belloto

E: Ya

M: Que ahí lograron eh..., logramos que lo ingresaran, que lo aceptaran con tan poquita edad, ahí le decía 'papá' y 'mamá' a todo el mundo, o sea al basurero, todo, era obsesivo tremendamente obsesivo, no entendía reglas, bueno..., después eh..., lo ingrese aquí al colegio verde que decía aquí a 7 norte a una escuela de lenguaje que había aquí..., y ahí avanzó bastante, en el Colegio X también avanzó hartito, en realidad avanzaba rápidamente..., avanzaba y..., ahí ya [REDACTED] tenía 4 años, mi hija estaba en el colegio X entonces por una cuestión de..., de misma..., había que darle las mismas oportunidades a los dos, por lo tanto el papá me dijo 'tratemos de ingresar, o sea..., postulemos al colegio X y si no lo aceptan, no lo aceptan punto' así que, ya había pasado era a los 3 años y nosotros lo ingresamos a los 4 y eh..., lo..., no entraba ahí todavía, no hablaba mucho no entendía mucho en realidad, pero, y recuerdo que el

papá llegó y la pregunta que le hicieron era ‘¿Cuántos años tenía?’, el papá dijo ‘aquí fregamos’ y [REDACTED] se saca la manito del bolsillo y dice ‘tengo 4 años’, el papá casi se murió, si pensaba que el otro no hablaba na, entonces él fue la única pregunta que le hicieron y..., entró

E: ¿Y con eso ingresó?

M: Con eso ingresó a Playgroup..., en Playgroup yo no comente esto no, o sea no...,

E: ¿Tú no dijiste ninguna cosa?

M: No dije nada, no, no dije nada, no dije nada eh..., no por temor ni por ocultarlo, sino por, no me citaron no..., pero [REDACTED] iba al colegio desde las 8:30 hasta las 12:30 y después venía al centro de lenguaje desde las 4 a las 7

E: Okey

M: O de, de 2, 3 a 6, era como 3 horas acá en centro de lenguaje, el asunto es que en Octubre, en Octubre me citan a entrevista..., y me dicen que [REDACTED] está, está ‘no hace caso y le cuesta, está, está como, le cuesta seguir las reglas y no hace mucho caso’, entonces yo ahí le comenté a la tía que él va, no le dije el informe, no le dije, no, le dije ‘quizás lo que pasa es que el de chiquito tuvo problemas de lenguaje, tiene problemas de lenguaje y él va a un centro en la tarde de..., de lenguaje, hace, a un colegio especial de lenguaje’, ‘ah bueno entonces eso es, es porque él se siente, se nota que está cansado, ya no, no, no realiza bien las cosas y que aquí y allá’, ‘ya listo’, así que bueno y ahí le dieron como más chance, lo que era muy claro en él, era dibujaba muy bien, para la poca edad que tenía dibujaba cosas muy, muy bien

E: Interesante, interesante

M: O sea, dibujaba tan, tan bien que ese año eh [REDACTED] hizo un dibujo que..., que salió elegido en la tarjeta del colegio X de Navidad, un dibujo hermoso o sea yo tengo dibujos que hizo con 4 años un, hizo un trineo, con un árbol, hizo un trineo dentro del trineo, no me preguntí

como , dibujo al viejo pascuero, el re... los renos, un árbol de navidad con regalos, un dibujo impresionante..., y cuando fui a buscar el informe me acuerdo me dijo la tía ‘sabes que te tengo una sorpresa ‘ me dijo ‘ eh quiero, no te había dicho nada’ me dijo ‘ pero toma’ me dijo ‘esta es la tarjeta de este año del colegio X de Navidad’ y ahí decía gráfica hecha por [REDACTED] [REDACTED] Playgroup B y no poh, olvídate, estábamos todos fascinados, así orgullosísimos..., y recuerdo la primera reunión que fui al colegio X, típico las mamás, o sea los profesores ponen los dibujos..., los dibujos de [REDACTED] eran impresionantes, o sea los niños atrás 3 años 4, dibujan puras rayas, era unos eran puros círculos cosas, no [REDACTED] tenía dibujos, aviones, era una cuestión que...,

E: se diferenciaba de otros niños

M: Sí, de hecho las mamás se me acercaban y me decían ‘oh que bello, [REDACTED] que dibuja bien, oye [REDACTED], ese dibujo lo hizo [REDACTED]’ y los colores..., no era harto

E: Cuéntame un poquito hoy día del, del [REDACTED], ¿Con quién vive en la casa? ¿Quiénes están en tu entorno familiar?

M: ¡En mi entorno familiar! [REDACTED] es un niño súper sensible lo primero que nada..., a los 2 años de [REDACTED] yo me separé del papá, estuvimos separados, tuvimos separados 8 años y volvimos a una vida (lo dice en tono de risa) impresionante! volvimos a estar juntos, lo que [REDACTED] le hizo maravilloso, te digo, estuvimos 8 años, fue una época bien complicada para los niños, pero [REDACTED] no entendía nada, nada, nada, nada, nada, de hecho él era tal punto que [REDACTED] a los 6 años y yo lo iba a buscar a la casa del papá y estaba la abuela, la mamá de mi marido y él tomaba a la abuela de la mano y le decía ‘ven lelita, ven que te quiero mostrar a mi mami, te quiero mostrar a mi mami’, yo esperaba afuera entonces eh..., él no entendía que yo con la mamá de mí, no nos hablábamos, no lo entendía, lo que mi hija lo entendió desde los 3

años (lo dice riendo levemente) 'la lelita no quiere nada con mi mami' el ■■■ no entendía, no, no captaba, no captaba, bueno hasta grande no captó las dobles intenciones

E: Y hoy día, hoy día ¿Están viviendo tú...?'

M: Hoy bueno..., en el 2010, dos mil, diciembre del 2009 nosotros eh..., dijimos 'sabes que tenemos que ver o nos separamos y cada uno rehace su vida o vemos que hacemos', se dieron varios hechos que se dan así en la vida y dijimos 'sabes que volvamos ah..., tratemos y veamos y si no bueno listo' y nos fue bien poh, estamos juntos

E: Ah que bueno, que bueno

M: Y ■■■ te digo que eso le ha hecho, le hizo así en un principio le afectó mucho porque veía discusiones cosa que él nunca él había visto con nadie y lo sensibilizó mucho, mucho, mucho

E: ¿Y cuántos años tenía el ■■■?'

M: 10 años

E: ¡10 años! ¿Cuándo ustedes retornan?'

M: Si, si

E: Y ahora...,

M: En el colegio, arrojó mucho, como mucho..., porque él nunca había visto el peleas, discusiones y de repente se encuentra en una casa donde sí discuten los adultos, entonces eso lo, lo complicó mucho

E: ¿Y hoy día cómo se lleva él contigo?'

M: Bien, o sea...,

E: Cómo se vincula contigo en rigor, ¿Cuáles son las cosas que ustedes hacen juntos?'

M: Hoy día el hace muchas cosas con el papá, muchas, muchas, muchas cosas con el papá, o sea de hecho..., sale mucho con el papá, habla mucho con el papá..., a ver [REDACTED], a eso de los 3 años me superó, el [REDACTED] durante mucho tiempo fue mi bebé, así como todo él, era una cosa así como, lo cuidaba tanto yo , yo lo cuidaba tanto y sufrí tanto por él que lo cambie de colegio o sea un punto así ya que ya las cosas no daban más..., la decisión de cambiarlo de colegio se da en un momento en que él tiene que hacer un trabajo, un trabajo de arte, de litografía y él me pide que le saque una foto, como que tú me pides sácame una foto y él estaba en el comedor, en la mesa sentado en la silla y me dice ‘mamá sácame una foto’ saco la foto, ‘mamá sácame otra foto’

E: ¿Qué edad tenía él ahí?

M: 10 años, ‘sácame la foto’ listo, entonces le digo ‘ya listo’, y yo le digo ‘[REDACTED] ya’, y lo veo que toma una hoja de block, ‘es que mamá tengo que hacer un trabajo, un trabajo de litografía’, yo no tenía la menor idea que era, ‘ya listo chao’ y le digo ‘ya me voy acostar, [REDACTED] ándate acostar’, ‘ya déjame mamá terminar el trabajo y me voy acostar’ y va..., y me voy acostar y escucho al rato que él se va a acostar y en la mañana cuando me levanto veo el dibujo y dibujo a un niño sin boca y sin ojos, y dice, y el dibujo lo tituló la desesperación de un ciego mudo..., para mí eso era un signo claro, de que él la estaba pasando muy mal, en el colegio, y ahí yo, o sea eh..., llevé a [REDACTED] al colegio, agarré el dibujo eh..., llegué a la casa, desperté a mi marido y le dije ‘levántate porque yo ahora me voy al colegio y a que me expliquen esto, que está pasando [REDACTED] esta, [REDACTED] dibujaba todo

E: ¿Esa era su forma de expresarse?

M: Dibujaba todo, si, si, él se expresaba a través de los dibujos y..., ya había hecho un comic, era súper bueno para hacer comic, oh comic, comic, comic, condoritos, amaba los condoritos,

quería participar en un concurso de condorito, él hacía comic entonces, ya había hecho un comic de un niño que le había bullying en el colegio, entonces ya tenía ese antecedentes yo, cuando hace esto de la desesperación de un ciego mudo, eh..., llegué a la casa le dije 'levántate, vamos' y fuimos al colegio y le dijimos 'sabes que esto está pasando, o sea yo necesito un qué, que el colegio haga algo' 'ya', bueno porque [REDACTED] ya arrojaba que lo molestaban mucho, si bien a él no le afectaba de alguna forma, se estaba almorzando solo en la escalera

E: Ya

M: Eh..., siempre ha sido bien, bien..., a ver [REDACTED] tiene como una habilidad que es un niño que va a la médula espinal de las cosas, tu puedes hablar horas y horas con él y él toma la esencia pero de una manera que tú, no, no te explicas como, entonces..., él me decía 'mamá, lo que pasa es que los niños están pendiente de mí, lo que, del error que yo cometo en el día, en la mañana para molestarme todo el día'..., y cosas así entonces que le botaban la maleta, el, la lonchera a la basura, hablaba distinto, el habla distinto, modula mucho

E: ¿Él sabe que tú fuiste al colegio y pediste que te aclararan esta situación y ahí fue la decisión de cambiarlo?

M: Sí, ahí posterior a eso

E: ¿Y cuánto después lo cambiaste?

M: Debe haber sido unos 3 meses, 4 meses..., me lo llevé a fin de año o sea..., no el colegio ahí sí, sí, a ver ya [REDACTED] era distinto, todos los profesores lo conocían, bueno siempre, siempre se ganó, porque se esforzaba mucho por todo, le metían, era, era muy lerdo, muy lento muy, pero participaba en todo, hacia ajedrez, robótica, futbol, rugby todo, todo pero para fútbol era un desastre, le gustaba ser arquero, ninguna otra posición que arquero, le metían 10 goles, 10 goles le metían era una cuestión pero terrible, me acuerdo que para un cumpleaños de segundo

básico creo que ya, estaba tan, '█ no voy a invitar ningún niño que metió gol a tu cumpleaños' 'no, no mamá no por favor no porque me metí un autogol, no iré' (risa leve) entonces era tan, era tan como, inocente

E: Pero en este cambio, cuando yo te había preguntado recién ¿Cómo se vincula?

M: Como se vinculaba, bueno a raíz de eso de que lo cambiamos, se toma la decisión

E: De cambiarlo de colegio

M: De cambiarlo de colegio, el colegio en sí se puso las pilas, dijo 'ya okey' y asumió y lo iban a molestar a su sala y van a molestar de otros cursos más grandes a su sala, entonces lo fueron a molestar en una oportunidad y él..., estaba con un compañerito y el compañerito conoció a los niños, los reconoció porque eran de curso de su hermano, los reconoció, entonces fueron porque ya █ tenía indicaciones de ir, a la conversar con la, la encargada la Miss █ de informar cuando lo molestaban, entonces va, informa que tal niño y la miss vino y a través de la revista del colegio que estaba ahí y dice 'ya okey dime quienes fueron' 'ya éste, éste, éste listo' y ahí el colegio si se puso las pilas y comenzó, los citaron, los suspendieron me acuerdo y después los hicieron pedir disculpas y todo..., pero ya, yo estaba ya colapsada con el tema del colegio, yo ya quería que █ se cambiara de colegio yo..., y viene justo ese, la fiesta del colegio que se viene a fin de año de mi hija, del curso de mi hija..., entonces fuimos a la fiesta y █ lo paso tan bien con las niñas, jugó tanto que mi marido dijo 'okey, ya cambiemoslo, cambiemoslo a un colegio mixto' 'perfecto' dije yo, ya listo, y justo me encuentro con el que había sido profesor jefe de el en deportes en el colegio X..., █ y se lo lleva a..., y estaba de jefe de deportes acá en el colegio X, dijo '█ tráemelo, tráemelo, yo, yo' me dijo ' lo conozco, tráemelo al colegio X es un buen colegio' así que okey listo fue a entrevista, listo todo y quedo, bueno, como, en que, yo me relaciona con él, conmigo de una

forma, era, en que éramos, éramos...., súper como uno, así era, era un bebé, él era una cosa maravillosa, o sea era...., no sé el niño más dulce y tierno que podía haber o sea no se por, era de una lógica, despertaba ponte tú en las mañanas, debe haber tenido 4 años 5 años y me, me, se despertaba y me ‘decía mami te amo más que un colibrí a un árbol de navidad’ y, yo ‘que’ decía yo, yo, era cosa así, y te decía cosas que uno, yo quedaba así ¡plop! No, no quedaba, me acuerdo que un día íbamos subiendo la calle, yo iba conduciendo y me dice ‘mami, creo que te quiero decir algo’ por hablaba así, ‘te quiero decir algo..., creo que mi “piensadora” tiene un cable desconectado...., algo pasa en mi “piensadora” mami, tengo, debo tener un cable desconectado’ (risa leve) él era tan no sé, que se daba cuenta....,

E: De las cosas que le estaban pasando

M: De las cosas que le pasaban

E: Oye y bueno y eso....,

M: Y ahí, ahí, ahí estuvimos, estábamos hasta que volvimos a vivir con el papá, él comenzó a unirse a juntarse, tenía muchas cosas en común son los dos, yo creo que mi marido tiene rasgos asperger yo creo que él tiene, el trae ese gen, es bien inteligente, es como él, entonces se empezaron a unir mucho ellos dos, el ■■■■ comenzó como acercarse mucho al papá, el papá no se había dado cuenta de lo inteligente que era yo creo que hasta esa fecha

E: Ya

M: Hasta que ■■■■ le comenzaba a ganar en ajedrez, le ganaba y, y..., yo creo que mi marido andaba en otra onda y no, no disfrutaba a los niños de tal vez en....,

E: Y en esa identificación que empieza a relacionarse más con el papá, ¿Se separaba mucho de ti?

M: Claro, se comienza a separar de mí

E: ¿Pero mucho o normal?

M: No, no yo creo que lo normal

E: Y hoy día se vincula contigo hacía que, ¿A pedirte permiso o ver temas familiares o temas comunes de la casa?

M: Él se vincula, no él se vincula conmigo a..., de forma cariñosa es súper, me dice a cada rato 'mami te amo' a seguir las instrucciones fuera, a las cosas de la casa, él no habla mucho de sus temas, yo creo que él habla más con la hermana de sus temas que conmigo eh...,

E: ¿Y años tiene tu hija?

M: 17

E: ¿Y ellos dos como se llevan?

M: Eh bien, bien, bien son bien distintos pero se llevan bien yo creo que tienen harta como complicidad, bueno el asunto es que [REDACTED] llega un momento (Ruido de Celular) ¡Uy disculpa!, en que me superó, me supero en sus inquietudes, en su inquietudes, en sus inquietudes intelectuales sobre todo eh..., me preguntaba cosas que yo no, el papá sí, el papá sabe mucho, mucho es como él, son los dos iguales entonces, y a partir de esa similitud intelectual que tienen, eh..., se pueden , pueden hablar horas, horas y horas

E: ¿Y ellos hacen cosas juntos, salen juntos?

M: Si, salen juntos

E: ¿Y tu hijo [REDACTED] sale con su hermana?

M: No, no mucho

E: ¿Él va a fiesta?

M: No, nunca lo han invitado a una fiesta, ni a un cumpleaños, nada, no

E: Ya ¿Y él tiene amiguitos?

M: Sí, si él tiene amiguitos si

E: ¿Pero esos amigos son del colegio? ¿Son del barrio?

M: Son amigos del colegio, no, no vivimos en departamento, siempre hemos vivido en departamentos, no, son del colegio en el, él conserva un par de amigos del colegio X, no, no es adicto a las redes sociales, hace poco tiene Whatsapp, hace poco tiene teléfono, no tiene, no entra nunca a Facebook, él, en las redes sociales que tiene son más de las cosas, actividades extras que hace

E: ¿Cómo que por ejemplo?

M: Como scout, va scout

E: ¿Los días sábados?

M: Iba, iba porque este año lo suspendieron, iba los sábados a Scout iba a..., iba a..., va a Beta por ejemplo eh...,

E: ¿Qué es eso?

M: Va a la Católica, al programa que tiene

E: Ah, ¿Va a Beta?

M: A Beta

E: Ah perdón no había entendido ya

M: Va a ser rugby, al club que...

E: ¿Y cómo le funciona el tema del rugby anda bien con eso?

M: Sí, si, es que de chico hizo, entonces tiene como...,

E: ¿Cómo habilidades?

M: No, no creo que tenga muchas habilidades pero como la fuerza para sujetar la pelota o para taclear, para eso.

E: Okey, Cuéntame una rutina de un día, de una semana, por ejemplo ¿Cómo son sus rutinas alimenticias?

M: A [REDACTED] le costaba mucho, a todo esto que tu preguntas las rutinas diarias, a [REDACTED] le costaba mucho comentarnos de sus rutinas, se le olvidaban lo que hacía durante el día, él no tenía memoria, el papá se dio cuenta y lo comenzó a forzar a recordar lo que hacía, 'que hiciste la primera hora', después con quien te toco', él no se sabe los nombres de los profesores por ejemplo

E: ¿Todavía?

M: Todavía no, creo que más porque no los sabe

E: ¿Es porque no los toma en cuenta, no?

M: Es porque no lo toma en cuenta, no, no es súper drástico con los profesores que saben o no saben, es horrible, es horrible, es un tema ese porque no le interesan, yo

E: ¿Pero por ejemplo él se va a dormir a qué hora?, ¿Cómo es una rutina?

M: A ver la rutina de él, nos levantamos a las 6:30 de la mañana, 6:30 él se levanta un poquito antes porque es muy lento entonces 6:30 se mete a la ducha, hasta, 6:30 hasta 5 para las 7, que 10 para las 7 yo creo que sale de la ducha que se comienza a secar ahí a las 7:05 yo creo que esta como no, sale a las 6 y 7 de la ducha, a las 7:10, 7:15 ya está como vestido

E: Ya, ¿Y ahí toma desayuno?

M: Ahí toma desayuno, ahí va se sienta a la mesa de la cocina eh..., lentamente y le tengo ya el pan hecho, el sándwich hecho y súper mañoso, súper mañoso, horrible

E: ¿Y siempre ha sido igual?

M: Siempre, de pequeño, al año y medio, al año y medio yo creo no, dejó de comer, dejó de comer, solo comía purés, papas fritas, arroz, salchichas y cabritas

E: Bueno yo creo que eso es característico en los niños

M: No comía nada más, nada, nada, era terrible, pero terrible, fue horrible, horrible, horrible

E: ¿Y eso cuanto le duro?

M: Eso le habrá durado hasta fuerte, fuerte, yo creo que hasta los 7 años y todavía no come ciertas cosas, no come el tomate, no lo come, no hay forma, vomita si lo come, no, no lo come eh...

E: Pero eso tiene que ver por los temas sensoriales.

M: Sí

E: ¿Te lo ha explicado eso?

M: No

E: Eso tiene que ver con, bueno de ahí lo podemos conversar

M: No come...

E: Tiene que ver con sus temas sensoriales, que tiene que ver con la molestia a ciertas texturas por ejemplo, hay cosas que...

M: yo o sea le podía poner unas cositas mínimas, así como (Risa leve) y él las detectaba al tiro

E: Si, si

M: El ketchup yo le cambiaba la marca del ketchup y él era otra cosa y me decía 'es que mamá yo sé de ketchup, yo sé de ketchup y este no es ketchup que yo como mami' no era, era el tema de la comida fue un sufrimiento, hasta hoy en día

E: Y hoy día, pero hoy día, pero ¿Come en general bien, no es que deje de comer, solo que hay cosas que él no come, o que él no quiere?

M: Si, no, no

E: Y el tema del sueño ¿Tu lo tienes que mandar a dormir o un chico que va y se duerme solo?

M: No, normalmente es súper obediente, es tremendamente obediente, [REDACTED] es como esos niños que son los niños que hacen lo que tienen que hacer, no lo que quieren hacer, si yo le digo ' [REDACTED] tú te lees ese libro hoy día' él se lo lee

E: es que es literal

M: Exacto, es literal [REDACTED] él..., a ver eh..., [REDACTED] como te digo ya a las 7:30 salimos del departamento y llegamos al colegio 10 para las, no habla mucho le, le, es fanático de los memes de Juanelo, le gusta todo, todo lo que sean memes de lectura, eh..., le a dado ahora en esta época unos Lilutier un grupo de eh

E: sí, se quienes son

M: Ya! ellos, se sabe todas las ya, y le encantan y tiene claro qué papel cumple cada uno, las funciones no tan media, no ya tiene

E: ¿Y cuántas horas ocupa eso, o también por ejemplo él va al colegio, luego vuelve del colegio hace las tareas, las hace solito?

M: No, él va al colegio llega, les llevo el almuerzo, eh..., siempre se queda a algo, casi todos los días se queda a actividades extras

E: ¿O sea casi todos los días sale a qué hora entonces si se queda a algo?

M: Ah..., a, 3 días de la semana sale a las 2 y se queda a Rugby o a..., teatro se quedaba el año pasado, siempre

E: Siempre hay algo

M: Siempre hay algo, siempre hace algo eh..., de ahí se queda a, sale ah, llega a la casa, eh toma once o sea come algo, he se sienta un rato, toma los cuadernos, o lee, eh..., no tenemos cable en la casa, no tenemos televisión por cable, lo único que hay es el computador que puede ver, tenemos Netflix a través de, pero lo de, llega o hace alguna tarea, algún trabajo que tenga que

hacer o una guía, después de eso me pregunta si puede jugar en el computador, un juego que se llama LOL que es fanático del bendito juego, y yo ahí veo si es que termino las cosas o si las hizo bien, y le digo 'okey listo juega un rato' y después cena, normalmente cena o carne o pollo, bistec con ensalada de lechuga, arroz es fanático del arroz

E: ¿Y cena solito o cena con tu otra hija?

M: No, cena con mi hija y conmigo, o cena con mi hija, nunca cena , nunca come alguien solo en la casa

E: Ya, ¿Y ustedes tienen algún momento del día en que estén todos sentados a la mesa?

M: Si, si o sea en las tardes el papá trata de llegar temprano y ahí estamos los 3 o los 4 eh..., pero los fines de semanas por ejemplo

E: Ese es como una característica

M: El papá no, no o sea en las mañanas desayuno mi hija y mi hijo y yo mientras preparo las cosas y todo pero nunca cena, no nunca cena, nadie se sienta solo a la mesa

E: ¿Y una, ustedes tienen una familia más extendida, abuelos, primos?

M: Si

E: ¿Y cómo se relacionan [REDACTED] con ellos?

M: Bien, a ver..., tienen dos abuelas que los adoran, una abuela por parte materna de, paterna que lo adora, lo ama, para él, es como su guaguito, el hecho de guaguito él duerme con ella cuando nos vamos a la casa de ella, pero por la, por la, [REDACTED] cuando lo ingresaron al tema de la católica y hacía deportes dejamos de ir un poco ah, ah donde la abuela, allá la abuela vive sola, y por parte del papá no tiene primos solo están en el extranjero y tiene una prima, la cual el, tenemos grabaciones como a los 3 años decía que era su hermana, la confundía, decía 'mi hermana preferida es la [REDACTED]' [REDACTED] le decía 'no es tu hermana, es tu prima' ha mm..., 'es

que la [REDACTED] es una presumida, ella le gusta presumir, ma, papi' (Risa leve) era como cosas divertidas, por parte de mi mamá, es que es tan regalón

E: ¿Es querido? (ruido de celular) perdón!

M: Es súper querido, si por todos, en general por todos los que lo conocen

E: Okey, okey y en términos por ejemplo de, de tu, tu aceptación o de la aceptación de tu marido o de tu hija en relación a este Asperger que él presenta, ¿Cómo ves que esta valoración que hicieron ustedes como familia?, ¿Como lo han ido tomando cada uno? ¿Cómo lo ves tú como mamá?

M: Es que siempre fue, a ver siempre fue distinto, siempre fue distinto, la [REDACTED] cuando chica eh..., se definió, me acuerdo en un papel estos típicos juegos que uno hace reuniones que por ciertos rasgos tú tienes que adivinar quién es tu hija y me acuerdo que en , en un momento ella puso para que, yo, nosotros como papás la identificamos puso 'tengo una hermana, tengo un, mi mami tiene el pelo largo, tengo una primita muy pequeñita, tengo un hermano que es muy tierno pero no entiende muy bien las cosas' ella siempre ha sido como la segunda mamá de él, ella lo manda lo, o sea lo tiene como, lo tiene identificado o sea sabe que no puede hacer ciertas cosas, sabe que se tiene que apurar, entonces la [REDACTED] está como, '[REDACTED], pero [REDACTED]' entonces de hecho yo la molesto y le digo 'tú vas a tener un hijo igual al [REDACTED]' entonces me dice 'no , que un tonto' y lo digo tu [REDACTED] vas a tener una hija igual que la [REDACTED] 'no, una floja' (risa leve) entonces, se ríen así

E: ¿Y tu marido como ha andado con el diagnóstico de [REDACTED]?

M: Yo creo que nunca lo aceptó mucho, o nunca aceptó el diagnóstico mucho, [REDACTED] era, [REDACTED] es un hombre bien llevado a su idea bien estructurado, es como [REDACTED] yo creo que son, también rasgos Asperger yo cero y pero él nunca, él entendía que [REDACTED] era distinto, pero

distinto, pero..., yo la única vez, llegó desesperado, estábamos separados y llegó desesperado y me dice 'sabes que [REDACTED], no hagas nada más en tu vida que sacar este cabro adelante, no hagas nada más en tu vida que sacar este cabro adelante por favor' me dijo

E: ¿Y eso, a raíz de que, de qué vino esa idea?

M: Porque no enten, lo mando, hacer cosas y no entendía, no entendió, no entendió, no, no entendió no hubo caso

E: ¿Y el poco de que, se desesperó, se molestó?

M: No, él es como que lo frustraba, lo frustraba un poco, pero era obsesivo, [REDACTED] era tremendamente..., ponte tu una vez el papá lo, estaba viendo tele, debe haber tenido unos 5 años, 6 años y estaba viendo tele y entonces el papá lo ve y se enoja y le dice 'mira [REDACTED] en vez de estar viendo tele tú deberías estar aprendiendo a andar en bicicleta, después que aprendas a andar en bicicleta, dedícate a la tele, si quieres, ve toda tu vida tele' una forma de decir ya..., desapareció, el [REDACTED] se quedó parece en la casa eh..., [REDACTED] desapareció dice, cuando de repente como a la hora llega transpirado entero, rasguñado, entero, 'ya papi', 'que' le dice, 'ya, ya papá' 'que', 'ya aprendí andar en bicicletas' y [REDACTED] me dice 'pero como' 'ya aprendí papi andar en bicicletas, es que mira quede rasguñado porque me caí a las rosas, pero ya puedo, ya puedo ver tele porque ya aprendí andar en bicicletas' (risa mutua) era, oye no si tenía cosas que era, "frases pal bronce" ponte tú no sé poh un día sola iban en el auto con la abuela y le dice 'lelita para, para lelita que un humano va cruzando la calle', un humano, no era un niño

E: Podía haberlo atropellado

M: Claro

E: Y después cuando ustedes, una pregunta, cuando ustedes han tenido estas situaciones por ejemplo cuando ustedes volvieron a estar juntos con tu esposo y tú dices que surgen estas series

de conflictos relacionales que eran obviamente por toda esta adaptación que empezaban a tener y ahí surgieron algunos con, conflictos perdón y la pregunta va hacia eso ¿Cómo hoy día o como han ido resolviendo los conflictos o como el [REDACTED] resuelve los conflictos?

M: [REDACTED] se aleja, no, se, involucra.

E: ¿Aunque tenga él que ver con eso?

M: No, no se involucra, es como que se “enclaustra” en sí mismo, se..., no, no se involucra nada, no habla, no opina

E: ¿Ya y ustedes qué hace ahí como familia?

M: ‘Yo “despotrico”, mi marido “despotrica” (registro aproximado) y..., después decimos ya sabes que, esto y esto, y ya okey listo ya, y...

E: ¿Y cuando él tiene un conflicto por ejemplo en el colegio o con sus compañeros, ustedes han sabido cómo los resuelve?

M: Primero no me entero, porque sabe que voy a ir a patalear, yo creo que eso [REDACTED] tiene mucho cuidado hoy día de, de comentarme los conflictos, me ha comentado cuando una niña trato enterrarle el lápiz en el ojo o le tiraron tachuelas o esas cosas me la ha comentado, pero no me ha comentado cosas así como..., graves no, no ya no

E: ¿Pero tu atribuye eso a que él no quiere que tu vayas o a que él no le da importancia?

M: Yo creo que él no le da importancia y no “pesca”..., el hoy día eh..., no les toma importancia a las cosas que eh..., no se..., de repente él entiende que los otros niños no, no, no entienden ciertas cosas no más y tiene una manera tan es, como tan, es de decir las cosas, él es un niño súper infantil, un niño muy, a su mejor amigo es el polo opuesto a él absolutamente, es un niño chico, es uno de sus mejores amigos, es un niño chico, de edad, chico de porte, infantil, juegan como cabro chicos, pero le va muy mal, muy mal en el colegio muy mal

E: ¿Es un compañero de curso?

M: Si, es compañero de curso, entonces yo el otro día le dije ‘oye [REDACTED] como le ha ido a [REDACTED]’, ‘Mamá, ah cuando toca, mamá cuando toca fondo no te queda otra que salir a flote’ así me dijo, no me dijo nada más

E: Oye, y en términos de esta doble condición del [REDACTED], ¿Ustedes qué apoyo han recibido, han tenido apoyo de psicólogos? o cuando fueron entendiendo que el [REDACTED] ya era bastante más inteligente que los otros niños

M: Es que nunca entendimos eso

E: Ah ya

M: No, nunca entendimos eso

E: ¿Hasta cuándo?

M: Es que no, es que a ver..., para nosotros [REDACTED] es inteligente pero no sé si más que los otros niños, ¿Porque?..., porque tiene inteligencia..., tiene inteligencia, tiene inteligencia poco práctica, tiene una inteligencia intelectual, pero además le cuesta mucho, tienes que hablar con él para darte cuenta lo inteligente que es..., tienes que, que estar con él, y que él tenga por así decirlo, la confianza, pero ponte tú no sé, yo me di cuenta en el colegio yo creo que, en Playgroup, a ver no, miento, en primero básico cuando comenzó a tener problemas los primeros problemas con sus compañeras, compañeros yo ya iba a “patalear”, ya “lloriqueaba” por así decirlo..., lo llevaron, hicieron un cuestión una cosa de la psicóloga, y nos citó la psicóloga y mi marido es abogado entonces le dijo ‘mi hijo recibe un golpe, un golpe y va a ser el primero’ esa época hace unos cuantos años atrás, ‘va a ser el primer colegio demandado por bullying en esta ciudad’ le dijo ‘y yo no pago lo que pago para que a mi hijo lo maltraten’ entonces ahí ya como se pusieron las pilas y, y lo tomó la psicóloga, la psicóloga nos citó y..., tenía un dibujo ella

puesto en la mano y el dibujo era precioso, o sea de hecho yo estoy que lo voy a pedir todavía, me dibujo, me acuerdo a mí con alas de ángel y al papá con un maletín, a la hermana la dibujó al costado, él se dibujó al medio y la hermana la dibujó al costado parece del papá, eh..., un dibujo maravilloso que yo la, la psicóloga dijo 'miren [REDACTED] es así, un niño dulce, pero yo les voy a decir una cosa va a llegar el momento en que [REDACTED] lo admiren y lo respeten, no solamente por, por él sino por sus conocimientos' dijo, 'él va a ser un niño que va a ser respetado y admirado por sus pares'

E: ¿Y eso está pasando hoy día en el colegio?

M: Si, si, si

E: ¿Por los profesores?

M: Si, si hoy día está pasando, es que él salió del Colegio X con todos los premios, él cuando, cuando se vino del colegio X, ah bueno..., en cuarto básico, en cuarto o quinto básico, me parece que fue cuarto básico, el profesor, el [REDACTED] tenía un profesor jefe que era el profesor de matemáticas y fue el director el jefe como de de, del área, no sé qué, a verlos y entró con una moneda de 100 pesos y les dijo a los niños cuarto básico 'díganme qué figura geométrica es esta, la moneda' entonces los niños decían 'un círculo, un óvalo, una pelota' un esto que se yo, un montón de cosas más, entonces el profesor me contó, entonces de repente me dice [REDACTED] levanta la mano y le dice 'es un cilindro achurado' y el rector quedó así ¡plop! Así, porque no esperaban que, o sea tú le preguntas eso a un niño de cuarto medio y no, no, entonces me dijo, entonces ahí el profesor me dijo [REDACTED] es muy, muy inteligente, es un niño tremendamente inteligente

E: ¿Pero tu juicio esa inteligencia hoy día sigue estando así pero tú no la ves funcional?

M: Claro (Risa leve)

E: Y en el colegio hoy día, la, las...

M: Bueno ahí [REDACTED] cuando se viene del colegio saco el de historia por ejemplo saca si, y el colegio X en esos momentos daba los premios por nivelación y el saco la mitad de los premios de la generación, saco matemática, con más interés en historia, ajedrez, robótica, primer lugar de su curso y arte, se trajo el premio de arte, los 6 premios

E: Ya ¿y aquí, en el colegio X ha tenido premios?

M: Sí, si en el colegio X llegamos en..., sexto básico, no en sexto, si sexto me lo traje en sexto básico y el primer año [REDACTED] era..., si bien le costó mucho adaptarse, lloraba mucho al principio, o sea al [REDACTED] cambiarlo de colegio ya fue un tema, lo convencimos a través de que, yo le dije 'mira [REDACTED], prueba conoce otro colegio sino te gusta, tu prueba 3 meses y si no te gusta el colegio X yo te prometo que te vuelvo al colegio X, prueba, solo prueba' con esa condición él se vino para colegio X y me dijo 'ya okey mamá', cuando llegamos al colegio X, eh si bien al principio llamó la atención porque era muy educado, hablaba distinto, hablaba muy eh..., después empezó a llamar la atención porque era inteligente si, si en esos momentos eh ese año el colegio X hizo, organizó un concurso a nivel regional de la poesía García-Huidobro

E: Ya

M: Un concurso, y [REDACTED] había, en la clase de lenguaje hace un, la Miss les pide que hagan un poema para una prueba, ya prueba hoy día, se mueren pero la prueba va a ser creen un poema, créeme un poema, listo, [REDACTED] creo un poema que yo lo tengo aquí en el teléfono que se llama las cuatro paredes eh..., y con ese poema postula al concurso regional organizado por el colegio X y sacó el primer lugar a nivel regional con ese poema, y fue a recibir el premio al colegio X casi se murió la profesora jefe que le tuvo que dar el premio al colegio X (lo dice

casi riéndose) entonces es algo así como, entonces ese año si saco premio, saco el premio de, de un premio especial del departamento de lenguaje del colegio X más el primer lugar de su curso

E: ¿Y el que dice de sus, de sus capacidades, el hace referencia a eso, él te dice...?

M: No, no es un niño que...

E: Pero no, no que lo vanaglorien

M: Sabe que es inteligente

E: ¡Eso! ¿Y qué dice de eso, dice 'mamá esto me es fácil, esto me cuesta o yo soy bueno para esto'?

M: Él sabe que es bueno en matemáticas

E: Ya

M: Si, él sabe que es bueno en matemáticas

E: ¿Y él ha hecho alguna reflexión alguna vez, o acompañado por ustedes en cuanto a estos premios que ha recibido y en lo que el destaca, porque va a Beta?

M: Porque es inteligente, él sabe que es como distinto, ni siquiera yo creo que entiende que es distinto, sabe que es inteligente, dentro de..., a ver el cree..., que es, que sabe más, pero porque lee, porque..., porque lee, porque se interesa en cosas que los demás no leen

E: Y hoy día en esta, esta dinámica que el por ejemplo ustedes como familia, suponte un fin de semana, ¿Cómo es la rutina que van a ser, se juntan o él se encierra a leer o cada uno hace alguna actividad?

M: Los fines de semana, antes de entrar al Beta, el iba a rugby, y yo o sea, le papá tenía claro que los fines de semana, era él que asumía todas las cosas del ■■■ al menos

E: Ya, okey

M: El papá se levantaba, iba a rugby antes del Beta iba todos los sábados a las 10 de la mañana, [REDACTED] tiene algo que es cuando él, como, quiere hacer algo se levanta solo él hace todo o sea...

E: ¿O sea que cuando algo le gusta o lo motiva funciona mejor?

M: Sí, sí, sí, no cuando tiene la responsabilidad de hacer algo, él cuándo tiene la responsabilidad de hacer algo cuando él no quiera, lo hace, punto

E: ¿Y cuando él se revela frente a los procesos?

M: Yo creo que él se está revelando..., ahora, conmigo, de cierta manera, me discute cosas que antes (lo dice lanzando una carcajada) no me discutía

E: ¿Y eso cómo lo valoras tú?

M: Me quedo ¡plop!, me quedo así ¡oh!, dijo que no y ponte tu yo lo molesto y ‘mamá eso no es divertido’, entonces yo ¡oooh! Me dijo que no o yo le digo ‘[REDACTED] haz esto’, ‘no mamá’, ‘pero [REDACTED] haz esto’ ‘no mamá’ entonces...

E: ¿Y eso cómo ha sido para ti este crecimiento de tu hijo?

M: Así, como es, como raro

E: ¿Cómo te proyectas con él, en el futuro?, ¿Cómo lo ves?

M: Me da miedo..., tengo miedo de, de a ver, tengo miedo, me da miedo, siempre ha sido un niño tan como exitoso, que me da miedo si en algún momento fracasa..., aunque él siente que fracasa en ciertas cosas, o sea para el que le pongan un 6 en un trabajo de arte donde él ha trabajado mucho, se frustra de manera terrible

E: ¿Y cómo manifiesta esa frustración, que hace?

M: Se enoja

E: ¿Pero llora, pateo?

M: Se le llenan los ojos de lágrimas, no llora, se emociona mucho eh..., no ¡carajo! Es lo que dice ¡carajo!, no dice garabatos, él no dice garabatos

E: Pero ahí...

M: Dice que no va a tomar y odia el cigarro, dice que no va a tomar ni una gota de alcohol hasta los 21 años (risa leve) no es así, pero ■■■ no te apuesto, 'no mamá, no voy a tomar alcohol hasta los 21 años no lo voy hacer'

E: Y en este miedo que tu tienes el futuro del en esto que no le pueden resultar las cosas que él quiere, ¿Cómo te, como lo proyectas haciendo que, visualizandolo cómo?

M: No, no lo visualizo noo (lo dice lanzando una carcajada) porque no ten, no, yo le digo ■■■, el papá le dice '■■■ que quiere hacer', 'quiero dormir bajo el puente' dice, 'quiero ser como el [Velarde] que lo iban a buscar al puente, eso quiero hacer papá' y nosotros nos reímos no más poh

E: Y tú en que lo ves, así independiente si...

M: No, yo lo veo en una ingeniería estadística, un ingeniero en cálculo así..., él logra una concentración impresionante al trabajar, hacer trabajos, de arte, de reglas, de números, de cálculos, pero si tú le preguntas que quiere, no, él quería primero hubo una época que quiso ser neurocirujano, neurocirujano, quería ser neurocirujano

E: Yo conozco uno

M: Pero el pulso que tiene (risa leve) ¡oh! Ahí dice, dijo que 'no mamá' dijo 'mamá yo no podría serlo mamá' tiene un pulso terrible, tiritita mucho entonces...,

E: ¿No lo has llevado nunca a terapia ocupacional?

M: Sí, sí hizo, sí, sí hizo, de hecho tengo un trabajo, un par, un ponte de estas cosas que hacen, si, si lo tuve el terapeuta ocupacional con psicólogo, para hacer, cuando estaba en el colegio X, estas cosas (sonido de llaves)

E: Ah, un llaverito

M: Se demoró no sé cuánto dice ‘ah entonces no, no voy a ser neurocirujano porque el paciente se me moriría desangrado’ (lo dice lanzando una carcajada)

E: ¿Pero él ha tenido evaluación neurológica, terapia ocupacional...?

M: Psicólogo y todo

E: ¿Psicólogo, psicopedagogo tuvo alguna vez, educador diferencial?

M: No, no ha tenido sesiones si, para que le diagnostiquen la cuestión, el problema que tiene de lo lento que es y por el problema de, ah bueno cuando el gana este premio de nivel regional del poema, la Miss se da cuenta que sus notas en lenguaje no se conllevan con los conocimientos que él tiene

E: Okey

M: Entonces la Miss me dice, sabe que me dice ‘él escribe cosas que, no escribe como para todo lo que él lee, o sea los buenos lectores tienen una muy buena escritura y el no’ me dice, ponte tú, y él escribió en una, captar es captar entonces me dice ‘sabes que yo te recomiendo un diagnóstico de dislexia para que veas si tiene dislexia, [dislalia]’ y no sé qué cosa entonces me dice ya

E: Y ahí lo evaluaron

M: Lo evaluaron la psicopedagoga y lo evaluaron y me dijeron que..., que sí, que era más lento entonces se hizo un informe y además para que no se le tomara inglés, por el tema de lenguaje

E: ¿Y él tiene, él tiene eximición de inglés?

M: De inglés si, si

E: Y hoy día en el colegio, él, el tú me contaste recién que es como bien severo con los profesores en término cuando no tiene, cuando no manejan mucho el contenido, ¿Pero él se vincula bien con sus profesores en general o, o es más bien reticente o la vinculación va por el tema del contenido, cuánto sabe?

M: Yo creo que él va por el tema del contenido, cuanto sabe, el extraño, ponte el año pasado le tocó una Miss de lenguaje, la Miss [REDACTED], se sacaba puros 5,4, 6, 6,2 llegó raspando al 6,2 de promedio pero él tenía el sentía que tenía en frente a un Miss que sabe, que sabía, ahora tiene promedio 6,9 pero él me dice 'mamá es que la Miss no es para un nivel 1 la miss que tengo' ¡la ama! 'si mami es que no me la cambien hasta cuarto medio' porque le pasa los mismo temas, pero él nota la, la nota que tiene la Miss una, nota que la miss tiene, no sé si una falta de conocimiento, el distingue a los profesores que saben que manejan los temas y los que no

E: Okey, y en términos del colegio ¿Tu sientes que cuando a él le van cambiando los profesores...?

M: Le afecta

E: ¿Le afecta? Ah ya, eso quería saber

M: Si, si le afecta, si, si le afecta

E: Pero luego después de un tiempo ya...

M: Se adapta, si se adapta, se adapta, pero si le afecta al principio le afecta

E: ¿Y en términos de, de autonomía por ejemplo tú lo ves como un niño autónomo si él tiene hambre resuelve solo sus cosas, es un chico que espera que tú le cocines algo si tiene hambre?

M: Si, no, no es un niño autónomo en...

E: ¿En hábitos?

M: En hábitos, hasta por ahí, pero no, no se va a cocinar algo solo tengo que decirle ‘█████ prepárate esto’..., en realidad ha sido como siempre tan protegido, que yo creo que no sabe encender una olla, no sabe calentar el, no es que me da miedo porque es tan “lerdo” que es capaz de incendiarme la cocina si lo dejo ahí solo con el tostador..., o sea es como...

E: ¿No has pensado en enseñarle alguna de esas habilidades...?

M: Si, si

E: ¿En función de que tú podrías no estar?

M: Si, si de hecho, de hecho en, de hecho en, en cómo se llama esta cosa de..., Scout! aprendió tanto ha o sea, ese, tenía que cocinar, pero

E: ¿Y lo pudo hacer?

M: Casi lo, casi lo mataron porque dejó panes llenos de pates y a otros no les toco nada (lo dice riendo y ríen mutuamente) entonces lo sacaron inmediatamente de la cocina

E: ¿Cómo, si tú pudieras, pensar en una realidad distinta del █████ como..., él si hubiese nacido en otra familia, cuáles crees tú...?

M: ¡Ay! me da pena

E: No pero cuáles crees tú...

M: No me da pena si hubiese nacido en una familia que no lo hubiese cuidado o valorado, yo creo que, yo creo que de verdad siento que hay montones de niños como el █████ y no, no llegan a la familia adecuada

E: ¿Y que ha hecho tu familia que él sea el █████ de hoy, qué crees tú?

M: Yo creo que le dimos todos los recursos que podemos darle, todos los tiempos, todas las, todos los espacios hizo todo lo que quiso en actividades, aprendió mucho..., el, el yo creo que a través del bullying que sufrió, él se ganó 3 o 4 años el premio de la librería, la librería del colegio

lo premiaba, porque se iba a leer, a leer, a leer , el niño que más leía en el colegio entonces yo creo que eso lo canalizo a una cuestión súper positiva siempre le gustaron los libros, yo me acuerdo que en primero básico con una mamá en kínder, no sé, no me acuerdo en que curso, llegó al colegio a buscarlo y me dice ‘¡oh! Hoy día era la prueba del libro no sé cuánto’ y yo no tenía ni la menor idea, y dije nunca supe, no, no le compre el libro, entonces cuando el ■■■■ llegó me acordé y le dije ‘■■■■ tuviste prueba del libro y nunca me dijiste que había que comprarte un libro’ ‘no mami’ me dijo ‘yo lo leí dos veces, es que lo fui a buscar a la biblioteca’

E: ¿O sea en ese sentido él podía resolver algunas situaciones?

M: Si, si pero no es capaz de resolver otras por ejemplo, hace poco no se poh tuvo un trabajo en tecnología y por no tener la capa blanca le pusieron un 6,5, entonces se sacó un 6,5, todo su grupo se sacó un 7, gracias a él, porque él hace los trabajos, de todos los compañeros, o sea cada vez que él tiene un trabajo asignado en grupo, él lo hace

E: ¿Y lo hace él solo porque o no deja que los demás lo hagan o porque...?

M: Porque, no, no tiene no confiaba yo creo en las responsabilidades de los demás, porque los niños nos son muy responsables, yo creo, no sé poh y él me dice ‘mamá no, no’ entonces él asume la responsabilidad inmediatamente, en trabajos grupales también los hace solo normalmente, entonces de a dos y el otro día le dije’ ■■■■ tienes que trabajar con otro compañero, tiene que trabajar con otro niño’ entonces le dije ‘es que mamá me dijo tal compañero me pidió, pero, mamá yo en los 15 minutos tenía toda la prueba hecha de matemáticas y me quedaba solo, y el otro iba en el ejercicio número 5 por ejemplo entonces mamá’ y yo le dije ■■■■ le dije yo ‘hay niños que tú, necesitan normalmente del 7 que tú te vas a sacar, entonces tu mira’ dije yo ‘tú trabaja con esos niños que te piden ser contigo, dile mira yo hago el trabajo y tú has el último ejercicio o has esto y yo hago esto’ entonces ‘quieres

que los tome como mano de obra barata' (risa leve) porque tiene términos así, así tiene términos, así ponte tú un día estaba con su abuela limpiando un, un tío había comprado una casa que tenía que vender, entonces fueron a limpiar el pasto, todo así, mi suegra le dijo 'ay guagüito que le parece que yo le pague este trabajo con un asadito' 'ah no lelita aquí no estamos en la época de la colonia, no estamos en la época del salitre, donde a los trabajadores se le pagaban con fichas para gastar en sus propios negocios así que nada de fichas lelita, platita no más, platita' (Lo dice en tono de chiste y ríen mutuamente) entonces era, es así, él es así.

E: Oye una pregunta final ya para ir terminando ¿Hay alguna cosa que ustedes hagan juntos los 4, que a los 4 les guste como ir a comprar (risa leve) como, o no sé si comprar...?

M: A los hombres no les gusta mucho comprar, [REDACTED] es como súper estructurado en eso, él se pone lo que yo le compro, él no le gusta ir a comprar

E: ¿Pero por ejemplo los 4 ah..., [REDACTED], alguna...?

M: No, no somos, mi marido es ateo, y ha metido al [REDACTED], ha dirigido al [REDACTED] al cuestionamiento de la religión, entonces yo, yo soy más creyente o sea no voy a la iglesia pero si rezo, de hecho les digo 'no, recen en las noches' pero eh..., haber [REDACTED] cuando empieza a leer se empieza a cuestionar el tema entonces él dice 'la biblia es el instrumento más grande para un dictador' o sea si alguien que, el, el, 'Hitler se guió por la biblia mami porque te autoriza a matar, de una manera impresionante, los genocidios están autorizados por la biblia, las mujeres son nada en las biblias' entonces, ah, es un tema ese, un tema

E: ¿Pero hay algo que hagan ustedes 4 que compartan juntos como familia, por ejemplo ver una película, comer pizza?

M: Si, si comer, cuando encargamos sushi o vemos..., antes más que ahora, los viernes en la noches ponte tú nos poníamos a ver, son muy fanáticos de las películas de Disney se saben los

detalles así increíble, detalles como lo que dijo Jafar cuando hizo esto y cuando, increíble!
entonces los 3..., y yo llego y le hago algo mientras y me siento ahí, pero si veíamos mucha...

E: Las películas Disney

M: Las películas Disney, y películas en general

E: Bueno pero en general es..., entretenido

M: Y cuando vamos, cuando vamos a donde la familia, donde mis, donde la abuela

E: Okey, bueno te quiero dar las gracias

M: Gracias a ustedes

E: Las gracias, porque con esto nosotros nos permite un poco mirar eh...

7.1.2 Entrevista niño(a).

Proyecto Fondecyt N°1151030

Transcripción Entrevista - Sujeto 2E

Estudio de Caso Niño1B

Entrevista a: Niño1B

Duración: 01:20:38 seg.

E: Bien, muy bien ¿te puedes presentar?

N: Hola, soy [REDACTED] estoy con [REDACTED], es el día 16 de junio

E: Y vamos hacer juntos la entrevista! ..., (lo dice lanzando una carcajada)

N: Ok

E: Cuéntame un poquito como estay hoy día [REDACTED] ¿bien? ¿cansado?

N: Con pruebas

E: ¿Sí? ¿cuándo sales de vacaciones?

N: Calculo que en julio, jun, o finales de, si creo que en julio, a principios de julio o finales

E: ¿por ahí?

N: Si

E: Habitualmente las semanas de va, la segunda y la, la segunda y tercera o la tercera y la cuarta semanas de vacaciones de jul son la tercera y la cuarta o la segunda y terceras semanas de julio son vacaciones ¿ya? Entonces para que saques un cálculo ¿Cuántos años tienes tú?

N: 15

E: ¡15! Y cuéntame ¿con quién vives? ¿Cómo se llama tus papa? ¿si tienes hermanos?

N: [Sip], tengo actualmen, actualmente vivo con 3 personas, mis dos papas y mi hermana

████████████████████

E: ¿Cuántos años tiene la ██████████

N: Diez y sie, 17

E: ¡17! ¿Y ella está también en el colegio?

N: Sip

E: ¿Y en qué curso está la ██████████

N: Tercero medio

E: ¿Y tú estás en..., primero?

N: Primero

E: ¿Y tus papás cómo se llaman?

N: ██████ y ██████

E: ¿Qué hace tu papi?

N: Es abogado

E: ¿Y tú mami es dueña de casa o, o...?

N: Es ah dueña de casa

E: Ok, cuéntame ¿Cómo te llevas con la gente de tu casa?, ¿Te gusta tu familia?

N: Sip, me llevo bien

E: ¿Qué es lo bacán de tu familia?

N: Mm..., a ver..., que siempre trata de como..., como decirlo, de que si..., nos enfocamos en conseguir algo lo tratamos de conseguir..., es algo

E: ¿Cómo que los caracteriza?

N: No por decir sucede por si nos tratamos de proponer algo..., pero lo intentamos y varias veces lo logramos

E: ¿Cómo y qué cosas por ejemplo? dame un ejemplo

N: No por ejemplo, por ejemplo algunas cosas que nos proponemos o algunas actividades o algunas por ejemplo que si..., no se explicar

E: Por ejemplo un día se propusieron viajar

N: Ese es el único que no hemos logrado

E: (Risa espontanea) no te puedo creer

N: Por distintos motivos

E: ¡Aja! Pero por ejemplo y que, que sería otra cosa interesante de tu familia una familia feliz, es una familia grande o muy pequeña ¿Cuáles son las características un poco de tu familia pueden ser positivas y negativas?

N: Mm..., calculo que es una fami, debe ser, estar en el rango, en el rango, en el promedio de cantidad de familia así que..., no es ni grande ni chiqui, ni chiqui, chiqui, chica así que..., promedio, y si somos..., felices

E: ¿Si tu encuentras, tu, tú has visto familias que no sean tan felices?, ¿Has conocido alguna de algún compañero?... O tienes una idea de una familia que no lo está pasando tan bien por ejemplo ¿Te imaginas como puede ser?

N: Mm..., no

E: ¿No?

N: No me

E: ¿No conoces a nadie todavía?

N: No, no, no si no que no, no..., mm..., sería como difícil por así decirlo, definirlo

E: Oye y cuéntame y en tu familia ¿Cómo se dan los roles por ejemplo quien manda quien pone las normas quien da los permisos quien es el más enojón, quien es el más contento?

N: Mm..., ni si, en cuanto a las normas princi, de manera equitativa las ponen mis papas ninguno de los dos, si uno apli... los dos, eh los dos se tratan de poner de acuerdo y si algo, si es que alguien dice algo el otro trata..., de hacerlo

E: Ah son, se ponen de acuerdo entonces

N: Si

E: Ya ¿Y quién es el que da los permisos, ambos?

N: Eh habría que conseguir el permisos de los dos, de los dos papás

E: (Risa leve) ah no es una tarea fácil entonces

N: No

E: Cuéntame ¿Y tu cómo te llevas con tu hermana?

N: Bien, bastante bien

E: ¿Sí?

N: Sí

E: ¿Y tienen algunos conflictos a veces?

N: No, nada más que eh algún conflicto por alguna cosa como, no se algo, algo tonto, no se como alguna pelea de hermanos pero

E: Como las normales ¿ No?

N: Si, nada como que una intente apuñalar a alguien

E: (Risa leve) No bueno, está muy bien eso entonces, cuando uno dice peleas de hermanos suponte por una pelea tonta ¿Por qué podría ser? dame un ejemplo

N: Mm..., porque no nos encon...no nos encontramos de acuerdo en algo, por..., mm..., por tra...

E: Podría ser que tu entraras a su dormitorio y ella se molesta o esas cosas no pasan

N: Principalmente toco la puerta de mi hermana cuando trato de entrar, así que

E: No es ese un motivo de conflicto, oye y cuando ha habido esas situación como de conflicto entra ustedes como alguna cosa tonta o alguna cosa importante ¿Cómo lo han solucionado ustedes como familia o como resuelven cuando hay algún conflicto?

N: Mm..., principalmente como que, sería algo así como dejarlo, que..., dejarlo pasar por así decirlo no es como si, que, si no que se le toma poca relevancia, después, después de que haya pasado de toma poca relevancia

E: ¿No se vuelve hablar del tema? ¿O sí?

N: Mm..., creo alguna [veces] haya pasado no es algo, frecuente

E: Ok, y tú, o sea solo si me lo quieren comentar bueno, ¿Tienes alguna noción de algún conflicto fuerte en tu familia? algo que a ti haya sido como, porque tú me estas comentando que en general es una familia que, que no hay mayores conflictos ¿Cierto? ¿O si hay?

N: Mm..., como que no, no, no se..., eh..., como..., como explicarlo..., mm

E: ¿No se dan mucho o si se dan mucho? No, no si, dale no más, oye pero, pero por ejemplo
¿Tienes alguna noción de algún conflicto así como importante?... ¿O no?

N: No una muy, no alguno en específico

E: Ok, muy bien, muy bien no algo muy en específico y, ¿Y cómo crees tú que es la mejor forma de resolver un conflicto?

N: mm...

E: A tu juicio ¿Cómo sería como lo ideal de cómo resolver un conflicto?

N: no se

E: Si es que existiese

N: No se

E: ¿Y en tu colegio como, como lo resuelves cuando porque si hay conflictos en tu colegio o no, no tampoco?

N: Hay conflictos, pero la mayoría del tiempo..., o pero dicen en los cuales yo me veo involucrado en los que veo que gente esté involucrada o en que...

E: Puede ser cualquiera en los que tu estas involucrado, en los que te han involucrado sin que tu hayas querido, ¿quieres hacer algo con la masa?

N: No estoy bien

E: en los que, en los que tú has visto que la gente se ha involucrado

M: mm...

E: ¿Cómo se resuelve mejor un conflicto a tu juicio?, No es que quiero, quiero que haya uno bueno y uno malo sí que quiero como saber un poco

N: Es que no se yo no encuentro que haya la mejor forma de resolver un conflicto digo si..., existe las mismas partes, buscar la parte que estuve menos por así decirlo equivocada, porque si es que hubo un conflicto las dos partes deben mentir, se contra dijeron los dos puntos

E: No había pensado eso, me parece interesante, y tú has visto algún conflicto de tu papas por ejemplo que hayan podido resolver bien o mal, solo si me lo quieres comentar también..., ¿No?

N: No

E: Bien está muy bien, cuéntame que cosa, ¿seguro no quieres “apretujarla”? es muy especta , mira esa esta mas blandita

N: Es que es como raro, que este ahí con y es como

E: pero es agradable

N: si lo sé

E: A mí me gusta cuando yo estoy conversando con alguien me gusta hacer cosas con las manos porque si no me aburro eh..., te quería comentar ¿Qué cosas hacen como en común con tu familia que les gusta, no se salir a comer, pedir sushi que hagan como los 4? o ¿Algunas rutinas familiares que tú has visto que están establecidas?

N: No, no tenemos ninguna rutina establecida

E: ¿Y qué hacen en conjunto para distraerse?

N: Salimos a veces a comer, pero no es la, pero no es lo..., más destacable por así decirlo digo que no es frecuente

E: ¿Y cocinan juntos o ven tele juntos, participan de alguna equipo deportivo, o de alguna religión?

N: No

E: Tampoco y la rutina de tu casa es como llegan todos en la tarde ¿Y cada uno donde esta?

N: Principalmente yo y mi hermana en estos momentos sería esto, estudiar..., mi papá llega un poco más tarde aproximadamente..., y mi mamá está en la ca, en..., o haciendo alguna cosa en la cocina o a veces habrá salido con alguna..., alguna amiga

E: Oye, cual, ¿Cuáles serían como algunos conceptos que podrías asociar a tus papás?. Por ejemplo a tu mamá le asocias el concepto de, de felicidad, de tristeza, de locura, de, no se que, que concepto podrías agregarle algunos a tu papá y a otros a tu mami

N: No se

E: Piensa alguno po [REDACTED]..., ¿Y para ti que concepto sería?

N: ¿Para mí?

E: Mm...

N: Eh..., no se eh..., crítico por así decirlo

E: Ah ¿crítico?

N: Por así decirlo que, no sé como mm..., no trato de..., ver las cosas..., y tratar de analizarlo lo mejor posible por así decirlo

E: Bien, muy bien ¿Qué temas son los que más te gustan a ti, o a los que te dedicas a investigar o que colecciones?

N: ¿Cómo investigar? Como...

E: Por ejemplo hay gente que dice 'a mí me gusta investigar sobre el universo' o 'me gustan las ciencias' o 'me gustan los animes' o 'me gusta todo lo que tiene que ver con el cine clásico' ¿qué es lo que te gusta en general..., o ¿Qué te entretiene?

N: Principalmente, eh..., que sinceramente no, no me gusta, que he, no me, como ciencia, la ciencia no soy una persona que se atraiga mucho por ella..., en el... en el ámbito de la [alturas] si

me gusta bastante, y en especial he leído bastante revistas comic..., 'anime pack, manga algunos'

E: ¿Y cómo mangas también?

N: Mangas, mangas

E: Y hay otro que se llama mangas

N: Mangas

E: Sí porque hay uno que es un anime japonés y el otro es coreano

N: No el anime es el que se ve en la tele, el manga es la revista

E: Eso, pero el manga es, es japonés y si solo lees los mismo estilo pero de los coreanos se llama mangas, para que los investigues, porque hay como una línea diferente creo que también tiene que ver con el uso de colores, que yo trabajo con un joven que lee mucho eso, entonces él me hablaba de los manga y los mangas, creo por eso no me acuerdo bien, pero lo que me acuerdo que uno era japonés y el otro era coreano..., Te gusta entonces la lectura ¿Qué cosas te gusta leer, que libros lees por ejemplo?

N: Principalmente los de..., chi, sinceramente el género de suspenso no me atrae porque creo que ya perdió por así decirlo la fuerza que algunos, eh que, que, que algunos otros otros medios por ejemplo los videojuegos, ya le están sacando, le están dando una vuelta entera en contra, el género y la televisión está bastante bien..., sinceramente me ha gustado eh lecturas como el psicoanalista me gusto

E: Ah..., ya muy bien ¿Y cómo llegaste a ese texto, quien te lo dió? ¿De dónde lo sacaste?

N: Lo había en, lo había, lo había no sé, lo había en, un día había escuchado del..., no recuerdo porque razón, creo que habría sido porque apareció en una prueba, algún fragmento el inicio, la carta que le mandaron al, al doctor Rick, al psicoanalista Rick

E: Ya

N: Que, a no era porque lo había visto en una estantería si ya recuerdo, me pareció curioso de que trataba

E: ¿Y qué te llama a ti del psicoanálisis?, ¿Qué te llamó la atención?

N: Eh..., primero, es que lo primero que me atrajo no, el título no era casi nada, no me llamaba la atención, me parecía género de suspenso algo por así decirlo más como terror, ya estaba como ¡mm!. Y leí la parte de atrás y me pareció curioso porque, hay algo como que me gusta como tratar de resolver algunas cosas cosas, como se llega a resolver los conflic, conflictos como en especial como de tratar de buscar a alguien culpable o algo por el estilo y el ini, el, y cuando leí la parte de atrás del libro que decía 'hola señor Rick, feliz cumpleaños 50, y el primer día de su muerte' y esta como..., a ver y como el, el estar ofreciéndole un jue, estar ofreciéndole un juego de 15 días de tratar de descubrir quién era Rupelstiski , me pareció, me pareció...

E: (Risa leve) ¿Interesante?

N: Me pareció interesante

E: Ah muy bien, oye y el tema de la selección que tú haces de las cosas que te gustan por ejemplo eh..., si te gusta un libro, vas y lo investigas o preguntas si te gusta un tema ¿Cómo lo haces para llegar a conocimientos?, ¿Cómo funcionas?

N: Primero..., creo principalmente que..., a veces por simplemente por etapas porque por ejemplo si un momento me estaba gustando mucho una cosa y de repente por casualidades de esa cosa llega otra, me engancho a otra, me engancho a otra, me engancho a otra y así sucesivamente

E: Eres como un sitio web, o sea puedo yo, pinchas aquí y cambias de ruta y eso esta interesante pinchas ahí y vas cambiando

N: Mm...trato de

E: Ajá, cuales ha sido algo que te guste, ¿Cuál ha sido lo que más ha durado de lo que te gusta, que mas en el largo tiempo has estado con eso?

N: Mm..., yo por mucho tiempo y esto no fue porque no me gusta, eh, eh me gusta pero simplemente no puedo, me ha gustado bastante el ajedrez..., pero porque yo lo juego en mi antiguo colegio desde primero básico sí creo, y cuando me cambie de colegio..., no tenía ya no, deje de tener tiempo para, ir a, ir los sábados hacer ajedrez no podía..., no encontraba tiempo, tenía mi propio tablero, lo lleve unas veces a mi colegio, jugué pero nunca tiempo para terminar bien un partido o no tenía nadie que conociera bien el juego, así que nadie quiere, fuese más que ya juguemos..., jacke mate

E: Claro no había, no había nadie que te desafiara con el ajedrez

N: Sí, algunas veces porque estaba distraído mientras con un compañero jugaba, me habían casi, me habían tenido por sorpresa pero eso no, no nunca fue..., algo , no nunca me hicie, no nunca ganaron por enorme fuerte

E: Ok, por un desafío como por una capacidad como tal, y cuéntame un poquito como fue para ti el cambio de colegio ¿Porque tu antes estabas en el colegio X no?

N: Sí

E: ¿Y cómo fue ese cambio para ti, importante? ¿Por qué te cambiaste?

N: Porque quería probar otro colegio mm..., porque estuve desde quinto básico hasta playgroup así que no conocía otra forma de verlo, así que...

E: Mira que interesante ¿Y cómo fue el cambio? ¿Muy difícil o no?

N: No, sinceramente lo, el primer año me fue bastante bien termine con un 6.7 creo eh..., me hice algunos compañeros que, que, si, algunos compañeros que son bastante buenos amigos y..., no

E: ¿Y extrañabas mucho a tus compañeros del otro colegio, tus amigos o no tanto?

N: Es que principalmente como se encontraba el colegio X en ese momento, el colegio X literalmente se está, se estaba saliendo de mi curso creo que el próximo año si no esté, literalmente desapareció ya, yo era del C y ahora está el A y el B, no el C puesto que cuando yo me fui eran 14, si éramos un curso bastante pequeño

E: oye y la recepción en este colegio como fue para ti, ¿cómo sientes que te recibieron, los compañeros, lograste establecer amistades?

N: Mm..., principalmente no, no es por, es que el colegio en sí, como que uno no puede acostumbrarse, no digo acostumbrarse al colegio si no a los compañeros por el hecho de que todo mm..., un 80 un 40% ahí son marinos, y de mi curso original, no creo que se cambiaron bastantes, y vinieron un montón de nuevo , desde que yo entre hasta que lo que salieron, se salieron un montón y entraron un montón y cada año entran 20 niños a un, a una...

E: ¿A una sala?

N: A una generación,

E: ah a una generación

N: Y considera y no se sienten, porque generalmente se van otros 15 niños de la generación

E: Oh que difícil debe ser no

N: Así que literalmente es como un cambio constante cada año

E: ¿Y ese cambio para ti es, como te impacta, te molesta, te agrada, te da lo mismo?

N: Al principio, me sorprendió el hecho de que fuese, cambios así tan..., repentinos sorpre, y que no sorprenden, sorprendiera a nadie, me acostumbre como al, al 2 año y yo estaba como, no, no ya no me sorprende nada

E: (Risa espontanea) que bueno porque es sorprendente, 15 que vayan, 20 que lleguen

N: No, pero digo 15 que vayan de la generación

E: No, pero igual son hartos

N: Sí por ejemplo, mi curso fue creado ese mismo año literalmente, y luego este año se creó otro curso..., así que se va creando cada 4 años

E: oye cuéntame un poquito..., tú en el colegio eh si bien es cierto me cuentas cosas de lo que pasen ahí ¿tú te sientes cómodo en tu colegio? ¿Te gusta es un colegio que te desafía o habría cosas que si tu tuvieras la capacidad de cambiarla de tu colegio?

N: Mm, no siento que es cole, que te desafía, hay profesores que sí, se demuestra que ellos tratan de mejorar a sus alumnos ah..., mejorarte como alumno, sin embargo no, no da la capacidad por el mismo hecho que son tantos los que están, que literalmente que, no, no dan abasto no pueden concentrarse en nadie en específico ni nada por estilo, solo, eh..., pero en cualquier caso el colegio si es buen, es divertido es bueno si

E: ¿Sí?

N: Sí

E: ¿Qué es divertido del colegio?

N: No, de que por ejemplo en el colegio X había menos, había cosas que por ejemplo era más por así decirlo era menos insistente, por ejemplo el hecho de que hubiera los deportes en el colegio X si bien eran bastante, primero había una cuota mensual, de unos 20 mil pesos para cada actividad y por lo tanto no muchos entraban en algunas cosas

E: Ok, porque era extra no, aparte de lo que ya pagabas tenías que pagar eso

N: Sí y..., Y como, no era muchas cosas así que no muchos, si bien se inscribía gente no, era tanto y aquí es gratuito y como hay una variedad de hombres y mujeres existen más actividades

E: Mm..., ¿Cómo te llevas con las niñas?

N: Mm..., principalmente no, no, no, no, no me relaciono mucho con ellas

E: ¿Y por qué?

N: No simplemente porque no, porque algunas, con algunas pero no, no

E: ¿No tanto?

N: Me caen mejor mis compañeros, algunos compañeros que yo tengo

E: Ok, oye y en este colegio que estás ahora, ¿Cómo, cómo lo haces cuando los contenidos que tu estás mirando, ya te los sabes o cuando las clases repiten y repiten que pasa contigo, que piensas? ¿O no te pasa eso?

N: En los momentos que ya por ejemplo en algunas materias se tiende a repetir mucho un tema o que cuan, o esos que los repiten y a la vez, los repiten, no de la mejor manera posible, es como eh..., molesta en ciertos puntos

E: ¿Y qué haces tú ahí en la sala?

N: No simplemente me quedo tomando nota igual, porque es la clase, tengo que ir ahí, tengo que poner atención para no, para no ser vago, para no ser vago y...

E: (Risa leve) Muy bien, muy bien y ¿Te ha pasado o has visto que en algunas ocasiones ha habido errores de la información que entregan en el colegio o en general no? ¿O que tú sepas más que el profesor en esa línea?

N: Respecto a, eso profesores siento que hay profesores que, eh tienden a explicártelo como si no lo comprendieras o que no, por ejemplo tengo ciertos, ciertos, ciertos profesores que están haciendo a cursos bastante avanzados pero esa profesora, esta no, no, no es como no se junta con nosotros porque eh..., las primeras clases nos trató como si fuéramos nivel 3, lentos, no tan seguros, nosotros ya estábamos, habíamos venido una Miss, que todos, si bien algunos los

asustó en primer momento a todos nos terminó encantando porque fue muy buena profesora, la extrañamos, la terminamos extrañándola mucho

E: ¿Y se fue ella?

N: No, no se fue, si no que le hace al mismo curso que le tendría que estar haciendo

E: Ah y que, ¿Por qué te gustaba tanto esa profesora que tenía?

N: era principalmente el hecho de que no, no, no era prin, no era el hecho de que casi, literalmente no escribiéramos en mi libro no tuviéramos 20 paginas sino que él me saco un 5 y algo, después con la ayuda de nuestra Miss que nos hizo avanzar eh, hacia avanzar bien, lográbamos entender las cosas eh, comen, comenzaba a entender y hasta el final del año tenía un promedio 6 y algo, 6, un 6.4 un 6.5 y a mí me cuesta bastante lenguaje así que yo estaba como...

E: Feliz, ese gesto es de feliz yupiii ¿No?

N: Sí

E: ¿Y qué pasa cuando tú te sacas una mala nota, que piensas te enojas, te dan ganas de...?

N: Primero lo, hay en ciertas situaciones dependiendo de qué materia, si es una materia que me complica, o bien es una materia que simplemente no me metía en el cerebro..., o simplemente no la entiendo la materia en si, por ejemplo ingles mm..., en ciertos puntos si me enojo, me molesta haberme sacado una mala nota y trato de mejorarla pero más allá de eso no, no nada más pero si es una prueba en la cual me haya ido, me haya ido, me haya esforzado mucho o piense que me fue bien o por ejemplo me sacase un 6 en, menos de un 6 en matemática yo estaría como 'se confundieron de notas mis, esto no debería ser esto'

E: (Risa espontánea) Eso no corresponde a mi

N: Esto no corresponde a mí, realízalo bien

E: Pero, pero, pero si en general ¿Cuándo tú estudias harto te da buenos resultados?

N: Sí, en estos momentos creo que en los únicos promedios que ando con, las únicas notas que ando con 5 sería inglés lo demás lo tengo con 6 todo

E: ¿Y por qué inglés? ¿Qué análisis haces de inglés? ¿Qué te dificulta de inglés?

N: Principalmente el hecho, de primero expresar ideas, ya me cuesta expresar las ideas además de entender, tratarla de traducirlas al inglés esas ideas, del español al inglés y, ya es complicado, es no, no me complica mucho eso

E: ¿Y cómo lo haces con los videojuegos, porque tu juegas videojuegos que están en inglés?

N: La mayoría del tiempo son videojuegos que juego que son en español, pero el tema es, el tema es que yo destaco el hecho de transformar mis ideas del español al inglés no, me cuesta pero entender las ideas del inglés al español es complicado pero lo, lo logro llegar a entender

E: Ah ok

N: Con repetición, con reiteración y repetirme el juego 20 veces (risa leve E) si lo consigo entender

E: Tú ah..., ¿Tú te sientes igual a las demás personas, te sientes una persona diferente a los demás, sientes que en algo eres igual, que en algo eres diferente, como te ves tú en el mundo que tu estas diariamente?

N: No se..., [REDACTED]

E: ¿Cómo así a ver?

N: De que dependiendo de la situación me siento como normal o me siento diferente, no se

E: ¿En qué te has sentido como normal y en que te has sentido como diferente?

N: Mm..., no sé cómo explicarlo

E: Por ejemplo, por, por esta selección que te hemos hecho ahora, que yo hablo a esta doble condición

N: Sí

E: ¿Qué piensas de eso como lo ves tú, no es si es?

N: Obviamente no es algo comúnmente pase, creo que no sería algo muy normal, pero..., no se no, en esos puntos si bien, es que ya el punto es cuando se diferencia, cuando por el hecho, por estos, esos puntos, como se diferenci, como se diferencia de mi persona a las otras y es como, en ese momento es como molesto por así decirlo

E: Muy bien, lo entiendo perfecto

N: Que no, que compli, complica el hecho de no, de que, se, se separe por el hecho de, por ejemplo si tengo puras notas 7 en matemáticas, a mí no es que me moleste, si no que me lo destacan bastante

E: ¿Y eso es incómodo o bueno para ti?

N: No es que sea incómodo, podría molestarme en cierto punto, en el punto en el que 'pucha ok' es mi fuerte, tengo otras cosas que no soy muy bueno, pero no, no es algo que simplemente no

E: ¿Y tú viste los resultados de los informes que enviamos, de las pruebas que hicimos?

N: Ah, 151

E: Ya ¿Y qué opinas de eso?

N: No, no lo creí

E: ¿A tú crees que lo inventamos? (risa leve)

N: Sí porque principalmente una parte literal no la respondí

E: Ah pero eso, las pruebas se componen de muchas cosas a veces, acuérdate que era muy larga las evaluaciones

N: Si pero una cosa es que literal, literalmente el coeficiente intelectual de Einstein era 140 y creo que 151 lo repasa un poquito

E: Ya pero, ¿Tú crees que no es cierto?

N: No, no es que por lo que yo he podido demostrar eso no es, con lo que yo lograría demostrar no es tanto

E: ¿Y no será que hay algo de esta doble excepcionalidad que a lo mejor no permite que salga todo ese 150 que dices tú?

N: Mm..., si no pudiese salir ese 150, no habría obtenido 150

E: Ah entonces es un 150 real

N: No digo que, siento que esa prueba por más que, eh número que tenga, y no es por nada malo, solamente digo que no refleja eh como yo lo lograría, como se vería en mi uno diría 'si es listo'

E: Para 150 dices tú

N: No, no, no nadie, no creo que pudiese

E: Y que, mira pongamos en una situación ■■■■ mira tú me dices que estas tomando el ejemplo de Einstein y, uno dice como Einstein con solo 140 o 150 que haya tenido porque en verdad no manejo el numero él logra hacer no sé, la teoría tanto

N: Teoría de la relatividad

E: Muy bien, claro y como el ■■■■ teniendo un poco mas

N: Aún no consigue un...

E: Un novel (risa leve), no no sé, pero que ha faltado para que tú puedas desarrollar todo esos talentos que tienes, que ha impactado en esa situación

N: no se

E: Porque pareciera ser que él, el, el contenido el sustrato esta

N: Pero no sé, como, como se

E: ¿Qué ha faltado por ejemplo en el colegio, en tu crianza? no necesariamente que tenga que ver contigo si no lo que crees tú que ¿cosas se han convertido como en barreras para que eso se de?

N: Mm..., no sé es que..., simple, en el, como..., se cambió, los cambio los colores

E: Sí, me acabo de dar cuenta (lo dice lanzando una carcajada)

N: Sí, me había, 'la había dejado, me preguntado por eso' (registro aproximado)

E: Ah claro, ya y entonces

N: Era verde

E: Era verde, ya y entonces

N: El verde

E: Ya lo encontré, ahora sí cuéntame ¿Qué crees tú que puede haber sido o que ha impactado en que esas cosas así no se hayan dado o que tú puedas decir que se hayan manifestado el 150 que dice?

N: Que..., no se tal vez Einstein el no sé, se haya presentado una oportunidad que, una situación que pudo dar, de, a demostrar sus capacidades, bien se sabe Einstein no era el mejor de su clase, no, no era, hablo muy tarde de edad..., pero, es como termino siendo un genio

E: Pero de viejo, y tu estas jovencito, por lo tanto todavía no sabe lo que pasa para delante

N: Pero..., si

E: Oye y una pregunta también eh ¿Cómo tú te ves en el futuro, que te ves haciendo, que te gustaría dedicar, dedicar los días de tu vida, que te gustaría dedicar los días de tu vida? no necesariamente lo que quieres estudiar sino ¿Qué te gustaría hacer para tu vida?

M: No se

E: ¿Y si tú pudieras, así como poder dar algunas luces, trabajar en ámbitos con animales, con personas, con máquinas, con la ciencia, en las matemáticas, en la ingeniera informática?

N: No sé, simplemente no, no es que, no es que, siento que terminare siendo un vago, habrá, habría arruinado toda la economía familiar (risa leve) y por decir sería una deshonra para toda mi generación [cultural]

E: ¿Por qué piensas eso?

N: No sé cómo eh..., las expectativas que como, terminare, se espera tanto de, tanto y uno si aunque tiene, tiene eso, un poquito más uno siente que igual uno cumplió con esos ciertos, eso que unos esperaba que todos iban, todo lo que tu ibas hacer y simplemente uno creo que eso, en especial a una persona que, se da cuenta de esas cosas, creo que..., podría llegar incluso a desmoronarse si no por decir, por lo tanto no quiero tener expectativas nada..., que si termino siendo vago ok el primer, el mejor vago con 151 [¿?]

E: (Risa leve) ahora pueden haber vagos con 151, 166 también

N: Si obviamente

E: Pero vamos a ver que depara el futuro ¿Te gustaría pensar en tener pareja en el futuro has pensado en eso?

N: Lo más, si..., lo más probable que..., no se

E: Sí, pero ¿Te, te, es una posibilidad de tener familia, tener hijos?

N: Sí

E: ¿Sí? No estas así como descartado de [tener], no ahora si no que futuro pienso no

N: Si, obviamente no planeo ser padre a menor edad ni por el estilo, ni siquiera he tenido ninguna idea por así decirlo, pero sinceramente no, no, si bien me veo como, me veo, no tan solitario para no tener, no te, no haber, tener pareja, no se no tampoco, si, si me podría ver con alguna, una familia, no se me tiendo a relacionarme mejor con familia así que creo que si

E: Sería una buena, una, una, no es una buena situación para el futuro no

N: Sí sería buena, pero la pregunta es si..., ya

E: No si, ya vamos a ver qué pasa en el futuro a lo mejor eres un vago con familia (lo dice lanzando una carcajada) o a lo mejor eres un trabajador como cualquier otro con familia o puedes que termines siendo un genio, con familia o un genio solo, tienes todas las opciones no sabemos va a depender

N: Tantas probabilidades, tantas posibilidades que existen, que [marean]

E: ¿Tú sientes que ponen muchas expectativas en ti?..., ¿Tus papás, tu colegio?

N: Siento que..., no se siento hay bastantes expectativas, si bastantes

E: ¿Y eso te hace sentir qué?

N: Mm..., no..., eh, si bien en algunos momentos como a veces como en cualquier punto no encontrado ver los puntos que abruman, si me enorgullezco, en todos los puntos posibles, que, eh no sé, hasta enojarme por el punto de tanto como, 'porque quieren tanto de mí no ten, soy genio pero no tanto' (lo dice lanzando una pequeña risa) no quiero, no, eso me ponen nervioso

E: Está muy bien, está muy bien ¿Hay algo que te moleste habitualmente en tu vida cotidiana? ¿A nivel del colegio?, ¿De los amigos?, Algo que realmente te haga estar molesto, enfadado..., que te molesta por ejemplo

N: Mm..., no sé bien mm...,

E: Por ejemplo hay personas que les molesta la impuntualidad, hay otras personas les molesta que se entrometan en sus cosas, estar solos, no se, podría nombrar muchas cosas, hay personas que...

N: No si sinceramente yo creo soy una persona que, como ya había destacado antes que soy muy crítico y a veces como entonces, llego a ser crítico malo, critico lo malo y como..., eh..., no llego a concentrar en esas cosas y es como [¿ruido?] y también, y eso, también porque yo me

estoy molestando de como yo estoy actuando y como está actuando esa situación por ejemplo si yo tengo algún compañero que en una situación se presenta, amigable ante una persona y luego lo, anda molestando por ejemplo, una persona, una persona descaradamente mitómana, descaradamente mitómana o, no es, eso, eso no lo, es como 'ah 1, 2, 3, 4, 5'

E: (Risa leve) ah ¿Qué te quita la paciencia [¿?]?

N: Si, no, si hay, molestar me, me puede llegar a molestar cualquier cosa

E: ¿Y qué cosas criticas por ejemplo, que cosas criticas o cuando tú dices que eres muy crítico, pero sobre qué punto, sobre temas específicos?

N: Eh..., no se..., podría criticas cualquier cosa..., de los dos puntos

E: Pero dame un ejemplo de algo que hayas criticado hoy día así duramente

N: Mm..., no se...

E: ¿Tu participas de, de tu mamá me decía de un grupo scout parece no?

N: Eh..., si pero se va a hacer nuevo, nuevamente se va a reorganizar hasta, se está reorganizando y no habrá hasta segundo semestre

E: Ah es que te iba a preguntar si es que en ese grupo criticas alguna cosa ahí por dar un ejemplo o criticas algún compañero por las relaciones sociales de ellos

N: Eh..., no, no si bien cuando yo critico, trato de asimilar ciertos puntos, por ejemplo, a mí por ejemplo nos portamos mal tenemos que hacer flexiones o por, estar, por distintos motivos hacemos flexiones, por cualquier cosa hacemos flexiones (risa leve) comprendo que en scout si uno se entra es porque uno quiso es porque uno asimila que esas cosas tiene que entrar, que si uno quiere estar en tal cosa, bueno que lo asimile que "fregó" por cierto punto

E: Porque es voluntario

N: Porque es voluntario, porque uno no, uno acepta eso, porque sabe que igual es por, para obtener disciplina, si no todo, scout sería un desastre..., pero hay cosas que siento que no sean obligadas pero igual se produce y que la forma que se están produciendo es malo..., como la sitúa..., como tratar de no, algunas actitudes, algunas actitudes como no sí, soy horrible en ese punto, soy horrible

E: (Risa espontánea) ¿Por qué? ¿Pero qué actitudes te molestan?

N: No sé, podría criti, criticar y poder encontrarle lo malo a cualquier cosa

E: (Risa leve) ¿Y también eres capaz de encontrar lo bueno?

N: Mm..., sí pero casi siempre llego, es horrible que a veces, llego en gran medida a criticar y si puede ser el, si es que los dos están al mismo nivel, y es como ¡ah! Trato de concentrarme, no

E: ■■■■ quiero hacer una pregunta que me interesa, saber ¿Cómo, cómo haces tú para aprender algo, por ejemplo tú, tú lo lees lo subrayas lo investigas, lo memorizas, independiente si...?

N: Princi, principalmente si es una idea trato de memorizarla o tratar de hacer algo, alguna, conectar esa idea por así decirlo, que no, que si bien, que esa idea no, si la idea son 100 palabras, tratar de conformarlas en 10, y que cada, cada palabra tenga que ver con esas 100 palabras, que no importa que solamente una tenga relación, para conseguir que esas 10 palabras, si, 10, una palabra de esa, pero necesito esas otras 10, pero trato de memorizarme esa palabra para así recordar todo, y así ir consiguiendo principalmente las ideas bases y obtener lo que yo necesito y así ampliar

E: Muy bien, muy bien, y otra pregunta eh..., ¿Qué te caracteriza a ti como aprendiz, una persona que aprende, que es lo que yo podría decir esto, esto es como lo característico del ■■■■?

N: Mm..., no se

E: Mm ¿Puedo dar una idea?

N: Sí

E: O no sé, yo como aprendiz, una persona que está aprendiendo permanentemente soy ordenado, soy sistemático, soy investigador, soy analítico ¿Qué sería como una de las características tuyas del aprendizaje?

N: Mm..., dependiendo, de que por ejemplo si se relaciona con temas de aprendizaje por, digamos por tratar de, por el lenguaje yo me caracterizo por necesitar tiempo porque, no es tiempo para dar una respuesta, si no como ya dije antes plantear la respuesta porque trato de hacerla entender bien, que todo esté bien

E: Muy bien ¿Y cuando no es lenguaje y es un contenido que te es muy fácil?

N: Es conte, si es un contenido que por ejemplo si matemática que es, si uno conoce esta, esta, que significa tal cosa se resuelve todo y apretó la tal cosa y ahí voy y trato

E: [¿?]

N: Y trato de asimilarlo con alguna, un subnivel por ejemplo, la suma es, es la potencia, multiplicación, suma y ahí bajando de nivel

E: Ok muy bien, muy bien eh..., mirando el mismo escenario del colegio eh..., y los compañeros y los amigos ¿Tú tienes amigos afuera del colegio?

N: Mm..., sí

E: ¿Y si tu pudieras decir, cual, que es lo que caracteriza a un buen amigo para ti, que, que es que alguien sea buen amigo?..., ¿O que debe tener un buen amigo?

N: Eh..., no sé, que por ejemplo..., yo he tenido..., la cantidad contable de amigos que yo he tenido, y los amigos que tengo, tengo no sé, es lo que podría destacar es que busco entre los amigos es el..., si no que en parte que se com, se com, lo primero que pueda existir una confianza, no de una confianza de 'oh yo me cortaría las manos por ti' no, no eso nunca (lo dice

lanzando una carcajada) creo que a mí, a mis mejores amigos sería como 'ayúdame' '¿qué tengo que hacer?' 'cortarte las manos' 'a cambio de salvar mi vida' 'escribiré una carta de tus memorias'

E: (Risa leve) eso es lo que te puedo dar, mi mano entera, no me puedo cortar ya pero sería una...

N: No pero es una, confianza entre nosotros que si bien ok en algunos momentos es como ya cálmate no más por, por comprender como, como es la persona si ten, si sabe ser, que por ejemplo es, es irritante en cierto punto ya comprendo que tanto, si comprendo que no es tanto, comprendo que mejore en tanto, trato de con, de entender todo tal vez sería como se complementan conmigo como..., él y yo como si ok sí, no que sea si no que dé a ti te falta esto yo tengo esto juntémonos, no es como un, no, no es porque, no es por algo de porque yo busque eso, sino porque nace así, porque nace no porque yo busque eso si no porque nace eso

E: Muy bien, entonces podríamos decir la confianza el compañerismo la espontaneidad esas cosas

N: La espontaneidad no es necesaria

E: ¿No?

N: No

E: ¿Y tú como te consideras como amigo, de los pocos amigos que tienes?

N: ¿Cómo yo amigo?

E: Mm...

N: Puedo resultar ser muy distante, como amigo no me, me refiero como amigo no voy a estar ahí como estay, como estay, como estay ta,ta,ta,ta

E: Ok

N: Voy a tratar de, voy a tratar de no, no, no es que porque no es que me caiga mal, sino porque simplemente no se me da, no, tengo eso de estar ahí pegado con la 'tabla decorado', tiendo a ser muy despistado con ellos como, s, tanto, tanto llega a pasar como, no sé, yo quedo como 'que hago' 'no hagas esto' 'hago esto' (lo dice lanzando una ligera carcajada)

E: Pero no lo haces a propósito

N: No lo hago a propósito, obviamente no lo, y en cierto punto yo hago..., como si bien no es por, es otro sentido, que soy como "lapa" en el sentido, si no que bueno eh..., no soy "lapa" si no que ok yo no, te voy a estar ahí pegado, no te preguntar, no te voy hablar de mi vida, tu no me hablas de mi vida no, no tu no me preguntas por mi vida y nadie sabe que yo consu, que yo vendo drogas tranquilo (lo dice lanzando una carcajada y ríen mutuamente) como..., no pero si no, necesitas alguna ayuda en algo, yo fácilmente si alguno me pregunta si necesita algo, si necesitan que le ayude en tanto, si se siente mal, pucha yo trato de estar en la medida que puedo, si es que, trato si es que trato de, si es que simplemente no puedo trato de, buscar alguna manera no se

E: Oye, muy bien me gusta eso, ¿Y qué te pone contento, así como estamos hablando de que te ponía molesto, qué es lo que te pone feliz, qué es lo que te hace estar contento..., en todo ámbito no solamente en el colegio, si no tu familia o todas las cosas que tú haces?

N: Con mi familia tiendo a relajarme, así que no, no, si estamos en, si estamos tranquilos, es como yo estoy tranquilo hacemos bromas y como todos felices, en ámbito de co, en ámbito del colegio tiendo yo a, tiendo, no sé yo, no sé cómo referirme

E: Pero por ejemplo, te hace feliz que llegue..., eh no se una cantidad de cosas nuevas al colegio o que te elijan para algo o...

N: No..., no se

E: ¿Y en el ámbito de los amigos, tú también vas a Beta no?

N: Si

E: ¿Y te pone contento ir a Beta?

N: Mm..., si

E: ¿Qué te gusta de eso?

N: No lo sé, simplemen, simplemente es, veo otro modo de..., de estar no sé como decirlo..., si a, si a fuese la casa y b fuese el colegio, beta seria 1, sería como algo distinto

E: Muy bien, es diferente para tu vida entonces

N: Si y dejo otras cosas, no tiene relación con a y b, porque esas son letras y este es número

E: Muy bien ¿y tú también tocas música?

N: No

E: ¿Y pintas? ¿Haces esculturas, te gusta el arte?

N: Mm..., me gus, me gusta dibujar, pero no, no tengo fuerte en eso no, ni motriz de escritura es horrible, con la mano es horrible así que no

E: ¿Tu tomas apuntes en clases o muy poquito?

N: Muy poco, no, no, no consigo hacer apuntes, tiendo la mayoría del tiempo a escuchar, sí que tratan, si es que tratan de escuchar de estar explicando algo porque simplemente, primero porque soy lento escribiendo

E: Y si usaras

N: O porque me pierdo

E: ¿Y si usaras una herramienta tecnológica, para tomar apuntes?

N: ¿Cómo?

E: ¿Sería más rápido, por ejemplo que tu tuvieras un computador en clase, no importa que no tengas conectividad, sino que lo usaras para tomar apuntes, y escribir?

N: No, es que no, no, no simplemente no lo haría es que eso sería muy raro

E: Pero supongamos en la situación que te permitieran llevar como a la universidad, mis estudiantes tienen computador en clases.

N: No es que no soy rápido en escribiendo en ningún sentido

E: Ah ok, ok, ok, ok, ok

N: Pero no, no igual siento que si no se hace como más, yo tiendo a estar como más, si ellos están ahí ‘no me dejen’ ‘uy..., no, no’

E: Y tu ¿sientes que con un computador te alejarías?

N: No es eso, pero yo siento que sería algo extraño a la situación de que yo solamente lo hiciera y la situación que solamente en esa, yo se pus, eh, si es la situación de que yo la pusiera sería raro, si solamente yo lo hiciera, sería extraño no se sentiría ‘porque lo hace’ ‘porque lo hace el’ si bien en cierto punto ya tendría claro el punto de que no, porque esto, tanto, tanto no se siento que igual, algunos siempre no le va a calzar o que ya algunas, otras personas comiencen si, entre el, ya y si el punto en que ellos tampoco puedan, sería otro tema aun peor por así decirlo porque sería como, una diferenciación total, una casi discriminación

E: Te cuento, en los colegios municipalizados, en séptimo básico a la mayoría de los niños les regalan un computador

N: Si, lo sé, es del ministerio

E: Si entonces muchos niños, que habitualmente van teniendo dificultades para la escritura usan eso para tomar apuntes

N: Pero igual no, no

E: No, no te cuento pero no es tan raro, lo que pasa es que tu colegio no se hace

N: No se ha [adaptado]

E: Pero si es una implementación que se hace en otros lados, de hecho hay en algunos colegios que tienen carritos, que tienen computadores portátiles y se llaman laboratorios móviles, entonces llega el carrito a la sala y la clase de matemática están todos, o lenguajes y están todos con computadores, todos toman sus apuntes, y esos carritos se los llevan, son como tecnologías que se usan en algunas escuelas, eh bien yo te quiero agradecer, me encanto la conversación, espero que no te hayas aburrido mucho

N: No estoy

E: Eh..., y quisiera preguntarte si tú quieres comentar algo más interesante algo que...

N: Quería preguntar, es que cuando me explicaron esto lo de todo lo que tiene relación con esto, eh..., algo no me calzó como se [vera] la parte del colegio, como trataran de entrarse al colegio no

E: Ah bueno, mira lo que estamos haciendo, lo que viene ahora, es que vamos a entrevistar a un profesor que tú nos puedes dar la idea de quien, un profesor que te conoce, y vamos a entrevistar a un compañero tuyo

N: Lo de compañero no, no me

E: ¿No te agrada mucho? no pero no tiene nada que ver si no decirle 'porque eres amigo del que te gusta del'

N: Es que, no sé, no, lo del profesor quedaría si, entendible pero lo de

E: ¿Lo del compañero no te parece?

N: No es que no me, [no me suena] es que primero creo que tendería a preguntarme que yo, que tuve yo que ver con eso (lo dice lanzando una carcajada) porque claramente, si le pregunta, si te

preguntan tan, tanto por tal persona, claramente tiene que ver esa persona con, a menos que esa persona la estén investigando, claramente esa persona trataría, comenzaría a plantear teorías, algunas tal vez cercanas, otras tal vez muy lejanas

E: Pero a lo mejor no puede ser un compañero, a lo mejor podría ser un amigo

N: Mm..., si

E: Que no esté en el colegio y que tú nos dijeras y que, y que te gustaría que él podría participar, pero también está la opción de que nosotros podamos ver, que no entrevistemos a nadie, si tu no estás de acuerdo tú tienes que estar de acuerdo, porque obviamente hoy día a lo mejor tu sientes como un objeto de estudio (lo dice lanzando una carcajada)

N: Si en ciertos puntos se había planteado esto y si

E: Pero piénsalo en el otro punto de vista, que lo que tu hoy día lo puedas entregar de otros niños que se tengan condiciones parecidas a las tuyas y que no lo están pasando tan bien, se generen las condiciones positivas para ellos.

N: Si comprendo perfectamente ese punto, pero no se eso

E: pero piénsalo y tú me lo dices, no tiene que hacer ahora, tenemos que hacerlo mañana, lo que si ██████ voy a tener que ir al colegio, entonces sin querer no voy yo, va otra persona, la idea es que tengo que ir al colegio, tengo que ir a mirar el ambiente de tu sala, no necesariamente a ti, tengo que mirar, conocer tu sala, como es la mitad de la clase, tengo que mirar a los profesores

N: Eh, sería, no se eso, eso en cierto punto, sería, por más que uno sepa, no se está fijando en ti, se está concentrando en todo lo que se yo el entorno, sería uno, uno sigue sabiendo, de que igual sigue teniendo uno la relación con eso.

E: ¿Y eso es lo que a ti te incomoda un poco?

N: Mm, si como siento que me incomodaría es que pase todo desapercibido, en no sé, aparezca como los hombres de negro (risa leve) siempre viendo el tema de porque están ahí, y no cambiando el tema de porque están ahí, de que eran doctores, de que era autopsia, de que era

E: Si, si me gusta esa película mucho pero bueno yo lo dejo abierto si, si tu piénsalo, pero la idea es un poco mirar, la dinámica, como tu estas en un colegio privado en, en el grupo son muy poquitos colegios privados que tenemos entonces queremos un poco mirar la dinámica de tu colegio con los de los otros, de características particulares subvencionados o municipalizado, entonces un poco comparar, sabemos que son dinámicas distintas, pero a lo mejor hay cosas que se parecen, de los compañeros de las relaciones que se dan, de cómo se tratan, pero tú tienes que sentirte tranquilo y lo que también está la tranquilidad de que tú digas ya, me gustaría que viniera alguien, pero que nadie me diga, no quiero saber quién es y yo no voy aparecer nunca, y no te vamos a decir como los hombres de negros así como dices tú, o también me dices ‘sabes que Katia yo prefiero que vayas tú’ porque obviamente yo ya te conozco a ti y tu me conoces a mí, y yo no voy a estar así mirándote, porque de verdad que yo no te quiero ir a mirar a ti, yo quiero ir a mirar esas salas, un poco quiero ver la dinámica, quiero entender las relaciones, quiero ver como el profesor explica, quiero ver como se da, quiero ver si es un profesor que promociona ideas, si es un curso potenciador de cosas si es un curso [¿?] no se miles de excusas, cuando uno entra al aula, es miles, miles de cosas pero no va a ser ni mañana ni nunca hasta que tú nos digas ya, sí porque aquí se respeta mucho lo que tu pienses, ya entonces tú, yo te voy a dar mi tarjeta, donde tú vas a quedar con mi correo y todo y tú me escribes y me dices ‘sabes Katia lo he pensado, no quiero que vengas o no quiero que vengas tu’ y yo lo programo ya pero el tema del..., media pesa, ¿tu entiendes tu condición de Asperger, tú te han dicho alguna vez eso, que significa tener o ser, o te lo acabas de enterar?

N: No, me han dicho de que tenía un nivel ínfimo como..., de..., comunicación pero nunca han declarado como es un Asperger en gran medida o casi nula

E: Puede ser un Asperger, da lo mismo lo importante es la condición intelectual asociada al Asperger, y el tuyo es de alto funcionamiento o sea uno, el Asperger está dentro hoy, porque antes no era así dentro de los trastornos de los aspectos autistas y se llama trastorno de espectroautista, entonces lo que significa es que lo que está dificultado en ese trastorno es las habilidades sociales, por ejemplo lo que tú me dices 'yo no me llevo tan bien con las niñas, pero más con los varones' ya, eso nos da una condición de género ni nada, a lo mejor a ti te cuesta más expresar tus ideas, a lo mejor te cuesta más relacionarte con algunas personas o eres diferente para hablar o eres diferente para expresar pero eso está dentro de un catálogo que hoy día le pusieron eso porque hay una asociación norteamericana de psiquiatría que decidió meter el Asperger en esa categoría, pero significa que también está asociado a una capacidad intelectual específica ya

N: Pero, eso del Asperger eh, eh ¿Se dio en la prueba o avisaron que yo tenía?

E: Es porque avisaron que tu tenías, ya, te cuento una cosa yo también tengo un trastorno, porque la mayoría de la población tenemos diferentes características

N: Si, obvio no

E: O sea yo te diría que todo tu curso tiene Asperger, dependiente de los nombres que tengan ¿cachai? Porque esos se llaman rótulos, por ejemplo hay personas que tiene depresión, es un trastorno del ánimo, hay personas que tienen hiperactividad, ¿Tení compañeros que rebotan todos el día? Así ta, ta, ta

N: Sí

E: Ya ese es un trastorno de la conducta, pero son catálogos, son rótulos que te da la sociedad para entender, entonces lo que hacemos es que ciertas personas tienen ciertas características, y se les ponen un rótulo como no está dentro de las normas se le pone trastorno, yo no creo que sean trastorno, yo creo que son una condición, me entiendes, la condición tuya es que tú tienes una capacidad específica pero a lo mejor hay otras habilidades que no están tan desarrolladas, que tienen que ver por ejemplo con la motricidad, ese es una característica, cachai, pero no es un grado que ah yo soy esto, yo soy freak, no tiene nada que ver con eso, no, también se le dice por ejemplo a las personas que tienen déficit atencional, tú debes tener compañeros que tienen esa condición

N: Sí

E: Tu mamá me habla de un amigo tuyo que es como bien loquillo, tú eras si, parece, hay una mamá que me hablaba de que alguien tenía un compañero que era como bien loquillo, que volado, desordenado parece que era un compañero tuyo

N: Sí parece que se a quien se refiere

E: Ya bueno a ellos también le dicen trastorno déficit de atención pero es una condición de focalización distinta, son multitareas, de una cosa pasan a la otra, pasan a la otra, pasan a la otra, entonces cada vez lo que queremos es sacarle el rótulo de trastorno, porque no es un trastorno, por ejemplo la esquizofrenia es un trastorno, ¿tú has, escuchado hablar de esquizofrenia?

N: Sí

E: Entonces eh, es que te disocia de la sociedad, en cambio esto es una condición es como tener el pelo, o tener el pelo crespo o tener el pelo liso, o tener el pelo con canas o tener cualquier cosa ¿Me entendí? Entonces eso pero, pero es por las características que tú tienes un súper desarrollo

de estabilidad se empieza y a lo mejor un poco más bajito, pero es así, como ¿Cómo lo entendías eso para ti, nunca te lo habían dicho o no lo tenías claro?

N: Me habían dicho algo cercano a Asperger, pero no dijeron que era Asperger en si

E: Bueno Einstein tenía Asperger

N: Sí lo sé, varias personas

E: Muchas personas, entonces que en la verdad es que hoy día eso son solo categoría y hay una crítica social por si quieres leer sobre esto, en estados unidos el tema..., de la cobertura de salud para que tú puedas ir al doctor tú tienes que pagar unos seguros ya y si la enfermedad no está dentro de este catálogo que hace la sociedad americana de psiquiatría, no te atienden y no te cubre entonces como que van ampliando los diagnósticos para como ir metiendo gente como para que te atiendan por alguna razón, pero que definitivamente uno llega a cuestionar si es un trastorno como tal, pero hay normativas entonces Latinoamérica se rige mucho por la normativa de Estados Unidos y en Europa hay otra normativa muy parecida pero es más prudente, y ese se llama el que yo te estoy hablando en estados unidos el DSM 5 el manual de psiquiatría y en Europa se llama el CIE no me acuerdo lo que significan las siglas pero es el CIE pero ellos son más prudentes, no son exagerados como para decir tú tienes trastorno, tú tienes trastorno porque eso obedece un poco la realidad de estados unidos, lamentablemente el mundo se rige por muchas cosas de los estados unidos por eso o sea y la condición de ser más o menos Asperger es tan relativo, está muy asociado a las habilidades sociales y está muy asociado a cuando tú estás integrado a la sociedad y en tu caso la integración es plena, tú haces hasta bromas

N: Sí

E: Ya y eso no es habitual en las personas en general que pudieran estar en Asperger tan complejo, ¿Me entiendes? no es así lo que a lo mejor tu tuviste mayores dificultades cuando

pequeño, en algunas cosas como en habilidades sociales o ibas más solito, pero también podría ser un rasgo de timidez o que no te guste estar con la gente simplemente..., cachai? pero yo creo que uno depende de cómo uno lo mire [REDACTED], pero yo creo que uno es, es importante que uno diga que tiene esto de bacán para mí, que me puedo beneficiar de esto..., porque a lo mejor que tú estás, tú dices yo estoy como solito o me gusta estar solo porque me concentro más, a lo mejor avanzas en conocimientos, hay otros que dicen yo no puedo estar solo fíjate, que hay gente que no puede estar solo ,que necesita estar con un montón de gente y para ellos eso es lo que lo potencia, su trastorno no se ha no asumir la soledad o hace ser, estar en muchos, muchos lugares no sé yo creo si me preguntas a mi...

7.2 Escala de apreciación

Indicadores		LE	L	PL	NL
Diagnóstico	Las definiciones teóricas correspondientes a la doble excepcionalidad son fiables en relación a la temática abordada. (Talento, 2E, TEA, TDAH)				
	Los indicadores tempranos mencionados en la guía corresponden a la detección de la condición de doble excepcionalidad.				
	El conducto regular que debe seguir la familia 2E luego de conocer el diagnóstico de su hijo(a) se menciona de manera comprensible.				
Apoyos	Los apoyos identificados, corresponden a las necesidades				

	emanadas desde la familia 2E, sin realizar juicios de valor respecto a ellos.				
	Se presentan sugerencias de recursos en que la familia 2E puede optar a nivel micro y meso contexto.				
	Se consideran redes de apoyo accesibles para la familia 2E.				
	Se menciona el tratamiento e intervención a nivel profesional de manera comprensible.				
	Se menciona el tratamiento e intervención a nivel familiar de manera comprensible.				
Indicadores tempranos	Se mencionan características cognitivas, que la familia pueda detectar en su hijo(a).				
	Se mencionan características emocionales, que la familia pueda detectar en su hijo(a).				
	Se mencionan características sociales, que la familia pueda detectar en su hijo(a).				
	Se nombran diferencias en relación a sus pares.				
	Se menciona que pueden existir similitudes cognitivas, sociales o emocionales con algún familiar.				
Preocupaciones y frustraciones	Se mencionan aspectos para favorecer la autonomía a nivel de habilidades prácticas, sociales y ámbito académico, que permiten mejorar la calidad de vida familiar.				
	Se mencionan aspectos para favorecer la tolerancia a la frustración tanto de la familia como del sujeto 2E, que				

	permiten mejorar la calidad de vida familiar.				
Conocimiento de la 2E	Se mencionan acciones posibles de llevar a cabo por la familia 2E, para favorecer la identificación de fortalezas y debilidades del sujeto.				
	Se menciona la relevancia de explicar al sujeto 2E sobre su diagnóstico e implicancia.				
	Se define la importancia de fomentar el talento por sobre el trastorno, con el fin de fomentar el autoconcepto y autoestima en sus hijos(as).				
Aspectos formales	En cuanto a los aspectos físicos, la guía permite que el lector domine el texto (según porte y características de las letras y longitud del texto).				
	En cuanto a los aspectos lingüísticos, la guía promueve un vocabulario conocido y de fácil lectura. Y por su parte, los aspectos morfosintácticos permiten acceder a los lectores al significado que se pretende entregar referido a la condición de doble excepcionalidad.				
	Referido a el aspecto psicológico, la guía se muestra interesante y llamativa para el lector.				
	Con respecto al nivel conceptual, la guía es comprendida por el lector y cumple la función de informar significativamente sobre la condición de la 2E.				
	Referido a la estructura, la organización del texto permite				

	una fácil lectura de la guía.				
	En cuanto a los aspectos pragmáticos, la lectura de la guía permite al lector encontrar las respuestas deseadas.				

Los indicadores se definen según:

- LE= Logrado con excelencia, referido a cumplir en su totalidad la descripción de las acciones indicadas.
- L= Logrado, se refiere a cumplir en su mayoría la descripción de las acciones descritas.
- PL= Parcialmente logrado, considera el cumplimiento parcial de las acciones descritas.
- NL= No logrado, no se registra presencia de características aludidas en los indicadores.

7.3 Libro de códigos

Comunidad escolar: Referido a todos los aspectos relacionados con el contexto escolar, desde la perspectiva familiar e individual del estudiante 2E, contemplando los intereses compartidos con la escuela, vínculos generados entre los agentes de la comunidad escolar y acciones determinadas por que faciliten u obstaculicen el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante 2E.

Acciones frente a condición 2E

- Definición breve: Acciones que toma la escuela frente a la condición de 2E como iniciativa propia.
- Definición completa: Acciones que toma la escuela frente a la condición de 2E que se hayan implementado para solucionar algunas dificultades, potenciar sus talentos, atender su condición, conocer y comprender la doble condición.
- Cuándo se usa: Cuando las acciones e iniciativas provienen y son tomadas por la escuela en relación a la doble excepcionalidad, en su conjunto o por separado.
- Cuándo no se usa: Cuando las acciones e iniciativas no provienen ni son tomadas por la escuela o responden otro tipo de dificultades entorno a la salud física y psicológica.

Apoyo estudiante contexto escolar

- Definición breve: Apoyos que se le entregan a el/la estudiante 2E desde el contexto escolar.
- Definición completa: Apoyos que se le entregan a el/la estudiante 2E a nivel institucional, de aula regular, aula de recursos, profesionales externos, entre otros. Se considera también, la presencia de facilitadores en el contexto que favorezcan el aprendizaje del estudiante 2E, la coordinación que hay entre esos apoyos, el nivel de participación del entrevistado en dichos apoyos (diseño, implementación, seguimiento, etc.)
- Cuándo se usa: Los entrevistados describen y hacen referencias a la diversidad de apoyos que reciben por parte de la escuela para abordar las necesidades y fortalezas del estudiante 2E en el contexto escolar, desde cómo se detecta a como se resuelve.

- Cuándo no se usa: Describen apoyos que tienen distintos orígenes que no emergen de la escuela o no se ejecutan bajo este contexto.

Barreras para el aprendizaje

- Definición breve: Barreras para el aprendizaje y desarrollo del estudiante 2E
- Definición completa: Se consideran barreras para el aprendizaje, todos aquellos factores del contexto escolar que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje del estudiante 2E, las cuales aparecen en relación a su interacción en diferentes contextos, como social, político, institucional, cultural y en circunstancias sociales y económicas.
- Cuándo se usa: Se describen distintos contextos donde está presente el desconocimiento, prejuicios, bajas expectativas, baja flexibilidad y una coordinación insuficiente o inexistente con equipos especialistas.
- Cuándo no se usa: Referencias a elementos que no son barreras, que no afectan al desarrollo y/o aprendizaje del estudiante 2E.

Intereses comunes escuela

- Definición breve: Acciones en las que participa el estudiante 2E que movilizan sus intereses, las cuales pueden ser de carácter colectivo entre el estudiante y los miembros de la comunidad educativa.
- Definición completa: Acciones que movilizan necesidades e iniciativas de carácter colectivo entre los miembros de la comunidad educativa (pares, profesores, directivos, entre otros) y el/la estudiante 2E

- Cuándo se usa: Se describen y evalúan intereses que el estudiante comparte con los miembros de la comunidad educativa, los cuales pueden ser acciones académicas, juegos, ocio, mientras evidencia el interés por parte del estudiante de participar de dicha actividad
- Cuándo no se usa: Se describen iniciativas en que el estudiante 2E participa con la comunidad educativa, no obstante, no son de interés para el estudiante 2E.

Relaciones sociales comunidad escolar

- Definición breve: Relaciones sociales que el estudiante sostiene con los agentes de la comunidad escolar.
- Definición completa: Vínculos que el/la estudiante 2E establece con profesores(as), auxiliares, asistentes, entre otros(as).
- Cuándo se usa: Cuando explicitan relaciones que sostiene el estudiante 2E en el contexto escolar con docentes, asistentes de la educación, entre otros(as).
- Cuándo no se usa: Cuando se explicitan relaciones con cualquiera que no sea un miembro de la comunidad escolar, como apoderados o pares.

Rutinas escolares

- Definición breve: Costumbres o hábitos adquiridos de hacer algo de un modo determinado en el contexto escolar
- Definición completa: Las rutinas escolares no requieren tener que reflexionar o decidir, se presenta en consideración de los hábitos que el estudiante 2E posee en cuanto a

hábitos y estrategias de estudio, juego, alimentación y el nivel de autonomía que evidencia el/la estudiante en las rutinas del contexto escolar.

- Cuándo se usa: Los entrevistados describen las etapas del día del estudiante 2E en el contexto escolar, se reconocen aspectos de hábitos y estrategias de estudio, juego, alimentación y niveles de autonomía en este contexto.
- Cuándo no se usa: Los entrevistados narran eventos aislados sin tener relación con el día a día, no tienen continuidad en el relato y son decisiones que determinan.

Tipo vínculo estudiante-profesores

- Definición breve: Tipo de vínculos y ámbitos en que se relacionan los estudiantes y profesores.
- Definición completa: Ámbitos y tipos de vínculo que unen, atan o relacionan al estudiante y los profesores. En su estado actual y en evolución histórica. Tipo de vínculo que existe o se da entre el profesor- estudiante 2E a nivel de aula, actividades extraprogramáticas.
- Cuándo se usa: Los entrevistados describen y evalúan los vínculos, temas en común, etc., que sostienen profesores y estudiantes 2E tanto en la escuela como en actividades extra programáticas relacionadas a la escuela. Las narraciones pueden dar cuenta de cómo inicia esta relación hasta su estado actual, independiente de su nivel de proximidad.
- Cuándo no se usa: Todas las relaciones que no hagan referencia a la diada profesor/estudiante.

Tipo vínculo familia-profesores

- Definición breve: Tipo de vínculo y ámbitos en que se relacionan la familia 2E y profesores(as).
- Definición completa: Tipos de vínculo y ámbitos que unen, atan o relacionan a la familia y los profesores. En su estado actual y en su evolución histórica. Tipo de vínculo que existe o se da entre el profesor-familia 2E, a nivel de aula, actividades extraprogramáticas.
- Cuándo se usa: Entrevistados describen y evalúan todos los espacios y procesos en que la familia se relaciona con la escuela y sus miembros, profesores, equipo PIE, directivos, apoderados, entre otros(as). Esto incluye a su vez las actividades y espacios extra programáticos como talleres y eventos, en relación a la escuela y sus miembros, siempre como eje principal el proceso del estudiante 2E.
- Cuándo no se usa: No hay referencia a la díada familia-escuela en este proceso histórico entorno al estudiante.

Sujeto 2E: Relacionado con las particularidades del sujeto 2E, en cuanto a su doble condición, características sociales, emocionales y cognitivas. Además se consideran aspectos vinculados tanto al talento como al trastorno, intereses y gustos personales, relaciones sociales con pares y acciones realizadas por el sujeto durante su vida diaria. Lo anterior, reconocido y descrito tanto por el mismo sujeto como por la familia, desde la primera infancia hasta la actualidad.

Indicadores tempranos condición 2E

- Definición breve: Indicadores tempranos de la condición de doble excepcionalidad

- Definición completa: Donde se describen elementos referidos al comportamiento de carácter cognitivo, relacional, lingüístico, de salud entre otros, que llaman la atención de los padres u otras personas, porque se escapan de los patrones esperables para su etapa de desarrollo.
- Cuándo se usa: Cuando se refiere a características que se evidencian por fuera del estándar esperado para su edad.
- Cuándo no se usa: Cuando son comportamientos típicos esperables para el desarrollo del niño(a).

Intereses individuales 2E

- Definición breve: Intereses individuales del sujeto 2E.
- Definición completa: Se consideran actividades y/o motivaciones de carácter individual del sujeto 2E que sean de su interés o desagrado, tanto en el contexto académico como personal, los cuales son subjetivos y manifestados explícitamente por el niño(a), y generan un valor o ganancia para el sujeto.
- Cuándo se usa: Entre los intereses, se consideran gustos, motivaciones, ocio, juegos, actividades creativas, intereses (lectura, colecciones) y actividades que no son de su interés o agrado.
- Cuándo no se usa: Actividades o aspectos que generen una ganancia para el sujeto (como estudiar) pero que no son expresados como intereses que provienen de algo sentido por el niño 2E.

Resolución de conflictos pares

- Definición breve: Proceso de resolución de conflictos al interior del grupo de pares
- Definición completa: Identificación de puntos de tensión en la dinámica de la comunidad educativa, las cuales se ponen en diálogo (o no), para la superación de estas. Destacan elementos en la resolución como la empatía, flexibilidad/rigidez, búsqueda de soluciones y trabajo colaborativo.
- Cuándo se usa: Los entrevistados identifican eventos donde el sujeto 2E haya vivido tensiones, conflictos y resolución de estos con sus pares o amigos(as) en el contexto escolar o cotidiano. Éstas entre otras pueden ser discusiones, toma de decisiones, crisis, entre otros(as).
- Cuándo no se usa: Todas las resoluciones de conflicto entre el sujeto 2E y otros actores que no pertenecen a la comunidad educativa.

Relaciones sociales con pares

- Definición breve: Relaciones sociales que el sujeto 2E sostiene en el contexto escolar con sus pares.
- Definición completa: Vínculos positivos o negativos que el sujeto 2E establece con sus pares.
- Cuándo se usa: Cuando se explicitan relaciones positivas o negativas que sostiene el sujeto 2E con sus pares en el contexto escolar.
- Cuándo no se usa: Cuando se explicitan relaciones con cualquiera que no sea un par o cuando los pares estén fuera del contexto escolar (amigos del barrio).

Rutinas individuales

- Definición breve: Costumbres o hábitos adquiridos de hacer algo de un modo determinado en el contexto en que se desenvuelve.
- Definición completa: Las rutinas individuales no requieren tener que reflexionar o decidir, se presenta en consideración de los hábitos que el sujeto 2E posee en cuanto a hábitos de aseo e higiene, juegos, alimentación y que niveles de autonomía se evidencian en estas rutinas, en el contexto en que se desenvuelve.
- Cuándo se usa: Los entrevistados describen las etapas del día del sujeto 2E en el contexto en que se desenvuelve, se reconocen aspectos de los ciclos, juegos, aseo e higiene personal, alimentación y niveles de autonomía en lo cotidiano.
- Cuándo no se usa: Los entrevistados narran eventos aislados y sin relación al día a día, no tienen continuidad en el relato y son decisiones que determinan.

Autoconocimiento asociado a la condición de 2E

- Definición breve: Conocimiento personal acerca de la condición de 2E.
- Definición completa: Capacidad que presenta el sujeto para reconocer sus diferencias socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas asociadas a la doble excepcionalidad.
- Cuándo se usa: El sujeto entrevistado explicita o hace referencia a características personales relacionadas con aspectos socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas asociadas a la condición de 2E.
- Cuándo no se usa: Cuando las características no son expresadas de manera directa por el sujeto y el conocimiento personal no es de tipo socio-emocional, psicológico y/o cognitivo.

Autoconocimiento del trastorno asociado a la condición de 2E

- Definición breve: Conocimiento personal acerca del trastorno específico asociado a la condición 2E.
- Definición completa: Capacidad que presenta el sujeto con la condición de 2E para reconocer sus diferencias socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas asociadas a uno o más trastornos específicos, tales como Trastornos del sueño, Trastorno Espectro Autista (TEA), Trastorno de déficit por atención (TDAH), entre otros.
- Cuándo se usa: Se usa cuando el sujeto entrevistado explicita o hace referencia a características personales de la condición de 2E relacionadas con aspectos socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas asociadas a uno o más trastornos específicos como Trastornos del sueño, Trastorno Espectro Autista (TEA), Trastorno de déficit por atención (TDAH), entre otros.
- Cuándo no se usa: Cuando el sujeto no lo expresa de manera directa o el conocimiento personal no es de tipo socio-emocional, psicológico y/o cognitivo asociado a trastornos específicos como Trastornos del sueño, Trastorno Espectro Autista (TEA), Trastorno de déficit por atención (TDAH), entre otros.

Autoconocimiento del talento asociado a la condición de 2E

- Definición breve: Conocimiento personal acerca del talento asociado a la condición de 2E.
- Definición completa: Capacidad que presenta el sujeto con la condición 2E para reconocer y/o determinar su talento, área(s) en la(s) que se expresa este talento y sus diferencias socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas asociadas al talento.

- Cuándo se usa: Se utiliza cuando el sujeto explícitamente reconoce y/o determina su talento, área(s) en la(s) que se expresa este talento y sus diferencias socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas asociadas al talento.
- Cuándo no se usa: Cuando el sujeto no lo expresa de manera directa o cuando el conocimiento personal no hace referencia al talento, área en que éste se expresa o a las diferencias socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas asociadas al talento.

Caracterización del trastorno asociado a la 2E

- Definición breve: Atributos otorgados al trastorno específico asociado a la condición 2E.
- Definición completa: Atributos otorgados por parte de la familia 2E sobre características sociales, emocionales, psicológicos y/o cognitivas asociadas a uno o más trastornos específicos tales como Trastornos del sueño, Trastorno Espectro Autista (TEA), Trastorno de déficit por atención (TDAH), entre otros vinculados a la condición de 2E
- Cuándo se usa: Se utiliza cuando la familias 2E describen explícitamente atributos propios sobre aspectos sociales, emocionales, psicológicos y/o cognitivas asociadas a uno o más trastornos específicos tales como Trastornos del sueño, Trastorno Espectro Autista (TEA), Trastorno de déficit por atención (TDAH), entre otros vinculados a la condición de 2E.
- Cuándo no se usa: No se consideran dentro de ésta categoría, características de personalidad y temperamento del sujeto que presenta la condición de 2E sin presentar relación con uno o más trastornos asociados a la doble excepcionalidad. Cuando no se describen aspectos sociales, emocionales, psicológicos y/o cognitivos.

Familia 2E: Referido al contexto familiar bajo el cual se desarrolla y desenvuelve el sujeto 2E, considerando las relaciones afectivas, los intereses y actividades en común, roles y responsabilidades familiares que influyen en la dinámica familiar y las acciones determinadas por los padres para favorecer el desarrollo personal del hijo(a), en los diversos contextos en los que se desenvuelven. Asimismo, se contemplan los conocimientos por parte de la familia en cuanto a la doble excepcionalidad, junto con la valoración afectiva y cognitiva del sujeto 2E. Lo anterior, debe ser descrito por la familia del sujeto 2E.

Acciones familiares condición 2E

- Definición breve: Acciones que toma la familia frente a la condición 2E como iniciativa propia.
- Definición completa: Acciones que toma la familia frente a la condición 2E que hayan implementado para solucionar algunas dificultades, potenciar sus talentos, atender, conocer y comprender su doble condición.
- Cuándo se usa: Cuando las acciones e iniciativas provienen y son tomadas por la familia en relación a la doble excepcionalidad, en su conjunto o por separado.
- Cuándo no se usa: Cuando las acciones e iniciativas no provienen ni son tomadas por la familia o responden a otro tipo de dificultades entorno a la salud física o psicológica.

Acciones de la familia frente a indicadores tempranos de la 2E

- Definición breve: Acciones que la familia ha realizado respecto a indicadores tempranos de la doble excepcionalidad.

- Definición completa: Descripción de las acciones familiares frente a indicadores tempranos de carácter cognitivo, relacional, lingüístico, de salud entre otros, que hayan llamado la atención, ya que se escapan de los patrones esperables para su etapa de desarrollo.
- Cuándo se usa: Cuando se describen acciones llevadas a cabo por parte de la familia frente a características que se evidencian por fuera del estándar esperado para su edad.
- Cuándo no se usa: Cuando las acciones llevadas a cabo hacen referencia a características esperables para la etapa del desarrollo del hijo(a) o si bien, son ejecutadas por personas que no son de la familia 2E.

Conocimiento familiar de la condición 2E

- Definición breve: Grado de conocimiento que posee la familia 2E acerca de la condición de doble excepcionalidad.
- Definición completa: Conocimientos conceptuales y/o empíricos que maneja o no la familia sobre las características socio-emocionales, psicológicas y cognitivas asociadas a la condición de 2E.
- Cuándo se usa: Se usa cuando la familia manifiesta explícitamente tener o no conocimientos conceptuales y/o empíricos respecto a las características socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas propias de la condición 2E.
- Cuándo no se usa: Cuando la familia no menciona explícitamente sus conocimientos conceptuales y/o empíricos respecto a las características socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas asociadas a la condición 2E, cuando la familia realiza suposiciones o explícita características propias de la personalidad del sujeto.

Conocimiento familiar del trastorno asociado a la condición 2E

- Definición breve: Conocimiento familiar acerca del trastorno asociado a la condición de 2E.
- Definición completa: Conocimientos conceptuales y/o empíricos que maneja la familia sobre las características socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas propias de uno o más trastornos específicos vinculados a la condición 2E.
- Cuándo se usa: Se usa cuando el sujeto explícitamente hace referencia a conocimientos conceptuales y/o empíricos sobre el trastorno asociado a la condición 2E, respecto a las características socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas asociadas a uno o más trastornos específicos.
- Cuándo no se usa: Cuando la familia 2E no menciona explícitamente sus conocimientos conceptuales y/o empíricos sobre el trastorno asociado a la condición 2E, respecto a las características socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas asociadas a uno o más trastornos específicos, cuando se realizan suposiciones o describen características propias de la personalidad de su hijo(a), como gustos, intereses, entre otros.

Conocimiento familiar del talento asociado a la condición 2E

- Definición breve: Conocimiento familiar acerca del talento asociado a la 2E
- Definición completa: Conocimientos conceptuales y/o empíricos que maneja la familia sobre el talento, área(s) en la(s) que se expresa este talento y sus diferencias socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas vinculadas al talento asociado a la condición 2E.

- Cuándo se usa: Se usa cuando la familia explícitamente hace referencia a conocimientos conceptuales y/o empíricos que manejan respecto a características socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas vinculadas al talento asociado a la condición 2E.
- Cuándo no se usa: Cuando la familia 2E no menciona explícitamente sus conocimientos conceptuales y/o empíricos respecto a las características socio-emocionales, psicológicas y/o cognitivas vinculadas al talento asociado a la condición 2E, cuando se realizan suposiciones o describen características propias de la personalidad de su hijo(a), como gustos, intereses, entre otros.

Común familiar asociado a la condición de 2E

- Definición breve: Aspectos comunes que presentan miembros de la familia 2E con el sujeto con la condición de doble excepcionalidad.
- Definición completa: Se describen similitudes, rasgos y características comunes que presenta algún miembro de la familia que puede vincularse a la condición 2E, talentos y/o trastornos específicos asociados.
- Cuándo se usa: Se utiliza cuando se describen rasgos comunes que presentan miembros de la familia, los cuales están asociados al trastorno específico y/o al talento vinculado a la condición de 2E.
- Cuándo no se usa: Cuando los rasgos comunes no tienen relación con los trastornos específicos y/o el talento asociado a la condición 2E. Cuando se describe similitud entre gustos, intereses, personalidad, entre otros, que no se vinculen con la condición 2E.

Intereses comunes familiares

- Definición breve: Intereses y actividades en común entre la familia y el sujeto 2E.
- Definición completa: Intereses en común y actividad que se realizan en conjunto el sujeto 2E y su familia, los cuales generan un valor o una ganancia para la familia.
- Cuándo se usa: Debe presentarse una actividad o actividades de modo conjunto entre el sujeto 2E y la familia y, secundariamente generar alguna ganancia como cohesión a nivel familiar.
- Cuándo no se usa: Cuando no hay presencia de una actividad o interés en conjunto entre el sujeto 2E y su familia. Cuando no participa el estudiante, si se refiere solo a una relación con la familia sin actividad de por medio o cuando miembros de la familia no creen que ganan algo cuando realizan estas actividades o bien las actividades no son percibidas y explicitadas como de interés para el sujeto 2E.

Relaciones familiares negativas extra

- Definición breve: Relaciones negativas entre los miembros de la familia que no son parte del hogar.
- Definición completa: Relaciones con miembros de la familia que no viven en el hogar, los cuales perturban, perjudican o no ayudan a construir las relaciones o vínculos de cercanía entre los miembros de la familia con el sujeto 2E, entendiendo ésta en sentido extenso (familiares biológicos o no, pero sentidos como parte de la familia)
- Cuándo se usa: Relaciones con miembros de la familia que no viven en el hogar, quienes perturban, perjudican o no ayudan a construir relaciones o vínculos que permitan

afianzar la convivencia dentro del hogar. También se incluyen aquí las percepciones de relaciones neutrales o que no contribuyen.

- Cuándo no se usa: Cuando se describen relaciones positivas con miembros de la familia que no viven en el hogar, que favorecen el vínculo o cercanía.

Relaciones familiares negativas intra

- Definición breve: Relaciones familiares negativas entre los miembros de la familia que viven en el hogar.
- Definición completa: Relaciones familiares que perturban, perjudican o no ayudan a construir relaciones, vínculos o cercanías entre los miembros de la familia y el sujeto 2E, entendiendo familia en sentido extenso (familiares biológicos o no, pero sentidos como parte de la familia).
- Cuándo se usa: Relaciones familiares que perturban, perjudican o no ayudan a construir las relaciones o vínculos que permitan afianzar la convivencia dentro del hogar. También se incluyen las percepciones de relaciones neutrales o que no contribuyen.
- Cuándo no se usa: Cuando se describen positivamente relaciones familiares que favorecen el vínculo o cercanía entre los miembros.

Relaciones familiares positivas extra

- Definición breve: Relaciones positivas entre los miembros de la familia que no son parte del hogar.

- Definición completa: Relaciones con miembros de la familia que no viven en el hogar y que favorecen el vínculo o cercanía con el sujeto 2E, entendiendo familia en sentido extenso (familiares biológicos o no pero sentidos como parte de la familia)
- Cuándo se usa: Cuando describen relaciones con miembros de la familia que no viven en el hogar, que favorecen las relaciones positivas o de sentido constructivo, que mejoran los vínculos o cercanías, permitiendo afianzar la convivencia dentro del hogar.
- Cuándo no se usa: Cuando se describen relaciones negativas con miembros de la familia que no viven dentro del hogar y que no favorecen el vínculo o cercanía entre los miembros.

Relaciones familiares positivas intra

- Definición breve: Relaciones familiares positivas entre los miembros de la familia que viven en el hogar.
- Definición completa: Relaciones familiares que favorecen el vínculo o cercanía entre los miembros de la familia con el sujeto 2E, entendiendo familia en sentido extenso (familiares biológicos o no, pero sentidos como parte de la familia)
- Cuándo se usa: Relaciones familiares positivas o de sentido constructivo, que mejoran las relaciones, vínculos o cercanías entre sus miembros, lo que permite afianzar la convivencia en el hogar.
- Cuándo no se usa: Relaciones familiares negativas que no favorecen el vínculo o cercanía entre los miembros de la familia.

Resolución de conflictos familiares

- Definición breve: Proceso de resolución de conflictos al interior de la familia 2E.
- Definición completa: Identificación de puntos de tensión en la dinámica familiar las cuales se ponen en diálogo (o no) para la superación de estas. Se destacan elementos para la superación como la empatía, flexibilidad/rigidez, búsqueda de soluciones y trabajo colaborativo.
- Cuándo se usa: Cuando se describe cómo se resuelve este conflicto, sobre quién(es) están estas problemáticas.
- Cuándo no se usa: Cuando se describen conflictos con personas extrafamiliares.

Roles familiares generales

- Definición breve: Roles que cumplen los miembros de la familia.
- Definición completa: Roles de los miembros de la familia que evidencian responsabilidad de éstos hacia otros familiares, individuos externos hacia la familia, incluyendo organizaciones, comunidades, clubes, entre otros, o situaciones abstractas (responsabilidad hacia la educación, lo político, etc.) pero que no incluyen al sujeto 2E.
- Cuándo se usa: Roles de los miembros de la familia que no incluyen al sujeto 2E.
- Cuándo no se usa: Roles de los miembros de la familia que sí incluyen al sujeto 2E.

Roles familiares hacia el niño(a)

- Definición breve: Roles que cumplen los miembros de la familia en relación al sujeto 2E.

- Definición completa: Rol de los miembros de la familia evidenciado en la relación de responsabilidad que denotan hacia el sujeto 2E (reglas, permisos, apoyos en tareas y actividades)
- Cuándo se usa: Sólo en roles que se evidencian en la relación con el/la estudiante 2E.
- Cuándo no se usa: Cualquier otro rol de miembros de la familia que se explicita en los relatos pero que no tenga ninguna relación con el sujeto 2E (responsabilidades con familiares externos, incluidas instituciones, comunidades, juntas de vecinos, clubes, etc.).

Rutinas familiares

- Definición breve: Costumbres o hábitos adquiridos de hacer algo de un modo determinado en el contexto familiar.
- Definición completa: Descripción de la presencia o no de rutinas familiares, las cuales no requieren tener que reflexionar o decidir, se presenta en consideración de los hábitos que la familia 2E posee en cuanto a juegos, actividades familiares, alimentación y niveles de autonomía que se evidencian en estas rutinas en el contexto familiar.
- Cuándo se usa: Los entrevistados describen las etapas del día de la familia 2E en el contexto familiar, se reconocen aspectos de los ciclos, juegos, alimentación y niveles de autonomía en lo cotidiano.
- Cuándo no se usa: Los entrevistados narran eventos aislados y sin relación al día a día, no tienen continuidad en el relato y son decisiones que determinan

Valoración afectiva familiar

- Definición breve: Valoración de los atributos afectivos y/o emocionales efectuados por la familia 2E.
- Definición completa: Evaluación que realizan los miembros de la familia sobre atributos afectivos y/o emocionales del sujeto 2E.
- Cuándo se usa: Se usa cuando la evaluación implica atributos emocionales que son observados por los miembros de la familia y son expresados como opinión.
- Cuándo no se usa: Cuando la evaluación no es un tipo afectivo o emocional. Cuando la evaluación es referida por algún participante que no es de la familia o bien es referido por el mismo sujeto.

Valoración cognitiva familiar

- Definición breve: Valoración de los atributos cognitivos o intelectuales efectuados por la familia 2E.
- Definición completa: Evaluación que realizan los miembros de la familia sobre atributos cognitivos o intelectuales del sujeto 2E.
- Cuándo se usa: Se usa cuando la evaluación implica atributos cognitivos o intelectuales que son observados por los miembros de la familia y son expresados como opinión.
- Cuándo no se usa: Cuando la evaluación no es de tipo cognitivo o intelectual. Cuando es referido por algún participante externo a la familia o bien cuando es referido por el mismo sujeto

Vivencia 2E: Relacionado con las consecuencias generadas por la condición 2E, que repercuten emocionalmente en el propio sujeto y sus familias, las cuales emergen desde la primera infancia hasta la actualidad. Además, se considera cómo la doble excepcionalidad afecta en las proyecciones futuras de la familia 2E, contemplando expectativas, inquietudes y preocupaciones en el ámbito personal, familiar, académico y laboral del sujeto.

Expectativas familiares futuras

- Definición breve: Expectativas futuras de la familia 2E frente a la condición de doble excepcionalidad.
- Definición completa: Consideración evaluativa en cuanto a las proyecciones por parte de la familia 2E, en relación al rendimiento académico, proyecciones de relaciones sociales, inclusión (social-educativa-laboral), manejo emocional del sujeto que presenta la condición.
- Cuándo se usa: Cuando miembros de la familia o el sujeto 2E, relatan proyecciones respecto al futuro del estudiante, en su contexto familiar y sus relaciones fuera del contexto escolar.
- Cuándo no se usa: Las expectativas mencionadas no responden a la vida del sujeto 2E y/o no son del contexto fuera de la escuela.

Preocupaciones y frustraciones de la familia 2E

- Definición breve: Sentimientos familiares frente a la condición de 2E.
- Definición completa: Sentimientos de inquietud, temor y/o imposibilidad de satisfacer necesidades que las familias perciben frente a la condición 2E, referidos a los aspectos

sociales, recreacionales, educacionales, entre otros, del sujeto 2E. Estos sentimientos se pueden dar a corto, mediano o largo plazo, como también, haberse presentado en el pasado.

- Cuándo se usa: Cuando las familias explicitan preocupaciones y/o frustraciones derivadas de la condición de 2E en aspectos sociales, recreacionales, educacionales, etc. a corto, largo o mediano plazo.
- Cuándo no se usa: Cuando hablan de expectativas futuras del sujeto 2E, mencionan necesidades satisfechas u otro tipo de sentimiento fuera de la inquietud o temor.

Impacto positivo ante el diagnóstico de la condición de 2E

- Definición breve: Impresiones emocionales positivas por parte de las familias 2E, ante el diagnóstico de la condición 2E.
- Definición completa: Impresiones positivas por parte de la familia, luego de recibir el diagnóstico del sujeto 2E, tanto de la doble excepcionalidad como del trastorno asociado.
- Cuándo se usa: Cuando las familias describen positivamente, el impacto que generó en ellos conocer el diagnóstico del sujeto 2E, anécdotas referidas al momento y cambios personales positivos que éste generó.
- Cuándo no se usa: Cuando las familias explicitan o describen impresiones negativas frente a la condición 2E.

Impacto negativo ante el diagnóstico de la condición de 2E

- Definición breve: Impresiones de carácter emocional negativas por parte de la familia 2E, ante el diagnóstico de la condición 2E.

- Definición completa: Impresiones negativas por parte de la familia 2E, luego de recibir el diagnóstico del sujeto 2E, tanto de la doble excepcionalidad como del trastorno asociado.
- Cuándo se usa: Cuando las familias describen negativamente, el impacto que generó en ellos conocer el diagnóstico del sujeto 2E, anécdotas referidas al momento y cambios personales positivos que éste generó
- Cuándo no se usa: Cuando las familias explicitan o describen impresiones positivas frente al diagnóstico de la condición 2E

No categorizado:

- Definición breve: Extractos no relacionados con las categorías determinadas.
- Definición completa: Extractos de las entrevistas, que no se relacionan con ninguna de las categorías determinadas, por tanto no es posible categorizarlas.
- Cuándo se usa: Se usa cuando lo mencionado, no forma parte de alguna de las categorías determinadas.
- Cuándo no se usa: Cuando lo mencionado forma parte de otra categoría.

7.4 Propuesta: Guía de orientación psicoeducativa para padres sobre 2E

A continuación se presenta la propuesta de dicha guía.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

GUÍA DE ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA PARA PADRES SOBRE

Doble Excepcionalidad

Fortaleza+Desafío

Autores:

Catalina Álvarez Guajardo

Francisca Bobadilla Carrasco

Pia Pérez Salinas

Micaela Picó Iriarte

Javiera Rojas Leiva

ÍNDICE

Presentación	276
Familia	277
Glosario de términos	278
Glosario de símbolos	280
Descubriendo la 2E	281
<ul style="list-style-type: none">• <i>Definiciones</i>• <i>Indicadores tempranos</i>	
Normativa nacional	286
<ul style="list-style-type: none">• <i>Leyes</i>• <i>Decretos</i>	
Enfrenta tus desafíos	290
Mirando con otros lentes la 2E	295
<ul style="list-style-type: none">• <i>Redes de Apoyo</i>	
¡Empodérate!	298
Recursos de apoyo	301

PRESENTACIÓN

La siguiente propuesta se enmarca en el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) N°1151030 “Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y Aportes para su Atención Psicoeducativa”.

En este sentido, se plantea la **“Guía de orientación Psicoeducativa para padres sobre Doble Excepcionalidad”**, la cual tiene por objetivo entregar apoyo para las familias de hijos(as) Doblemente Excepcionales, es decir, que presentan una alta capacidad, asociado al Trastorno por Déficit de la Atención (TDAH) o Trastorno del Espectro Autista (TEA), con el fin de promover información acerca de la detección y orientación de la condición, contribuyendo a su desarrollo integral.

Autores:

Catalina Álvarez Guajardo

Francisca Bobadilla Carrasco

Pia Pérez Salinas

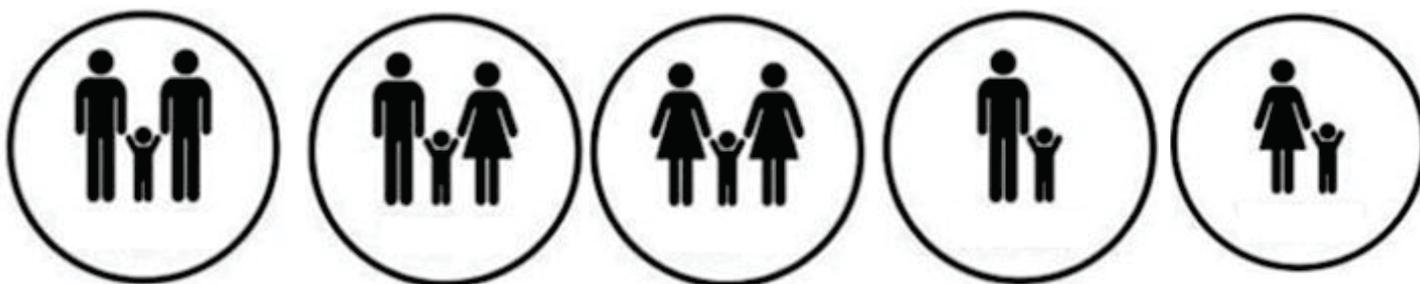
Micaela Picó Iriarte

Javiera Rojas Leiva

- Dado que la presente guía está dirigida familias, debemos comenzar por plantearnos qué comprendemos por dicho concepto.

¿ QUÉ ENTENDEMOS POR EL CONCEPTO DE FAMILIA EN ÉSTA GUÍA ?

El concepto de **familia**, se define como una construcción social, dado que la sociedad es quien determina dicho término a partir de los cambios que se han generado en el tiempo. Para el uso de ésta guía, el concepto será entendido ampliamente, donde se considera a quienes **pueden o no** tener lazos consanguíneos (Ramos, 2007)



La **familia** es un sistema y elemento natural, que está constituido por una red de relaciones y responde a necesidades biológicas y psicológicas que conlleva la supervivencia del ser humano.

Se considera como **primera fuente de educación**, por lo que presenta un **rol imprescindible** en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto es necesario tener en cuenta que tienen **derechos de protección** por parte de la sociedad y del Estado, pues constituye un elemento base a nivel social.



GLOSARIO

En este glosario podrás hallar la terminología principal utilizada para conocer y comprender el concepto de doble excepcionalidad.

❖ **Necesidades de apoyo:**

Las necesidades de apoyo constituyen un constructo psicológico que hace referencia al patrón e intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con un funcionamiento humano estándar” (AAID, 2010)

❖ **Inclusión:**

Se entiende por inclusión, como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los sujetos que provengan de grupos vulnerables o marginados, a través de modificaciones y/o adaptaciones que favorezcan su participación en la sociedad, tanto en la educación, salud, cultura, entre otros contextos.

❖ **Barreras:**

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan oportunidades y/o pleno acceso de niños(as), jóvenes y adultos en diferentes contextos, tales como educativo, social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas.

❖ **Facilitadores:**

Se relaciona con los agentes que permiten establecer una relación en el clima de aula como también en acciones que desarrollen las capacidades en un entorno apto para el estudiante.

❖ **Potenciar:**

Referido a otorgar oportunidades en el aprendizaje para fortalecer a través de intereses de los estudiantes el talento ya sea en el área cognitiva, social y/o personal.

❖ **Frustraciones:**

Se entiende por frustraciones, como un estado emocional que se desencadena por enfrentar acontecimientos o problemas insolubles, de los cuales no se les es permitido escapar y se está fuertemente motivado a responder.

GLOSARIO

❖ **Aspectos cognitivos:**

Se entiende por aspectos cognitivos, a todos aquellos procesos del pensamiento involucrados en la adquisición, organización, almacenamiento y uso de información. Estos procesos, hacen referencia a procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades.

❖ **Aspectos emocionales:**

Se entiende por aspectos emocionales, a todos aquellos procesos de regulación emocional y elicitación de estados emocionales, por lo que estos se involucran con la percepción, expresión y comprensión de las emociones tanto en uno mismo, como en el resto.

❖ **Aspectos sociales:**

Se entiende por aspectos sociales, como aquellas conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal, los cuales inciden en la autoestima del sujeto, adopción de roles, autorregulación del comportamiento y rendimiento académico.

❖ **Proyecto de Integración (PIE):**

Hace referencia a una estrategia del sistema escolar, que tiene como propósito contribuir el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo la presencia, participación y logros de aprendizaje de todos(as) los niños(as) y jóvenes, sobre todo de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales de carácter Transitorio o Permanentes.

❖ **Autoconcepto:**

Es la posibilidad de ser consciente de sí mismo, permitiendo construir la propia identidad personal para diferenciarse de otros y establecer relaciones personales.

❖ **Autoestima:**

La autoestima, entonces, sería el grado de satisfacción consigo mismo y sus características, es decir, la valorización propia.

Simbología a utilizar en la guía

A continuación, se encuentran los significados de los símbolos que aparecerán en la revisión de la guía de orientación, éstos permitirán que ud. pueda identificar de manera gráfica los diferentes enunciados e ideas:



Indica páginas web



Indica leyes



Indica videos



Indica los consejos



Aspecto Cognitivo



Aspecto Emocional

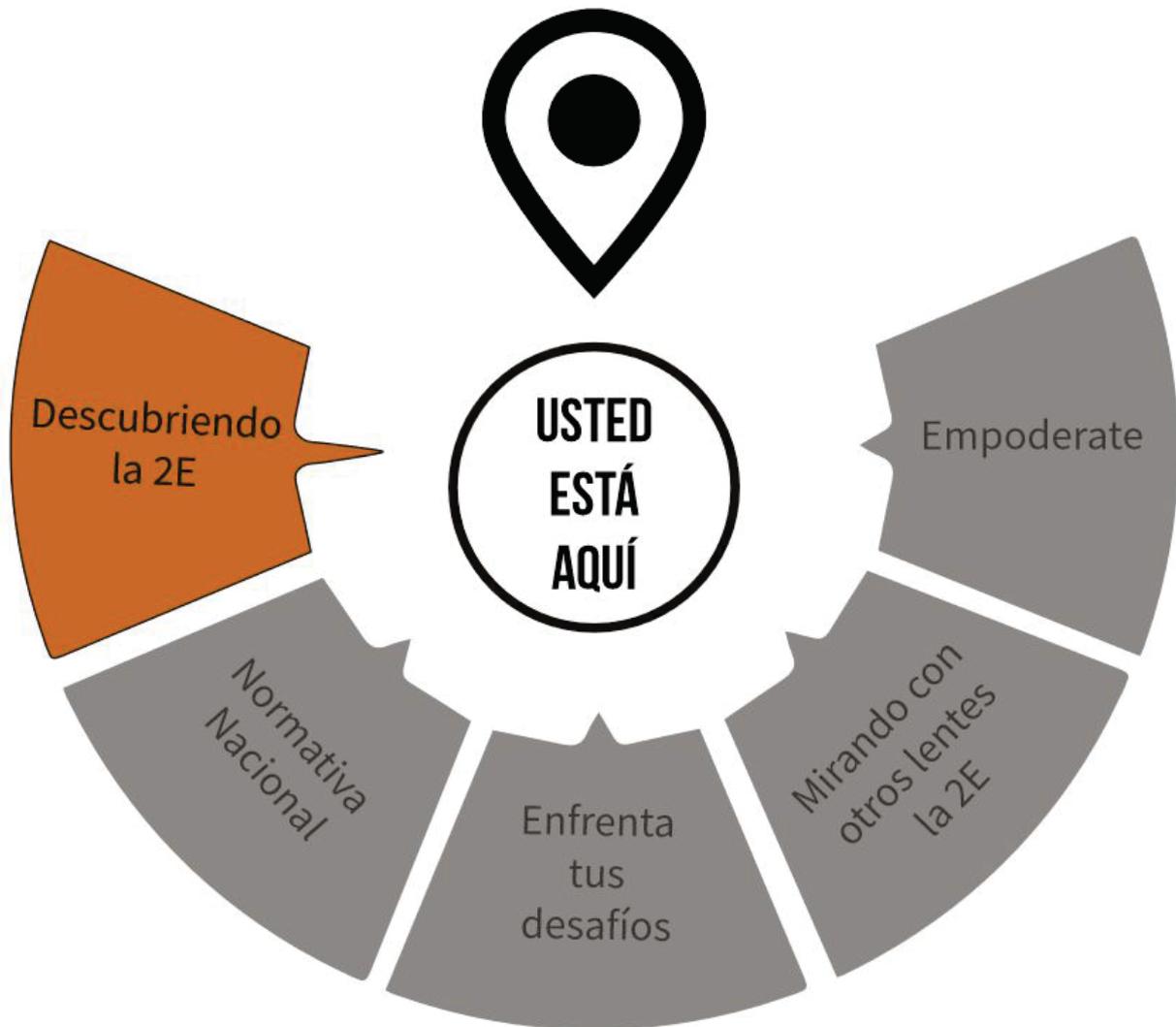


Aspecto Social



Indica el capítulo

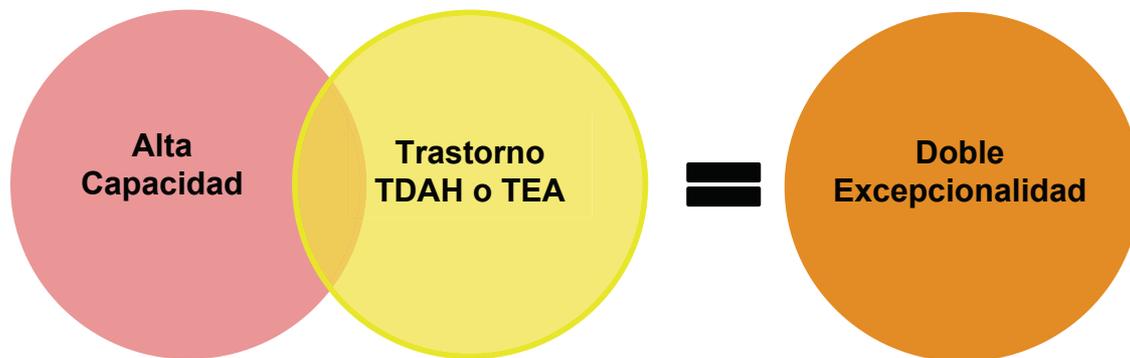
“DESCUBRIENDO LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD”



En este capítulo, encontrarás información acerca de la definición y descripción de Doble Excepcionalidad, Alta Capacidad, Trastorno por Déficit de la Atención y Trastorno del Espectro Autista, junto con sus respectivas características tanto a nivel cognitivo, emocional y social, los cuales son relevantes para comprender la condición. El objetivo del capítulo es que como padres conozcan y tengan claridad de dichos conceptos, para poder vivenciar con seguridad la experiencia de la paternidad con hijos(as) doblemente excepcionales.

¿Qué es la Doble Excepcionalidad?

Es la presencia de Alta Capacidad, acompañado de una Necesidad Educativa Especial, con excepción de quienes presentan Discapacidad Intelectual.



La **Alta Capacidad** (AC) es multidimensional y resulta del desarrollo a lo largo del ciclo vital, en donde confluye la genética y el ambiente, lo cual se denomina epigenética, pues el funcionamiento no está determinado por su base neurobiológica, sino que se relaciona con aspectos ambientales tales como oportunidades, personalidad, aspectos psicosociales y esfuerzo de la persona. (Sastre- Riba, 2012)

El **Trastorno por Déficit de la Atención** (TDAH) se define como “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” el cual se caracteriza por considerar “seis (o más) de los síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses, con una intensidad desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo y que tiene un impacto directamente sobre las actividades sociales y académicas/laborales. Para los adolescentes y adultos (17 o más años), se requieren al menos cinco síntomas” (DSM-5, 2013)

El **Trastorno del Espectro Autista** (TEA) se caracteriza por déficits persistente en la comunicación social y la interacción social a través de múltiples contextos. (DSM-5, 2013)

La AC, es **multidimensional**, ya que confluyen elementos:

Genéticos

El sujeto posee una base neurológica.

Ambientales

El entorno se encarga de identificar quien presenta una alta habilidad y desarrollar su talento.



Esta dirección web es de la Organización nacional de niñas(as) talentosas en Estados Unidos, en ella encontrarás información acerca de estrategias para potenciar el talento en los niños, así como también guías de apoyo para abordar diversas situaciones. Link asociado <https://www.nagc.org/>



A continuación, se describirán características cognitivas, emocionales y sociales que presentan las personas que presentan **Doble Excepcionalidad** asociada al **Trastorno por Déficit de la Atención** (TDAH):

**Alta
Capacidad**



**Trastorno por Déficit
de la Atención**



**Doble
Excepcionalidad**



Cognitivo

En base a una Psicometría se identifica si el niño(a) o joven presenta un funcionamiento cognitivo superior a la media, correspondiente a un Coeficiente Intelectual igual o superior a 120. Por otro lado, se pueden identificar dificultades para mantener la atención en actividades que escapan de sus intereses. En general, demuestran un desempeño promedio o sobresaliente en relación a sus pares, pero depende de las demandas del contexto. En ocasiones la Alta Capacidad compensa las características asociadas al TDAH.



Emocional

En general es necesario poner atención en el desarrollo del autoconcepto y autoestima, debido a que podría verse afectado por el desarrollo, con el fin de generar una sensación positiva en cuanto a la manera en que ellos se sienten y creen que son.



Social

Los niños(as) y jóvenes doblemente excepcionales, son sociables según intereses afines y demuestran gran capacidad de liderar entre sus pares. Sin embargo, en general presentan limitantes en el ámbito social, ocupacional y familiar manifestando poseer ansiedad y trastornos del comportamiento.

A continuación, se describirán características cognitivas, emocionales y sociales que presentan las personas que presentan Doble Excepcionalidad asociada al **Trastorno del Espectro Autista** (TEA):

**Alta
Capacidad**



**Doble
Excepcionalidad**



**Trastorno del
Espectro Autista**



Cognitivo

En base a una Psicometría se identifica si el niño(a) o joven presenta un funcionamiento cognitivo superior a la media, correspondiente a un Coeficiente Intelectual igual o superior a 120. Además, presentan una excelente memoria selectiva en relación a los temas de interés, recordando la mayor cantidad de información sobre ello.

Sin embargo, sus debilidades primordiales recaen en su funcionamiento ejecutivo, evidenciando escasa flexibilidad ante los cambios, en la necesidad de un para la planificar y organizar su vida diaria, entre otros.



Emocional

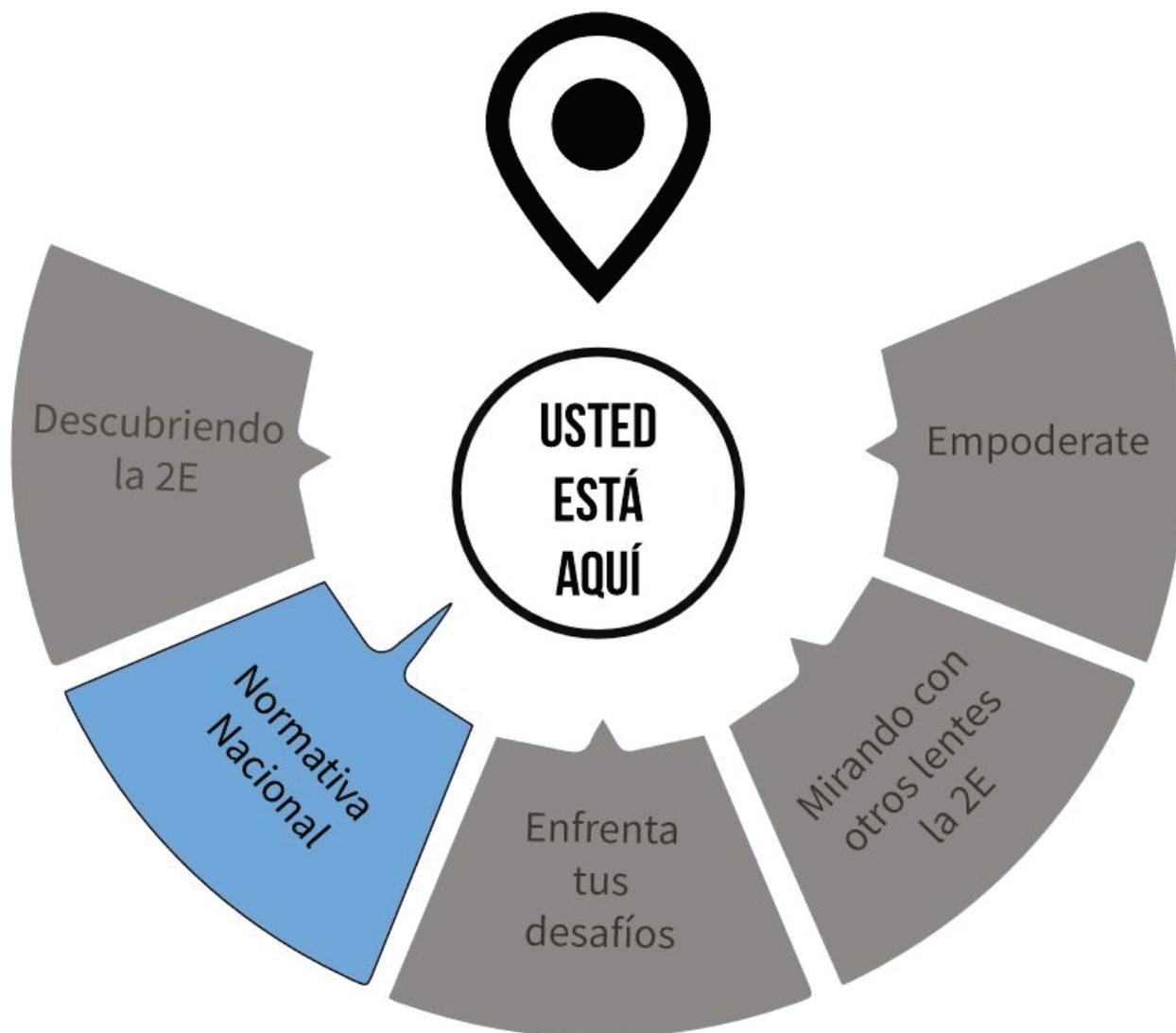
Generalmente presentan un adecuado autoconcepto y autoestima, puesto que identifican similitudes al compararse con sus pares. Sin embargo, es necesario tener presente y prestar atención al desarrollo de esto, dado que influye positiva o negativamente en su procesos vida personal.



Social

Las personas doblemente excepcionales son de escasos amigos(as), por lo que requieren de oportunidades para interactuar con otros, ya que esta es un área de gran dificultad para ellos(as), pues esta ausencia se debe a que generalmente no encuentran pares que presenten los mismos gusto e intereses. Sin embargo, son capaces de adaptarse a situaciones y comprender las interacciones sociales.

“NORMATIVA NACIONAL”



En este capítulo, encontrarás información acerca de las Leyes y Decretos existentes a nivel nacional, lo que se entiende por necesidades de apoyo y su relación con la Doble Excepcionalidad. El objetivo de este apartado es informar a los padres y/o familiares que proyecta la ley a nivel país, identificando los beneficios, apoyos y soluciones que emanan desde la ley, con el fin de conocer qué beneficios están o no presentes en la normativa nacional.

Actualmente no existe normativa dirigida específicamente hacia la intervención de la Doble Excepcionalidad, sin embargo, existen decretos que tratan el trastorno asociado, que se desprenden de la ley N° 20.422.

A continuación, encontrarás las normativas educativas existentes en Chile:

¿ Qué es el Decreto 170/2009 ?



Dicho decreto fija normas para determinar los alumnos con **necesidades de apoyo** que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial

¿En qué consisten dichas Necesidades de Apoyo?

- Consisten en otorgar apoyo adicional a los estudiantes para desenvolverse en el contexto educativo.
- Dichas necesidades se establecen mediante un diagnóstico emitido por un profesional especializado.
- Estas necesidades de apoyo se clasifican según sean transitorias o permanentes como se explica a continuación :

TRANSITORIAS

El apoyo se entrega por un período determinado.



Trastornos por Déficit de Atención
(TDAH)

PERMANENTES

El apoyo se mantiene durante toda la escolaridad.



Trastorno del Espectro Autista
(TEA)

La siguiente normativa, se encuentra en pilotaje, pues reemplazará al actual Decreto 170 (2009) que rige la Educación Escolar y Especial, lo que pertenecen a la ley 20.422. A continuación se presenta su finalidad y hacia quienes se dirige:

¿Qué es el Decreto N°83 /2015?



Es una normativa que aprueba y orienta a través de una adecuación curricular las necesidades de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica

¿A qué establecimientos rige este decreto?



A establecimientos de enseñanza regular, con o sin Programas de Integración Escolar.

¿Qué utilidad me otorga conocer esta información?



Es necesario que como padres, conozcan dichos decretos vigentes para poder realizar un **seguimiento al proceso** de integración de su hijo(a) a la educación regular y velar por el cumplimiento de ello.

- En base a lo mencionado sobre el Decreto 170 (2009) y Decreto 83 (2015), se presentarán los aspectos principales de tener en cuenta sobre éstos:

¿Quiénes pueden acceder al Programa de Integración Escolar (PIE)?



Aquellos que presentan diagnóstico emitido por un profesional ya sea Neurólogo, Psicólogo y Profesor de Educación Diferencial, que requiera de un apoyo ya sea por un período determinado o durante la escolaridad.



¿Quién me asegura que mi hijo(a) forme parte del PIE?

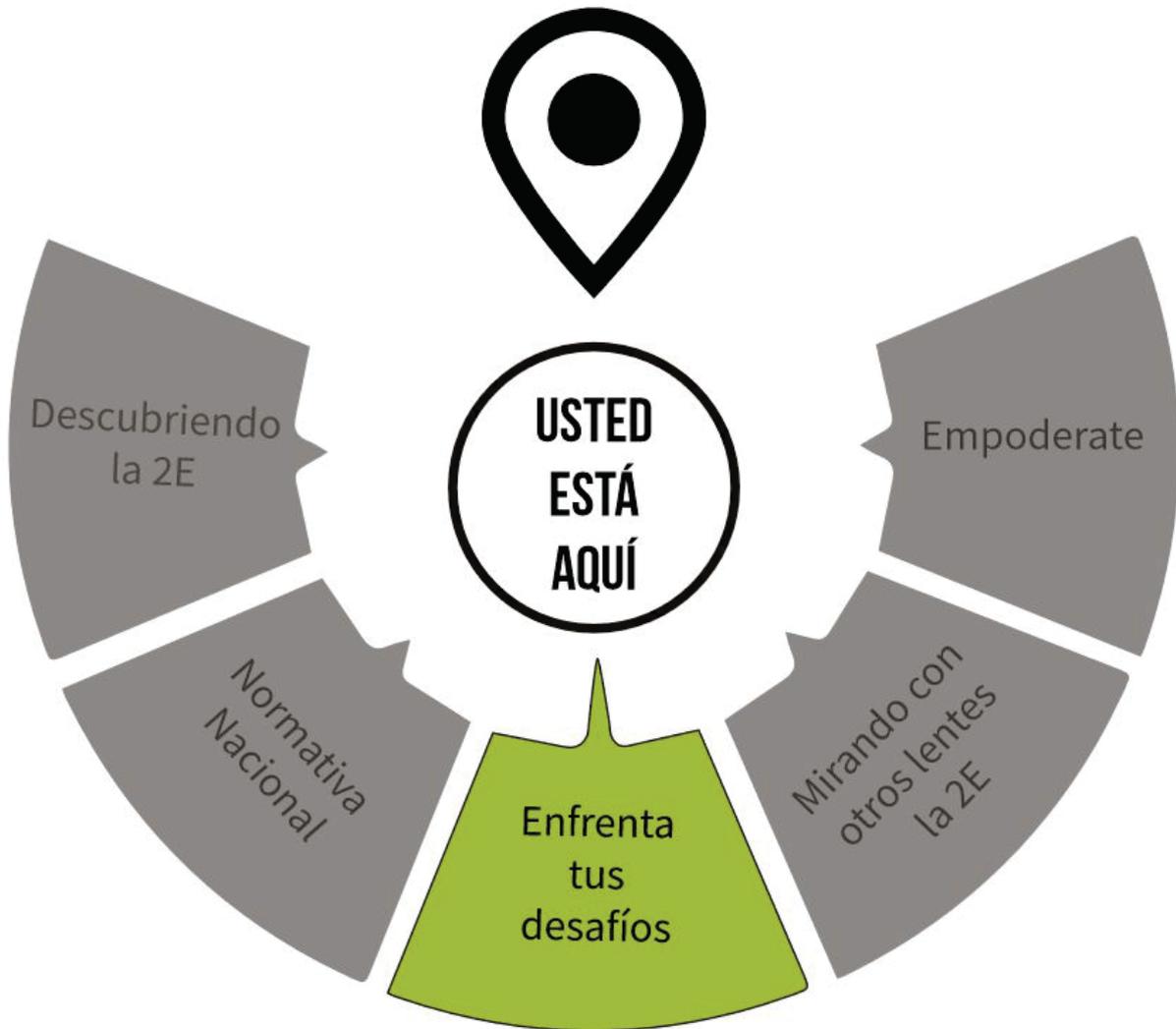
El equipo del Programa de Integración Escolar y gestión del profesor a cargo del curso en que se encuentra el niño(a) o joven, el que entrega reportes

Mi hijo(a) que presenta la condición de Doble Excepcionalidad,

¿Puede formar parte del PIE?

En cierto sentido puede formar parte, sin embargo en el Programa de Integración Escolar se apoya más el Trastorno que la Alta Capacidad, y por ende la Doble Excepcionalidad. Lo anterior, debido al escaso conocimiento sobre el diagnóstico dual en el ámbito nacional.

“ENFRENTA TUS DESAFÍOS”



En este capítulo, encontrarás relatos de casos vivenciados por familias de niños(as) y jóvenes que presentan la condición de Doble Excepcionalidad en diversas áreas. En esta sección la importancia es revelar y mostrar la realidad presente en realidades aleatorias inmersas en la educación que han sido invisibilizadas. Te invitamos a transportarte a las situaciones y reflexionar sobre aquello.



¿Alguna vez les ha ocurrido alguna situación similar?



A continuación se mencionan algunas inquietudes emanadas desde padres con hijos(as) 2E y posibles soluciones a sus requerimientos:

"Ella es como que es totalmente dependiente de la mamá po y del papá y de las hermanas entonces esa es la preocupación como más grande mía y ahora como ella está más grande, más este, entonces como que uno trata de soltarla más para que ella no, no sufra tanto cuando uno no esté y yo creo que eso es lo más importante para uno."



"Claro, entonces eso, y lo otro..., me preocupa el tema de los compañeros, me preocupa que lo acepten, que lo quieran, que lo inviten, le cuesta entrar ahí, le cuesta."

"Hay que estar como pendiente de él, preguntándole todos los días tienes tareas?, ¿qué es lo que hay que hacer? y ese tipo de cosas."

En relación a
AUTONOMÍA

Como vimos anteriormente la familia es el primer agente socializador del niño(a), **por tanto es necesario que ésta le otorgue herramientas a sus hijos(as) para adquirir una mayor autonomía y enfrentar sus desafíos.** Para esto, se debe tener en cuenta lo siguiente:

*Los niños(as) tienen derechos, pero también **deberes** que deben cumplir, por tanto, poco a poco pueden ir adquiriendo responsabilidades en el hogar acorde a su edad. Se debe tener en cuenta comenzar por alguna actividad de su agrado y no criticarlo si no lo hace bien, con la práctica mejorará. Dichas tareas además de fomentar la responsabilidad, enriquecen sus habilidades motoras, capacidad de colaboración, confianza en sí mismo(a), sentido de la organización e instauración de hábitos.*

A continuación encontrarán diferentes tareas domésticas que pueden realizar sus hijos(as) acorde a su edad:

2-3 años. Ya puede organizar sus juguetes y guardarlos en el cajón, comer solo, tirar cosas a la basura, regar las plantas y llevar su ropa a la habitación.

4-5 años. Ya es capaz de vestirse solo, asearse, poner la mesa, darle de comer a la mascota y fregar los platos con supervisión.

6-7 años. Ya puede hacer la cama, organizar su escritorio, preparar su mochila, pasar la aspiradora y quitar el polvo de los muebles.

8-9 años. Podrá bañarse solo, limpiar el suelo, cuidar la mascota, preparar el desayuno u otro plato sencillo con supervisión.

10-11 años. Será capaz de limpiar su habitación, sacar la mascota, limpiar el jardín, tender la ropa y cuidar de un hermano menor.

12 años en adelante. A esta edad puede sacar la basura, hacer la compra, limpiar la cristalería y coser un botón.

TIPS



¿Alguna vez les ha ocurrido alguna situación similar?



A continuación se presentan frases de padres con hijos(as) 2E, quienes manifiestan ante algunas acciones de sus hijos(as) con la condición de 2E:

En relación a frustración

“Mi hijo me dice ‘yo no sé qué me pasa mamá’, me dice así, ‘porque yo de repente me dice me desconozco, empiezo a enojarme, me duele mucho la cabeza, trato de controlarme me dice él pero no puedo’, me dice ‘¿Qué está mal en mi mamá?’ me dice así, ‘¿Qué tengo de malo?’.”

“El ya no golpeaba la almohada o golpeaba la cama, o golpeaba una pared, él ya empezó a golpear a la persona que estaba al lado, eh, incluso a hacerse daño a él, entonces él se golpeaba, se tiraba el pelo, y gritaba

Las **Competencias Parentales**, se pueden definir como el conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo su rol, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de sus hijos y bajo los estándares considerados como aceptables por la sociedad, aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades.

TIPS

Aquí dejamos algunos consejos para manejar la frustración de sus hijos(as):

- ❖ Enseñar formas positivas de enfrentar los sentimientos negativos.
- ❖ Enseñar a identificar los sentimientos negativos, para reflexionar antes de actuar.
- ❖ Trabajar técnicas de relajación, como opción ante los sentimientos negativos.
- ❖ Enseñar a ser perseverante, es decir nunca rendirse, ya que siempre se pueden rescatar aprendizajes de los errores.
- ❖ Enseñar que pedir el apoyo de un tercero no es algo negativo, por lo que sí necesita de esta, puede solicitarla.
- ❖ Enseñar que siempre se pueden buscar alternativas diferentes para solucionar un problema y para alcanzar un objetivo determinado.
- ❖ Cada vez que su hijo(a) actúa de manera positiva frente a un episodio de frustración, felicitarlo, ya que para ellos(as) ha sido un proceso de esfuerzo.



¿Alguna vez les ha ocurrido alguna situación similar?



A continuación se presentan dos citas mencionadas por padres en relación a situaciones de discriminación vivenciadas por sus hijos(as), y de qué manera se podrían enfrentar dichas situaciones:

En relación a vivencias negativas

"Es como ya cansador que lo miren mal, que te lo discriminen, que te digan cosas."

"Él me decía 'mamá, lo que pasa es que los niños están pendiente de mí, lo que, del error que yo cometo en el día, en la mañana para molestarte todo el día y cosas así entonces que le botaban la maleta, el, la lonchera a la basura."



¿Qué **NO** debes hacer?

- Hablar y/o amenazar al agresor
- Instigar a su hijo(a) a que se defienda brutalmente
- Interrumpir en el colegio de forma sorpresiva o inapropiada
- Sobreproteger a la víctima
- No dar importancia al problema o negar su existencia
- No espere, tome medidas de inmediato



¿Qué **SÍ** debes hacer?

- Apoye emocionalmente a su hijo(a)
- Como padres, permanezcan en calma y no reaccionen violentamente frente al colegio
- Junto a su hijo(a), busquen un profesor que sea de su confianza y acérquese a él para dar conocimiento del tema.
- Acordar con el profesor, que él será la persona a la cual acudiré el estudiante en caso de ocurrir algo.
- Solicitar al profesor que investigue los hechos.
- Busque apoyo para su hijo(a) en profesionales como psicólogos(as) u orientadores(as)
- Ayude a su hijo(a) a recuperar amistades o establecer nuevos lazos.
- Ante consecuencias en su hijo(a) (cómo conductas inapropiadas, aislamiento, entre otras), recuerde que el foco es formar, no reprimir lo que su hijo(a) está sintiendo.



Cuidando la salud de nuestros hijos(as)

Existen aspectos fundamentales a tomar en cuenta para favorecer el desarrollo y crecimiento de los hijos(as), a continuación entregamos algunos consejos a tomar en cuenta en relación a procesos vitales:

La alimentación

Lo ideal es que para niños y niñas, al igual que para los adultos, se consideren 4 tiempos de comida al día, es decir, desayuno, almuerzo, once y cena.



- Ofrece a tus hijos(as) diariamente: 3 lácteos bajos en grasas y 2 platos de verduras y 3 de frutas al día.
- En la semana ofréceles 2 veces legumbres de cualquier tipo y otras 2 veces pescado, ya sea fresco o en tarro.
- Trata de cocinar con la menor cantidad de aceite posible y prepara frituras como máximo 1 o 2 veces por mes.
- Reduce la cantidad de sal y azúcar que habitualmente usas en las comidas.
- Cuando sirvas la comida, ¡fíjate que la cantidad sea menor que la de los adultos!
- Ofréceles agua en vez de bebidas gaseosas o jugos
- Evita comprar golosinas todos los días. Ofrécelas sólo para ocasiones especiales.

Además se debe considerar realizar actividad física en familia, por ejemplo: juega con tus hijos e hijas el mayor tiempo posible, lleva a tu hija o hijo al jardín o a la escuela caminando, opten por evitar escaleras mecánicas, entre otras pequeñas acciones que incrementan su salud.

El sueño

Juega un rol fundamental en el desarrollo infantil, de manera que el curso normal de esta actividad otorga antecedentes invaluable para estimar la calidad de vida de los niños(as).



Es por ello, que como padres, pueden tomar algunos resguardos para lograr que esta actividad vital, se realice adecuadamente:

- Diseñar su rutina de acostarse a una hora definida.
- Establecer horarios regulares de dormir Limitar paulatinamente la actividad física de alta. potencia dos horas antes de la hora de acostarse
- Realizar actividad suave, como una caminata o relajación antes de dormir.
- Intentar ver el último programa de televisión o uso del computador mínimo una hora antes de ir a dormir Intentar ver televisión en una habitación distinta del dormitorio del niño o adolescente.
- Reducir el consumo de bebidas gaseosas o irritantes antes de acostarse o cambiarlo por líquidos más saludables.
- Ingerir una colación láctea unos 30 minutos antes de disponerse a dormir.
- Diseñar el propio plan de actividades de estudio, sin alterar las horas destinadas al sueño.
- Evitar el consumo de sustancias estimulantes que prolongan el estado de vigilia, como el café, cigarrillos, bebidas alcohólicas, bebidas colas entre otras.

TIPS

“MIRANDO CON OTROS LENTES LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD”



En este capítulo, te invitamos a mirar con otros lentes, unos más positivos sobre la condición de Doble Excepcionalidad, para ello se consideran redes de apoyos factibles de acudir, los beneficios a los cuales pueden acceder y programas de potencialización del talento.

Doble excepcionalidad

Ya conociendo más acerca de la condición, es necesario comenzar a **entender desde otra perspectiva** este concepto, una perspectiva **basada en los aspectos positivos**, potencialidades, fortalezas y habilidades sobresalientes de nuestros hijos(as), de tal forma permitir que se desenvuelvan con una **postura de segura y empoderada de sí mismos**, en diversos contextos.



En cuanto a los apoyos para la Doble Excepcionalidad se otorga énfasis en ámbitos que consideran el apoyo familiar y académico, ya sea desde los profesores en el entorno educativo como también agentes externos. Los primeros apoyos que se nombran a continuación relacionan directamente con la participación del niño(a) o joven, así como también redes de apoyos que potencien la participación, detallados en la siguiente página:

¿Dónde puedo acudir para recibir apoyos?

Los apoyos referidos a la condición de 2E, tienen relación con entidades particulares y gubernamentales. La primera de ellas corresponde a los programas que potencian el talento, facilitando el acceso a temas de interés en los estudiantes 2E, mientras que la segunda alude al programa de integración por parte del Ministerio de Educación de Chile.



Ver Link asociado:

<http://www.programabeta.cl/>

En la quinta región el programa presente se lleva a cabo en la Pontificia Universidad de Valparaíso, contempla trabajar con niños (as) y jóvenes con talento ofrece clases los días viernes y sábado abarcando diversas disciplinas: Ciencias, Ciencias Sociales, Humanidades y Matemática.

Cuenta con un currículo de libre elección, dando preferencia a los talleres y cursos seleccionados por los estudiantes. Potencia el talento en tres niveles:

- Nivel 1: Sexto y Séptimo Básico
- Nivel 2: Octavo Básico y Primero Medio
- Nivel 3: Segundo, Tercero y Cuarto Medio

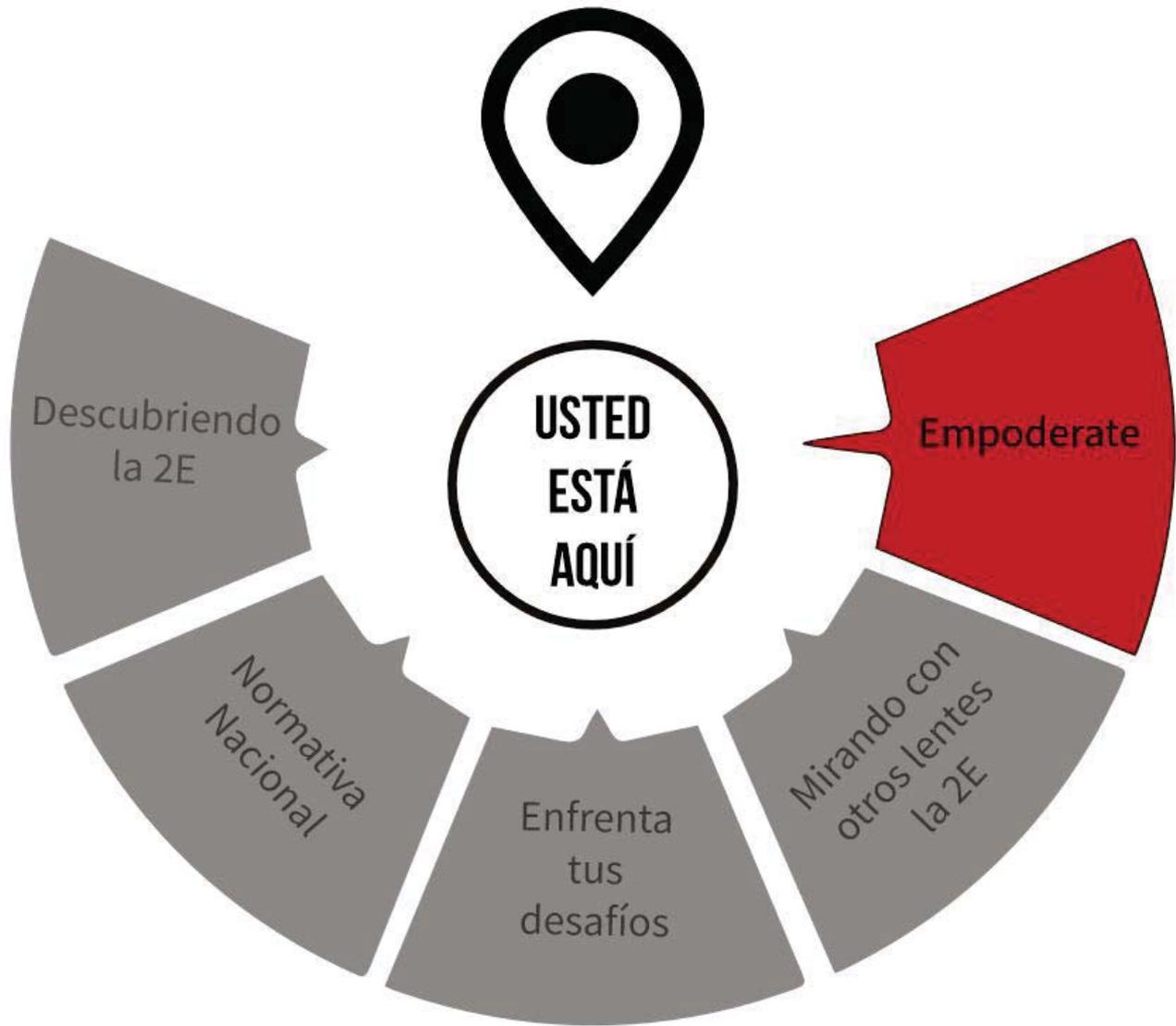
En cuanto a la segunda institución, respectivamente, se relaciona con los establecimientos que se hacen presente a través del PIE, el cual se sitúa en la atención del trastorno, cuenta con apoyo de multiprofesionales. Buscan contribuir a la participación de todos (as) los estudiantes. El equipo multiprofesional, otorga atención desde diferentes perspectivas, ya sea en niveles sociales, terapeutico ocupacional, fonoaudiologo, etc.



Link asociado:

<https://especial.mineduc.cl/>

“¡EMPODÉRATE!”



En este último capítulo, te invitamos a empoderarte en base a toda la información y herramientas brindadas en esta guía de orientación, sobre la Doble Excepcionalidad.

Para ello, se presentarán temas que consideramos fundamentales para generar en ustedes como familia confianza y seguridad en sus capacidades, pues son parte crucial del proceso de desarrollo integral de su hijo(a).

¡Empodérate!

Existen algunas acciones que como padres se deben considerar para afrontar de manera positiva la vivencia de la Doble Excepcionalidad. Las siguientes acciones les ayudarán desarrollar seguridad como familia, así como también otorgar mayores herramientas a su hijo(a) 2E, para enfrentarse al mundo con entereza. Para ello ten en cuenta lo siguiente:

Explica el diagnóstico a tu hijo(a)

- Toma el tiempo que sea necesario, no todos los niños(as) procesan la información de la misma manera o con rapidez.
- No hables del trastorno asociado como una enfermedad, dado que no lo es y porque puede conllevar connotaciones negativas para la comprensión niño(a).
- Explicale que todos los seres humanos somos diferentes, intencionando la explicación en base a la diversidad de la sociedad y características individuales de cada persona.

Favorece el autoconocimiento, autoconcepto y autoestima de tu hijo(a), considerando fortalezas y debilidades

- Realicen una lista donde el niño logre reconocer sus fortalezas y también algunas de sus debilidades, de manera que al tener en cuenta sus debilidades, pueda afrontarlas.
- Visualicen dichas debilidades y determinen como familia estrategias para mejorarlas, con el fin de que el niño(a) sepa que cuenta con su apoyo y valoración.



Genera espacios de conversación y acuerdos

- Dediquen un momento cada día para compartir y comentar que hicieron o cómo les fue durante el día.
- Expliciten sus sentimientos tanto positivos como negativos con su hijo(a), y alienten a realizar lo mismo, para que aprenda a compartir y comprender dichos estados en sí mismo y en los demás.
- Propongan y planeen actividades para realizar juntos como familia
- Tomen acuerdos en común con respecto a normas del hogar, horarios de estudio o tiempo libre, entre otros.



Plantea opciones en donde tu hijo(a) pueda desarrollar su talento

- Conoce los gustos e intereses de tu hijo(a), con el fin de incentivarlo a perseverar en sus intereses y acompañarlo en este proceso.
- Fomenta hábitos para que desarrolle sus intereses, con esto establecer horarios en donde pueda dedicar tiempo a sus motivaciones y a los estudios de forma simultánea.
- Incentiva la perseverancia, de esta forma favorecer la tolerancia a la frustración.
- Establezcan metas personales a superar, en base a sus fortalezas y debilidades
- Indaga junto a tu hijo(a), sobre programas, exposiciones, actividades y/o talleres que se relacionen con sus intereses, para ser partícipes de estos.



RECURSOS DE APOYO PARA PROFUNDIZAR ACERCA DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD



Exposición Megan Foley-Nicpon, en el contexto del Seminario Internacional “Doble Excepcionalidad: Aproximaciones Psicoeducativas”. Tema central: “Apoyando a los estudiantes Doblemente Excepcionales en los contextos educativos: estrategias e historias exitosas”. Link asociado https://www.youtube.com/watch?v=j_agePHDH74

Exposición Thomas Hebert, en el contexto del Seminario Internacional “Doble Excepcionalidad: Aproximaciones Psicoeducativas”. Tema central: “Comprendiendo las necesidades de apoyo y orientación socioemocional de los estudiantes con Doble Excepcionalidad”. Link asociado <https://www.youtube.com/watch?v=zXxbxJw6nEk>

Exposición Robin Schader, en el contexto del Seminario Internacional “Alta capacidad y talento”. Tema central: “Desarrollo del talento: Guías a considerar”. Link asociado <https://www.youtube.com/watch?v=zrskln7rjRk>

Exposición Susan Baum, en el contexto del Seminario Internacional “Alta capacidad y talento”. Tema central: “La desconcertante paradoja del estudiante con Doble Excepcionalidad”. Link asociado https://www.youtube.com/watch?v=MZJ07_HbTCY