



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATOLICA  
DE VALPARAISO



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Facultad de Filosofía y Educación  
Escuela de Pedagogía  
Pedagogía en Educación Diferencial

**CARACTERIZACIÓN COGNITIVA Y DE LA COMPETENCIA SOCIAL DE NIÑOS/AS CON DOBLE EXCEPCIONALIDAD EN EL ÁMBITO DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE ALTO FUNCIONAMIENTO.**

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

**Profesor Guía** : María Leonor Conejeros Solar.

**Estudiantes** : Sarella Díaz Cuevas.

Verónica Olmos Roldán.

Josefa Valenzuela Rossi.

**Agosto 2016**

## AGRADECIMIENTOS

*A través de estas breves palabras, quisiéramos agradecer a todas aquellas personas que de una forma u otra hicieron posible este trabajo, en primer lugar, agradecer a nuestra profesora guía, María Leonor Conejeros Solar, quien nos acompañó a lo largo de este complejo proceso y culmine de nuestra formación universitaria.*

*Agradecemos también, a quienes nos acompañan diariamente, quienes son nuestro apoyo y nos guían en nuestro diario vivir, a nuestros padres, hermanos/as, familia en general, amigos, parejas y también a quienes nos han dejado físicamente pero que aun así nos impulsan a continuar por lo que queremos.*

*Sarella, Verónica y Josefa.*

## RESUMEN

El termino Doble Excepcionalidad hace referencia a la coexistencia de una Alta Capacidad con alguna dificultad. En esta investigación, se aborda esta doble condición en el ámbito del Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. Dentro del contexto chileno no existen investigaciones sobre esta doble condición, por lo que surge la necesidad de conocer a estos estudiantes, los cuales presentan características particulares, por tanto, necesidades diferentes a las poblaciones con Alta Capacidad o Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento por separado. En base a lo anterior, el objetivo de esta investigación busca determinar un perfil cognitivo y rasgos de la competencia social de niños y niñas entre 9 a 15 años de edad que presentan Doble Excepcionalidad en el ámbito del Espectro Autista de Alto Funcionamiento de la región de Valparaíso, analizando datos secundarios aportados desde el Proyecto Fondecyt 1151030 “Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y Aportes para su Atención Psicoeducativa”. Para esto, se utilizó una metodología con enfoque cuantitativo y diseño no experimental, con una población de 23 estudiantes, compuesta por 18 hombres y 5 mujeres. Los instrumentos de recogida de información utilizados en esta investigación, corresponden al Test de Inteligencia para Niños de Wechsler, WISC III, Test de Copia y Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas, REY y Escala de Habilidades Sociales MESSY, utilizando como variables: edad, sexo y dependencia. Dentro de los resultados de este estudio se puede concluir que dicha población se caracteriza por presentar desempeños heterogéneos en los diversos procesos cognitivos, es así, como logran resultados sobre el promedio en atención y lenguaje, mientras que obtienen resultados promedio en

pensamiento, funciones ejecutivas y memoria, entre otros. En cuanto a la competencia social, se obtienen los resultados esperados en las cinco dimensiones evaluadas según la Escala MESSY.

**Conceptos claves:** Doble Excepcionalidad, Perfil Cognitivo, Competencia Social, Alta Capacidad, Trastorno del Espectro Autista.

## ABSTRACT

The term Twice Exceptional refers to the coexistence of a High Ability with some difficulty. In this research, this double condition is addressed in the field of High Functioning Autism Spectrum Disorder. Within the Chilean context there is no research on this double condition, so the need arises to meet these students, which have particular characteristics and therefore different needs from the populations with high ability or High Functioning ASD. Based on the above, the purpose of this research seeks to determine a cognitive profile and features of social competence of children between 9-15 years of age who have Twice Exceptional in the field of High Functioning Autism Spectrum of the region of Valparaiso. For this purpose, a quantitative approach and methodology with non-experimental design was used, with a population of 23 students, consisting of 18 men and 5 women. The instruments to collect information used in this research, were the Intelligence Test for Children Wechsler, WISC III, Test and Reproduction Memory Geometric Figures Complex, REY and Scale Social Skills MESSY, using as variables: age, sex and dependence. Among the results of this study it can be concluded that this population is characterized by heterogeneous performance in various cognitive processes, achieving results above average in attention and language, while obtaining average results in thinking, executive functions and memory, among others. Regarding to the social competence, the results have been the waited in the five dimensions evaluated by the MESSY Scale. Key Concepts: Twice Exceptional, Cognitive Profile, Social Competence, High Capacity, Autism Spectrum Disorder.

**Key Concepts:** Twice Exceptional, Cognitive Profile, Social Competence, High Capacity, Autism Spectrum Disorder.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN.....	10
<b>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	22
1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	22
1.2.1 OBJETIVO GENERAL.....	22
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
<b>II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL</b>	
2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	25
2.1 DOBLE EXCEPCIONALIDAD.....	25
2.1.1 ALTAS CAPACIDADES.....	32
2.1.2 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	39
2.1.3 ALTA CAPACIDAD Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE ALTO FUNCIONAMIENTO.....	48
2.2 PERFIL COGNITIVO.....	53
2.2.1 PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS Y SUPERIORES.....	59
2.2.1.1 PERCEPCIÓN.....	59
2.2.1.2 ATENCIÓN.....	60
2.2.1.3 MEMORIA.....	61
2.2.1.4 PENSAMIENTO.....	63

2.2.1.5 LENGUAJE.....	64
2.2.1.6 FUNCIONES EJECUTIVAS.....	65
2.3 COMPETENCIA SOCIAL.....	72
2.3.1 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL .....	75
2.3.1.1 HABILIDADES SOCIALES APROPIADAS.....	76
2.3.1.2 ASERTIVIDAD INAPROPIADA.....	77
2.3.1.3 IMPULSIVIDAD.....	77
2.3.1.4 SOBRECONFIANZA.....	78
2.3.1.5 SOLEDAD.....	78
2.3.1.6 CELOS.....	78

### **III. METODOLOGÍA**

3. METODOLOGÍA.....	83
3.1 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	83
3.1.1 METODOLOGÍA CUANTITATIVA.....	83
3.1.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	84
3.1.3 ESTUDIO DESCRIPTIVO.....	85
3.2 DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	86
3.3 PARTICIPANTES.....	87
3.4 CARACTERIZACIÓN.....	88
3.5 INSTRUMENTOS.....	89
3.5.1 TEST DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS DE WECHSLER WISC III.....	89
3.5.2 ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES “MESSY” .....	97
3.5.3 TEST DE COPIA Y REPRODUCCIÓN DE MEMORIA DE FIGURAS GEOMÉTRICAS COMPLEJAS.....	100

3.6 PROCEDIMIENTO.....	105
3.7 JUSTIFICACIÓN DE LA PERTINENCIA ENTRE PROCESOS E INSTRUMENTOS EVALUATIVOS.....	110

#### **IV RESULTADOS**

4. RESULTADOS.....	119
4.1 TEST DE INTELIGENCIA DE WSCHLER. WISC III.....	119
4.1.1 COEFICIENTE INTELECTUAL Y VARIABLE DE SEXO.....	119
4.1.2 COEFICIENTE INTELECTUAL Y VARIABLE DE EDAD.....	122
4.1.3 COEFICIENTE INTELECTUAL Y VARIABLE DE DEPENDENCIA.....	126
4.1.4 FACTORES Y VARIABLE DE SEXO.....	129
4.1.5 FACTORES Y VARIABLE DE EDAD.....	132
4.1.6 FACTORES Y VARIABLE DE DEPENDENCIA.....	138
4.1.7 SUBPRUEBAS Y VARIABLE DE SEXO.....	142
4.1.8 SUBPRUEBAS Y VARIABLE DE EDAD.....	146
4.1.9 SUBPRUEBAS Y VARIABLE DE DEPENDENCIA.....	150
4.2 TEST DE COPIA Y REPRODUCCIÓN DE MEMORIA DE FIGURAS COMPLEJAS.....	154
4.2.1 COPIA.....	154
4.2.1.1 TIPOS DE COPIA Y VARIABLE DE EDAD.....	154
4.2.1.2 TIPOS DE COPIA Y VARIABLES DE EDAD Y SEXO.....	156
4.2.1.3 TIPOS DE COPIA Y VARIABLES DE EDAD Y DEPENDENCIA DEL ESTABLECIMIENTO.....	157
4.2.2 MEMORIA.....	158
4.2.2.1 TIPOS DE REPRODUCCIÓN Y VARIABLE DE EDAD.....	159

4.2.2.2 TIPOS DE REPRODUCCIÓN Y VARIABLES DE EDAD Y SEXO.....	161
4.2.2.3 TIPOS DE REPRODUCCIÓN Y DEPENDENCIA DEL ESTABLECIMIENTO.....	162
4.3 ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES “MESSY”.....	163
4.3.1 RESULTADOS DE LOS DATOS POR VARIABLE DE SEXO.....	163
4.3.2 RESULTADOS DE LOS DATOS POR VARIABLE DE EDAD.....	165
4.3.3 RESULTADOS DE LOS DATOS POR VARIABLE DE DEPENDENCIA.....	168
4.4 RESULTADOS PERFIL POR VARIABLE.....	170
4.4.1 PERFIL COGNITIVO.....	171
4.4.1.1 PÉRFIL COGNITIVO SEGÚN VARIABLE DE SEXO.....	171
4.4.1.2 PERFIL COGNITIVO SEGÚN VARIABLE DE EDAD.....	172
4.4.1.3 PERFIL COGNITIVO SEGÚN VARIABLE DE DEPENDENCIA.....	176
4.5 RASGOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL.....	178
4.5.1 RASGOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL SEGÚN VARIABLE DE SEXO.....	178
4.5.2 RASGOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL SEGÚN VARIABLE DE EDAD.....	178
4.5.3 RASGOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL SEGÚN VARIABLE DE DEPENDENCIA.....	179

## **V. CONCLUSIONES**

5. CONCLUSIONES.....	181
5.1 LIMITACIONES.....	187
5.2 PROYECCIONES.....	188

## **VI. BIBLIOGRAFÍA**

6. BIBLIOGRAFÍA.....	190
----------------------	-----

## **VII ANEXOS**

7. ANEXOS.....	200
----------------	-----

## INTRODUCCIÓN

La población de estudiantes con Doble Excepcionalidad, presenta dos condiciones que coexisten, tanto una Alta Capacidad (AC) como una dificultad, las que, combinadas dan origen a un grupo específico de estudiantes con características únicas, teniendo necesidades particulares que deben ser cubiertas para un adecuado desarrollo.

Específicamente en esta investigación se realizó una revisión sobre Doble Excepcionalidad en el ámbito de Trastorno del Espectro Autista (TEA) de Alto Funcionamiento siendo esta doble condición una de las más estudiadas dentro de la literatura internacional (Foley, Allmon, Sieck & Stinson, 2011).

Dentro del contexto chileno existen escasas investigaciones sobre estos estudiantes, pero hay una gran diversidad de publicaciones sobre ambas condiciones por separado, las que no logran aportar una mirada integradora de esta doble condición. De la misma forma, no se encuentran respuestas educativas pertinentes para esta población, por lo que se genera la necesidad de avanzar en cuanto al conocimiento de estos estudiantes, para su identificación y posterior atención educativa.

En base a lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo caracterizar los rasgos cognitivos y de la competencia social de niños y niñas en edad escolar que presentan Doble Excepcionalidad en el ámbito del Espectro Autista de Alto Funcionamiento de la región de Valparaíso.

El primer capítulo, presenta el planteamiento del problema en donde se contextualiza la temática de estudio, orientado a partir de los objetivos de investigación definidos.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico de esta investigación, el cual está organizado en 4 apartados, el primero da cuenta de la revisión bibliográfica realizada en torno a la Doble Excepcionalidad, considerando definiciones, tipos y caracterizando a la población que presenta esta doble condición.

Desde el primer apartado, se desliga el segundo y tercero, ya que exponen la Alta Capacidad y el Trastorno del Espectro Autista, respectivamente, con la finalidad de comprender las necesidades y características de estas condiciones por separado. Por consiguiente, el segundo apartado, revisa elementos correspondientes a la Alta Capacidad, destacando el origen de este concepto, caracterizando a estos estudiantes a partir de criterios y culminando con los tipos de AC que se pueden presentar según los autores. Por su parte, el tercer apartado, corresponde a la revisión bibliográfica acerca del Trastorno del Espectro Autista, revisando los orígenes de investigaciones en esta condición desde la década de los 40' a la actualidad, así también, se revisan los criterios diagnósticos de este trastorno y los cambios introducidos a partir del DSM-V en el año 2013, culminando con la caracterización de esta población.

En el cuarto apartado, se expone la revisión de la Dotación y el Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento, concluyendo con las respuestas educativas a esta doble condición, a nivel internacional y nacional.

El quinto apartado corresponde a perfil cognitivo en el cual se realiza una definición sobre este concepto, las estructuras y procesos que lo componen. Además, de una caracterización cognitiva, a partir de la literatura ya existente, sobre los alumnos con Doble Excepcionalidad en el ámbito del Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento.

El último apartado pertenece a la competencia social en donde se define ésta por medio de cinco dimensiones extraídas desde la Escala de Habilidades Sociales, (MESSY); habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada, impulsividad, sobreconfianza, celos/soledad. Además, se incluye una caracterización de esta competencia, de la población de estudiantes con Doble Excepcionalidad en el ámbito del Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento.

El capítulo tres, da cuenta de la metodología utilizada en el proceso de desarrollo de la investigación, describiendo el diseño y los procedimientos utilizados en el análisis de los datos sobre la temática de estudio.

En el capítulo cuatro se presenta el análisis a partir de los resultados obtenidos en los test y escala aplicados para la evaluación de las características cognitivas y de la competencia social, y los perfiles determinados por las tres variables de esta investigación; sexo, edad y dependencia de los establecimientos educacionales.

Finalmente, se presentan las conclusiones buscando dar respuesta a la interrogante planteada en el problema de investigación y evaluando el cumplimiento de los objetivos propuestos. Se señalan además las limitaciones y proyecciones de la investigación.

**CAPITULO I**  
**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los alumnos que presentan Doble Excepcionalidad o 2E -sigla internacionalmente utilizada para referirse a la temática-, son descritos por Reis, Baum y Burke (2014), como estudiantes que demuestran un potencial de logros sobresalientes o de productividad creativa en uno o más dominios tales como; matemáticas, ciencias, tecnología, artes, u otras áreas de la productividad humana y que también manifiestan una o más dificultades. Esta doble condición se compone de una Alta Capacidad (AC) coexistente con una dificultad, dentro de las cuales se pueden encontrar: Dificultades Específicas del Aprendizaje; Trastornos de la Comunicación y del Lenguaje; Desordenes Emocionales, Conductuales; Discapacidad Física; Trastorno del Espectro Autista u otros problemas de salud, tales como Déficit de Atención, Hiperactividad. Estas dificultades y altas capacidades se combinan para producir una población única de estudiantes que pueden fracasar en demostrar tanto; sus altos desempeños académicos o sus dificultades específicas. Un riesgo para esta población es que sus talentos pueden enmascarar sus dificultades o viceversa, aquello impide que estos estudiantes sean visibilizados y atendidos en su totalidad.

Dentro de la revisión bibliográfica en el área, se encuentra que la mayor cantidad de investigaciones en 2E, se centran en los siguientes cuatro tipos: a) AC con Trastorno del Espectro Autista (TEA); b) AC con Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA); c) AC con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) y; d) AC con Trastornos Emocionales (Foley, Assouline & Colangelo, 2010). Según Foley, Allmon, Sieck & Stinson en el 2011, a las

dificultades mencionadas se les otorga mayor énfasis, no por el hecho de que las demás categorías de dificultad sean irrelevantes como objeto de estudio, sino, por los siguientes tres factores: 1) disponibilidad de los estudios, 2) frecuencia de diagnósticos en las escuelas y 3) aumento de la tasa de incidencia

El estudio de la 2E de estudiantes en el ámbito del TEA de Alto Funcionamiento, está fundado en que esta población es una de las que cuenta con un mayor desarrollo investigativo en países anglosajones (Foley-Nicpon, Almon, Sieck y Stinson, 2011); y además,

*“en los últimos años ha habido un creciente reconocimiento entre los médicos y los maestros que los niños dotados con Síndrome de Asperger (SA) a veces no son diagnosticados debido a que sus comportamientos inusuales son atribuidos a su dotación o a una dificultad de aprendizaje”* (Neihart y Montana, 2000, p.223).

Por lo anterior, a nivel internacional, es posible encontrar una serie de investigaciones con caracterizaciones, procesos de identificación y respuestas educativas a la 2E. Algunas de estas, son lideradas por Megan Foley-Nicpon y su equipo, quienes trabajan para el Centro Belin Blank de la Universidad de Iowa de Estados Unidos (EE.UU.).

Los datos internacionales indican un aumento de la prevalencia, si bien no hay un centro de estadística que recoja datos sobre la 2E, las mejores estimaciones que se han realizado varían desde 300.000 (Baum y Owen, 2004, citado en Foley, Assouline & Colangelo, 2010) a 360.000, según el Instituto Nacional para la Doble Excepcionalidad (NITE), por sus siglas en inglés, del Centro para la Educación de Dotados y Talentosos Belin–Blank de la

Universidad de Iowa (Foley et al., 2010). Por otra parte, respecto a este aumento se genera la hipótesis de que quizás lo que ha mejorado en la actualidad es la habilidad de reconocer a dichos estudiantes y en consecuencia la realización de diagnósticos más acertados (Callahan, Hertberg- Davis, 2013).

En relación a la 2E en el ámbito del Espectro Autista, no existen cifras exactas sobre prevalencia en el contexto internacional; sin embargo, los centros de control de enfermedades indican que aproximadamente habría 730.000 personas de edades entre 0 a 21 años que presentan Autismo en EE.UU. (CDC, 2010). Siguiendo una lógica psicométrica, se concluye que el 16% de estas personas, ósea 116.800 podrían ser doblemente excepcionales, basándose en un puntaje de corte conservador en una escala de Coeficiente Intelectual (CI) de 120 (Callahan et al, 2013).

Por otra parte, dentro de la revisión bibliográfica en Chile, se encontraron escasos registros de investigaciones previas respecto a la 2E, lo que denota el carácter incipiente de la investigación en este tema. Los estudios encontrados corresponden a una tesis de pregrado y una investigación realizada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), por un equipo de profesionales insertos en el ámbito de la AC; quienes desarrollan una investigación bajo Proyecto Fondecyt desde el año 2015 planteando como objetivo general comprender cómo se expresa la 2E de niños y niñas en diversos contextos. Sin embargo, esta investigación aún está en curso por lo que en Chile no se cuenta con antecedentes respecto de las características cognitivas ni sociales de esta población.

En cambio, existen diversas investigaciones de estas condiciones por separado; AC y TEA, siendo esto insuficiente para responder a las necesidades educativas para la 2E; ya que las existentes son parceladas e incompatibles entre sí, pues apuntan a necesidades muy distintas y a personas que no poseen una doble condición.

Si bien en Chile no existe información acerca de la prevalencia de la 2E, si se puede mencionar que, en cuanto a la AC, según Gagné, (2005), en cada país, habría aproximadamente un 10% de la población escolar que presenta esta condición, por lo que en Chile este porcentaje correspondería a unos 350.850 estudiantes; destacando que menos del 1% recibe atención especializada en el sistema escolar (Arancibia, 2009).

Por otra parte, en relación al TEA, cifras aisladas del año 2009 del Ministerio de Educación, indican que en la actualidad existe un total de 589 estudiantes con diagnóstico de Autismo incorporados a la Educación Especial por el Decreto Supremo N° 815/1990 (que aprueba planes y programas de estudio para personas con autismo, disfasia severa o psicosis), encontrándose 55 en nivel pre-básico, 445 en nivel Básico y 89 en Laboral. En este sentido, sólo se hace referencia al diagnóstico de TEA, sin contar con cifras exactas que hagan la distinción entre los de bajo o alto funcionamiento que son los rangos que clasifican al Trastorno del Espectro Autista basado en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales versión V del año 2013 (DSM-V). Respecto a esto, cabe destacar que a la fecha no se cuenta con información actualizada de cifras de prevalencia de este diagnóstico en nuestro país.

Otro aspecto relevante, es lo relacionado con las políticas públicas de educación instauradas en nuestro país, en donde los esfuerzos de atención en el sistema educativo se han centrado en la media de la población y ha quedado como tema secundario la atención a los extremos de estas. De estos extremos, el que ha sido más favorecido por iniciativas ministeriales, es el de las necesidades de apoyo asociadas a discapacidad, no así los que están en el extremo superior, a quienes, desde los organismos centrales, no se les ha atendido en forma concreta, debido a las políticas públicas (UNESCO, 2004), ya que, no se considera dentro de éstas, que este grupo de estudiantes requieran

de apoyos especializados para su desarrollo y progreso en el sistema educativo actual.

Es por esto, que Chile presenta como desafío para la política pública, intencionar la incorporación de leyes y decretos para estudiantes doblemente excepcionales, que den respuesta a las necesidades de apoyo especializado para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje, desarrollo y participación en el sistema educativo actual.

En este contexto, es urgente avanzar en el conocimiento de esta población lo que permitiría aportar a su identificación y posterior atención educativa. Tarea compleja debido a que los niños y niñas con 2E, a menudo pueden utilizar el talento para compensar parcialmente sus necesidades de apoyo, lo cual complejiza el reconocimiento y, por tanto, el abordaje de esta doble condición (Warshaw, 2002). Por consiguiente, resulta importante indagar sobre esta dificultad y cómo se compensa con su dotación, entendiendo a estos estudiantes en su doble condición.

Por lo antes mencionado, es que la presente investigación busca elaborar un perfil cognitivo y realizar una caracterización de la competencia social de los alumnos con 2E en el ámbito del TEA de Alto Funcionamiento; esto fundamentado, en la falta de desarrollo investigativo que aporte con el conocimiento de las características particulares de esta población, para favorecer la identificación, y por consiguiente la entrega de apoyos pertinentes en función a sus necesidades derivadas tanto de sus dificultades como de su dotación.

Para el desarrollo de este estudio, es necesario indagar en las definiciones de perfil cognitivo, encontrando en la literatura investigaciones como la realizada por Beck (1995), citado en Bolívar, Gómez y Tangarife (2012, p.22), quien lo define como;

*“El conjunto de representaciones que el ser humano ha construido a través de su experiencia. Estas diferencias son las que forjan y promueven el individualismo y la esencia de cada sujeto, tales representaciones son el resultado de los esquemas que el individuo desencadena a partir de las vivencias tanto positivas como negativas”.*

En la mayoría de los estudios en los que se hace mención a un perfil cognitivo, no se entrega una definición sobre éste, ni las estructuras y procesos que lo componen. Es por esto, que es indispensable indagar en las distintas propuestas y comprender así, las implicancias que tiene su conocimiento respecto a las poblaciones de alumnos con 2E en el ámbito del TEA de Alto Funcionamiento.

Algunas aproximaciones respecto al desarrollo de este tema, destacan que la importancia de conocer el perfil de estos estudiantes, es que nos permitirá evidenciar los procesos cognitivos entendiendo que estos organizan y estructuran la información, generando en el ser humano su propia manera de significación de la experiencia, a partir de procesos como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, el lenguaje y las funciones ejecutivas. Para Best, (2003, citado en Bolívar, Gómez y Tangarife, 2012, p. 31), *“estos procesos son programas mentales que inciden en la información guardada para modificarla en concordancia con nuestros propósitos del momento, es decir son estructuras que permiten inferir y procesar la información”.* Por lo cual, contar con la determinación de un perfil de estudiantes con 2E en el ámbito del TEA de Alto Funcionamiento, les permitirá a los profesionales a cargo de la atención educativa comprender el procesamiento de la información que realizan estos alumnos, pudiendo brindar de esta forma experiencias educativas acordes a sus características particulares.

Por otra parte, en cuanto a la caracterización de la competencia social, es importante mencionar la relevancia de ésta en el Trastorno del Espectro Autista, ya que como menciona Barnhill (2002), las personas con dicho trastorno, presentan una dificultad para entender las normas sociales, compartir situaciones de juego, participar en las conversaciones y comprender los elementos no verbales de las mismas, por consiguiente, es que se considera que el mayor desafío para ellos es enfrentarse al mundo social, a pesar de su brillantez verbal e intelectual.

Ahora bien, con respecto a la competencia social, es importante realizar una distinción entre ésta y las habilidades sociales, considerando que, si bien existen numerosas definiciones sobre la primera, la mayoría de los investigadores reconocen que implica la ejecución de un repertorio de conductas socialmente adecuadas que permitan alcanzar la efectividad en las interacciones sociales, en estrecha relación con estructuras motivacionales y afectivas (Cummings, Kaminski & Merrell, 2008). Además, la competencia social debe ser entendida como la capacidad del individuo para organizar sus pensamientos, sentimientos y comportamientos en una actuación que cumpla adecuadamente las exigencias del entorno social (Cia, Sousa, Pereira y Del Prette, 2006).

En cambio, el término de habilidades sociales hace referencia al conjunto de clases y subclases de comportamiento que la persona tiene para cumplir con las diversas demandas de situaciones interpersonales (Cia et al, 2006). Vale resaltar que el concepto de competencia social, tiene un componente que *“es esencialmente evaluativo. Es decir, para que un niño sea aceptado, popular, se integre adecuadamente en los grupos y mantenga relaciones positivas, no basta con que despliegue un conjunto de habilidades, sino que éstas deben ser valoradas por los demás”* (López, Iriarte y González, 2004, p. 150). Lo cual no significa que la persona deba ser competente siempre, sino, que se debe

considerar su actuar en diferentes situaciones y con diversas personas, para evaluar dicha competencia (López et al, 2004).

Por todo lo antes descrito, es que, contar con un perfil que sirva para la identificación de esta población, facilitará la entrega de apoyos y oportunidades que abarquen realmente las necesidades que éstos presentan. Ante esto, según la revisión bibliográfica, Cabrera (2011), establece que los docentes deben reconocer las características cognitivas y socioemocionales de los niños, así también, los fundamentos conceptuales y empíricos que sustentan dichas diferencias.

Por consiguiente, esta investigación busca ser un aporte a la escasa información con la que se cuenta en la actualidad sobre esta condición en la realidad chilena, ya que, los datos que se analizarán pueden ser útiles a profesionales interesados en el tema, considerando este estudio al momento de propiciar oportunidades y asegurar la participación de estos estudiantes en la sala de clases, como también ser la base para la pronta identificación y de futuras investigaciones que deseen continuar indagando sobre este tema.

## **1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

A partir de lo anteriormente expuesto surge la necesidad de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es el perfil cognitivo y los rasgos de la competencia social de los niños y niñas con doble excepcionalidad en el ámbito del Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento?

## **1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

### **1.2.1 OBJETIVO GENERAL**

- Determinar un perfil cognitivo y rasgos de la competencia social de niños y niñas entre 9 a 15 años de edad que presentan Doble Excepcionalidad en el ámbito del Trastorno del Espectro Autista de Alto funcionamiento de la región de Valparaíso.

### **1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Describir los rasgos cognitivos referidos a las áreas de atención, percepción, memoria, lenguaje, pensamiento y funciones ejecutivas.
- Describir la competencia social referida a; impulsividad, habilidades sociales, asertividad inapropiada, sobreconfianza y celos/soledad.
- Caracterizar los rasgos cognitivos y de la competencia social según rango etario, sexo y dependencia de los establecimientos educacionales de los estudiantes doblemente excepcionales.

**CAPÍTULO II**  
**MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

## **2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

### **2.1. DOBLE EXCEPCIONALIDAD**

En el presente capítulo se realizará una revisión bibliográfica general acerca de la Doble Excepcionalidad, indagando en cada una de las condiciones; AC y TEA, por separado, culminando con una revisión de la 2E en el ámbito del Espectro Autista de Alto Funcionamiento, resaltando que ésta, será el foco central de ésta investigación.

Como mencionan Reis et al, (2014), la Doble Excepcionalidad o 2E en el campo de la educación de talentos, refiere a estudiantes que demuestran un potencial de logros sobresalientes o de productividad creativa en uno o más dominios tales como; matemáticas, ciencias, tecnología, artes, u otras áreas de la productividad humana y que también manifiestan una o más dificultades. Esta doble condición se compone de una Alta Capacidad coexistente con: Dificultades Específicas del Aprendizaje; Trastornos de la Comunicación y del Lenguaje; Desordenes Emocionales/ Conductuales; Discapacidad Física; Trastorno del Espectro Autista, u otros problemas de salud, tales como déficit de atención/hiperactividad.

Estas dificultades y altas habilidades se combinan para producir una población única de estudiantes que pueden fracasar en demostrar tanto; sus altos desempeños académicos o sus dificultades específicas. Sus talentos pueden enmascarar sus dificultades o viceversa (Reis et al, 2014) y

por lo tanto “no son fáciles de encontrar para la participación en estudios de investigación”. (Neumeister, Yssel y Burney, 2013, p. 264).

*“Durante las últimas tres décadas, una población de estudiantes que se han caracterizado por sus extraordinarias habilidades y talentos, así como por los retos que se enfrentan en el aprendizaje, la atención y el comportamiento ha captado la atención de los investigadores, los profesionales y los padres. Durante este período de tiempo, el número de estos estudiantes con diagnóstico dual se ha incrementado. Las estimaciones de los estudiantes dotados y que tienen un rango de dificultad es aproximadamente de 180.000 (Davis y Rimm, 2003, citado en Reis et al, 2014, p. 218) y un máximo de 360.000 estudiantes en escuelas de Estados Unidos” (National Education Association, 2006, citado en Reis et al, 2014, p. 218).*

Respecto al concepto de 2E, en el año 2013, Neumeister, Yssel y Burney (2013), realizan una revisión histórica referida a este grupo, en donde se destaca que, en el campo de educación y psicología de los dotados, Terman (1925) y Stanley (1971) utilizaron las pruebas de inteligencia como única medida para identificar superdotación. Luego Fox, Brody y Tobin (1983) investigaron específicamente la intersección de dotes y aprendizaje, posteriormente, Whitmore y Maker (1985) describen un grupo de individuos dotados con una variedad de dificultades.

Es así, como en la década de los 80, ya se tenían indicios acerca de esta doble condición, sin embargo, como menciona Pfeiffer, (2015), no existe claridad de quien acuñó el término 2E a la literatura, despertando el interés de los profesionales de investigar a estos estudiantes.

En el año 2010 la National Commission on Twice Exceptional Students de EE.UU. realizó una de las más grandes convocatorias, para un simposio de fin de semana, donde asistieron una serie de organizaciones y especialistas con el fin de discutir la corriente de investigación relacionada con los alumnos con 2E y adoptar una nueva definición basada en la investigación disponible y el discurso académico. Tiempo después, se realizaron tres reuniones en la National Association for Gifted Children annual conference, donde la comisión incluyó a investigadores y profesionales del National Research Center on the Gifted, Association for the Education of Gifted Underachieving Students, Bridges Academy (una escuela para estudiantes 2E), el Belin-Blank Center de la Universidad de Iowa, y varias universidades, incluyendo la Universidad de Connecticut, la Universidad del Sagrado Corazón, y la Universidad de Nuevo México. En dichas reuniones participaron también psicólogos clínicos, terapeutas educacionales, presidentes de asociaciones estatales y estudiantes graduados (Reis et al, 2014).

En el año 2011, Foley-Nicpon, en colaboración con su equipo, realizaron un artículo titulado "Empirical Investigation of Twice Exceptionality: Where Have we Been and Where Are We Going?" (Foley Nicpon, Allmon, Sieck, & Stinson, 2011), en donde tuvieron como objetivo revisar 20 años de aportes empíricos en el área de los estudiantes dotados con Dificultades de Aprendizaje Específicas (DAE), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), y el Trastorno del Espectro Autista (TEA), obteniendo como resultados, que hasta esa fecha sólo 43 estudios empíricos se habían realizado entre 1991 y 2011 en la temática. Lo anterior, resulta problemático dada la mayor atención que requiere esta población para su adecuada visibilización y respuesta educativa.

Hace algunos años, diversos autores comenzaron a preocuparse por el diagnóstico y la falta de éste en estudiantes dotados con dificultades de aprendizaje, con el argumento de que *“a menudo no son identificados y continúan siendo una población incomprendida y desatendida”* (Reis et al, 2014, p. 219). Una de las causas de lo antes descrito, es que frecuentemente se pide a los educadores, padres y estudiantes elegir entre los servicios para atender a una o la otra condición, (National Education Association, 2006), teniendo como consecuencia que *“aquellos estudiantes con dotes académicas, así como con dificultades, durante mucho han sido reconocidos en el campo de la educación de dotados”* (Brody & Mills, 1997; Fox, Brody y Tobin, 1983, citados en Neumeister, Yssel y Burney, 2013, p. 263). Por tanto, al ser identificados por solo una de sus condiciones, se deja desatendida la doble excepcionalidad.

Tras una extensa revisión empírica relativa a los jóvenes con 2E, Reis et al, (2014, p. 217) afirman que dicha dificultad en la identificación de estos estudiantes, se debe a la falta de conocimiento y *“la desaprobación por parte de algunos educadores que los niños con dificultades específicas pueden realmente ser dotados y talentosos”*; asimismo Foley et al, (2011, p. 13) concluyen que no hay ninguna duda *“de que los estudiantes dotados pueden tener una dificultad coexistente”*.

Por otra parte, se debe considerar también que;

*“la identificación de estudiantes doblemente excepcionales se complica ya que se requiere tanto un conocimiento de la relación única entre las dos áreas de excepcionalidad, así como el conocimiento y la capacidad de emplear los procedimientos de evaluación e identificación que proporcionan puntos de vista alternativos para la visualización del talento y dificultad”* (National Association for Gifted Children, 2006, p. 5).

Como menciona la National Association for Gifted Children (2006) variados autores apuntan que los procedimientos de identificación para estudiantes doblemente excepcionales son complejos y deben considerar la evaluación tanto del talento como la dificultad. Las siguientes consideraciones, relativas a la identificación de estos estudiantes han sido sugeridas por los especialistas en el campo de la educación de dotados y especial:

- El uso de múltiples fuentes de datos para la programación de la identificación de dotados: las pruebas de inteligencia y logros, informes de los maestros, pruebas de creatividad, entrevistas con los estudiantes y la auto-referencia.
- Reducir puntuaciones de corte de clasificación para el programa de dotados para dar cuenta del descenso de las puntuaciones debido a la dificultad.
- Utilización de evaluaciones formales (tales como las pruebas estandarizadas) e informales (como trabajo de clase del estudiante).
- Entrevistas con las familias sobre el rendimiento del estudiante fuera de la escuela.
- Uso de los procesos de evaluación culturalmente sensibles para evitar la creación de un sesgo respecto a las diferencias de idioma y culturales en el proceso de identificación.

Por otra parte, respecto a la clasificación de estos estudiantes, existen variadas propuestas sobre los tipos de 2E los cuales son descritos respecto a la dificultad que acompaña a la AC, pero todos concuerdan en que estas se deben dar a partir de la coexistencia de dos condiciones, una dotación cognitiva y una dificultad.

Una de las clasificaciones sobre los tipos de 2E es la propuesta por la National Association for Gifted Children de Washington DC de los EE.UU. quienes realizan la siguiente división, en una publicación realizada el año 2006 titulada, "Twice Exceptional Dilemma".

- Estudiantes Dotados con Discapacidades Físicas: En la mayoría de los casos, la discapacidad física y la capacidad cognitiva no están relacionadas. Aun los estudiantes con las más extremas de las discapacidades físicas pueden clasificarse como dotados y en necesidad de servicios de educación apropiados. Stephen Hawking, quien tiene una esclerosis lateral amiotrófica, es un ejemplo de una persona con una discapacidad física que también es dotado. (National Association for Gifted Children, 2006).
- Estudiantes Dotados con Discapacidades Sensoriales: Los entornos de educación tradicionales se están convirtiendo cada vez más en centros inclusivos, dando como posibilidad que los estudiantes dotados con discapacidad sensorial (es decir, personas con discapacidad auditiva o visual) asistan a las escuelas de educación regular y requieran de disposiciones que se adapten tanto a su talento como a su discapacidad. Helen Keller, quien era sorda y ciega, es un ejemplo de una persona que tenía discapacidades sensoriales, pero a la vez era dotada.
- Estudiantes Dotados con TEA de Alto Funcionamiento: Se considera generalmente que es un trastorno caracterizado por impedimentos sociales. Estos estudiantes están marcados por un mayor interés por la adquisición de conocimientos y habilidades avanzadas en una variedad de áreas. La doctora Temple Grandin, profesora adjunta de Ciencia Animal de la Universidad del Estado de Colorado, autora y diseñadora de instalaciones de los animales, ha escrito de sus experiencias como una persona con autismo.

- Estudiantes Dotados con Trastorno Emocional y/o de la Conducta:

Las revisiones de la literatura sobre los aspectos sociales y emocionales de los dotados indican que no poseen diferencias en las probabilidades de presentar dificultades emocionales o psicosociales. Sin embargo, en muchos casos, su posible superdotación no se reconoce y la atención se centra sólo en sus conductas disruptivas. Un ejemplo es John Nash Jr., premiado matemático y profesor de la Universidad de Princeton, quien fue diagnosticado con esquizofrenia paranoide.

- Estudiantes Dotados con Trastorno de Déficit de

Atención/Hiperactividad: Este grupo de individuos, presentan dificultad para centrar su atención, completar su trabajo, seguir instrucciones y la organización de sus materiales escolares. Al mismo tiempo, reflejan su dotación frente a sus compañeros al ser avanzados en sus habilidades y altos niveles de rendimiento, esto, en particular cuando su interés es alto y las tareas son un reto. Por ejemplo, Nikola Tesla, un inventor quien ayudó a marcar el comienzo de la edad de energía eléctrica en 1887 con su patente de motores de corriente alterna, también podría ser caracterizado como persona que presentaría un TDAH en la actualidad.

- Estudiantes Dotados con Dificultades de Aprendizaje:

El mayor subgrupo de estudiantes doblemente excepcionales son los que son dotados y también presentan una Dificultad Específica de Aprendizaje. Para estos estudiantes, la AC no inmuniza el impacto de las dificultades de aprendizaje (como la dislexia y trastornos del lenguaje expresivo). Muchos estudiantes con este tipo de perfil no son identificados por sus áreas de fortaleza y debilidad, tienen un desempeño promedio y parecen no necesitar apoyos en educación, no encajando en el grupo de dotados ni estudiantes con necesidades de apoyo. Un ejemplo de un individuo dotado y que presentaba una dificultad de

aprendizaje fue Albert Einstein, quien aportó al mundo la teoría de la relatividad a pesar de que tuvo problemas en el aprendizaje de la lectura.

Este estudio se enfocará en los estudiantes dotados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de Alto Funcionamiento, motivo por el cual se describirán por separado la Alta Capacidad (AC) y el TEA de Alto Funcionamiento determinando de esta forma características específicas de cada una de éstas condiciones.

### **2.1.1 ALTAS CAPACIDADES**

En el ámbito internacional se comienza a hablar del concepto de AC o “dotados”, a partir de la realización del primer informe sobre educación de dotados, producto de un esfuerzo iniciado en 1972 por el Comisionado de EE.UU. de Educación, S.P Marland, por lo que fue conocido como el informe Marland (Assouline, Foley, Colangelo, O’Brien, 2008).

Dicho informe, llevó de forma independiente este término a la vanguardia educativa internacional, contribuyendo a una definición de AC que aún se evidencia en muchos de los documentos de esta nación; además de ser influyente en revelar algunas de las características y necesidades de los alumnos dotados. Luego de su emisión, se realizaron en EE.UU. una serie de legislaciones para garantizar el derecho a la educación de personas en situación de discapacidad; sin embargo, a pesar de todas estas iniciativas legales *“las necesidades de los estudiantes dotados con dificultades no se mencionan en el Informe Marland, ni era una posibilidad el que las personas*

*con discapacidad pudieran tener importantes fortalezas cognitivas (es decir, ser dotado)” (Assouline, Foley y Colangelo, 2013, p. 169).*

La Alta Capacidad intelectual ha tenido un desarrollo de estudio más tardío. Actualmente, existe un interés en realizar investigaciones sobre ella, pero con una significativa “borrosidad conceptual” que conlleva a confusiones frente al desarrollo atípico y procesos equívocos de identificación. (Sastre, 2008) *“En consecuencia, se utilizan indistintamente términos como superdotación, talento, genio, prodigio, etc. para denominar diferentes perfiles intelectuales dentro de la alta capacidad, confundiendo las características propias de cada uno de ellos” (Sastre, 2008, p. 1).*

A partir del interés en el desarrollo investigativo de la AC, en el año 2011, García-Ron y Sierra-Vázquez, establecen que el grupo de niños y adolescentes que presentan esta condición, son aquellos que muestran una elevada capacidad de rendimiento en las áreas; intelectual, creativa y/o artística, además de poseer gran capacidad de liderazgo, o bien, sobresalen en áreas académicas específicas.

Por su parte, Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, (2011, p.7), mencionan que:

*“la alta capacidad es la manifestación del rendimiento que se encuentra claramente en el extremo superior de la distribución en un dominio de talento específico, incluso en relación con otros individuos de alto nivel de funcionamiento en ese dominio. Más aún, la alta capacidad puede verse como un proceso de desarrollo en el que, en las primeras etapas, el potencial es la variable clave; en etapas posteriores, el rendimiento es la medida de la alta capacidad; y en los talentos completamente*

*desarrollados, la eminencia es la característica que se hace acreedora a esta denominación. Tanto las variables cognitivas como las psicosociales juegan un papel esencial en la manifestación de la alta capacidad en cualquiera de los estadios del desarrollo, son maleables y necesitan ser deliberadamente cultivada”.*

En cuanto a la caracterización de esta población, Albes, Aretxaga, Etxebarria, Galende, Uriarte y Vigo, (2013) establecen que este grupo no es homogéneo, sin embargo, se puede resumir la información más significativa, extraída de la literatura sobre las características que podrían ser comunes en estos estudiantes.

En base a lo expuesto por, Albes et al, (2013), es que se pueden sintetizar los siguientes criterios;

- Inteligencia: Estos alumnos comprenden y manejan símbolos e ideas abstractas, captando con rapidez las relaciones entre éstas y los principios que subyacen a las mismas, de esta forma, presentan un procesamiento de la información rápido, interrelacionando conceptos; y construyendo esquemas complejos y organizados de conocimiento. Así también, poseen una capacidad superior en la resolución de problemas de gran complejidad, aplicando los conocimientos previos que ellos poseen y sus propias habilidades de razonamiento. Abstraen, conceptualizan y sintetizan con gran habilidad, observándose también, un desarrollo madurativo y elevado en habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.

- Creatividad: Manifiestan flexibilidad en sus ideas y pensamientos, abordando problemas y conflictos desde diversos puntos de vista y aportando originalidad en las soluciones, acompañado de una gran capacidad de iniciativa.

- Personalidad: Suelen ser perfeccionistas y críticos consigo mismos en los trabajos que desarrollan, prefieren trabajar de forma individual y son muy independientes, pueden liderar grupos debido a su capacidad de convicción y persuasión. Son organizados y perseverantes en las actividades que les motivan o interesan.

- Curiosidad y motivación: Presentan alta curiosidad y motivación por aprender desde pequeños, mostrando altos niveles de actividad, energía y concentración.

- Características sociales y emocionales: Se menciona, que históricamente ha existido la creencia que las personas que presentan AC, han sido consideradas emocionalmente como débiles e inestables, contrario a esta idea, investigaciones recientes han contemplado la superioridad emocional de este grupo respecto a la madurez emocional, autoconcepto, asertividad, entre otras. En este sentido, es importante mencionar lo que sostienen García y Sierra (2011), referido a las importantes exigencias sobre los recursos familiares y comunitarios, ya que una AC, conllevaría a riesgos de estrés psicosocial, aislamiento e incumplimiento de posibles logros, ya que requieren de servicios y actividades que comúnmente no brindan los establecimientos educacionales.

Dichos servicios y actividades, hacen referencia a las respuestas de las necesidades particulares que presenta este grupo de estudiantes, en cuanto a esto Albes et al,(2013), mencionan las siguientes; aceptar que se trata de niños/as, que a pesar de su condición también pueden cometer errores, incentivar el conocimiento de sí mismos, aceptar su curiosidad, su deseo de ampliar sus conocimientos, lograr un equilibrio entre las capacidades y los

deseos propios como también, con las exigencias sociales, y ofrecerles oportunidades para relacionarse con otras personas con las que comparta sus aficiones e intereses.

Por su parte, Albes, et al, (2013) menciona que en el año 1988, Betts y Neihart, establecen seis tipos de perfiles que proporcionan información para padres y educadores acerca de los comportamientos, sentimientos y necesidades de los niños y niñas con altas capacidades, los cuales fueron actualizados en el año 2004. Es importante resaltar que se trata de conceptos teóricos que aportan ideas facilitando el conocimiento del talento y no un modelo de clasificación diagnóstica.

1. Alumnado exitoso o con un buen rendimiento académico: En este grupo se encontrarían los niños y niñas que logran adaptarse a los establecimientos educacionales, no planteando problemas y representando aproximadamente el 90% de los que son identificados. Sumado a esto, presentan un positivo rendimiento académico, no obstante, muchas veces se aburren y su rendimiento puede ser inferior a sus capacidades. Logran altas puntuaciones en los test de inteligencia, no suelen presentar desarrollo disarmónico en los diferentes ámbitos y su autoconcepto es alto. Si bien sus altos niveles de adaptación les permiten triunfar en las escuelas, esto, no asegura el éxito ante los retos de la sociedad.

2. Niños o niñas con bajo rendimiento escolar: Este grupo es difícil de identificar debido a que sus rendimientos son más bajos que sus capacidades, existiendo incluso fracasos escolares temporales o bien por todo el periodo de escolarización. En ocasiones la identificación de este grupo se logra cuando no han recibido apoyo a algunas de sus necesidades en los establecimientos, pudiendo manifestar una actitud negativa al aprendizaje y a las tareas de la

clase; suelen tener baja autoestima y las relaciones con terceros no son satisfactorias.

3. Niñas y niños doblemente identificados o con alguna dificultad asociada: Este grupo es complejo de identificar, ya que la dificultad que presentan puede ocultar la AC. Se trata en sí, de un grupo de alumnado que además de su alta capacidad intelectual, podrían presentar alguna dificultad pudiendo ser auditiva, visual, motora, de lenguaje, de aprendizaje, entre otras. Estos alumnos pueden manifestar conductas de rechazo social, comunicativo, estrés, frustración o timidez hacia los demás. Cabe destacar que la tendencia a trabajar en base a las dificultades y no a sus capacidades, evita que éstas puedan ser identificadas.

4. Underground o niñas y niños desapercibidos: Este grupo no es identificado y suelen pasar desapercibidos, frecuentemente se visualiza mayormente en la adolescencia y en el grupo femenino, en este último la dificultad de identificación es más compleja que en los varones. Por otra parte, podrían ocultar sus capacidades con el objetivo de ser aceptados por los demás, pudiendo ser inseguros o ansiosos, prefiriendo la aceptación de un grupo por sobre la de su AC.

5. Niños y niñas desafiantes o creativos: En la mayoría de las ocasiones no suelen ser identificados, su creatividad es divergente, pueden plantear problemas al cuestionar las normas y la autoridad pudiendo incluso desafiar a los adultos. Sus aportes pueden ser muy valiosos para la sociedad, pero de igual forma presentan comportamientos no aceptados socialmente, aislándose la mayoría de las veces.

6. Alumnado autónomo: Este grupo se refiere a niños y niñas equilibrados y con ideas propias, personalidad, alegría y buen autoconcepto, ellos trabajan de manera autónoma, teniendo buen rendimiento académico, buenas relaciones sociales, siendo aceptados y en la mayoría de las veces líderes en sus grupos, saben solicitar lo que necesitan, aprovechando la escuela para satisfacer sus necesidades y aceptando los riesgos con facilidad.

Sumado a lo anterior, mencionan también a los niños y niñas provenientes de otras culturas y/ o medio social desfavorecido; sin embargo, este grupo no constituye un perfil propiamente tal, aunque ha de ser considerado con atención puesto que sus peculiaridades culturales, familiares o sociales pueden estar enmascarando la existencia de las altas capacidades.

En este sentido se hace énfasis en que, a pesar de contar con características comunes de este grupo de estudiantado, como señala Belmar y Villalobos, (2014) cada uno de ellos en su individualidad, debe recibir una adecuada intervención psicopedagógica que responda a sus necesidades. Estas tienen su origen en tres aspectos esenciales y definitorios de los estudiantes talentosos y de superdotación; en primer lugar, al saber que son diferentes, pueden presentar conductas disruptivas o aislamiento social, intelectual y familiar, sino se ofrece la posibilidad de desarrollar su potencial. En segundo lugar, son bastante sensibles en cuanto al medio que los rodea, por lo que requieren de adecuada orientación que los ayude a aceptar sus percepciones y resolver conflictos que pueden surgir de la *“comprensión precoz de los temas de adultos y de su elevada conciencia intelectual de los problemas cotidianos, que suelen ir acompañados de una inmadurez emocional”* (Acereda, 2010, en Belmar y Villalobos, 2014, p. 11), y, finalmente *“tienen una capacidad excepcional para el aprendizaje, de manera que con frecuencia pueden presentar conductas disruptivas, llegando a frustrarse en un sistema escolar*

*organizado para desarrollar metodologías de aprendizajes inductivos”* (Gallagher, Harradine y Coleman, 1997, citados en Belmar y Villalobos, 2014, p. 11) .

### **2.1.2 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

El concepto de TEA es ampliamente revisado en la literatura desde larga data, por lo cual se tomará como referencia la revisión histórica del libro de Lorna Wing en 1998, quien realiza una completa investigación respecto al trastorno.

El concepto de “Autismo”, fue introducido en la literatura especializada en 1911 por el psiquiatra suizo, Eugen Bluler, quien describe el retraimiento autista, como el rechazo de contacto con otras personas y un trastorno en su relación con la realidad. En el año 1942, Leo Kanner, detalla la conducta de los niños, seleccionando ciertos rasgos como cruciales para el diagnóstico, éstos serían; carencia de contacto afectivo y emocional hacia terceros, intensa insistencia en la similitud de rutinas repetitivas e insólitas elegidas por ellos mismos, mutismo o anomalías en el habla, fascinación por objetos, altos niveles de habilidades visoespaciales o memoria mecánica en contraste de las dificultades de aprendizaje presentes en otras áreas. Kanner, menciona además que este trastorno está presente en los niños desde el nacimiento o bien, dentro de los primeros 30 meses de vida.

En el año 1944, Hans Asperger, publica su primer artículo sobre un grupo de niños y adolescentes con un patrón de conducta conocido como el

Síndrome de Asperger. En dicho artículo selecciona los rasgos más importantes de este grupo, mencionando los siguientes; una aproximación social a los demás ingenua e inadecuada, intereses en determinados temas, utilización de una charla monótona en monólogos, escasa coordinación motriz, niveles de capacidad en el límite, medios o bien superiores, pero frecuentemente con determinadas dificultades de aprendizaje en una o dos áreas y una considerable falta de sentido común.

En 1962, en Reino Unido, se estableció la Asociación Voluntaria para padres y profesionales preocupados por el autismo, llamada en la actualidad Asociación Nacional del Autismo. Esta estaba centrada en sus comienzos en el autismo descrito por Kanner, sin embargo, a medida que avanzan los años, queda claro que muchos niños no encajaban con dichas descripciones, pero si tenían problemas o dificultades similares y requerían un tipo de ayuda semejante. Otros autores consideraban que el trastorno autista era una forma de esquizofrenia infantil, sin embargo, en los años 70, Kolvin, demostró diferencias entre autismo y la esquizofrenia. Durante finales de los 70 y principio de los años 80, se comienza a considerar que el autismo propuesto por Kanner, forma parte de un grupo amplio de trastornos autistas, esto gracias a investigaciones de Camberwell y Gillberg.

Estos cambios, se van evidenciando en la historia a través de los sistemas de clasificaciones internacionales de trastornos psiquiátricos y de conducta, tales como la Clasificación Internacional de Enfermedades (ICD), por sus siglas en inglés, y el Manual Diagnóstico y Estadístico, (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría. De esta forma, como menciona Wing, 1998 la ICD, en sus primeras ediciones no incluía el autismo, recién en la octava edición (1967), hace referencia al autismo en la etapa infantil como una forma de esquizofrenia, y en la novena edición (1977), lo incluía bajo el nombre de “psicosis infantil”. Es recién en la décima edición (1992) y cuarta (1994) del

DSM, donde se adopta la mirada actual de la existencia de un espectro del trastorno autista, situándolo dentro de la categoría de “Trastornos del Desarrollo”.

En la actualidad, Romero y Pino (2013), definen el TEA, como un trastorno neurológico de diagnóstico conductual, que afecta a las personas durante toda la vida, manifestándose antes de los 3 años de edad por, al menos, dificultades en el área de la interacción social, del lenguaje utilizado o del juego simbólico o imaginativo. Estas alteraciones son variadas y pueden ser concomitantes a la discapacidad intelectual como a problemas del lenguaje, con diferentes niveles de gravedad. Por esto, es considerado un espectro de condiciones donde se identifican diferentes categorías clínicas, tales como; Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil, Síndrome de Rett y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

En el año 2013, se publica la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico en su quinta versión, DSM-V, en el cual se incluyen una serie de modificaciones. La primera hace referencia al diagnóstico en donde los pacientes podían ser identificados en cuatro diferentes tipos de trastornos, los cuales se mencionaron anteriormente, sin embargo, esto cambia, debido a que los investigadores consideraron que estos diagnósticos por separado no se aplicaban sistemáticamente en diferentes clínicas o centros de tratamiento.

Sumado a lo anterior, otro cambio se refiere a la conceptualización del Asperger, el cual pasa a ser considerado como Autista de Alto Funcionamiento, mientras que el autista clásico se denomina Autista de Bajo Funcionamiento. En relación a los TEA de Alto Funcionamiento, Ryan, Hughes, Katsiyannis, McDaniel y Sprinkle, (2011), mencionan que estas personas, presentan características específicas, ya que, son definidos como púberes que normalmente no presentan retrasos en el área de la comunicación verbal y que con frecuencia desarrollan un amplio vocabulario. Sin embargo, si muestran

dificultades en su capacidad para comprender la comunicación no verbal y el componente pragmático del lenguaje.

Los cambios realizados buscan mayor claridad en el diagnóstico y especificidad, considerando que en el DSM-IV múltiples criterios evalúan el mismo síntoma y, por tanto, tienen un peso excesivo al emitir el diagnóstico. (DSM-V, 2013).

Por consiguiente, como el autismo se define por su conjunto de comportamientos, se realiza esta nueva forma de concepción en donde se plantea una única categoría diagnóstica que se adapta a la presentación clínica de cada persona, con la inclusión de especificaciones (la gravedad, habilidades verbales y otros) y las características asociadas (trastornos genéticos conocidos, epilepsia, discapacidad intelectual y otros) (DSM-V, 2013), ya que un solo trastorno que reconozca el espectro en su totalidad genera un mejor reflejo sobre el estado y los conocimientos de la patología y su presentación clínica (DSM-V, 2013).

Por otra parte, el que existan dos dominios en vez de tres (déficits sociales y de comunicación, e intereses fijos y comportamientos repetitivos) que se deben cumplir completamente mejora la especificidad del diagnóstico sin menoscabo de la sensibilidad (DSM-V, 2013).

En este sentido, según el DSM-V, para ser diagnosticado como TEA, se deben cumplir los criterios A, B, C y D, siendo estos los siguientes;

**A. “Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo, manifestando simultáneamente los tres déficits siguientes” (DSM-V, 2013, p. 28)**

1. Déficits en la reciprocidad social y emocional, el cual considera un acercamiento social diferente a la norma y dificultades para mantener la alternancia en una conversación, ya que los intereses son reducidos al igual que las emociones y afectos compartidos, hasta incluso la ausencia de iniciativa de interacción social (DSM-V, 2013).

2. Déficits en las conductas de comunicación no verbal utilizados en la comunicación social, pudiendo abarcar desde una comunicación poco integrada, de manera verbal o no verbal, pasando por *“anormalidades en el contacto visual y en el lenguaje corporal, o déficits en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta la falta total de expresiones o gestos faciales”* (DSM-V, 2013, p. 28).

3. *“Déficits en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel de desarrollo (más allá de las establecidas con los cuidadores)”* (DSM-V, 2013, p. 28) que pueden abarcar desde dificultades para el mantenimiento de un comportamiento apropiado en diversos contextos sociales, *“pasando por las dificultades para compartir juegos imaginativos, hasta la aparente ausencia de interés en las otras personas”* (DSM-V, 2013, p. 28).

**B. “Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas que se manifiestan al menos en dos de los siguientes puntos” (DSM-V, 2013, p. 28):**

1. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva.
2. Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o excesiva resistencia al cambio.
3. Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada.
4. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno.

**C. “Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia (pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades)” (DSM-V, 2013, p. 29).**

**D. “La conjunción de síntomas limita y genera discapacidad para el funcionamiento cotidiano” (DSM-V, 2013, p. 29).**

**E. “Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo” (DSM-V, 2013, p. 29).**

Respecto a la prevalencia de personas con TEA, a nivel internacional, en el DSM-V (2013), se menciona que, en los últimos años su frecuencia en EE.UU. y otros países ha aumentado, llegando cerca del 1% de la población total. Lo anterior, puede ser consecuencia de la expansión de los criterios diagnósticos del DSM-IV para incluir los casos sub umbrales, de la conciencia del trastorno en sí, de diferentes metodologías de estudio o de un incremento real de la frecuencia del TEA.

En cambio, en el contexto nacional, se desconoce la prevalencia de estas personas en la actualidad, puesto que el último CENSO realizado en el año 2012 fue invalidado. Sin embargo, según el Ministerio de Salud (2011), existe información del año 2009, donde se indica que habría un total de 589 estudiantes con diagnóstico de Autismo incorporados a Educación Especial, por Decreto Supremo N° 815/1990, (que aprueba planes y programas de estudio para personas con autismo, disfasia severa o psicosis). Sumado a lo anterior, en el año 2004, se realiza la Encuesta Nacional de la Discapacidad por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), donde se estipula que dentro de la población chilena general un 0,5% presenta algún trastorno severo de la comunicación; aproximadamente 1 de cada 1000 chilenos (Ministerio de Desarrollo Social, 2004).

Si cruzamos los datos internacionales de prevalencia (9 de cada 1000 recién nacidos vivos) con la realidad de nuestro país, es posible estimar que, para 240.569 nacidos vivos registrados en el año 2007, la cantidad aproximada de personas con diagnóstico de TEA en Chile sería de 2.156 niños.

Por último, dentro de las características de los TEA de Alto Funcionamiento definidos en un perfil basado en lenguaje, memoria, atención y funcionamiento ejecutivo, se puede identificar que frente a su lenguaje las personas con dicha condición presentan dificultades específicas a nivel pragmático como;

*“carencia de habilidades para adecuar y seleccionar el uso del lenguaje a los contextos sociales, incapacidad de mantener el ritmo de la conversación en coherencia con la expresión emocional del interlocutor, falta de interés por el discurso de la otra persona y dificultades para respetar el turno. Además, estos individuos evitan discutir temas de relevancia social o emocional que son informales o requieren un uso simplificado del lenguaje”* (Pérez y Martínez, 2014, p. 144).

En cuanto a la memoria las personas con esta condición pueden almacenar información de tipo verbal, pero presentan déficit en todo lo relacionado con el procesamiento gestual, lo cual es de suma importancia en la interacción social. Así también, presentan dificultades para crear nuevas frases y enunciados, lo que se relaciona con su memoria procesal alterada, sin embargo, logran memorizar gran cantidad de frases y palabras por lo que dicha competencia se encuentra conservada (Pérez & Martínez, 2014).

En cuanto a la atención, se han encontrado mayores dificultades, ya que poseen, según la revisión realizada por Pérez y Martínez en el 2014, una importante alteración en la atención conjunta; lo que significa que pueden dirigir la atención a un objeto, pero no al contexto de manera integrada, teniendo dificultades en el procesamiento global visual de las figuras.

Por otra parte, en cuanto al funcionamiento ejecutivo organizan y secuencian pasos a seguir con el propósito de resolver problemas, sin embargo, es en la flexibilidad cognitiva donde demuestran las principales dificultades (Freire, Llorente, González, Martos, Martínez, Ayuda y Artigas, 2004).

Las competencias comunicativas que presentan mayores dificultades, son aquellas relacionadas con factores sociales como la competencia lingüística; pero en donde se producen las mayores alteraciones son en la competencia socio-cultural, competencia estratégica y competencia social (Pérez & Pérez, 2000). Respecto a esto, Barnhill, (2002), asegura que estas dificultades se deben a su incapacidad para entender las normas sociales, de compartir situaciones de juego, participar en las conversaciones y comprender los elementos no verbales de las mismas, por ello, es que se considera que el mayor desafío es enfrentarse al mundo social, a pesar de su brillantez verbal e intelectual.

Por lo tanto, dentro de las caracterizaciones de estos estudiantes, es común encontrar descripciones como las realizadas por Lupart y Toy, (2009), quienes los describen como egocéntricos y que carecen de capacidad para ver el punto de vista de los demás siendo estas, en muchas ocasiones, las razones de una interacción inadecuada con el resto.

Para una mayor comprensión, es que se han descrito estas dos condiciones por separado, sin embargo, la presente investigación tiene por objetivo caracterizar a los estudiantes que presentan una Doble Excepcionalidad en el ámbito del Trastorno del Espectro autista de Alto Funcionamiento, motivo por el cual, se procederá a describir dicha población.

### **2.1.3 ALTA CAPACIDAD Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE ALTO FUNCIONAMIENTO.**

Con los años, los investigadores han observado con frecuencia que muchos individuos con dones excepcionales manifiestan comportamientos de tipo autista. Asimismo, un número creciente de personas con autismo o síndrome de Asperger son identificadas como dotadas. (Little, 2002). Un individuo con una dotación puede ser diagnosticado con TEA, ya que, éstas pueden coexistir. Si bien, no hay datos que documentan la prevalencia de dotados con TEA, hay muchos casos clínicos, así como anécdotas de aula de esta convivencia (Lovecky, 2004; Neihart, 2000; Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan y Olenchak, 2005 citado en Assouline, Foley Nicpon, Fosenburg, 2007). Es por esto que ha habido un interés reciente en los niños dotados con Asperger, sin embargo, la mayoría de los expertos en el campo de la educación de dotados han tenido poca experiencia en el reconocimiento de la importancia de las dificultades sociales, cognitivas y emocionales que forman parte del espectro autista (Lovecky, 2004).

Una de las evidencias de la coexistencia de este trastorno con una AC, son los resultados obtenidos en un estudio realizado sobre las distinciones cognitivas y académicas entre estudiantes dotados con Autismo y Síndrome de Asperger (SA), distinción realizada en base al DSM-IV, realizado por Foley-Nicpon, Assouline y Stinson, en el año 2012, que plantea dentro de sus conclusiones, que los estudiantes dotados cognitivamente pueden ser diagnosticados con Autismo de Alto Funcionamiento y SA. Según la revisión de Foley-Nicpon et al, en el 2011, esta situación lleva al cuestionamiento respecto a que parte de esta población son diagnosticados ya sea con TEA o dotados, cuando, de hecho, deben ser identificados como dotados con TEA. Para esto se

plantea realizar una evaluación adecuada, incluyendo las medidas que evalúan la inteligencia, la conducta y las habilidades sociales.

Cuando se hace referencia a los estudiantes dotados con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento, se ha observado que el número de estudiantes con TEA en los EE.UU., incluyendo el SA, ha aumentado drásticamente, y como se puede esperar, el número de estudiantes dotados diagnosticado con Autismo de Alto Funcionamiento también se ha incrementado, (Horn, 2009). Sin embargo, respecto a este diagnóstico Neihart y Montana, (2000, p. 225) señala que *“los estudiantes dotados con SA a menudo son mal diagnosticados ya que sus comportamientos pueden ser atribuidos a una dificultad de aprendizaje o sus dones”*, por lo que a menudo reciben una atención educativa que da respuesta a solo una de las condiciones. Además, a partir del estudio realizado por Horn (2009, p. 168) se debe considerar que en esta población se produce un efecto de enmascaramiento donde *“es posible que las altas capacidades cognitivas por su dotación puedan compensar un poco los déficits causados por su Asperguer”*, y las dificultades causadas por el SA, pueden enmascarar su alta capacidad (Horn, 2009), por lo que la identificación de una de las dos condiciones se complejiza.

En los últimos años el centro Belin-Blank de la Universidad de Iowa, ha redirigido su trabajo a la población de estudiantes dotados que han sido diagnosticados con un TEA, teniendo de esta forma una condición de 2E. Estos estudiantes tienen;

*“muchos comportamientos, habilidades y características que son de naturaleza paradójica. En otras palabras, hay aspectos de estas áreas que están extraordinariamente bien desarrollados especialmente en lo referido a lo académico, sin embargo, dentro de la misma área, hay otros aspectos que, en relación con las fortalezas académicas, son significativamente*

*más débiles y pueden crear la situación donde un entorno escolar normal no sea el óptimo para aprender” (Assouline, Colangelo, Foley y O’Brien, 2008, p. 6).*

Por otra parte, Cash, (1999, p. 9), menciona que, en variados estudios de caso, *“se postula que existen similitudes entre los dotados y las poblaciones autistas, especialmente en relación a los individuos con SA. De hecho, es a veces difícil determinar dónde ciertos rasgos encajan en la definición de cada grupo”.*

Dentro de la comunidad científica y escolar ha habido un interés reciente sobre los niños dotados con TEA, tanto desde la perspectiva de la dotación como del TEA de Alto Funcionamiento, sin embargo, la mayoría de *“los expertos en el campo de la educación de dotados han tenido poca experiencia en el reconocimiento de la importancia de las dificultades sociales, cognitivas y emocionales que forman parte del SA” (Lovecky, 2004, p. 140).* Se debe considerar que los expertos que estudian este tema, por lo general han tenido más experiencia en el trabajo con los niños dotados, por lo tanto *“poco reconocimiento de las necesidades especiales de los niños dotados con SA” (Lovecky, 2004, p. 140).*

Como resultado, hay más interés en las habilidades que coexisten dentro de las dos poblaciones. Los individuos con autismo a menudo poseen una mezcla única de talentos y déficit, y a veces sus comportamientos difieren de las poblaciones sólo de dotados (Cash, 1999).

Tras una revisión bibliográfica realizada por Lovecky en el 2004, sobre la literatura de los niños dotados con TEA de Alto Funcionamiento es que esta autora, centra su estudio en tres investigaciones. La primera realizada por Donnelly y Altman (1994) quienes se enfocaron en los niños con Autismo de

Alto Funcionamiento con habilidades savant, surgiendo la necesidad de tomar conciencia de las necesidades únicas de esta población, tanto para el avance de sus particulares habilidades dotadas, así como el apoyo para sus dificultades. Siguiendo con el estudio, Cash (1999), propone que a partir de su dotación desarrollan talentos según las aficiones y vocaciones que los satisfacen; y en cuanto a las dificultades, se estresan frente a situaciones para las cuales no han sido preparados ni han podido ensayar. Por último, Neihart y Montana, (2000) realiza un estudio sobre los dotados con SA haciendo hincapié en la diferenciación de las características de los patrones de habla, la respuesta a la rutina, diferencia en la conciencia, déficit de la atención, el sentido del humor, torpeza motora, afectividad inapropiada, mala percepción, y la presencia de estereotipos.

En cuanto a las respuestas educativas en el ámbito nacional e internacional, se destaca que los estudiantes con 2E son individuos “únicos”, que requieren intervenciones educativas “únicas” (Assouline, Foley Nicpon, & Huber, 2006), en donde las experiencias educacionales se deben adaptar a sus fortalezas. En este sentido, el desafío para los educadores es *“asimilar la información acerca de las fortalezas de los estudiantes y/o vulnerabilidades a fin de que las fortalezas del estudiante se vean reforzadas, y no sofocadas”*. (Assouline et al, 2006, p.15).

La planificación educativa para estos estudiantes basándose en sus fortalezas evitará que las *“dificultades se conviertan en un obstáculo para su aprendizaje”* (Blanco, Carothers y Smiley, 2014, p. 214). Es por esto, que desde esta perspectiva la planificación se debe diseñar *“en torno a los intereses de los individuos e incluir la instrucción temática interdisciplinaria, el uso de mentores, aprendizaje auténtico, evaluaciones auténticas, y las adaptaciones en base a las fortalezas”* (Blanco et al, 2014, p. 207); asimismo en el caso de

*“los estudiantes dotados con autismo de alto funcionamiento, necesitan y merecen una planificación educativa que se centra en sus fortalezas e intereses. Centrarse exclusivamente en los déficits de los estudiantes no sólo reduce motivación para aprender, sino también pone a los estudiantes en riesgo de fracaso escolar y la depresión”* (Blanco et al, 2014, p. 212).

Concluyendo lo anterior, es esencial conocer las características de este grupo de alumnos, para así, poder generar un ambiente educativo que considere sus particularidades, enfocándose, como menciona anteriormente Blanco et al, (2014), en sus fortalezas. En este sentido, siguiendo el objetivo de esta investigación, en los siguientes dos apartados se presentan descripciones de los procesos cognitivos de estos estudiantes y de la competencia social, los cuales entregan mayores caracterizaciones de este grupo de estudiantes.

## 2.2 PERFIL COGNITIVO

Para comenzar es fundamental definir la cognición como un conjunto de procesos mentales que operan sobre las representaciones perceptivas o recobradas de la memoria, influyendo en la configuración con la que se fija y evoca la información, determinando en alguna medida la respuesta conductual humana (Ortiz, 2012). El antes más frecuente adjetivo *“cognoscitivo ha sido desplazado por cognitivo, que se reintroduce a través del inglés (cognitive)”* (Rivas, 2008, p. 66). En esta investigación se ocupará el término cognitivo para definir los procesos implicados en la determinación del perfil cognitivo.

Durante toda su vida el ser humano realiza diversos procesos donde percibe, analiza, manipula, evoca, razona y resuelve diversos problemas; dicho lo anterior es que se destaca *“la variedad de procesos mentales básicos que intervienen en el conocimiento y la conducta humana, en la cognición y la acción, en el pensamiento y el aprendizaje en general”* (Rivas, 2008, p. 66).

Es por lo anterior, que para la elaboración de un perfil cognitivo, surge la necesidad de considerar los procesos cognitivos más estudiados desde dos ciencias, la psicología cognitiva y la neuropsicología, ya que, debido a la complejidad del estudio de este tema, es que ciencias como la psicología cognitiva *“se encargan del análisis, descripción, comprensión y explicación de los procesos cognoscitivos por los que las personas adquieren, almacenan, recuperan y usan el conocimiento”* (Rivas, 2008, p. 66). Su objeto de estudio se centra en el funcionamiento de la mente, respecto a las operaciones que realiza y la relación con la conducta, lo cual nos permite la comprensión de los procesos que intervienen en el aprendizaje y comportamiento humano (Rivas, 2008).

Además;

*“en los círculos científicos, la psicología cognitiva es actualmente una zona próspera, que trata con una sorprendente diversidad de fenómenos, incluyendo temas como la atención, la percepción, el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, la emoción, la formación de conceptos y el pensamiento” (Eynseck y Keane, 2005, p. 14).*

Asimismo, desde la neuropsicología el sujeto de estudio es el ser humano, centrándose en las conductas estudiadas *“más específicas de nuestra especie como: pensamiento, memoria, lenguaje, funciones ejecutivas y formas más complejas de motricidad y percepción”* (Portellano, 2005, p. 6). Es por lo anterior, que una de las formas que la psicología ha establecido para facilitar la comprensión de estos procesos ha sido a través de la formulación de perfiles cognitivos, ya que, según Bolívar, Gómez y Tangarife (2012) afirman que estos no sólo entregan conocimientos de las necesidades y características de las personas, sino también, de la manera en que estos procesan la información. Es a partir de lo anterior, que surge la necesidad de poder definir que es un perfil; y cuáles son los procesos y estructuras que lo conforman.

Tras una revisión bibliográfica realizada en una investigación por Bolívar et al, en el año 2012, es que se encuentran algunas definiciones sobre perfil cognitivo; la primera pertenece a Beck (1995) quien señala que este:

*“se encuentra caracterizado por un conjunto de representaciones que el ser humano ha construido a través de su experiencia. Estas diferencias son las que forjan y promueven el*

*individualismo y la esencia de cada sujeto. Tales representaciones son el resultado de los esquemas que el individuo desencadena a partir de las vivencias tanto positivas como negativas”* (Bolívar et al, 2012, p. 22).

Otro autor que años más tarde, realiza una definición de perfil es Londoño (2002), quién agrega que *“los perfiles cognitivos facilitarían el grado de conocimiento de los ejes centrales del procesamiento de información, o sea, el cómo las personas dan respuesta al mundo y a sí mismos”* (Bolívar et al, 2012, p. 23). Si bien existen variadas investigaciones que se dedican al estudio y caracterización de los perfiles cognitivos, cabe destacar que actualmente no hay un consenso dentro de la comunidad científica sobre este término. Sin embargo, para esta investigación se utilizarán las mencionadas anteriormente para definir su estructura y los procesos implicados en éste.

Retomando la revisión bibliográfica realizada por Bolívar et al, (2012, p.23), quienes citan la investigación realizada por Beck (1989), se agrega que para caracterizar este perfil es indispensable desarrollar la conceptualización de esquemas y procesos; entendiendo los primeros como *“patrones cognitivos estables que constituyen la base de la regularidad de las interpretaciones de la realidad”*, en donde los individuos emplean a lo largo de su vida los esquemas con el fin de codificar y dar significado a los datos que han establecido previamente.

Siguiendo con la misma línea de investigación, es que otro término implicado en la estructura de un perfil cognitivo vendrían a ser los procesos, entendidos como *“operaciones que tienen como finalidad mantener el esquema, ya sea por conservación, evitación o compensación y además pueden llevarse a cabo en el área cognitiva, afectiva y comportamental”* (Bolívar et al, 2012, p.

29). Sumado a esto, los procesos cognitivos como mencionan Tobón, Cano y Londoño (2010), son procesos psicológicos a través de los cuales los individuos no sólo procesan información, sino también, concretan su desarrollo mediante la interacción con el medio ambiente, donde dichos procesos son un factor determinante para la organización de la experiencia, por lo que su uso es en cada instante de la vida.

En el año 2015, Álvarez, Morales, Hernández, Cruz y Cervigni destacan que, si bien estos procesos constituyen un sistema mediante el cual el cerebro maneja la realidad, ocurriendo de manera simultánea, resulta imposible separarlos funcionalmente; pero para un mejor estudio es que se han dividido según criterios metodológicos.

Respecto a lo anterior, existen variadas investigaciones que se han dedicado a clasificar o dar una estructura a estos procesos para comprender como se relacionan y determinar sus funciones; sin embargo, se debe considerar que hasta ahora no hay una división exacta, debido a que todos estos funcionan en conjunto, por lo que otorgarles una clasificación o jerarquización resulta complejo. Diversos enfoques y corrientes coinciden en exponer procesos cognitivos similares; que para efectos de estudio se han agrupado en diferentes etapas en las que se definen los momentos del procesamiento de la información.

De esta forma, se propone la siguiente división que los separa en *“procesos elementales: como memoria, las habilidades visoespaciales y la atención; y procesos más complejos y superiores como las llamadas funciones ejecutivas, que constituyen los procesos de autoregulación de la conducta y el planeamiento de las acciones”* (Álvarez et al, 2015, p. 87).

Al no ser la única categoría en que estos procesos han sido organizados y divididos, es pertinente destacar otra estructura propuesta por Ortiz en el año 2012, quién los divide en:

*“procesos cognitivos simples o básicos, y procesos cognitivos complejos o superiores. Dentro de los procesos cognitivos básicos o simples tenemos los procesos sensoriales y los procesos representativos. Los procesos cognitivos superiores o complejos son los procesos racionales. Los principales procesos sensoriales son la sensación, la percepción, la atención y la concentración. Los principales procesos representativos son la memoria, la imaginación e incluso el sueño. Los principales procesos racionales son el pensamiento, el lenguaje, la inteligencia y la creatividad”* (Ortiz, 2012, p. 13).

Desde la psicología cognitiva, en cuanto a la investigación, se puede afirmar que los esfuerzos están orientados a conocer *“las estructuras y procesos implicados en la adquisición, recuperación y uso del conocimiento y en general en las estructuras y procesos ligados a la recepción, extracción, almacenamiento, búsqueda y recuperación de la información”* (Meza, 2005, p. 156). Es por lo anterior, que resulta fundamental para realizar un perfil cognitivo hacer distinciones que son necesarias para determinar si se está hablando de un proceso o de una función. Es por esto, que se considerará *“el conjunto de procesos cognitivos básicos y superiores como un sistema”* (Meza, 2005, p. 156); el cual tiene funciones que *“permitirán la adaptación a las demandas del ambiente, de allí que la inteligencia y la creatividad pueden considerarse funciones cognitivas”* (Meza, 2005, p. 156).

Para aclarar esta jerarquización, es que a continuación se presentará un cuadro con la taxonomía de los eventos cognitivos propuestos por Meza en el año 2005.

- Tabla N° 1: Taxonomía de eventos cognitivos propuesta por Meza, (2005).

<b>CATEGORÍA</b>	<b>FUNCIÓN</b>	<b>COMPONENTES</b>
<b>Procesos Cognitivos Básicos</b>	Recepcionar, registrar y almacenar información	Atención Percepción Memoria
<b>Procesos Cognitivos Superiores</b>	Permitir la comunicación y la búsqueda de solución a problemas.	Lenguaje Pensamiento
<b>Funciones Cognitivas</b>	Permitir la adaptación mediante recursos algorítmicos o heurísticos	Inteligencia Creatividad
<b>Procesos Cognitivos Complejos</b>	Permitir cambios en los desempeños cognitivos	Aprendizaje cognitivo Desarrollo cognitivo

(Meza, 2005, p. 156)

Tomando los referentes antes mencionados; Álvarez et al (2015), Ortíz, (2012) y Meza, (2005), es que en esta investigación se considerarán como procesos cognitivos básicos la percepción, atención y memoria; y procesos cognitivos superiores el pensamiento, lenguaje y funciones ejecutivas para la elaboración de un perfil cognitivo.

Para una mayor comprensión sobre este tema se pasará a definir cada uno de estos procesos, considerando entonces, la división de procesos cognitivos de orden básicos o simples y de superiores o complejos, antes expuestos.

## 2.2.1. PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS Y SUPERIORES.

### 2.2.1.1 PERCEPCIÓN

La percepción es definida como el *“primer proceso cognitivo que modula la información externa procedente de los sistemas sensoriales, elabora en forma de hipótesis la representación inicial interna de la realidad”* (Valdizán, 2008, p. 66).

En el año 2012, Lara la define como el reconocimiento de patrones y, supone la forma como se reconocen los estímulos ambientales. En el proceso perceptivo intervienen tres componentes estrechamente relacionados: el proceso de recepción sensorial, el simbólico y el afectivo.

La percepción y la sensación se encuentran estrechamente relacionadas, por lo que, se habla de sensopercepción, dentro de esto los seres humanos deben desarrollar una destreza o habilidad muy importante como lo es *“la observación, es decir, el poder distinguir las particularidades esenciales de los objetos, sujetos y fenómenos de la realidad”* (Ortiz, 2012, p. 23). Asimismo, la percepción continúa un proceso de perfeccionamiento evolutivo donde se evidencia un *“aumento de la agudeza visual, en una mayor precisión a la hora de determinar la constancia del tamaño y de la forma de los objetos, y en una mayor facilidad para encontrar figuras simples incluidas en otras más complejas”* (Ortiz, 2012, p. 81).

### 2.2.1.2 ATENCIÓN

La atención es la red neuronal jerárquica fundamental para los procesos cognitivos, necesaria para su posterior funcionamiento (Valdizán, 2008). Este proceso cumple una serie de funciones relacionadas con el manejo y procesamiento permitiendo

*“la regularización de las entradas de información y las encamina a su procesamiento cognitivo final; focaliza selectivamente la conciencia; regula la entrada de información: filtrando y desechando información; resuelve la competencia entre estímulos para su procesamiento en paralelo; recluta activa zonas cerebrales para temporizar las respuestas apropiadas; y facilita la percepción, la memoria y el aprendizaje”*(Valdizán, 2008, p. 65).

Es importante destacar que al momento de estudiar este proceso se deben considerar dos aspectos fundamentales, su *“carácter focal o selectivo, por medio del que se configura, y el objeto que sobresale entre los demás estímulos y su carácter regulador o sostenido”* (Lara, 2012, p. 87).

En cuanto a los tipos de atención, Gallegos y Corostegui, (2008), mencionan que existen cuatro tipos o formas de ésta:

1. Atención focalizada: Este tipo de atención, implicaría la resistencia a la distracción y determinación del momento en que se separa la información relevante de la irrelevante, ignorando ésta última. Implicaría, así, la habilidad de establecer el foco de atención, mantenerlo y cambiarlo cuando la situación lo exige.

2. Atención sostenida: Se trata de la capacidad de mantener la atención focalizada o dividida en periodos largos de tiempo, con la finalidad de reaccionar ante estímulos pequeños e infrecuentes en el tránsito de la información que se revisa.
3. Atención alterna: Es la capacidad de cambiar de una tarea a otra sin confusiones, requiere así, un óptimo conocimiento de las tareas a realizar.
4. Atención selectiva: Capacidad para anular los distractores irrelevantes, manteniendo la concentración en el o los estímulos relevantes.
5. Atención dividida: Capacidad de atender a más de un estímulo sin pérdida en la ejecución de las tareas.

### **2.2.1.3 MEMORIA**

La memoria es un proceso entendido como un *“mecanismo de grabación, archivo y clasificación de información, haciendo posible su recuperación posterior”* (Ortiz, 2012, p. 28). Este autor realiza una revisión sobre la conceptualización de este proceso y concluye que actualmente muchos científicos (Damasio, 1994; Cruz, 2003; Llinás, 2003) coinciden en que *“la memoria no debe concebirse como una entidad única, sino, como un sistema de módulos que interactúan sistemáticamente y a través de los cuales la información se procesa y se guarda”* (Ortiz, 2012, p. 28). De esta forma se puede afirmar que la memoria tiene la particularidad de llevarse a cabo a través de otros procesos, es decir, *“de los subprocesos básicos de la misma: fijación, conservación y reproducción”* (Ortiz, 2012, p. 29).

El primer proceso de fijación se define como *“el proceso de la memoria mediante el cual las estimulaciones que el estudiante recibe, quedan plasmadas en forma de huellas cognitivas mnémicas y su resultado es la fijación de lo nuevo”* (Ortiz, 2012, p. 29); el de conservación como un *“proceso dinámico, en que las huellas cognitivas no se conservan exactamente tal y como fueron fijadas, sino, que en el propio proceso de conservación sufren transformaciones bajo la influencia de otras huellas cognitivas”* (Ortiz, 2012, p. 29); y por último el de reproducción *“permite la actualización de las huellas cognitivas que se han fijado y conservado. La reproducción puede efectuarse en forma de reconocimiento y en forma de recuerdo”* (Ortiz, 2012, p. 29).

El modelo más aceptado sobre la organización de los sistemas de memoria distingue entre la de corto y largo plazo; entendiendo la primera como un sistema que mantiene temporalmente la información recién percibida, mientras que la memoria a largo plazo, conserva de forma duradera representaciones derivadas de los procesos perceptivos y de las actividades de procesamiento realizadas por el sujeto (Aguado-Aguilar, 2001). Sin embargo, se destaca que actualmente la memoria a corto plazo, tiene una función definida como memoria operativa o de trabajo *“cuya función sería la de asistir a toda una serie de tareas de razonamiento, a la planificación del curso de acciones futuras o la comprensión de los mensajes lingüísticos”* (Aguado-Aguilar, 2001, p. 379).

#### 2.2.1.4 PENSAMIENTO

Respecto al proceso cognitivo de pensamiento, realizando una revisión de las definiciones propuestas desde el año 2000, es que se entiende éste, desde la psicología, como *“la capacidad de planear y dirigir en forma oculta una conducta posterior, lo que prevenía de errores o permitía postergar las acciones para posibilitar adaptaciones mejores en duración y efectividad”* (Segovia, 2000, p. 24). Además, se enfatiza en que esta capacidad nos permite *“analizar, comparar, evaluar, ordenar, clasificar, hacer inferencias, hacer juicios, aplicar adecuadamente los conocimientos, trascender la información recibida, generar nuevas ideas y resolver problemas”* (Mejía, Escobar, 2012, p. 125).

Tras una revisión bibliográfica respecto a las habilidades y procesos de pensamiento es que Lara (2012, p. 89, 90) afirma que estas sirven para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento. Dentro de los autores que cita en su investigación, se encuentra Sánchez (1991) quien propone que las habilidades son componentes de los procesos del pensamiento los cuales los clasifica en:

1) Procesos básicos: a) construcción de conocimiento (observación, comparación, relación y clasificación); b) de organización del conocimiento (ordenamiento y clasificación jerárquica); y c) de integración y juicio crítico (análisis, síntesis y evaluación).

2) Procesos de razonamiento (deductivos, inductivos, hipotéticos y analógicos).

3) Procesos creativos: a) expansión y contracción de ideas; b) extensión de campo y activación cognitiva; y c) inventiva.

4) Procesos superiores: a) procesos directivos para el manejo de la información; b) procesos ejecutivos para el manejo de la información; c) procesos de adquisición de conocimientos; y d) discernimiento.

### **2.2.1.5 LENGUAJE**

Resulta complejo establecer una definición para este proceso, ya que influyen factores como los aspectos científicos que abarca, además de los criterios que cada autor exponga para su conceptualización. Sin embargo, de forma general, se puede definir como una *“capacidad biológica que hace posible el manejo de símbolos con propósitos de comunicación. Los aspectos psicológicos del lenguaje competen la adquisición, producción y comprensión de discursos”* (Meza, 2005, p. 157).

Se puede entender el lenguaje como una *“facultad que tenemos los seres humanos para comunicarnos con nuestros semejantes, valiéndonos de un sistema formado por el conjunto de signos lingüísticos y sus relaciones”* (Ortiz, 2012, p. 48); considerando que este es un *“proceso racional cognitivo complejo o superior que conlleva a una actividad simbólica o de la representación del mundo”* (Ortiz, 2012, p. 49).

Las funciones que se evalúan en este proceso son *“fonología, morfología, semántica, sintaxis y pragmática”* (Pérez y Martínez, 2014, p. 144); mediante el funcionamiento sincronizado de los componentes centrales y periféricos se articulan las bases neuro-anatómicas, por lo cual *“la evaluación*

*del lenguaje en los TEA se constituye en un elemento fundamental, dado que hace parte de una de las funciones cognitivas que se ve afectada” (Pérez y Martínez, 2014, p. 144).*

### **2.2.1.6 FUNCIONES EJECUTIVAS**

En las últimas dos décadas se han realizado investigaciones que profundizan en el rol de los lóbulos frontales y como se relacionan con el control de los procesos cognitivos, donde un importante número de evidencias científicas han demostrado que *“los lóbulos frontales se encargan de una función ejecutiva o supervisora de la conducta” (Tirapu-Ustárrroz y Muñoz-Céspedes, 2005, p. 475).* Motivo por el cual resulta necesario definir qué se entiende por este concepto, entendiéndolas como un

*“conjunto de funciones de autorregulación que permiten el control, organización y coordinación de otras funciones cognitivas, respuestas emocionales y comportamientos. Aunque el concepto, y aún más el constructo de funciones ejecutivas, se viene utilizando y estudiando desde hace tiempo, todavía existe en la actualidad una significativa falta de consenso entre los expertos acerca de su definición, puesto que, sin duda, se trata de un fenómeno complejo” (Climent-Martínez, Luna-Lario, Bombín-González, Cifuentes-Rodríguez, Tirapu-Ustárrroz, Díaz-Orueta, 2014. p. 465).*

Sin embargo, la mayoría de las definiciones hacen alusión a que dentro de este concepto se encuentran las *“habilidades vinculadas a la capacidad organización, anticipación, planificación, inhibición, memoria de trabajo,*

*flexibilidad, autorregulación y control de la conducta constituyen requisitos importantes para resolver problemas de manera eficaz y eficiente” (Soprano, 2003, p. 44).*

Por otra parte, diversos autores plantean una serie de similitudes cognitivas entre las poblaciones con AC y TEA de Alto Funcionamiento; tal como plantea Doobay, (2010), en la revisión de variadas investigaciones *“las cuatro principales áreas de superposición que se han identificado son: perfiles cognitivos, intereses especiales, dificultades sociales, y la hipersensibilidad sensorial”* (Doobay, 2010, p. 67).

También se describen otras características de los niños con 2E en el ámbito del TEA de Alto Funcionamiento, una de éstas es la pasión que presentan por el aprendizaje respecto a intereses especiales, *“en comparación con otros niños con síndrome de Asperger, los niños dotados con SA tienen una mayor pasión por aprender”* (Lovecky, 2004, p.142). En la investigación realizada por Neihart y Montana en el año 2000, destaca que, a partir de una revisión de la literatura de AC y TEA de Alto Funcionamiento, ambas condiciones comparten algunas características como la fluidez verbal, precocidad, buena memoria y gusto por recordar hechos e información; fascinación por las letras y números; absorción de intereses y temas específicos; y además de hipersensibilidad a estímulos sensoriales.

En cuanto al proceso de percepción, no es raro que ambos grupos de niños tengan una hipersensibilidad a los estímulos sensoriales; muchos de los padres a menudo *“pueden contar historias de rechazo firme de sus hijos a usar ciertos tipos de materiales, comer alimentos de una cierta textura, retroceder o correr con el sonido de ruidos que se encuentran o para rechazar algunos tipos de contacto”* (Neihart y Montana, 2000, p. 223).

Presentan una habilidad para hiper concentrarse cuando se trata de temas de su interés lo cual puede mejorar la imaginación y creatividad, así como el compromiso sobre un tema; los niños dotados, con y sin SA, son capaces de sumergirse en material de interés (Lovecky, 2004). Esto se debe a que, *“necesitan la estimulación de las tareas preferidas para mantener su enfoque. Sin tal interés, no pueden mantener la atención en el tiempo”* (Lovecky, 2004, p. 196).

Su memoria descriptiva y factual es avanzada sobre compañeros de su edad. Asimismo, estos niños memorizan los pasos, soluciones de problemas y comportamientos respecto a situaciones que conocen; obteniendo así un buen rendimiento en *“tareas que saben de memoria, pero mal cuando tienen que diseñar el contenido”* (Lovecky, 2004, p. 204).

En cuanto al proceso cognitivo de pensamiento, tras algunas revisiones en el campo, como la realizada por Foley-Nicpon y Assouline en el 2010, mencionan que el procesamiento cognitivo es relativamente más lento en el ámbito del TEA, también es usual que los estudiantes con AC tengan calificaciones menores en las pruebas de velocidad de procesamiento. Sin embargo, esto aún no se ha investigado para estudiantes dotados con TEA de Alto Funcionamiento.

*“Los niños dotados con SA y otros trastornos del espectro autista pueden ser pensadores visuales”* (Lovecky, 2004, p. 167); lo que se traduce en que piensan en imágenes y las palabras se convierten en una serie de fotografías a medida que las escuchan. Asimismo, los pensamientos son también imágenes, por lo cual *“el material que no puede traducirse en imágenes es más difícil de entender”* (Lovecky, 2004, p.167). Por lo tanto, los niños que pertenecen a esta población *“suelen ser eficaces para tareas visuales como mapas, rompecabezas, y sistemas como el metro y visualizando carreteras”* (Lovecky, 2004, p.167).

Otra característica que los describe es que *“ellos son inflexibles y son propensos al pensamiento rígido”* (Lovecky, 2004, p. 175). Esto se evidencia en que tienden a generalizar las distintas instancias, lo cual se inicia con que *“la dificultad para estos niños es su perspectiva limitada. Porque no pueden ver que hay otras soluciones para sus dilemas”* (Lovecky, 2004, p. 175); entonces incluso teniendo otra opción, no pueden conceptualizar cómo deben aplicarlas en una situación.

Respecto al lenguaje esta población presenta un desarrollo temprano; los niños dotados con SA aprenden a hablar y a utilizar un vocabulario más complejo; además de ocupar palabras más específicas de un área de interés. Sin embargo, no todos estos niños muestran habilidades de lenguaje avanzadas (Lovecky, 2004).

Muchos niños dotados con SA aprenden a leer en los primeros años de preescolar, y la comprensión no puede quedarse atrás de los procesos de decodificación. Luego en los años escolares posteriores, la lectura puede seguir adelante, y la capacidad de comprender seguirá aumentando. Sin embargo, algunos de ellos pueden mantener una AC en la lectura, pero tienen menor comprensión de la ciencia ficción; esto se debe más a la dificultad con la metáfora del idioma que a la comprensión real (Lovecky, 2004).

Ahora bien, en el área de escritura, se evidencia que presentan dificultades con la organización del escrito, además *“para comprender cómo desarrollar las ideas en su conjunto”* (Lovecky, 2004, p. 200). Sin embargo, estos niños han dominado las habilidades básicas de los procesos de lectura y escritura, como la decodificación de palabras nuevas y la ortografía (Lovecky, 2004, p. 196).

Los niños dotados con TEA de Alto Funcionamiento *“tienen dificultades con la planificación y el establecimiento de metas para cada nueva tarea”*

(Lovecky, 2004, p. 188) ya que no reconocen el objetivo, motivo por el cual, no saben plantear los pasos que pueden tomar para cumplir la meta. Además, tienen dificultad con *“las tareas que son ligeramente diferentes de las que conocen bien”* (Lovecky, 2004, p. 188), debido a que les resulta difícil de aplicar la idea de la planificación o fijación de un objetivo cuando la situación puede tener variantes. Esto se debe a que *“lo que hacen bien es memorizar los planes”* (Lovecky, 2004, p. 188), siendo difícil generar nuevos.

Una descripción relativa a las funciones ejecutivas destaca que muchos niños dotados con TEA de Alto Funcionamiento quieren llevar a cabo sus actividades perfectamente, estando dispuestos a practicar hasta que lo hagan (Lovecky, 2004). Por lo tanto, son capaces de trabajar duro por su objetivo; siendo motivados y muy persistentes cuando participan en una actividad de elección, sobre todo con una temática de interés especial (Lovecky, 2004).

Respecto a la función cognitiva de iniciativa, presentan dificultades para empezar (Lovecky, 2004). Asimismo, respecto a la predicción, no ven como las cosas se relacionan entre sí, teniendo dificultades para mantener la coherencia central.

En cuanto al desarrollo cognitivo los niños dotados con TEA de Alto Funcionamiento *“muestran más variabilidad en perfiles de prueba de CI que otros niños dotados”* (Lovecky, 2004, p. 146). A lo anterior, se suma que esta población, muestra discrepancias más amplias en las puntuaciones de las pruebas verbales y de ejecución, observándose una mayor dispersión en los puntajes de estas. Por lo tanto, dotados con TEA de Alto Funcionamiento dependiendo del nivel de dotación que tengan *“mostrarán algunas puntuaciones por debajo de la media”* (Lovecky, 2004, p. 146); mientras que los que tengan una mayor dotación, podrán obtener un puntaje por sobre la media en las subpruebas.

Las puntuaciones que suelen ser más bajas, son las que obtienen en los test de percepción visual, funcionamiento visual-motor; y de conocimiento social tal como la subprueba de comprensión del WISC-III. Lo cual en términos académicos *“muestran dificultad en tareas de completar que requieren mucha organización, especialmente las tareas que requieren la organización del trabajo escrito”* (Lovecky, 2004, p. 196).

En conclusión, el perfil de fortalezas y debilidades de los niños dotados con SA, se puede caracterizar por tener mejores habilidades en *“tareas verbales, y averiguando las respuestas correctas a los escenarios de interacción social”* (Lovecky, 2004, p. 146), sin embargo, presentan dificultades en cuanto al desenvolvimiento social, pudiendo tener una puntuación en un rango muy bajo al promedio en escalas de adaptación y funcionamiento social.

Los estudiantes con 2E en el ámbito del TEA de Alto Funcionamiento presentan una serie de necesidades múltiples, debido a que:

*“sus perfiles académicos y cognitivos son generalmente muy diferentes a los de su desarrollo social, a sus perfiles de comunicación, de comportamiento y de funcionamiento adaptativo, lo que puede ser un desafío para los profesores y profesionales que trabajan con esta población de estudiantes”* (Foley-Nicpon y Aussouline, 2010, p. 202).

Según Foley-Nicpon y Aussouline en el 2010, existe amplia evidencia sobre las necesidades de los estudiantes con TEA, tanto para su diagnóstico como para una respuesta educativa. Sin embargo, no está claro si estas necesidades son iguales para los estudiantes doblemente excepcionales en el ámbito del TEA de Alto Funcionamiento. Estos últimos *“son únicos en muchos aspectos, pero todos comparten la exigencia de tener sus fortalezas y desafíos”*

*identificados en la escuela, y que, a su vez, ésta se adapte a tales necesidades”* (Foley-Nicpon y Aussouline, 2010, p.203).

Estos estudiantes presentan comportamientos que retan a los maestros, los cuales son los típicamente asociados con el TEA y por lo tanto reciben intervenciones educativas diseñadas para dar los apoyos a sus dificultades. Lo que provoca, que la mayoría de las intervenciones estén basadas en las dificultades de estos estudiantes, dejando fuera de la planificación la atención a sus dones. Es por esto que, *“los estudiantes dotados con SA requieren la instrucción doblemente diferenciada, incluyendo en las intervenciones los intereses y los puntos fuertes, mientras que proporcionan estrategias para compensar las áreas de debilidad”* (Bianco, Carothers y Smiley, 2009, p. 206). Lo anterior se debe a que *“centrarse exclusivamente en los déficits de los estudiantes no sólo reduce la motivación por aprender, sino también pone a los estudiantes en riesgo de fracaso escolar y la depresión”* (Bianco, Carothers y Smiley, 2009, p. 214); asimismo basar la planificación de la enseñanza en las fortalezas de estos estudiantes, evita que sus dificultades se conviertan en un obstáculo para su aprendizaje (Bianco, Carothers y Smiley, 2009).

Continuando con la caracterización de esta población y con el objetivo de esta investigación, es que a continuación, se da inicio al apartado de la competencia social.

## 2.3 COMPETENCIA SOCIAL

Para comenzar, se debe destacar que el establecer relaciones interpersonales con pares, es fundamental para el desarrollo social en la etapa infantil y adolescente, por lo que evaluar la competencia social (CS) y las habilidades sociales (HHSS) es primordial, ya que éstas *“se enmarcan dentro del comportamiento adaptativo de la persona”* (Molina, Ipiña, Reyna, Guzman, 2011, p. 3), lo cual permite el desenvolvimiento del individuo en diversos contextos sociales, entendiendo que los problemas de conducta se enmarcan dentro de los comportamientos no adaptativos (Ipiña, Molina, Reyna, 2010).

Comúnmente, los conceptos de competencia social, habilidades sociales y asertividad, han sido utilizados en la literatura como sinónimos, por lo que, para una mayor comprensión sobre éstos, es necesario clarificar cada uno de ellos. En la actualidad, *“parece existir bastante acuerdo a la hora de distinguirlos y de considerar que el concepto de habilidades sociales englobaría al de asertividad y, a su vez, el de competencia social englobaría al de habilidades sociales”* (López, Iriarte y González, 2004, p. 145).

Si bien existen diversas investigaciones en las cuales se han definido dichos conceptos, es importante mencionar lo que plantea López et al, (2004), donde señalan que no existe un acuerdo en la conceptualización de la CS, destacando además que resulta simplista comprender ésta, solo considerando las habilidades y resultados sociales, ya que, pueden variar según la cultura; motivo por el cual, *“se debe proporcionar una visión más completa de las relaciones interpersonales, integrando pensamiento, sentimiento y conducta.”* (López, Iriarte y González, 2004, p. 146). Es por lo anterior que el desarrollo de la competencia social implica

*“conocer un conjunto de habilidades comportamentales, así como ser capaz de percibir y entender correctamente las situaciones interpersonales y saber y querer poner en práctica dichas habilidades. Además, es muy importante que la persona esté inmersa en un entorno que ofrezca oportunidades favorables para interactuar y que no sufra bloqueos afectivos que interfieran en sus interacciones sociales”* (López, Iriarte y González, 2004, p. 146).

Sumado a esto, *“la competencia social muchas veces requiere la posesión de otros tipos de habilidades, por ejemplo, cognitivas”* (Morán y Olaz, 2014, p. 94). Y también se considera que la CS tiene relación con la efectividad de adaptación al medio ambiente (Masten, Coatsworth, Neemann, Gest, Tellegen y Garmezy, 1995). Asimismo, variados autores;

*“enmarcan la competencia social dentro de un ámbito de comportamientos que conllevan consecuencias sociales positivas. De esta manera, ser competente socialmente no sería algo que afectará a la persona de manera individual, sino, que su expresión se produciría en la vida social, destacando su valor en las relaciones interpersonales”* (Tadeucci, Araujo & Ribeiro, 2013, p. 94).

Por otra parte, el concepto de HHSS, tiene un carácter descriptivo y hace referencia al;

*“repertorio de conductas necesarias, pero no suficientes, para un desempeño social competente. En este sentido, la posesión de*

*un adecuado repertorio de HHSS no asegura un desempeño socialmente competente, ya que solo será competente si estas habilidades son ejecutadas bajo criterios de eficiencia. (Morán y Olaz, 2014, p. 94)*

Además, para finalizar con la distinción entre estos conceptos, es necesario definir la asertividad, entendiendo que ésta, *“hace referencia a aquella conducta interpersonal que implica un estilo de relación determinado, que no es pasivo ni agresivo”* (López, Iriarte y González, 2004, p. 146).

En conclusión, estos términos no pueden ser entendidos como sinónimos y la definición de cada uno de ellos hace necesariamente referencia a la otra. (Del Prette & Del Prette, 2010). Por tanto, es importante comprender que las

*“habilidades facilitan la competencia social pero no la aseguran en la medida en que ésta es el resultado de una red que incluye las habilidades de la persona y otros factores no relacionados con las destrezas, como la ansiedad y el ambiente”* (Vallina & Lemos, 2001, p. 349).

Esto significa que la disponibilidad de un repertorio de habilidades sociales es necesaria, pero no suficiente, para la competencia social (Del Prette & Del Prette, 2010).

Enfatizando en dicha distinción, en cuanto a la asertividad y las HHSS, es importante mencionar que uno de los objetivos de los programas de habilidades sociales incluye que los individuos manifiesten conductas asertivas, evitando así, conductas agresivas e inhibidas, poniendo en práctica dichas

habilidades, entendiendo la asertividad como una conducta que se enmarca dentro de las HHSS (López, Iriarte y González, 2004).

Una vez realizadas estas distinciones, considerando el objetivo de esta investigación, es necesario resaltar el componente evaluativo de la CS, en donde López, Iriarte y González, (2004, p. 153), mencionan en relación a este concepto que

*“también puede apreciarse una dimensión contextual y evaluativa, en la que se subraya la importancia de las características de la situación y del contexto, así como el juicio realizado por otras personas y el peso educativo que llegan a tener. Si la persona es considerada competente socialmente recibirá un mayor refuerzo y feedback para afianzar esa conducta que será valorada como adaptativa en ese contexto”.*

### **2.3.1 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL**

Dentro de las técnicas más utilizadas para la evaluación de la CS, es la aplicación de cuestionarios con auto informe y heteroevaluación de padres y profesores. Dentro de los test más frecuentes para la evaluación de CS y HHSS se puede mencionar de manera internacional *“Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters”* (MESSY, Escala Matson de Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes) y *“el Social Skills Rating System”* (SSRS, Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales). Tanto por su alta validación y frecuencia de aplicación (Matson y Wilkins, 2009). Es importante recalcar que la escala MESSY es utilizada *“con poblaciones de individuos bipolares, autistas y con*

*deficiencia visual*". (Goldstein, Miklowitz & Mullen, 2006; Matson, Stabinsky-Compton & Sevin, 1991; Sharma, Sigafos & Carroll, 2000 en Ipiña y Molina 2011, p. 153).

Para esta investigación se utilizará la versión original de la Escala Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes, Escala MESSY, ésta comprende cinco dimensiones; habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada, impulsividad, sobre confianza y celos/soledad, estructura que coincide con la presentada por Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar, e Infante, (2002).

Para una mayor comprensión sobre las dimensiones que evalúa esta escala, es que se definirán cada uno de los conceptos antes mencionados.

### **2.3.1.1 HABILIDADES SOCIALES APROPIADAS**

Las habilidades sociales apropiadas sirven para valorar conductas tales como la capacidad de expresar las emociones, compartir, entre otras. Así estas, cumplen una función relevante propiciando el desarrollo de individuos preparados para la convivencia; para participar en actividades de grupo rebasando prejuicios sociales y valorando las diferencias de los que lo rodean (López, 2008).

### **2.3.1.2 ASERTIVIDAD INAPROPIADA**

Respecto a la asertividad inapropiada, se debe comenzar por entender que la;

*“asertividad es la habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar y de hablar por tus derechos cuando es apropiado”* (Elizondo, 2000, p. 12). Por tanto, una *“conducta asertiva es un aspecto de las habilidades sociales; es el «estilo» con el que interactuamos”* (García, 2010, p. 226).

### **2.3.1.3 IMPULSIVIDAD**

En cuanto a la *impulsividad*, puede ser definida como *“un rasgo de personalidad multidimensional relacionado con el control del comportamiento y las emociones”* (Orozco-Cabal y Herin, 2008, p. 207). Así también, Haro, Cervera, Pérez, Rodríguez, Castellano & Valderrama, (2004), describen este concepto como la tendencia a responder rápidamente sin reflexión previa, comportamientos de furia y agresividad o la incapacidad de actuar usando la atención sostenida. Adames y Rojas, (2012), agregan que, las personas impulsivas con mayor frecuencia se ven involucradas en problemas de convivencia y, por eso, terminan siendo constantemente rechazados por los demás, de modo que, social, emocional y afectivamente, se evidencia un impacto en su vida.

#### **2.3.1.4 SOBRECONFIANZA**

Según Camerer y Lovallo, (1999) se puede definir en un sentido amplio como un error sistemático en la calibración subjetiva de éxito en la toma de decisiones bajo incertidumbre. Este error consiste en la sobreestimación del éxito de las propias decisiones. De manera más específica, según Macbeth y Kohan, (2008), es la *“sobreestimación del éxito subjetivo en comparación con el éxito real obtenido, para una serie de tareas específicas”*.

Por último, cabe destacar que los dos conceptos restantes en la Escala MESSY se evalúan dentro de una misma dimensión, sin embargo, para una mejor comprensión serán definidos por separado.

#### **2.3.1.5 SOLEDAD**

Respecto a soledad esta es entendida como un estado emocional que sobreviene cuando la persona no ha logrado las relaciones interpersonales íntimas o estrechas que desea. También de manera general, ha sido considerada como la ausencia de compañía social (Expósito y Moya, 2000).

#### **2.3.1.6 CELOS**

Nazaré y Romariz (2008) definen éstos como una respuesta emocional provocada por una situación de competencia por refuerzos primarios y secundarios, mientras que la conducta celosa es concebida como clase operante; es decir, esta es reforzada negativamente por el rival, por la eliminación de éste o la atenuación de la situación. Sumado a esto, la conducta celosa es controlada por la misma situación de competencia trayendo como consecuencia el cólera, el miedo, la tristeza, entre otras.

Es por lo anterior, que los celos pueden tener consecuencias positivas o negativas, ya que *“en un grado mínimo - celar en castellano significa cuidar con esmero- pueden estimular comportamientos positivos; y cuando se desarrollan en exceso, son destructivos”* (González, 2005, p. 14).

En la presente investigación se considera importante la competencia social como objeto de estudio, debido al impacto que tiene en los logros de los estudiantes, ya sea potenciando su funcionamiento o disminuyendo las posibilidades de desarrollo, además de permitir una mayor adaptación social; ya que; Parker & Asher, (1987), relacionan el comportamiento social apropiado con beneficios en el rendimiento académico y la autoestima, en cambio, un bajo nivel en este comportamiento se puede asociar con deserción escolar, depresión y ansiedad.

Desde una revisión de las investigaciones se menciona que *“una persona con un nivel de competencia social elevado suele tener un mayor rendimiento escolar, domina mejor sus emociones y resuelve adecuadamente sus problemas interpersonales”* (Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2015, p. 825). En este sentido, las personas con mayor competencia social tienen una mejor adaptación social que las que presentan dificultades en ella; ya que esta *“facilita el ajuste social y escolar del individuo siendo un importante factor de protección frente a la aparición de problemas de conducta”* (Justicia-Arráez et al, 2015, p. 825).

Refiriéndose específicamente a las personas doblemente excepcionales, Cash (1999), menciona que los individuos con autismo, cuya inteligencia está en el rango de talento, logran una mejor integración social a través del tiempo, ya que, generalmente logran enmascarar sus dificultades aprendiendo

estrategias de compensación para mejorar su funcionamiento. Esto se justifica en su 2E, ya que gracias a su AC logran compensar sus áreas débiles y mejorar su funcionamiento, pudiendo estar conscientes de cómo su comportamiento afecta a los demás (Little, 2002, citado en, Lupart y Toy, 2009).

En la investigación realizada por Foley-Nicpon y Assouline, (2010) señalan que según la evaluación realizada a través de dos instrumentos evaluativos, (Escala para el Diagnóstico del Autismo, ADOS y Entrevista para el Diagnóstico del Autismo, ADI-R, por sus siglas en inglés), el grupo de estudiantes dotados con TEA presentan dificultades para entablar una conversación recíproca, ausencia de un amplio rango de expresiones faciales y otras demostraciones no verbales, por ejemplo, realizar gestos. Tienen dificultades para comprender la naturaleza de diversas relaciones sociales, demostrar propuestas de acercamiento social adecuadas, participar de la comunicación social recíproca, y responder socialmente al examinador. Utilizan en menor medida el contacto visual para mediar las interacciones sociales (Foley-Nicpon y Assouline, 2010).

Otras de las características que se atribuyen a esta población, son las dificultades en ambientes de juego grupal y en la participación de juegos imaginarios con sus pares, en mostrar respuestas sociales apropiadas para su edad; ofrecer consuelo y realizar propuestas sociales (Foley-Nicpon y Assouline, 2010). Además, muestran patrones de conducta restringidos, repetitivos y estereotipados; y patrones de intereses inusuales o altamente específicos. Sin embargo, *“las preocupaciones inusuales; los rituales verbales; las conductas compulsivas y los gestos complejos ocurrían en un grado mucho menor de lo que normalmente se muestra en los estudiantes con TEA”* (Foley-Nicpon y Assouline, 2010, p. 211).

Considerando lo anteriormente expuesto, es que la competencia social es un elemento sumamente importante de tener en cuenta en esta investigación, ya que al hablar de alumnos doblemente excepcionales que presentan TEA de Alto Funcionamiento, todo lo relacionado a la esfera social, siempre es mencionado como una de sus principales dificultades, determinando ésta área como una de las más afectadas por el TEA.

**CAPITULO III**  
**METODOLOGÍA**

### **3.- METODOLOGÍA**

Este capítulo tiene como finalidad exponer el diseño metodológico de la presente investigación. Como se mencionó anteriormente, esta tiene por objetivo “Determinar un perfil cognitivo y rasgos de la competencia social de niños y niñas entre 9 a 15 años de edad que presentan Doble Excepcionalidad en el ámbito del Trastorno del Espectro Autista de Alto funcionamiento de la región de Valparaíso”.

Se opta en esta investigación por el enfoque cuantitativo, diseño no experimental o también conocido como ex pos-facto de tipo descriptivo.

#### **3.1 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **3.1.1 METODOLOGÍA CUANTITATIVA**

La investigación, se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo, el cual Monje, (2011), menciona que es aquel en donde se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables, estudiando la asociación o relación entre éstas. Hernández, Fernández y Baptista (2010), agregan que dicho enfoque, presenta una serie de procesos que son secuenciados y probatorios, en donde cada etapa precede a otra, por lo que es esencial ser riguroso en su orden. En este sentido, este enfoque parte con una idea general que posteriormente al ser

acotada, se derivan los objetivos y preguntas de investigación, siguiendo con una revisión de la literatura para la construcción de un marco teórico. (Hernández et al., 2010).

Planear este tipo de investigación, “*consiste en proyectar el trabajo de acuerdo con una estructura lógica de decisiones y con una estrategia que oriente la obtención de respuestas adecuadas a los problemas de indagación propuestos*” (Monje, 2011, p. 19). Algunos autores como, Hernández et al. (2010), establecen éste como un enfoque que utiliza la recolección y el análisis de los datos, con la finalidad de contestar a las interrogantes de investigación y probar las hipótesis establecidas previamente, este enfoque confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una determinada población.

### **3.1.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

Junto a lo anteriormente mencionado, se utilizó un diseño no experimental, este tipo de investigación según Monje (2011, p. 24), “*recolecta datos en forma pasiva, sin introducir cambios o tratamientos*”, a esto, Hernández et al, (2010), agregan que esta investigación se realiza sin manipular deliberadamente las variables, es decir, los sucesos, conceptos, comunidades o contextos ocurren sin la intervención directa del investigador, observando los fenómenos en su contexto natural para posteriormente analizarlos.

La investigación no experimental también se conoce como *ex pos-facto*, en donde se observan variables y hechos que ya ocurrieron (Hernández et al.,

2010). Además, Cancela, Cea, Galindo y Valilla (2010), exponen que este tipo de diseño, se puede clasificar en estudios descriptivos, de desarrollo, comparativo-causales y correlacionales. El diseño de la presente investigación se enmarca dentro de un estudio descriptivo.

### **3.1.3 ESTUDIO DESCRIPTIVO**

El estudio descriptivo *“busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”* (Hernández et al., 2010, p. 80), entendiéndolo como, que mide o recoge la información de forma independiente o conjunta sobre las variables a las que se hace referencia.

Como mencionan Cancela et al, (2010), los estudios descriptivos en el campo educativo, forman una opción de investigación cuantitativa contribuyendo con descripciones precisas y cuidadosas respecto a los hechos ocurridos, procurando responder a cuestiones sobre el estado presente de la situación o fenómeno.

El presente estudio, posee ese carácter descriptivo, debido a que el objetivo como tal es establecer un perfil cognitivo y caracterización social de los estudiantes doblemente excepcionales en el ámbito del Espectro Autista de Alto Funcionamiento, mientras que, en relación a las variables, en esta investigación se utilizarán como comparación; sexo, edad y dependencia escolar.

### 3.2 DEFINICIÓN DE VARIABLES

En función a los objetivos planteados, se establecen las siguientes variables en esta investigación:

1. Edad: El INE, (2016, p. 2), define edad como “*el tiempo transcurrido entre el día, mes y año de nacimiento y el día, mes y año en que ocurrió y/o se registró el hecho vital*”. Aludiendo a ésta, como términos vinculados a características demográficas y estadísticas vitales de las poblaciones.

2. Sexo: Se define como la característica biológica que permite clasificar a los seres humanos en hombres y mujeres (INE, 2016).

3. Dependencia de Establecimientos: Almonacid, (2004), menciona que la dependencia de los establecimientos hace referencia a las administraciones de éstos, en donde, en el actual sistema escolar chileno coexisten cuatro modalidades, según administración y fuente de financiamiento:

- Municipal: Se constituyen principalmente por establecimientos antiguamente fiscales, que fueron traspasados a los municipios en los años 80, los cuales reciben subvención estatal.

- Particular subvencionado: Establecimientos creados en años posteriores a la década de los 80, y que concilian el desarrollar de forma privada la administración escolar y ser cooperadores del estado, en donde sus recursos provienen fundamentalmente de éste.

- Particular pagado: Establecimientos que no reciben financiamiento del Estado, administrados de forma privada. Su financiamiento proviene del cobro de matrículas y mensualidades.

- Corporaciones educacionales de Administración Delegada: Establecimientos educacionales de enseñanza Media Técnico Profesional, “*cuya administración fue traspasada en comodato a personas jurídicas, sin fines de*

*lucro, (en particular gremios empresariales)”* (Almonacid, 2004, p. 169). Reciben subvención del Estado.

### **3.3 PARTICIPANTES**

En la investigación participa una población de 23 estudiantes de edades que fluctúan entre los 9 y 15 años durante el año 2015, en donde, un 78,26% (18) de la población son hombres y un 21,73% (5) son mujeres,

Dichos niños/as presentan diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (TEA) y Alta Capacidad (AC) y derivan de las comunas de: Quillota, Quilpué, Valparaíso, Villa Alemana, Viña del Mar y Zapallar; de la Quinta Región de Valparaíso, Chile.

En cuanto a los establecimientos educacionales de los cuales proviene la población, un 34,78% de los niños/as, son de establecimientos educativos de dependencia municipal, un 56,52% de dependencia particular subvencionado y un 8,69% de particular pagado.

Cabe destacar, que como se menciona anteriormente, debido al escaso porcentaje que abarca la dependencia particular en esta población, para realizar el posterior análisis se dividirán en dos grupos la variable de dependencia, siendo éstas: el grupo que proveniente de establecimientos de dependencia municipal y el grupo de dependencia particular; agrupando a los de dependencia particular subvencionado y particular pagado.

- Tabla N°2: Datos Socio-demográficos de la población.

<b>CURSO</b>	<b>4° BÁSICO</b>	<b>5° BÁSICO</b>	<b>6° BÁSICO</b>	<b>7° BÁSICO</b>	<b>8° BÁSICO</b>
N° de participantes	7	3	8	1	4
Hombres	5	2	7	1	3
Mujeres	2	1	1	0	1
Rango etario	9 años	10 años	11 a 13 años	13 años	13 a 15 años
% Hombres	71.42%	66.66%	87.5%	100%	75%
% Mujeres	28.57%	33.33%	12.5%	0%	25%
% Respecto a la población total	30.43%	13.04%	34.78%	4.34%	17.39%
Desviación Estándar por edad en los cursos.	0	0	0.70	0	0.86

### **3.4 CARACTERIZACIÓN**

La selección de dicha población, se realizó a través de un muestreo no probabilístico intencional y voluntario en base a los siguientes criterios:

1. De inclusión:
  - a) Diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento (TEA).
  - c) Estar cursando enseñanza básica entre los cursos 4to a 8vo año.
  - d) Pertenecer a la V región de Valparaíso.
  - e) Obtener puntaje superior o igual al percentil noventa, (>90) en Test Matrices Progresivas de Raven (Raven, Court & Raven, 1993).
  - f) Tener firmado el consentimiento informado de padres y asentimiento de los propios participantes.
  
2. De exclusión:
  - a) Presentar otro diagnóstico asociado a TEA.
  - b) No pertenecer a los cursos antes mencionados.

- c) Pertener a otras regiones del país.
- d) Obtener un puntaje inferior al percentil noventa, <90 en Test Raven.
- e) No tener el consentimiento de padres o que los mismos participantes se negaran a ingresar al estudio.

### **3.5 INSTRUMENTOS**

Los instrumentos utilizados en la recolección de la información fueron los siguientes:

1.- Test de Inteligencia para Niños de Wechsler. 3° Edición, WISC III. (2010). Versión chilena. (Ramírez y Rosas, 2010).

2.- Test de Copia y Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas (REY, André Rey, 1999).

3.- Escala de Habilidades Sociales MESSY, (The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters) (Trianes, M. Blanca, M. Muñoz, A. García, V. Cardelle – Elewar, M e Infante, L., 2002).

#### **3.5.1 TEST DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS DE WECHSLER. 3° EDICIÓN, WISC III.**

El Test de Inteligencia para Niños de Wechsler – Tercera Edición (WISC III), es un *“instrumento clínico de administración individual que evalúa la capacidad intelectual de niños de 6 a 16 años y 11 meses de edad”*. Su administración tiene una duración aproximada de 80 minutos con la batería de diez subpruebas, más quince minutos, las tres subpruebas complementarias. Sin embargo, existen variaciones individuales en el estilo de los niños y las técnicas de aplicación del instrumento (Ramírez y Rosas, 2010).

Dichas subpruebas se agrupan para formar tres puntajes compuestos; Coeficiente Intelectual Verbal (CIV), Coeficiente Intelectual de Ejecución (CIE), y Coeficiente Intelectual Total (CIT), que proveen estimaciones de la capacidad intelectual del individuo. Sumado a lo anterior, el WISC-III proporciona cuatro puntajes índices opcionales, basados en factores; Factor de Comprensión Verbal (CV), Factor de Organización Perceptual (OP), Factor de Velocidad de Procesamiento (VP) y Factor de Ausencia de Distractibilidad (AD) (Ramírez y Rosas, 2010).

Tal como se menciona en el manual del instrumento, el WISC III, comprende las 12 subpruebas del WISC-R (versión previa) y una subprueba nueva; búsqueda de símbolos. A continuación, se describen brevemente las subpruebas que componen este test: (Ramírez y Rosas 2007, p. 10, 11).

- Tabla N° 3: Descripción subpruebas WISC –R.

SUB PRUEBA		DESCRIPCIÓN
1	Completación de Figuras	Compuesta por una serie de ilustraciones a color de objetos y escenas comunes, en donde el niño debe identificar la parte que falta.
2	Información	Esta subprueba está compuesta de una serie de preguntas que son presentadas de forma oral, las cuales indagan los conocimientos del niño acerca de hechos, objetos, lugares y personas.
3	Claves	Comprende una serie de formas simples (Claves A), o números (Claves B), cada una de las cuales se corresponde con solo un símbolo simple. El niño debe dibujar el símbolo en su forma correspondiente (Claves A) o bajo el número correspondiente (Claves B), según una clave. Claves A y B se incluyen en una sola hoja.
4	Analogías	Esta subprueba está conformada por un conjunto de palabras, presentadas de forma oral, donde el niño explica las analogías entre los objetos comunes o los conceptos que esas palabras representan.
5	Ordenamiento de Historias	Abarca una serie de ilustraciones a color, que son presentadas de forma desordenada, donde el sujeto debe ordenarlas para que formen una historia con secuencia lógica.
	Aritmética	Compuesta de un conjunto de problemas aritméticos que el

6		niño resuelve mentalmente, en donde, la solución a éstos, debe ser expresada de forma oral.
7	Construcción de Cubos	Conjunto impreso de modelos geométricos bidimensionales que el niño debe reproducir empleando cubos de dos colores.
8	Vocabulario	Serie de palabras presentadas de forma oral, que el niño define en la misma modalidad.
9	Ensamblaje de Objetos	Serie de rompecabezas que representan objetos comunes, se simbolizan en una configuración estándar, donde el niño debe armar y formar un todo que tenga sentido.
10	Comprensión	Preguntas presentadas de forma oral, que requieren que el niño resuelva problemas de la vida cotidiana y demuestre concepción de conceptos y normas sociales.
11	Búsqueda de Símbolos	Conjunto de pares de símbolos; cada par consiste en un grupo de símbolos-objeto y un grupo de búsqueda. El niño observa los dos grupos e indica si un símbolo-objeto aparece o no en el grupo de búsqueda. Se incluyen ambos niveles de la sub prueba (A y B) en un único cuadernillo de respuestas.
12	Retención de Dígitos	Secuencias de números, presentados de forma oral, que el niño repite textualmente dígitos en orden directo y en orden inverso.
13	Laberintos	Conjunto de laberintos de dificultad creciente, impresos en un cuadernillo de respuestas. El niño los resuelve marcando el recorrido con un lápiz.

(Ramírez y Rosas 2007, p. 10, 11).

\*Cabe destacar que de las sub pruebas antes mencionadas, no se aplicó “laberintos” en el estudio.

Por otra parte, Kaufman, (1979, 1982, citado en Rosas y Ramírez, 2007, p. 3), menciona las habilidades compartidas y específicas que mide cada una de las subpruebas antes mencionadas, siendo las siguientes:

- Tabla N°4: Habilidades específicas por sub pruebas WISC-R.

SUB PRUEBAS		HABILIDADES
1	Completación de Figuras	Alerta visual, memoria visual a largo plazo, evaluación, comprensión verbal, cognición, evaluación, organización perceptual, capacidad espacial, percepción visual de estímulos significativos, distinguirlos detalles esenciales de los no esenciales, procesamiento holístico, organización visual sin actividad motora indispensable.
2	Información	Amplitud de la información adquirida en el hogar y la escuela, comprensión verbal, memoria a largo plazo.
3	Claves	Capacidad para seguir instrucciones, velocidad y agudeza en tareas rutinarias, velocidad psicomotora, memoria visual a corto plazo, evaluación, funcionamiento cerebral integrado, coordinación visomotora, secuenciación, independencia de la distracción, capacidad de aprendizaje, percepción visual de estímulos abstractos, producción convergente, reproducción de modelos, habilidad de lápiz y papel.
4	Analogías	Razonamiento lógico abstracto, comprensión verbal, cognición, expresión verbal, conceptualización verbal, pensamiento abstracto, razonamiento verbal, capacidad para distinguir los detalles esenciales de los no esenciales, formación de conceptos verbales.
5	Ordenamiento de Historias	Secuenciación temporal, concepto de tiempo, anticipación de consecuencias, comprensión verbal, evaluación, organización perceptual, funcionamiento cerebral integrado, razonamiento verbal, sentido común, juicio social, organización visual sin actividad motora indispensable, producción convergente, capacidad de planificación.
6	Aritmética	Razonamiento numérico, resolver problemas aritméticos planteados en palabras (resueltos mentalmente) comprensión verbal, cognición, conocimiento adquirido, memoria, secuenciación, facilidad con los números, independencia de la distracción, alerta mental.
7	Construcción con Cubos	Análisis del todo en sus partes componentes, formación de conceptos no verbales, visualización espacial, cognición, evaluación, organización perceptual, funcionamiento cerebral integrado, capacidad espacial, coordinación visomotora, síntesis, percepción visual de estímulos abstractos, reproducción de modelos.
8	Vocabulario	Desarrollo del lenguaje, conocimiento de palabras, comprensión verbal, cognición, conocimiento adquirido, expresión verbal, conceptualización verbal, memoria a largo plazo, acopio de información, pensamiento abstracto, capacidad de aprendizaje.
9	Ensamblaje de Objetos	Capacidad para aprovechar la retroalimentación sensorial motora, anticipación de las relaciones entre las partes, flexibilidad para trabajar en dirección a una meta determinada, cognición, evaluación, organización perceptual, capacidad espacial, coordinación visomotora, percepción visual de estímulos significativos, síntesis, procesamiento holístico.
10	Comprensión	Información práctica, evaluación y uso de experiencias previas, comprensión verbal, expresión verbal, conceptualización verbal, razonamiento verbal, sentido común, juicio social.
11	Búsqueda de Símbolos	Discriminación visual de estímulos abstractos, velocidad y precisión, atención y concentración, memoria a corto plazo, flexibilidad cognitiva.

		Retención de dígitos. Memoria auditiva a corto plazo, secuenciación, independencia de la distracción, facilidad con los números, alerta mental.
12	Laberintos	Seguir un patrón visual y previsión, cognición, organización perceptual, funcionamiento cerebral integrado, capacidad espacial, coordinación visomotora, razonamiento no verbal, capacidad de planificación, habilidad de lápiz y papel.
13	Retención de Dígitos	Memoria auditiva a corto plazo, secuenciación, independencia de la distracción, facilidad con los números, alerta mental.

(Kaufman,1979, 1982, citado en Rosas y Ramírez, 2007, p. 3)

Las subpruebas del WISC III, se organizan en dos grupos: las subpruebas verbales y las perceptuales motoras, denominadas de ejecución, las cuales se administran en orden alterno, con la finalidad de mantener el interés del niño durante el tiempo del examen.

*“el desempeño del niño en estas subpruebas arroja tres puntajes compuestos. La suma de los puntajes transformados de las subpruebas verbales da el puntaje de CI Verbal y la suma de los puntajes transformados de las subpruebas de ejecución da el puntaje de CI de Ejecución. Los puntajes de las subpruebas verbales y de ejecución se combinan para producir el puntaje de CI Total”.* (Ramírez y Rosas, 2007, p. 11).

Las subpruebas Verbales comprenden: información, analogías, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos. Mientras que las subpruebas de Ejecución, incluye: completación de figuras, claves, ordenamiento de historias, construcción de cubos, búsqueda de símbolos, ensamblaje de objetos y laberintos. (Ramírez y Rosas, 2007).

*“Hay dos sub pruebas que son complementarias: retención de dígitos y Laberintos. Aunque estas dos sub pruebas no se usaron para establecer las normas para los puntajes de CI Verbal y de Ejecución y no son necesarias para obtener estos puntajes de CI, pueden administrarse toda a la vez que el tiempo lo permita y el examinador desee obtener una representación más rica de la capacidad del niño. La sub prueba de Retención de dígitos puede reemplazar a una subprueba verbal y la subprueba de Laberintos a una subprueba de ejecución, si una de las sub pruebas estándar es inválida o no puede ser administrada”* (Ramirez y Rosas 2010, p. 11, 12).

El CI Total entrega una visión del rendimiento del niño en el instrumento aplicado, ante esto, Rosas, Ramírez, Bordoni, Tenorio y Riveros, (2010), mencionan que es esencial tener en cuenta variables como el contexto social, las oportunidades culturales y el nivel de desarrollo de habilidades escolares que presentan, tales como; escritura y lectura. Así también, destacan que luego de la aplicación del instrumento, no se debería quedar solo en la interpretación del WISC III en el CI Total, ya que, si bien el niño puede tener un rendimiento general en rango bajo, medio o alto, detrás de ese número se oculta toda una riqueza de la evaluación.

El CI Verbal, entrega información de las habilidades que posee el niño para realizar la manipulación de la información verbal presentada por canal auditivo- verbal. Rosas et al, (2010, p. 26), mencionan que en estudios neuropsicológicos, el desempeño de los niños en lo que respecta a escalas verbales *“se ha correlacionado con la madurez del hemisferio izquierdo, y estos estudios se han ido haciendo cada vez más específicos de manera que con cada subprueba se vinculan estructuras cerebrales específicas”*.

Por último, el CI de Ejecución, Rosas et al, (2010), sostienen que éste, entrega información de la capacidad que tienen los niños en el recibimiento y procesamiento de la información no verbal.

Como se mencionó anteriormente, además de poder calcularse el CI Verbal, CI de Ejecución y CI Total, también este instrumento entrega puntajes referidos a los índices basados en 4 factores:

- 1.- Comprensión Verbal, (CV).
- 2.- Organización Perceptual, (OP).
- 3.- Velocidad de Procesamiento, (VP).
- 4.- Ausencia de Distractibilidad, (AD).

Cabe destacar, en cuanto a las puntuaciones que *“estas escalas, al igual que las escalas de CI, tienen una media de 100 y una desviación estándar de 15”* (Ramírez y Rosas en el 2010, p. 12).

A continuación, se exponen cuáles son las sub pruebas que componen cada una de las escalas basadas en factores:

- Tabla N°5: Factores y subpruebas WISC III.

<b>FACTOR 1 COMPRENSION VERBAL</b>	<b>FACTOR 2 ORGANIZACIÓN PERCEPTUAL</b>	<b>FACTOR 3 VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO</b>	<b>FACTOR 4 AUSENCIA DE DISTRACTIBILIDAD</b>
Vocabulario	Ensamble de objetos	Claves	Laberintos
Analogías	Construcción de cubos	Búsqueda de símbolos	Retención de dígitos
Comprensión	Completación de figuras		*Aritmética
Información	Ordenamiento de Historias		
*Aritmética			

(Rosas et al, 2010)

\*Cabe destacar que la subprueba de Aritmética pertenece tanto al Factor 1 como al 4.

Respecto a los factores, Rosas et al, (2010), los definen de la siguiente manera:

#### 1.- Factor Comprensión Verbal (CV)

Éste factor está formado por las subpruebas de información, analogías, aritmética, vocabulario y comprensión, es decir, en su estructura, no hay diferencias con el CI Verbal. En cuanto a la interpretación, da cuenta de forma general de la habilidad que presenta el niño para comprender el lenguaje, procesar información presentada por vía verbal y organizar la respuesta.

#### 2.-Factor Organización Perceptual (OP)

Factor formado por subpruebas de ensamblaje de objetos, construcción de cubos, completación de figuras y ordenamiento de historias. Entrega información referida a la percepción visual de los niños, *“cómo es que está sucediendo el procesamiento que permite la integración de información visual y cómo se están desplegando las habilidades de planeación, organización y razonamiento estratégico frente a material no verbal”* (Rosas et al, 2010, p. 27).

#### 3.- Factor Velocidad de Procesamiento (VP)

Formado por claves y símbolos, es considerado el factor más sensible en presencia de alteraciones de atención, específicamente en lo referido a los niveles de atención sostenida y dividida. Este factor, considera pruebas en donde el tiempo es una variable determinante, *“su marco de análisis se inscribe*

*en las ideas ofrecidas sobre lentitud y velocidad en el procesamiento de información” (Rosas et al, 2010, p. 27).*

#### 4.- Factor Ausencia de Distractibilidad (AD)

Comprende las subpruebas de retención de dígitos, laberintos y aritmética. Éste es un factor asociado a la memoria de trabajo, potente para la evaluación atencional, la capacidad de retener información útil en la memoria a corto plazo y la impulsividad comportamental.

La estandarización chilena de WISC III en Rosas y Ramírez, (2010) muestran que, en relación a la consistencia interna de las escalas, tradicionalmente se aceptan valores superiores a 0.70, medidos por alpha de Cronbach. Los resultados obtenidos en el estudio permiten concluir de manera bastante clara que las escalas cumplen holgadamente este criterio, con un valor total de 0.87. Lo mismo puede decirse de todas las subpruebas, salvo dígitos, que está levemente por debajo de ese valor.

#### **3.5.2 ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES “MESSY”. (TRIANES, M. BLANCA, M. MUÑOZ, A. GARCÍA, V. CARDELLE – ELEWAR, M E INFANTE, L., 2002)**

En la presente investigación, se utilizó la versión española de la “Escala de Habilidades Sociales MESSY” (Trianes, M. Blanca, M. Muñoz, A. García, V. Cardelle – Elewar, M e Infante, L., 2002), The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. Dicha escala fue diseñada para evaluar el grado de

adecuación de la conducta social, (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar, e Infante, (2002), permitiendo evaluar las habilidades sociales específicas implicadas en comportamientos sociales adaptativos, así como comportamientos no adaptativos, considerando la relación con los pares y adultos. (Ipiña, Molina y Reyna, 2010).

Ésta escala se aplica a niños/as y jóvenes de entre 4 y 18 años, presentando dos formatos, uno para completar respectivamente por los alumnos y otro por los docentes. Dentro de la aplicación en ésta investigación, se utilizó la versión de auto informe, la cual cuenta con 62 ítems y se evalúa con una escala tipo likert de 4 puntos: 1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = A menudo, 4 = Siempre.

Dicha información se divide en cinco dimensiones; habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada, impulsividad, sobre confianza y celos/soledad.

Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar, e Infante, (2002), realizan una pequeña descripción de éstas dimensiones, de la siguiente manera:

### 1.- Dimensión Habilidades Sociales Apropiadas

Comprende 24 ítems, *“este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc.”* (Trianes et al, 2002, p. 200). Dentro de esta dimensión, se pueden encontrar los siguientes ítems; *“pregunto si puedo ayudar”, “hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo” o “me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás”,* entre otros. (Lorente, 2014, p. 141).

## 2.- Dimensión de Asertividad Inapropiada

Compuesto por 16 ítems, *“La sub escala de asertividad inapropiada, explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás”*. (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Candelle-Elawar, e Infante, 2002, p. 200). Para la evaluación de este elemento se pueden encontrar diversas afirmaciones como: *“miento para conseguir algo que quiero”*, *“molesto a la gente para enfadarla”* o *“me vengo de quien me ofende”*, son algunos ejemplos de ello. (Lorente, 2014, p. 142).

## 3.- Dimensión de Impulsividad

Integrado por 5 ítems, Haro, Cervera, Pérez, Rodríguez, Castellano & Valderrama, (2004), definen la impulsividad como la tendencia a responder rápidamente sin reflexión previa, comportamientos de furia y agresividad o la incapacidad de actuar usando la atención sostenida. Algunos ejemplos de esta dimensión son: *“me enfado fácilmente”* e *“interrumpo a los demás cuando están hablando”* (Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca, Muñoz, 2003, p. 42).

## 4.- Dimensión de Sobreconfianza

Compuesto por 6 ítems, la sub escala Sobreconfianza/Orgullo da lugar a este factor, estableciendo mediante la evaluación de comportamientos el reflejo de un exceso de valoración del Yo, para ello, se dispone de 5 ítems de respuesta. Dentro de este elemento se pueden encontrar postulados del tipo: *“intento ser mejor que los demás”* y *“creo que lo sé todo”* (Lorente, 2014, p.142).

## 5.- Celos/ Soledad

Integrado por 4 ítems, permite evaluar comportamientos referidos a sentirse solo o no tener amigos. Para el análisis de este ámbito se dispone de 6 tipos diferentes de respuesta, algunas de estas son: *“me gusta estar solo”* y *“temo hablarle a la gente”*. (Lorente, 2014, p. 142)

En relación a la consistencia interna de la Escala de Habilidades Sociales, MESSY, no existe estandarización en Chile de este instrumento, sin embargo dentro de la revisión bibliográfica se encontraron consistencias internas en la versión Inglesa donde se señala que la prueba tiene un valor de 0,80 para puntaje total, y de 0,54-0,89 para la versión de auto informe, calculados a través de coeficiente Alpha de Cronbach, dando buenas puntuaciones de fiabilidad (Matson & Willkins, 2009).

### **3.5.3 TEST DE COPIA Y REPRODUCCIÓN DE MEMORIA DE FIGURAS GEOMÉTRICAS COMPLEJAS. (REY, ANDRÉ REY, 1999, 6ta Edición)**

El Test de Copia y Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas, de André Rey, (1999), procede de Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée (París).

Este instrumento es de aplicación individual, teniendo un tiempo de variable de realización entre 10 a 15 minutos, las edades de aplicación de este instrumento varía entre los 4 a 15 años y adultos con discapacidad. La finalidad de este instrumento es evaluar la estructuración y organización del campo mental de información, considerando la calidad y precisión de la figura dibujada,

como también el nivel de memoria organizativa y visual del sujeto a partir de su reproducción de la figura. (TEA Ediciones, 1999).

Este instrumento, comprende dos fases, la primera de Copia, en donde se le presenta al individuo un modelo de la figura, en posición normal, indicándole que la reproducción no debe ser necesariamente exacta, pero que debe atender a los detalles y proporciones del modelo. Cabe destacar que existen dos modelos, la figura A y B, las cuales se disponen según la edad del sujeto evaluado, para esta investigación, se utilizó la figura A.

Una vez que el niño/a, adolescente o adulto manifiesta haber terminado su copia, se anota el tiempo empleado y se retira la reproducción realizada como también el modelo. Transcurrido un cierto tiempo de la fase de copia, un intervalo que no supere los 3 minutos, se da inicio a la fase dos, en donde se le solicita al individuo que reproduzca la figura sin tenerla a la vista, es decir, que realice la reproducción de memoria. Ambas tareas se valoran por separado, evaluando organización perceptual y memoria visual respectivamente (TEA Ediciones, 1999).

Para la corrección y valoración de la copia del test, el manual presenta los diferentes tipos de copia definidos por Osterrrieth (1945), quien las ordenó de mayor a menor complejidad, organizadas por nivel racional, hábitos intelectuales, rapidez y precisión de resultados:

- Tabla N°6: Tipos de Figuras, según lo descrito en el Manual, (TEA ediciones 1999):

TIPO DE FIGURA	NOMBRE FIGURA	DESCRIPCIÓN
I	Construcción sobre el Armazón	El sujeto comienza su dibujo por el rectángulo central, que rige el armazón, sobre el cual va agrupando todos los demás detalles de la figura. Ésta se construye sobre la base del gran rectángulo que sirve de referencia y de punto de partida.
II	Detalles Englobados en un Armazón	El sujeto comienza por uno u otro detalle contiguo al rectángulo central, por ejemplo la cruz de San Andrés, o traza el rectángulo grande incluyendo en él alguno de los detalles, utilizando dicho rectángulo como el armazón de su dibujo.
III	Contorno General	El sujeto comienza su dibujo por la reproducción del contorno íntegro de la figura, sin diferenciar el rectángulo central. Se obtiene así, una especie de contenedor, en el que son colocados todos los detalles.
IV	Yuxtaposición de Detalles	El sujeto va construyendo los detalles contiguos unos a otros procediendo como si construyera un rompecabezas, la figura es terminada más o menos reconocible y puede, incluso, llegar a estar perfectamente conseguida.
V	Detalles sobre un Fondo Confuso	El sujeto realiza un grafismo, poco o nada estructurado, en donde no sería posible identificar el modelo, pero con ciertos detalles que son reconocibles.
VI	Reducción a un Esquema Familiar	El sujeto traslada la figura a un esquema que le es familiar y que puede, a veces, recordar vagamente la forma general del modelo o de algunos de sus elementos.
VII	Garabatos	Se realizan simplemente unos garabatos en los que no es posible reconocer ninguno de los elementos del modelo ni tampoco su forma global.

(TEA ediciones 1999, p. 12)

La Figura Compleja de Rey, es un instrumento que no se encuentra estandarizado en Chile, por lo que, para realizar el análisis de los resultados en base a las variables propuestas para esta investigación, se utilizó en la fase copia, la tabla de frecuencia de los tipos de copia en relación con las edades y en la fase de reproducción de memoria, se realiza un análisis en base a los percentiles de la norma española, con la finalidad de tener un referente de los

desempeños que obtiene la población y los tipos de copia realizados. Cabe destacar que ambas tablas se encuentran disponibles en el manual del instrumento.

- Tabla N°7: Frecuencia de los tipos de copia en relación con la edad (en porcentajes) Datos Españoles.

EDAD EN AÑOS	TIPO DE COPIA							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	I + II
5	-	5	23	57	5	5	5	5
6	-	3	38	56	3	-	-	3
7	-	10	30	55	5	-	-	10
8	3	3	3	91	-	-	-	6
9	10	20	20	50	-	-	-	30
10	2	29	32	37	-	-	-	31
11	14	20	22	44	-	-	-	34
12	17	29	31	23	-	-	-	46
13	15	32	38	15	-	-	-	47
14	25	23	31	21	-	-	-	48
15 Y +	68	20	2	10	-	-	-	88

(TEA ediciones, 1999, p. 13)

Las cifras muestran un proceso evolutivo con predominio de ciertos tipos de figura por edad (TEA ediciones, 1999).

- Tabla N°8: Exactitud y riqueza de la Reproducción de Memoria (datos españoles) BAREMOS (TEA ediciones, 1999).

PC	PUNTUACIONES DIRECTAS											PC
	5 AÑOS	6 AÑOS	7 AÑOS	8 AÑOS	9 AÑOS	10 AÑOS	11 AÑOS	12 AÑOS	13 AÑOS	14 AÑOS	15 AÑOS Y +	
99	12	14	18	19	28	28	28	28	29	30	32	99
90	9	10	10	12	20	21	21	24	24	26	28	90
80	7	9	9	11	19	20	20	22	23	23	25	80
75	-	8	8	10	18	19	-	21	22	22	24	75
70	6	-	-	9	17	18	19	20	21	21	23	70
60	-	7	7	8	16	17	18	19	-	-	22	60
50	5	6	6	7	15	16	17	18	20	20	21	50
40	4	5	5	6	13	12	16	16	19	19	20	40
30	-	-	-	-	12	10	-	-	18	18	18	30
25	3	4	4	5	11	9	15	15	17	17	17	25
20	2	3	3	4	9	8	14	14	15	16	16	20
10	1	2	2	3	8	7	11	12	14	15	15	10
1	0	0	0	1	3	3	8	9	9	10	10	1
<b>Media</b>	5.63	6.38	8.70	8.45	16.1	16.5	17.6	18.0	20.0	20.5	21.4	Media
<b>D.t</b>	2.93	3.30	5.18	2.89	1	0	9	8	9	7	8	D.t.
<b>Media</b>	5	6	10	7	6.95	4.52	2.15	4.91	4.23	2.90	5.54	Media
<b>na</b>	6	6	11	5-9	15	15	17	17.5	20.5	20	21.5	na
<b>Moda</b>					14-15	12-16	16-18	19	21	20	22	Moda

(TEA ediciones, 1999, p. 13)

En relación a la fiabilidad del instrumento, el manual declara utilizar el coeficiente de concordancia Kendall, (W) el cual permite trabajar con variables con poca dispersión, se expresa que la mayoría de los resultados obtenidos fluctúan entre 0,95 y 1. Concluyendo a partir de esto, que los criterios para calificar las diferentes dimensiones son criterios fiables (TEA ediciones 1999).

- Tabla N°9: Coeficiente de concordancia Kendall, (W), (TEA ediciones, 1999).

COEFICIENTE W	N° DE SUJETOS
Valor entre 0,81 y 0,90	5
Valor entre 0,91 y 0,93	9
Valor entre 0,94 y 0,96	14
Valor entre 0,97 y 0,99	18
Valor 1	1

(TEA ediciones, 1999, p. 26)

### 3.6 PROCEDIMIENTO

En esta investigación se analizarán datos secundarios, aportados desde el Proyecto Fondecyt 1151030 “Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y Aportes para su Atención Psicoeducativa”.

En la primera etapa, de screening se contactó a diferentes establecimientos de la Quinta Región de Valparaíso, buscando conseguir permisos y consentimientos para la evaluación, (Anexo 1), además de gestionar la obtención de diagnósticos correspondientes a los participantes con los profesionales pertinentes. Luego, se aplicó en los establecimientos el Test de Matrices Progresivas de Raven, (Raven, Court & Raven, 1993), seleccionando a los estudiantes con TEA de Alto Funcionamiento que obtuvieran un percentil igual o superior a 90, considerando a éstos como Doblemente Excepcionales.

Dentro de la segunda etapa se aplicaron los instrumentos de evaluación, antes descritos, de manera individual por los profesionales correspondientes.

### Instrumentos de evaluación:

1. Test de Inteligencia para Niños y Adolescentes WISC III (Ramírez & Rosas, 2010).
2. Escala de Habilidades Sociales MESSY .The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters.(Trianes, M. Blanca, M. Muñoz, A. García, V. Cardelle – Elewar, M e Infante, L., 2002).
3. Test de Copia y Reproducción de Memoria de Figuras Complejas, (REY), André Rey. 1999.

Mediante la aplicación de estos instrumentos posteriormente se describen los resultados, realizando la creación del perfil cognitivo y la caracterización de los rasgos de la competencia social, lo cual se lleva a cabo en la etapa de análisis que se describe a continuación.

La tercera etapa, fue la de análisis de los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados realizados en función a las 3 variables de esta investigación: edad, sexo y dependencia administrativa de establecimientos educacionales.

En el Test de Inteligencia para Niños y Adolescentes WISC III, se realiza un análisis de resultados en relación a la organización de la información obtenida de acuerdo a los CIV, CIE y CIT, por otra parte, también se consideran los 4 factores CV, OP, AD y VP. Tal como se menciona anteriormente, cada uno éstos abarca un conjunto de subpruebas, de las cuales también se realiza un análisis de resultados.

En cuanto a la Figura Compleja de Rey, se realizó el análisis en base a los tipos de copia que la población obtuvo, dicho análisis se realiza utilizando la tabla de frecuencia de los tipos de copia según edad, expuesta anteriormente.

En la fase de Reproducción de Memoria, se realiza un análisis en base a los tipos de estructuración de la información, realizados por la población, y a la utilización de los percentiles de la norma española presentes en el manual del instrumento, con la finalidad de tener un referente de medida que posicione a la población según los tipos de reproducción. Lo anterior, se realiza ya que el manual no presenta una tabla de frecuencia de tipos de reproducción de memoria según edad, por lo que al no existir ésta, se recurre a la utilización de los percentiles españoles como referente.

Por último, en relación a la Escala de Habilidades Sociales, MESSY, se realiza el análisis por dimensiones del instrumento: habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada, impulsividad, sobreconfianza y celos- soledad, clasificando los resultados según niveles bajo, medio y alto.

Para dicha etapa de análisis, se utilizan apoyos de Microsoft Office, tales como planillas creadas en Excell y tablas de Microsoft Word, ambos, para sintetizar la información recogida. (Anexos).

Finalmente, se realiza la asociación con los procesos cognitivos básicos (atención, habilidades viso espaciales, percepción y memoria) y procesos cognitivos superiores (lenguaje, pensamiento y funciones ejecutivas), presentados en el perfil cognitivo, en el caso de los dos primeros instrumentos, mientras que, mediante el tercero se realiza la caracterización de la competencia social de esta población.

Resumiendo, y clarificando lo anterior se presenta la siguiente tabla:

- Tabla N°10: Resumen Factores, subpruebas, Procesos Cognitivos Superiores e Inferiores y Habilidades correspondientes.

<b>FACTORES</b>	<b>SUB PRUEBAS</b>	<b>PROCESOS COGNITIVOS INFERIORES Y HABILIDADES</b>	<b>PROCESOS COGNITIVOS SUPERIORES Y HABILIDADES</b>
Factor 1, Comprensión Verbal (CV).	Vocabulario	MEMORIA	LENGUAJE
		-Memoria a largo plazo	-Desarrollo del lenguaje -Conocimiento de palabras
	Analogías	-Acopio de información	-Comprensión verbal
		-Evaluación y uso de experiencias previas	-Expresión verbal -Conceptualización verbal
	Comprensión	-Amplitud de la información adquirida en el hogar y la escuela	-Formación de conceptos verbales -Conocimiento adquirido
		-Conocimiento adquirido	PENSAMIENTO
		ATENCIÓN	-Pensamiento abstracto -Capacidad de aprendizaje
	Información	-Independencia de la distracción	-Cognición -Razonamiento lógico abstracto
		-Alerta Mental	-Capacidad para distinguir los detalles esenciales de los no esenciales
	Aritmética		-Información práctica -Razonamiento verbal -Sentido común -Juicio social -Razonamiento numérico -Resolver problemas aritméticos planteados en palabras -Secuenciación -Facilidad con los números
Factor 2, Organización perceptual (OP).	Ensamble de Objetos	PERCEPCIÓN	PENSAMIENTO
		-Capacidad para aprovechar la retroalimentación sensorial motora	-Anticipación de las relaciones entre las partes -Cognición -Síntesis
		-Percepción visual de estímulos significativos	-Procesamiento holístico -Análisis del todo en sus

		-Percepción visual de estímulos abstractos	partes componentes
	Construcción de cubos	MEMORIA	-Formación de conceptos no verbales
		-Memoria visual a largo plazo	-Funcionamiento cerebral integrado
	Completación de figuras	ATENCIÓN	-Reproducción de modelos
		-Alerta visual	-Distinguir detalles esenciales de los no esenciales
	Ordenamiento de historias		-Secuenciación temporal
			-Concepto de tiempo
			-Anticipación de consecuencias
			-Razonamiento verbal
			-Sentido común
			-Juicio social
			-Producción convergente
		<b>FUNCIONES EJECUTIVAS</b>	
		-Flexibilidad para trabajar en dirección a una meta determinada	
		-Evaluación	
	-Capacidad de planificación		
	<b>LENGUAJE</b>		
	-Comprensión verbal		
Factor 3, Velocidad de Procesamiento (VP).	Búsqueda de símbolos	ATENCIÓN	<b>PENSAMIENTO</b>
		-Independencia de la distracc	-Velocidad y agudeza en tareas rutinarias
			-Velocidad psicomotora
			-Funcionamiento cerebral integrado
		-Alerta mental	-Secuenciación
			-Capacidad de aprendizaje
		-Producción convergente	
		-Reproducción de modelos	
		-Velocidad y precisión	
		MEMORIA	<b>FUNCIONES EJECUTIVAS</b>
Claves	-Memoria visual a corto plazo	-Evaluación	
	-Memoria auditiva a corto plazo	-Flexibilidad Cognitiva	
	PERCEPCIÓN		
	-Percepción de estímulos		

		abstractos	
		-Discriminación visual de estímulos abstractos	
		MEMORIA	
		-Memoria visual a corto plazo	
		-Memoria a corto plazo	
Factor 4, Ausencia de Distractibilidad (AD).	Retención de dígitos	MEMORIA	PENSAMIENTO
		-Conocimiento adquirido	-Secuenciación
	Aritmética	-Memoria	-Facilidad con los números
		-Memoria visual	-Razonamiento numérico
	ATENCIÓN	-Resolver problemas aritméticos planteados en palabras	
	-Independencia de la distracción	-Cognición	
-Alerta Mental			

### 3.7 JUSTIFICACIÓN DE LA PERTINENCIA ENTRE PROCESOS E INSTRUMENTOS

Como se menciona anteriormente, Álvarez, Morales, Hernández, Cruz y Cervigni, en el año 2015, destacan que los procesos constituyen un sistema mediante el cual el cerebro maneja la realidad, ocurriendo de forma simultánea, por lo que es imposible separarlos funcionalmente, es decir, todos los procesos se relacionan entre sí. En este sentido, Lara, (2012), menciona a la atención, memoria y percepción como procesos principales, siendo la atención una condición básica para el funcionamiento de los otros procesos, ya que implica la disposición neurológica para la recepción de los diversos estímulos. Por su parte, la percepción permite el reconocimiento de patrones y, supone el cómo se reconocen los estímulos ambientales, por lo que, en conjunto con la atención, permiten que la información llegue a la memoria.

Por otra parte, Lara, (2012), en una revisión bibliográfica realizada, menciona la relación indisoluble que establece Vigotsky en 1979, entre los procesos de lenguaje y pensamiento, señalando que forman una estructura como un todo funcional, por lo que, el lenguaje tiene directa relación con el

pensamiento en su reflexión sobre el significado de las palabras, (semántica), en la estructura lingüística, (sintaxis), en el componente pragmático, (contextual), y en los procesos neurológicos implicados en la producción del lenguaje.

Sumado a lo anterior, el WISC-III, establece un concepto de inteligencia en donde ésta se puede manifestar de muchas formas, no concibiéndola como una capacidad particular sino como

*“una entidad completa y global, como la capacidad del individuo de actuar deliberadamente, pensar racionalmente y relacionarse eficazmente con su medio, por lo que en concordancia con este concepto, algunas subpruebas requieren que el niño razone abstractamente, otras apelan a su memoria y otras exigen ciertas destrezas perceptuales”* (Ramírez, Rosas, 2010, p. 9).

Lo anterior, justifica lo que ocurre en el WISC III, en donde, a pesar de que cada factor evalúa y entrega información predominante de algunos procesos, eso no quiere decir que no se disponga de información de procesos de forma secundaria, por lo que procesos como pensamiento y atención están presentes en la mayoría de los factores.

Como se menciona anteriormente, el CI Verbal, está compuesto, por las subpruebas verbales, que son; información, analogías, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos. Dichas subpruebas componen los factores de comprensión verbal (CV) y ausencia de distractibilidad (AD), (Ramírez y Rosas, 2010), los cuales evalúan habilidades pertenecientes a los procesos de lenguaje, atención y memoria, detallados a continuación.

El primer factor, CV, se compone de las subpruebas de vocabulario, analogías, comprensión, información y aritmética. Santillán, (2014), vincula estas subpruebas al proceso de lenguaje predominantemente, como también a procesos de pensamiento, atención y memoria, mientras que Rosas et al, (2010), exponen que este factor entrega información de forma general de la habilidad presente en los niños para comprender el lenguaje y procesar información presentada por vía verbal, organizando una respuesta, por lo que ambas posturas coinciden.

Luego de un análisis de las habilidades que implica cada subprueba, en base al perfil cognitivo realizado, adjuntado en anexos, se puede concluir que este factor comprende cinco habilidades de memoria: conocimiento adquirido, evaluación y uso de experiencias previas, amplitud de la información adquirida en el hogar y la escuela, memoria y memoria a largo plazo. Siete habilidades pertenecientes a lenguaje: desarrollo del lenguaje, conocimiento de palabras, comprensión verbal, conocimiento adquirido, expresión verbal, conceptualización verbal y formación de conceptos verbales. Diez habilidades vinculadas al pensamiento: pensamiento abstracto, capacidad de aprendizaje, cognición, capacidad para distinguir los detalles esenciales de las no esenciales, información práctica, razonamiento verbal, razonamiento numérico, resolver problemas aritméticos planteados en palabras, secuenciación y facilidad con los números; y dos habilidades de atención: independencia de la distracción y alerta mental.

En cuanto al factor de AD, éste se compone de las subpruebas de retención de dígitos y aritmética, asociado a los procesos de memoria de trabajo, memoria de corto plazo y atención. (Rosas, et al, 2010). Por su parte, Santillán, (2014), vincula estas subpruebas a los procesos de memoria inmediata y de capacidad de atención, lo cual coincide, con lo mencionado por los autores anteriores. En relación al perfil elaborado, se pueden encontrar los

siguientes procesos y habilidades; cuatro habilidades vinculadas al proceso de memoria: memoria auditiva a corto plazo, conocimiento adquirido, memoria y memoria visual. Dos habilidades del proceso de atención: independencia de la distracción y alerta mental y cinco habilidades del pensamiento, secuenciación, facilidad con los números, razonamiento numérico, resolver problemas aritméticos planteados en palabras y cognición.

Por otra parte, el CI de ejecución, se compone de las subpruebas de: completación de figuras, claves, ordenamiento de historias, construcción de cubos, ensamblaje de objetos y búsqueda de símbolos. Ramírez y Rosas, (2010). Estas subpruebas componen los factores de organización perceptual, (OP), y velocidad de procesamiento, (VP). Los cuales entregan información de los procesos de atención, pensamiento, percepción y funcionamiento ejecutivo.

El factor OP, abarca elementos referidos al proceso de percepción, el cómo está sucediendo este procesamiento permitiendo la posterior integración de la información visual y cómo se están desplegando las habilidades de planeación, organización y razonamiento estratégico frente a material no verbal. (Rosas et al, 2010)

El factor OP, se compone de las pruebas de ensamblaje de objetos, construcción de cubos, completación de figuras y ordenamiento de historias. Éstas subpruebas se pueden vincular a los procesos de percepción y funcionamiento ejecutivo, ya que, entregan información de cómo los sujetos planifican en relación a la capacidad de síntesis que presentan a nivel perceptual (Santillán, 2014). En base al perfil cognitivo creado, se pueden encontrar las siguientes habilidades en cada uno de los procesos mencionados, tres habilidades de percepción: capacidad para aprovechar la retroalimentación sensorial motora, percepción visual de estímulos significativos y percepción visual de estímulos abstractos; una habilidad del proceso de memoria: memoria visual a largo plazo; una habilidad vinculada al proceso de atención: alerta

visual; diecisiete habilidades de pensamiento: anticipación de las relaciones entre las partes, cognición, síntesis, procesamiento holístico, análisis del todo en sus partes componentes, formación de conceptos no verbales, funcionamiento cerebral integrado, reproducción de modelos, distinguir detalles esenciales de los no esenciales, procesamiento holístico, secuenciación temporal, concepto de tiempo, anticipación de consecuencias, razonamiento verbal, sentido común, juicio social y producción convergente. Tres pertenecientes a funcionamiento ejecutivo: flexibilidad para trabajar en dirección a una meta determinada, evaluación y capacidad de planificación, y una habilidad de lenguaje: comprensión verbal.

Por último, el factor VP, entrega información de los procesos de atención, particularmente de los niveles de atención sostenida y dividida, así también, considera el tiempo como una variable determinante, en el marco de la lentitud y velocidad en el procesamiento de la información, por lo que se vincula al pensamiento. Dicho factor está compuesto por las subpruebas de claves y símbolos (Rosas et al, 2010). En base al perfil realizado, se pueden encontrar los siguientes procesos y habilidades en este factor: memoria con una habilidad; memoria visual a corto plazo. Atención, dos habilidades; independencia de la distracción, atención y concentración; percepción dos habilidades; percepción de estímulos abstractos, discriminación visual de estímulos abstractos; pensamiento ocho habilidades; velocidad y agudeza en tareas rutinarias, velocidad psicomotora, funcionamiento cerebral integrado, secuenciación, capacidad de aprendizaje, producción convergente, reproducción de modelos, velocidad y precisión; y dos de funcionamiento ejecutivo; evaluación y flexibilidad cognitiva.

Por otra parte, en relación al instrumento de la Figura Compleja de Rey, sumado a las habilidades que declara evaluar en su manual, los resultados

también serán utilizados para la evaluación de funcionamiento ejecutivo, ya que, como señala Soprano, (2009), quien incluyó este test dentro de la evaluación sobre planificación en niños,

*“para planificar, se deben concebir cambios a partir de las circunstancias presentes, analizar alternativas, sopesar y hacer elecciones; también se necesita un buen control de los impulsos y un adecuado nivel de memoria y de capacidad para sostener la atención. Este aspecto de las FE puede evaluarse con los tests de diseños de cubos –se observa cómo se organiza el sujeto y si tiene un plan–, construcción de oraciones de Binet, Figura Compleja de Rey, Bender, laberintos, tests de torres (Londres, Hanoi, Toronto), etc.”. (Soprano, 2009. p. 2)*

Como se menciona anteriormente, esta investigación considerará la creación de un perfil, a partir de la división de procesos cognitivos básicos y superiores, abarcando el primero, los procesos de percepción, atención y memoria. En este sentido se recoge información del proceso de percepción mediante el WISC-III, dentro del CI de Ejecución, específicamente el factor OP. Los procesos de atención y memoria se observan a través del CI Verbal, factor de AD.

Por su parte los procesos cognitivos superiores se conforman por los procesos de pensamiento, lenguaje y funciones ejecutivas. El proceso de pensamiento se analiza mediante el CI de Ejecución, específicamente en el factor de VP. Mientras que el proceso de lenguaje se observa mediante el CI Verbal, en el factor de CV, por último, el funcionamiento ejecutivo, se recoge información a través del CI de Ejecución, factor OP.

Cabe destacar, que la información de los procesos de memoria y planificación en lo que respecta al funcionamiento ejecutivo, se complementa mediante la recogida de información del instrumento de la Figura Compleja de Rey.

Por último, la Escala de Habilidades Sociales, MESSY, se encarga de entregar información acerca de la competencia social, según sus 5 dimensiones; habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada, impulsividad, sobreconfianza y celos- soledad.

Lo anteriormente expuesto, se resume en las siguientes tablas:

- Tabla N°11: WISC III, CI, factores y procesos involucrados.

CI	FACTOR	PROCESO
CI Verbal	CV	Lenguaje
	AD	Atención Memoria
CI de Ejecución	OP	Percepción Funcionamiento Ejecutivo
	VP	Pensamiento

- Tabla N°12: Figura Compleja de Rey, fases, habilidades y procesos involucrados.

FASE	HABILIDAD EVALUADAS POR EL INSTRUMENTO	PROCESO IMPLICADO COGNITIVO
Copia	Organización perceptual	Percepción
Memoria	Memoria visual	Memoria

- Tabla N°13: Escala de Habilidades Sociales, MESSY, dimensiones evaluadas.

<b>ESCALA MESSY</b>	<b>COMPETENCIA SOCIAL</b>	<b>Dimensiones</b>
		Habilidades Sociales apropiadas
		Asertividad inapropiada
		Impulsividad
		Sobreconfianza
Celos- Soledad		

**CAPITULO IV**  
**RESULTADOS**

## **4 RESULTADOS**

Cabe señalar que en función de responder al objetivo de investigación entendido como la determinación de un perfil cognitivo y la caracterización de los rasgos de la competencia social de niños/as entre 9 a 15 años de edad que presentan doble excepcionalidad en el ámbito del Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento de la región de Valparaíso; se analizarán los resultados obtenidos en los Test de Inteligencia Weschler (WISC III), Test de Copia y Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas (REY) y la Escala de Habilidades Sociales MESSY; considerando para esto el orden de los datos en función a tres variables las cuales son sexo, edad y dependencia.

### **4.1 TEST DE INTELIGENCIA DE WESCHLER. TERCERA EDICIÓN (WISC III).**

#### **4.1.1 COEFICIENTE INTELECTUAL Y VARIABLE DE SEXO**

Las tablas 14 y 15 corresponden a los datos de Coeficiente Intelectual (CI), Verbal (CIV), de Ejecución (CI y Total (CIT), en relación a la variable de sexo

- Tabla N°14: Promedio; y puntajes mínimo y máximo del CIV, CIE y CIT en WISC III.

SEXO	N°	M- CIV WISC	M- CIE WISC	M- CIT WISC	MIN. DE CIV WISC	MÁX. DE CIV WISC	MIN. DE CIE WISC	MÁX. DE CIE WISC	MIN. DE CIT WISC	MÁX. DE CIT WISC
F	5	120	105	114	104	133	88	129	96	136
M	18	115	108	113	91	147	90	151	96	155
Total general	23	116	107	114	---	---	---	---	---	---

Como se observa en la tabla N° 14 se encuentran los valores del CIV, obteniendo un promedio de 116. Dentro de este CIV, los mayores puntajes los tienen las mujeres con un promedio de 120 en comparación con los varones quienes obtienen un promedio de 115.

Por el contrario, se encuentran valores más bajos en CIE, con un promedio de 107, teniendo los valores más altos los varones con un promedio de 108, ya que las mujeres, obtienen un promedio de 105.

En CI Total, se obtiene un promedio de 114, en donde las mujeres tienen un promedio de 114 y los varones de 113, siendo nuevamente las mujeres quienes obtienen valores más altos.

- Tabla N°15: Desviación estándar del CIV, CIE y CIT obtenidos en WISC III.

<b>SEXO</b>	<b>N°</b>	<b>DT- CIV WISC</b>	<b>DT- CIE WISC</b>	<b>DT- CIT WISC</b>
F	5	11	15	14
M	18	14	17	17
Total general	23	13	16	16

- ❖ Nota: Se debe considerar para todas las siguientes tablas que exponen la desviación estándar, que es una medida del grado de dispersión de los datos con respecto al valor promedio. Por tanto, cuando esta desviación alcance los 15 puntos (15 puntos = 1 desviación), se debe interpretar como una variabilidad significativa, que refleja la cantidad de desviaciones que obtienen en el puntaje, el cual puede estar bajo o sobre el promedio de las puntuaciones.

El puntaje promedio del grupo de mujeres en CIV como se observa en la Tabla 2, es de 120 con una tendencia a variar de 11 puntos. En CIE, el promedio es 105 variando en 15 puntos. Y en CIT la media es 114, con una variación de 14 puntos.

El puntaje promedio del grupo de varones en CIV es de 115 con una tendencia a variar por debajo o encima en 14 puntos. En cuanto al CIE, el promedio es de 108 con una tendencia a variar en 17 puntos. Y, por último, el CIT tiene un promedio de 113 puntos con una desviación típica de 17 puntos.

#### **4.1.2 COEFICIENTE INTELECTUAL Y VARIABLE DE EDAD.**

En las tablas 16 y 17 se exponen los datos referidos a CIV, CIE y CIT, en relación a la variable edad.

- Tabla N°16: Promedio; y puntajes mínimo y máximo obtenidos en CIV, CIE y CIT en WISC III.

EDAD	N°	M- CIV WISC	M- CIE WISC	M- CIT WISC	MIN. DE CIV WISC	MAX. DE CIV WISC	MIN. DE CIE WISC	MAX. DE CIE WISC	MIN. DE CIT WISC	MAX. DE CIT WISC
<b>9</b>	7	109	98	104	91	126	88	104	96	115
<b>10</b>	3	112	106	110	105	116	96	115	106	114
<b>11</b>	5	122	109	118	110	133	90	129	102	136
<b>12</b>	2	113	104	109	110	115	95	112	106	112
<b>13</b>	5	119	110	118	101	141	92	136	96	151
<b>15</b>	1	147	151	155	147	147	151	151	155	155
Total general	<b>23</b>	<b>116</b>	<b>107</b>	<b>114</b>	---	---	---	---	---	---

En el grupo de 9 años, conformado por 7 niños/as, es en el CIV donde se obtienen mayores resultados, con un promedio de 109, en comparación con el CIE, con un promedio de 98. El CIT corresponde a un promedio de 104.

En el grupo correspondiente a los 10 años, conformado por 3 niños/as, el promedio de CI mayor corresponde al CIV, con un promedio de 112, en comparación con el CIE promedio de 106. El CIT corresponde a un promedio de 110.

En el grupo de 11 años, conformado por 5 niños/as, los mayores resultados corresponden CIV, con un promedio de 122, en comparación con el CIE, con un promedio de 109. El CIT promedio es de 118.

El grupo de los 12 años, conformado por 2 niños, el promedio de CI mayor corresponde al CIV, con 113, en comparación con el CIE, con un promedio de 104. El CIT promedio es de 109.

El grupo de los 13 años, conformado por 5 niños/as, el promedio de CI mayor corresponde al CIV, con 119, en comparación con el CIE, con un promedio 110. El CIT promedio es de 118.

Por último, el caso del estudiante 15 años, el CI mayor corresponde al CIE, con un promedio 151, en comparación con el CIV, con 147. El CIT corresponde a 155.

En base a lo anterior, el CI de mayor promedio entre los 9 a 13 años es el CIV, por el contrario, a los 15 años, el CI de mayor promedio es el CIE. Dado que este es un único caso, no es representativo de la población de esa edad.

En cuanto a los CIT, los mayores promedios se encuentran en los grupos etarios de 11 y 13 años, teniendo un CI de 118. Cabe destacar que el caso de 15 años, presenta una diferencia de más de 37 puntos con los otros grupos.

- Tabla N°17: Desviación estándar del CIV, CIE y CIT obtenidos en WISC III.

EDAD	N	DT- CIV WISC	DT- CIE WISC	DT- CIT WISC
9	7	12	6	8
10	3	6	10	4
11	5	11	19	16
12	2	4	12	4
13	5	15	19	21
15	1	--	--	--
Total general	23	13	16	16

En relación a la desviación estándar, el grupo etario de los 9 años presenta un promedio de 109 en CIV, con una tendencia a variar de 12 puntos. En CIE, obtienen un promedio de 98, variando en 6 puntos. Y en CIT un promedio de 104, con una variación de 8 puntos

A los 10 años, tienen un promedio de 112 en CIV, con una tendencia a variar por debajo o encima de 6 puntos. En el CIE obtienen un promedio de 106, variando en 10 puntos. Y, por último, en el CIT 110, con una desviación de 4 puntos.

El grupo de 11 años, presenta una media de 122 en CIV, con una variación de 11 puntos. En el CIE obtienen un promedio de 109, con una tendencia a variar de 19 puntos. Y en el CIT tienen 118 con una desviación de 16 puntos.

A los 12 años en cuanto al CIV de 113 como promedio, presentan una varianza de 4 puntos. En el CIE tienen una media de 104, con una desviación de 12 puntos. Y en el CIT con promedio de 109 tienen una tendencia a variar de 4 puntos.

El grupo etario de 13 años en CIV tiene un promedio de 119, teniendo una desviación de 15 puntos. En el promedio de CIE con 110, se obtiene una tendencia a variar de 19 puntos. Y en el CIT con una media de 118, tienen una varianza de 21 puntos.

#### **4.1.3 COEFICIENTE INTELECTUAL Y VARIABLE DE DEPENDENCIA**

En las tablas 18 y 19 se exponen los datos referidos a CIV, CIE y CIT, en relación a la variable edad.

- Tabla N°18: Promedio; y puntajes mínimo y máximo obtenidos en CIV, CIE y CIT en WISC III.

DEPENDENCIA	N°	M- CIV WISC	M- CIE WISC	M- CIT WISC	MIN. DE CIV WISC	MAX. DE CIV WISC	MIN. DE CIE WISC	MAX. DE CIE WISC	MIN. DE CIT WISC	MAX. DE CIT WISC
Municipal	8	116	108	114	91	133	92	129	96	136
Particular	15	116	106	114	99	147	88	151	96	155
Total general	23	116	107	114	---	---	---	---	---	---

El grupo proveniente de establecimientos de dependencia municipal corresponde a un total de 8 niño/as, mientras que el grupo de dependencia particular corresponde a un total de 15 niños. Ambos grupos presentan promedio de CI mayor en el CIV, con 116, por el contrario, en lo referido al CIE, es el grupo de establecimiento de dependencia municipal el que obtiene mejores resultados, con un promedio de 108, mientras que el grupo de dependencia particular tiene un CI de 106. En el CIT ambos grupos consiguen un promedio de 114, no habiendo diferencias por dependencia.

- Tabla N°19: Desviación estándar del CIV, CIE y CIT obtenidos en WISC III.

<b>DEPENDENCIA</b>	<b>N°</b>	<b>DT- CIV WISC</b>	<b>DT- CIE WISC</b>	<b>DT- CIT WISC</b>
Municipal	8	15	16	16
Particular	15	13	17	17
Total general	23	13	16	16

En cuanto a la desviación estándar el grupo de dependencia municipal presenta un promedio de 116 en CIV, con una tendencia a variar de 15 puntos. En CIE un promedio de 108 con una variación de 16 puntos. Y en CIT una media de 114, con una varianza de 16 puntos.

El grupo de dependencia particular con un CIV de 116 presenta una variación de 13 puntos. En el CIE con promedio de 106, se evidencia una tendencia a variar de 17 puntos. Y en el CIT con 114, una desviación de 17 puntos.

En relación a los puntajes obtenidos por la muestra completa es que se obtiene que el promedio de CIV es de 116, con una tendencia a variar en 13

puntos. En CIE, la media es 107, con una variación de 16 puntos. Y por último en CIT, tienen un promedio de 114 con una desviación típica de 16 puntos.

#### **4.1.4 FACTORES Y VARIABLE DE SEXO**

En las tablas 20 y 21 se exponen los datos referidos a los factores de Comprensión Verbal (FACT 1 CV), Organización Perceptual (FACT 2 OP), Velocidad de Procesamiento (FACT 3 VP) y Ausencia de Distractibilidad (FACT 4 AD) del WISC III, ordenados por sexo.

- Tabla N°20: Promedio; y puntajes mínimo y máximo obtenidos en los factores CV, OP, VP y AD del WISC III.

SEXO	N°	M- FACT 1 CV	M- FACT 2 OP	M- FACT 3 VP	M- FACT 4 AD	MIN. DE FACT 1 CV	MAX. DE FACT 1 CV	MIN. DE FACT 2 OP	MAX. DE FACT 2 OP	MIN. DE FACT 3 VP	MAX. DE FACT 3 VP	MIN. DE FACT 4 AD	MAX. DE FACT 4 AD
F	5	124	109	91	106	113	133	91	134	72	114	92	121
M	18	116	112	93	107	87	144	94	154	61	126	74	139
Total general	23	118	112	93	107	---	---	---	---	---	---	---	---

En el factor de CV se obtiene un puntaje índice promedio total de 118. Por su parte, el grupo femenino, conformado por 5 niñas, obtiene un puntaje índice promedio de 124, el cual está por sobre por el grupo masculino, conformado por 18 varones, quienes tienen un puntaje índice promedio de 116.

En OP, se obtiene un puntaje índice promedio de 112. En este factor, es el grupo masculino el que obtiene puntaje mayor respecto al grupo femenino, con un puntaje promedio de 112 y 109 respectivamente.

En el factor de VP, se obtiene un puntaje índice promedio de 93, siendo éste el más bajo entre todos los factores. En este factor, el grupo masculino obtiene un puntaje índice promedio mayor al femenino, con un puntaje índice 93 sobre 91.

En AD, se obtiene un puntaje índice promedio total de 107. En este factor, es el grupo masculino el que obtiene puntaje índice promedio de 107, mayor al del grupo femenino con 106.

En este sentido, ambos grupos presentan sus mayores puntajes en el factor de CV, por el contrario, los menores puntajes se encuentran en el factor de VP.

- Tabla N°21: Desviación estándar de los puntajes obtenidos en los factores CV, OP, VP y AD del WISC III.

SEXO	N°	DT- FACT 1 CV	DT- FACT 2 OP	DT- FACT 3 VP	DT- FACT 4 AD
F	5	8	17	16	13
M	18	15	18	17	18
Total general	23	14	17	16	17

El promedio del grupo femenino en el factor CV presentan un promedio de 124 con una tendencia de variación de 8 puntos. En OP la media es de 109 con una desviación de 17 puntos. En el factor de VP el promedio es de 92 con una varianza de 19 puntos. Y en AD obtienen 106 puntos de promedio con una desviación de 13 puntos.

El grupo masculino obtiene un promedio de 116 en CV, con una tendencia a variar de 15 puntos. En el factor de OP con 112 puntos promedio, tienen una desviación de 18 puntos. En cuanto al factor de VP la media es de 93 puntos con una varianza de 17 puntos. Y por último en AD el promedio es de 107 con una desviación de 18 puntos.

#### **4.1.5 FACTORES Y VARIABLE DE EDAD**

Las tablas 22 y 23 exponen los datos referidos factores de Comprensión Verbal (FACT 1 CV), Organización Perceptual (FACT 2 OP), Velocidad de Procesamiento (FACT 3 VP) y Ausencia de Distractibilidad (FACT 4 AD) del WISC III, ordenados por edad.

- Tabla N°22: Promedio; y puntajes mínimo y máximo obtenidos en los factores CV, OP, VP y AD del WISC III.

EDAD	N°	MFACT 1 CV	M- FACT 2 OP	M- FACT 3 VP	M- FACT 4 AD	MIN. DE FACT 1 CV2	MÁX. DE FACT 1 CV	MIN. DE FACT 2 OP	MÁX. DE FACT 2 OP	MIN. DE FACT 3 VP	MÁX. DE FACT 3 VP	MIN. DE FACT 4 AD	MÁX. DE FACT 4 AD
9	7	114	103	89	99	87	133	91	111	72	111	77	121
10	3	119	106	92	96	116	122	97	114	86	97	92	100
11	5	121	114	93	106	108	131	97	134	67	111	95	114
12	2	108	110	86	115	106	109	99	121	86	86	109	121
13	5	120	116	95	113	103	143	97	144	61	114	74	139
15	1	144	154	126	139	144	144	154	154	126	126	139	139
Total general	23	118	112	93	107	---	---	---	---	---	---	---	---

El grupo de 9 años, obtiene en el factor de CV un puntaje índice promedio de 114, en OP de 103, en VP de 89 y AD de 99. Por lo que el puntaje promedio mayor de éste grupo etario, es el factor de CV, mientras que el menor, se encuentra en el factor de VP.

El grupo de 10 años, obtiene en el factor de CV un puntaje índice promedio de 119, en el factor de OP 106, en VP 92 y en AD de 96. Por lo que el puntaje promedio mayor de éste grupo etario, se encuentra en el factor de CV, mientras que el menor, en el factor de VP.

El grupo de 11 años, obtiene en el factor de CV un puntaje índice promedio de 121, en el factor de OP 114, en VP 93 y en AD de 106. Por lo que el puntaje promedio mayor de éste grupo etario, se encuentra en el factor de CV, mientras que el menor, en el factor de VP.

El grupo de 12 años, obtiene en el factor CV un puntaje índice promedio de 108, en factor de OP 110, en VP 86 y en AD de 115. Por lo que el puntaje promedio mayor de éste grupo etario, se encuentra en el factor de CV, mientras que el menor, en el factor de VP.

El grupo de 13 años, obtiene en el factor de CV un puntaje índice promedio de 120, en factor de OP 116, en VP 95 y en AD de 113. Por lo que el puntaje promedio mayor de éste grupo etario, se encuentra en el factor de CV, mientras que el menor, en el factor de VP.

El niño 15 años, obtiene en el factor de CV un puntaje índice promedio de 144, en factor de OP 154, en VP 126 y en AD de 139. Por lo que el puntaje promedio mayor de éste es el factor de CV, mientras que el menor, en el factor de VP.

En base a lo anterior, es que, en todos los grupos etarios, a excepción del grupo de 12 años, el mayor puntaje índice promedio se encuentra en el factor de CV. En cuanto al menor puntaje, en todos los grupos etarios, es el puntaje promedio del factor de VP.

- Tabla N°23: Desviación estándar de los puntajes obtenidos en los factores de Comprensión Verbal (FACT 1 CV), Organización Perceptual (FACT 2 OP), Velocidad de Procesamiento (FACT 3 VP) y Ausencia de Distractibilidad (FACT 4 AD) del WISC III, ordenados por edad.

EDAD	N°	DT- FACT 1 CV	DT- FACT 2 OP	DT- FACT 3 VP	DT- FACT 4 AD
<b>9</b>	7	16	8	15	14
<b>10</b>	3	4	12	8	6
<b>11</b>	5	11	18	16	8
<b>12</b>	2	2	16	0	8
<b>13</b>	5	16	20	21	24
<b>15</b>	1	--	--	--	--
Total general	23	14	17	16	17

El promedio del grupo etario de 9 años en el factor de CV es de 114 con una tendencia a variar en 16 puntos. En el factor de OP el promedio fue de 103 con una varianza de 8 puntos. En VP la media es de 89 con una desviación de 15 puntos; y en el factor de AD el puntaje promedio fue de 99 con 14 puntos de variación.

A los 10 años, se encuentra un promedio de 119 en CV con una variación de 4 puntos. En OP la media es de 106 con una desviación de 12 puntos. En el factor de VP con un promedio de puntaje 92 se presenta una variación de 8 puntos. Y en AD el promedio es de 96 correspondiente a una desviación de 6 puntos.

En el grupo de 11 años la media del factor de CV es de 121 con una desviación de 11 puntos. El factor de OP obtienen un promedio de 114 con una tendencia a variar en 18 puntos. En VP el promedio es de 93 con una variación de 16 puntos. Y en el factor de AD la media es de 106 con 8 puntos de desviación.

En cuanto al grupo de 12 años, el promedio de CV es de 108 con una desviación de 2 puntos. En OP la media es de 110 con una variación de los puntajes de 16. En el factor de VP con un puntaje promedio de 86, sin desviación. Y en AD la media obtenida fue de 115 con una tendencia a variar en 8 puntos.

El grupo de 13 años presenta un promedio en CV de 120 con una variación de 16 puntos. En el factor de OP el puntaje promedio es de 116 con una desviación de 20 puntos. La media de VP es 95 correspondiente a una varianza de 21 puntos. Y en AD el promedio es de 113 con un total de 24 puntos de desviación.

#### **4.1.6 FACTORES Y VARIABLE DE DEPENDENCIA**

En las tablas 24 y 25 se muestran los datos referidos factores de Comprensión Verbal (FACT 1 CV), Organización Perceptual (FACT 2 OP), Velocidad de Procesamiento (FACT 3 VP) y Ausencia de Distractibilidad (FACT 4 AD) del WISC III, ordenados por dependencia.

- Tabla N°24: Promedio; y puntajes mínimo y máximo obtenidos en los factores CV, OP, VP y AD del WISC III.

DEPENDENCIA	N°	M-FACT 1 CV	M-FACT 2 OP	M-FACT 3 VP	M-FACT 4 AD	MIN. DE FACT 1 CV	MAX. DE FACT 1 CV	MIN. DE FACT 2 OP	MAX. DE FACT 2 OP	MIN. DE FACT 3 VP	MAX. DE FACT 3 VP	MIN. DE FACT 4 AD	MAX. DE FACT 4 AD
Municipal	8	115	114	90	105	87	131	97	134	61	100	74	123
Particular	15	120	110	94	108	102	144	91	154	67	126	77	139
Total general	23	118	112	93	107	---	---	---	---	---	---	---	---

En el factor de CV, es el grupo que proviene de establecimiento de dependencia particular el que obtiene mejores resultados, con un puntaje índice promedio de 120, mientras que el grupo de establecimiento municipal, tiene un puntaje índice promedio de 115.

En el factor de OP, el grupo que proviene de establecimiento de dependencia municipal es el que obtiene mejores resultados, con un puntaje índice de 114, mientras que el grupo de establecimiento particular, tiene un puntaje índice de 110.

En el factor de VP, el grupo que proviene de establecimiento de dependencia particular es el que obtiene mejores resultados, con un puntaje índice de 94, mientras que el grupo de establecimiento municipal alcanza un puntaje índice de 90.

En el factor de AD, el grupo de dependencia particular obtiene mejores resultados, con un puntaje índice de 108, mientras que el de establecimiento municipal, alcanza un puntaje índice de 105.

En este sentido, ambos grupos obtienen sus mayores puntajes índices promedio en el factor de CV, mientras que los menores puntajes se encuentran en el factor de VP, también en ambos grupos.

- Tabla N°25: Desviación estándar de los puntajes obtenidos en los factores de Comprensión Verbal (FACT 1 CV), Organización Perceptual (FACT 2 OP), Velocidad de Procesamiento (FACT 3 VP) y Ausencia de Distractibilidad (FACT 4 AD) del WISC III, ordenados por dependencia.

<b>DEPENDENCIA</b>	<b>N°</b>	<b>DT- FACT 1 CV</b>	<b>DT- FACT 2 OP</b>	<b>DT- FACT 3 VP</b>	<b>DT- FACT 4 AD</b>
Municipal	8	15	16	13	17
Particular	15	13	18	18	17
Total general	23	14	17	16	17

El grupo de dependencia municipal obtiene un promedio de 115 en el factor de CV con una tendencia a variar de 15 puntos. En OP el promedio es 114 con una variación de 16 puntos. El factor de VP presenta una media de 90 con una desviación de 13 puntos. Y en AD el puntaje promedio es de 105 con una varianza de 17 puntos.

En cuanto al grupo de dependencia particular el puntaje promedio es de 120 en CV correspondiente a una variación de 13 puntos. En el factor de OP la media es de 110 con una tendencia a variar en 18 puntos. En VP el promedio es de 94 con una desviación de 18 puntos. Y en AD la media del puntaje es 108 con una variación de 17 puntos.

#### **4.1.7 SUBPRUEBAS Y VARIABLE DE SEXO.**

En las tablas 26 y 27 se muestran los datos obtenidos en las subpruebas de Información, Analogías, Aritmética, Vocabulario, Comprensión, Completación de Figuras, Claves, Ordenamiento de Historias, Cubos, Ensamblaje, Completación de Dígitos, Completación de Símbolos del WISC III, ordenados por sexo.

- Tabla N°26: Puntajes mínimo y máximo obtenidos en las subpruebas de Información, Analogías, Aritmética, Vocabulario, Comprensión, Completación de Figuras, Claves, Ordenamiento de Historias, Cubos, Ensamblaje, Completación de Dígitos, Completación de Símbolos del WISC III.

SUBTEST	PUNTAJE	MÍNIMO		MÁXIMO	
	Sexo	F	M	F	M
Información		10	6	16	19
Analogías		13	9	18	16
Aritmética		5	7	14	19
Vocabulario		11	9	19	18
Comprensión		10	5	14	17
Completación de Figuras		9	8	17	18
Claves		4	1	11	11
Orden de historia		8	6	19	19
Cubos		7	7	16	19
Ensamblaje		8	8	12	18
Completación de dígitos		8	3	17	18
Completación de símbolos		6	4	14	19

- Tabla N°27: Promedio de los puntajes de las subpruebas de Información, Analogías, Aritmética, Vocabulario, Comprensión, Completación de Figuras, Claves, Ordenamiento de Historias, Cubos, Ensamblaje, Completación de Dígitos, Completación de Símbolos del WISC III.

SEXO	N°	M- INF.	M- ANA.	M- ARIT.	M- VOCAB.	M- COM.	M- C. FIG.	M- CLAV.	M- ORD. HIST.	M- CUB.	M- ENSAM.	M- C. DÍG.	M- C. SÍMB.
F	5	13	15	10	16	12	12	8	11	13	10	12	9
M	18	13	13	12	13	11	12	8	11	13	11	11	10
Total general	23	13	13	12	14	11	12	8	11	13	11	11	10

En la subprueba de información, la muestra obtiene un puntaje promedio de 13, siendo este mismo valor igual en ambos sexos.

En analogías el puntaje promedio es de 13 puntos considerando toda la población, siendo el grupo femenino el que presenta mejores resultados con un puntaje de 15, mientras que el grupo masculino obtiene un puntaje de 13.

En la subprueba de aritmética, la población obtiene un puntaje promedio de 12, siendo el grupo masculino el que presenta los mejores resultados con 12 puntos, mientras que el grupo femenino obtiene 10 puntos.

En vocabulario, la población obtiene un puntaje promedio de 14, donde el grupo femenino es el que presenta un puntaje más alto en comparación con el grupo de varones, obteniendo 16 y 13 puntos respectivamente.

En la subprueba de comprensión, la población consigue un puntaje promedio de 11, teniendo un puntaje de 12 el grupo femenino siendo más alto que el obtenido por el grupo masculino con 11 puntos.

Ambas poblaciones obtienen los mismos puntajes promedio en las siguientes subpruebas; completación de figuras con 12, claves con 8, ordenamiento de historias con 11 y cubos 13 puntos. Siendo estos mismos valores los promedios totales por subpruebas, considerando al total de la muestra.

En la subprueba de ensamblaje, la población obtiene un puntaje promedio de 11, siendo el grupo masculino el que presenta mejores resultados con 11 puntos, mientras que el grupo femenino alcanza un puntaje de 10.

En completación de dígitos, la población obtiene un puntaje promedio de 11, siendo el grupo femenino el que alcanza mejores resultados con un puntaje de 12, mientras que el grupo masculino obtiene un puntaje de 10.

En la subprueba de completación de símbolos, ambos grupos tienen un puntaje promedio de 10, obteniendo mejores resultados el grupo masculino con un puntaje de 10, mientras que el grupo femenino alcanza un puntaje de 9.

En base a lo anterior, el grupo femenino obtiene el promedio de puntaje más alto en la subprueba de vocabulario, con un promedio de 16 puntos, mientras que en el grupo masculino, también alcanza sus mejores resultados en la subprueba de vocabulario, en conjunto con analogías y cubos, sin embargo, con un promedio de 13 puntos.

#### **4.1.8 SUBPRUEBAS Y VARIABLE DE EDAD**

En las tablas 28 y 29 se muestran los datos obtenidos en las subpruebas de Información, Analogías, Aritmética, Vocabulario, Comprensión, Completación de Figuras, Claves, Ordenamiento de Historias, Cubos, Ensamblaje, Completación de Dígitos, Completación de Símbolos del WISC III, ordenados por edad.

- Tabla N°28: Puntajes mínimo y máximo obtenidos en las subpruebas de Información, Analogías, Aritmética, Vocabulario, Comprensión, Completación de Figuras, Claves, Ordenamiento de Historias, Cubos, Ensamblaje, Completación de Dígitos, Completación de Símbolos del WISC III.

SUBPRUEBAS	PUNTAJE	MÍNIMO						MÁXIMO					
	Edad	9	10	11	12	13	15	9	10	11	12	13	15
Información		6	10	11	8	9	19	15	14	17	11	17	19
Analogías		9	13	11	10	11	14	18	13	15	12	15	14
Aritmética		5	9	11	14	8	19	11	11	16	16	17	19
Vocabulario		9	10	14	12	11	17	19	18	18	14	17	17
Comprensión		5	7	7	10	10	17	13	13	14	13	17	17
Completación de figuras		9	10	8	9	9	18	13	13	17	15	16	18
Claves		4	7	4	6	1	11	10	11	11	7	11	11
Orden de historia		6	10	8	7	9	19	13	12	19	13	15	19
Cubos		7	7	9	13	8	19	16	17	16	15	19	19
Ensamblaje		9	10	9	10	8	18	13	11	15	10	18	18
Completación de dígitos		5	8	7	9	3	16	17	12	13	12	18	16
Completación de símbolos		6	8	4	8	5	19	14	10	13	9	14	19

- Tabla N°29: Promedio de los puntajes obtenidos en las subpruebas de Información, Analogías, Aritmética, Vocabulario, Comprensión, Completación de Figuras, Claves, Ordenamiento de Historias, Cubos, Ensamblaje, Completación de Dígitos, Completación de Símbolos del WISC III.

EDAD	N°	M- INF	M- ANA L.	M- ARI T.	M- VO C.	M- COM P.	M- C. FI G.	M- CLA V.	M- OR D. HIS.	M- CU B.	M- ENS	M- C. DÍ G.	M- C. SÍM B.
9	7	13	14	8	13	10	10	7	10	12	10	11	9
10	3	12	13	10	14	10	12	9	11	12	11	10	9
11	5	14	13	13	16	11	13	8	13	12	11	10	10
12	2	10	11	15	13	12	12	7	10	14	10	11	9
13	5	13	13	13	13	13	13	7	12	14	12	12	11
15	1	19	14	19	17	17	18	11	19	19	18	16	19
Total gener al	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>10</b>

El grupo de 9 años, obtiene puntaje promedio de 8 en aritmética, 7 en claves, 12 en cubos, 11 en completación de dígitos y 9 en completación de símbolos. Y en cuanto a las subpruebas de información y vocabulario alcanzan la misma puntuación con 13; asimismo en comprensión, completación de figuras, ordenamiento de historias y ensamblaje con puntajes promedio de 10. Por lo tanto, este grupo etario tiene mejor resultado en la subprueba de analogía, y menor en claves.

El grupo de 10 años, obtiene un puntaje promedio de 13 en analogía y 14 en vocabulario. Y respecto a las demás subpruebas alcanzan iguales puntuaciones en claves y completación de símbolos con 9; asimismo en aritmética, comprensión y completación de dígitos con 10; y en ordenamiento de historia y ensamblaje un total de 11 puntos como promedio. Por lo anterior, se destaca que el grupo logra sus mayores puntuaciones en la subprueba de vocabulario; y las menores en claves y completación de símbolos.

La población de 11 años, presenta un puntaje promedio de 14 puntos en la subprueba de información, 16 en vocabulario, 8 en claves y 12 en cubos. Mientras que, en las subpruebas de analogía, aritmética, completación de figuras y ordenamiento de historias obtienen la misma puntuación, siendo ésta de 13. Lo mismo ocurre en comprensión y ensamblaje con 11; y en completación de dígitos y completación de símbolos con 10. Por lo tanto, este grupo etario, obtiene mejor puntaje promedio en la subprueba de vocabulario, y menor en claves.

El grupo de 12 años, alcanza un puntaje promedio de 13 en vocabulario, 15 en aritmética, 7 en claves, 14 en cubos y 9 en completación de símbolos. Mientras que, en las subpruebas de analogías y completación de dígitos presentan un puntaje de 11, lo mismo ocurre en comprensión y completación de figuras donde alcanzan una puntuación de 12; y en ordenamiento de historias y ensamblaje tienen 10 puntos. En este sentido, éste grupo obtiene mejor puntaje promedio en la subprueba de aritmética, y menor en claves.

La población de 13 años, presenta un puntaje promedio de 7 en claves, 14 en cubos y 11 en completación de símbolos. En cuanto a las subpruebas de información, analogía, aritmética, vocabulario, comprensión y completación de figuras, obtienen un puntaje de 13; asimismo logran los mismos resultados en ordenamiento de historias, ensamblaje y completación de dígitos con 12 puntos.

En este sentido, este grupo etario, obtiene mejor puntaje promedio en la subprueba de cubos, y menor en claves.

Respecto a los resultados obtenidos por el estudiante de 15 años, es que se destaca que obtiene en cinco de las subpruebas, las cuales son información, aritmética, ordenamiento de historias, cubos y completación de símbolos; un total de 19 puntos siendo este el máximo puntaje escalar. En completación de figuras y ensamblaje un total de 18 puntos; asimismo en vocabulario y comprensión alcanza la misma puntuación con 17. Por el contrario, sus resultados más bajos los obtuvo en completación de dígitos con 16, analogías con 14 y claves con 11; siendo esta última su subprueba la más baja.

#### **4.1.9 SUBPRUEBAS Y VARIABLE DE DEPENDENCIA**

En las tablas 29 y 30 se muestran los datos obtenidos en las subpruebas de Información, Analogías, Aritmética, Vocabulario, Comprensión, Completación de Figuras, Claves, Ordenamiento de Historias, Cubos, Ensamblaje, Completación de Dígitos, Completación de Símbolos del WISC III, ordenados por dependencia.

- Tabla N°29: Puntajes mínimo y máximo obtenidos en las subpruebas de Información, Analogías, Aritmética, Vocabulario, Comprensión, Completación de Figuras, Claves, Ordenamiento de Historias, Cubos, Ensamblaje, Completación de Dígitos, Completación de Símbolos del WISC III, ordenados por dependencia.

SUBPRUEBAS	PUNTAJE	MÍNIMO		MÁXIMO	
	Dependencia	Municipal	Particular	Municipal	Particular
Información		6	8	17	19
Analogías		9	11	15	18
Aritmética		8	5	16	19
Vocabulario		9	10	18	19
Comprensión		8	5	14	17
Completación de figuras		8	9	17	18
Claves		1	4	9	11
Orden de historia		7	6	19	19
Cubos		8	7	17	19
Ensamblaje		8	8	15	18
Completación de dígitos		3	5	14	18
Completación de símbolos		5	4	12	19

- Tabla 30: Promedio de los puntajes obtenidos en las subpruebas de Información, Analogías, Aritmética, Vocabulario, Comprensión, Completación de Figuras, Claves, Ordenamiento de Historias, Cubos, Ensamblaje, Completación de Dígitos, Completación de Símbolos del WISC III, ordenados por dependencia.

DEPENDENCIA	N°	M-INFO.	M-ANAL.	M-ARIT.	M-VOC.	M-COM.	M-C.FIG.	M-CLAV.	M-O.HIST.	M-CUB.	M-ENS.	M-C.DÍG.	M-C.SIMB.
Municipal	8	13	12	13	13	12	13	7	12	13	11	10	10
Particular	15	13	14	11	14	11	12	8	11	13	11	12	10
Total general	23	13	13	12	14	11	12	8	11	13	11	11	10

El grupo que proviene de establecimientos de dependencia municipal, obtiene un puntaje promedio de 7 en claves y 11 en ensamblaje. En cuanto a las subpruebas de información, aritmética, vocabulario, completación de figuras y cubos alcanzan el mismo promedio con un total de 13 puntos. Asimismo, ocurre en analogías, comprensión y ordenamiento de historias donde alcanzan los 12 puntos; al igual que en completación de dígitos y completación de símbolos con 10 puntos.

El grupo que proviene de establecimiento de dependencia particular, obtiene un puntaje promedio de 8 en claves y 10 en completación de símbolos. Respecto a las subpruebas de información y cubos alcanzan el mismo puntaje promedio de 13. Al igual que en analogía y vocabulario obteniendo 14 puntos; así también en aritmética, comprensión, ordenamiento de historias y ensamblaje con un puntaje de 11 y, por último, en completación de figuras y de dígitos alcanzan los 12 puntos.

Al comparar los dos grupos se obtiene que los establecimientos de dependencia municipal alcanzan los puntajes más altos en las subpruebas de aritmética, comprensión, completación de figuras y ordenamiento de historias. Asimismo, los establecimientos particulares obtienen los mejores puntajes en las subpruebas de analogías, vocabulario, claves y completación de dígitos.

Por el contrario, ambas dependencias obtienen su puntuación más baja en la subprueba de claves. Se destaca su vez que, en información, cubos, ensamblaje y completación de símbolos ambos grupos obtienen los mismos resultados.

## 4.2 TEST DE COPIA Y REPRODUCCIÓN DE MEMORIA DE FIGURAS COMPLEJAS. (REY, André Rey, 1999)

### 4.2.1 COPIA:

#### 4.2.1.1 TIPOS DE COPIA Y VARIABLE DE EDAD

- Tabla N°31: Tipos de copia realizados por la población ordenados por edad.

TIPO DE COPIA	I	II	III	IV	VI	TOTAL GENERAL
EDAD						
9		1	1	5		7
10			1	1	1	3
11				5		5
12			2			2
13	1			4		5
15				1		1
Total general	1	1	4	16	1	23

En cuanto a los resultados obtenidos respecto al tipo de copia, se realizará un análisis considerando la “tabla de frecuencia de los tipos de copia en relación con la edad” inserta en el manual del test. Utilizando ésta, como un referente de medida para realizar la comparación, acorde a la reiteración del tipo de copia por grupo etario.

El grupo de 9 años, realiza predominantemente tipo de copia IV el cual se da en mayor medida, siendo esto lo esperado respecto a la estructuración de un campo mental de información. Sin embargo, cabe destacar que dos de los

estudiantes presentan tipo de copia II y III, los cuales se dan en menor frecuencia, ya que éstos representan una complejidad mayor en la estructuración de la información.

El grupo de 10 años, realiza tipo de copia III, IV y VI. Los dos primeros tipos de copia representan una complejidad acorde a este grupo etario en lo que respecta a la estructuración del campo mental de la información. Por el contrario, el tipo de copia VI carece de dicha estructuración, no siendo frecuente a esta edad.

El grupo de 11 años, realiza un tipo de copia IV, el cual representa la complejidad de la estructuración del campo mental de la información que es más frecuente a esta edad.

El grupo de 12 años, hacen una copia de tipo III, la cual se encuentra dentro de la frecuencia esperada para este grupo etario.

A los 13 años los estudiantes ejecutan un tipo de copia I y IV, de esto cabe destacar que el tipo I se encuentra en menor frecuencia en este grupo ya que implica una estructuración más compleja de la información. Por el contrario, el tipo IV se encuentra en mayor frecuencia en este grupo, puesto que, la estructuración del campo de información es de menor complejidad.

El estudiante de 15 años realiza un tipo de copia IV, el cual no es esperado para su edad, ya que esta copia implica un nivel de estructuración de la información de menor complejidad.

#### 4.2.1.2 TIPOS DE COPIA Y VARIABLES DE EDAD Y SEXO

Tabla N°32: Tipos de copia realizados por la población ordenados por variables de edad y sexo.

EDAD Y SEXO	I	II	III	IV	VI	TOTAL GENERAL
9		1	1	5		7
F		1		1		2
M			1	4		5
10			1	1	1	3
F				1		1
M			1		1	2
11				5		5
F				1		1
M				4		4
12			2			2
M			2			2
13	1			4		5
F				1		1
M	1			3		4
15				1		1
M				1		1
Total general	1	1	4	16	1	23

Respecto a los resultados obtenidos en la tabla expuesta anteriormente es que se destacan los tipos de copia que no son frecuentes, considerando que el nivel alcanzado en la estructuración de un campo mental de información es de menor o mayor complejidad para su edad. Es a partir de esto, que se destacan dos casos el de una niña de 9 años y un niño de 13 años quienes logran realizar un tipo de copia de mayor complejidad, siendo poco frecuente para sus edades. Por el contrario, un niño de 10 años realiza un tipo de copia

con una complejidad menor respecto a la estructuración de la información, destacando que esta ya no se espera para su edad.

Exceptuando los casos antes mencionados es que no hay diferencias significativas en el tipo de copia que hacen las niñas o los niños según su edad.

#### 4.2.1.3 TIPOS DE COPIA Y VARIABLES DE EDAD Y DEPENDENCIA DEL ESTABLECIMIENTO.

- Tabla N°33: Tipos de copia realizadas por la población ordenados por edad y dependencia de los establecimientos educacionales, municipal o privada.

EDAD Y DEPENDENCIA	I	II	III	IV	VI	TOTAL GENERAL
9		1	1	5		7
Municipal			1			1
Particular		1		5		6
10			1	1	1	3
Particular			1	1	1	3
11				5		5
Municipal				3		3
Particular				2		2
12			2			2
Municipal			1			1
Particular			1			1
13	1			4		5
Municipal	1			2		3
Particular				2		2
15				1		1
Particular				1		1
Total general	1	1	4	16	1	23

En relación a la variable de dependencia, cabe mencionar que los tipos de copia que implican una estructuración de la información de un nivel más complejo se da en dos casos, en donde la estudiante pertenece a un establecimiento municipal y el alumno a un establecimiento particular. Asimismo, la copia que implica un nivel de estructuración más simple se da en un estudiante de dependencia particular, siendo éste, el único caso que se da en el grupo de los estudiantes provenientes de establecimiento particular. Por tanto, no se encuentran diferencias significativas en los tipos de copia realizados por la muestra al considerar la dependencia.

#### **4.2.2 MEMORIA**

Como se menciona anteriormente en el procedimiento, no existe una tabla de frecuencia de la reproducción de memoria de la Figura Compleja de Rey. Por lo anterior, se mencionarán los percentiles de la norma española presentes en el Manual del instrumento, con la finalidad de establecer un referente de medida que apunta a posicionar al sujeto según su tipo de reproducción, considerando de este, el nivel de complejidad de la estructuración de un campo mental de información. Cabe destacar, que como estos percentiles no están estandarizados en nuestro país, es medida sólo servirá como un valor referencial para esclarecer cual es el tipo de reestructuración de la información que se espera, está dentro o no se espera según la edad.

#### 4.2.2.1 TIPOS DE REPRODUCCIÓN Y VARIABLE DE EDAD

- Tabla N°34: Información referida a los tipos de reproducción de memoria realizados por la población, ordenados por edad.

EDAD	I	II	III	IV	V	TOTAL GENERAL
9		1		4	2	7
10			1		2	3
11		1		3	1	5
12			2			2
13	1		1	3		5
15				1		1
Total general	1	2	4	11	5	23

El grupo de 9 años, conformado por siete estudiantes, realiza predominantemente tipo de reproducción IV el cual se posiciona en el percentil 50. Por otra parte, se realizan los tipos de reproducción II y V, correspondientes a los percentiles 99 y 10 respectivamente, lo cual se traduce en que en general logran una evocación de la información esperada para su edad, destacando que tres estudiantes tienen un desempeño uno por sobre y dos bajo lo esperado.

En el grupo de 10 años se presentan dos tipos de reproducción de memoria, uno es el tipo III el cual se encuentra en el percentil 75, mientras que el tipo V alcanza un percentil de 10. Por lo que, del total de este grupo, solo un alumno obtiene un resultado por sobre la media; mientras que los otros dos estudiantes logran realizar un tipo de reproducción no esperada para su edad.

El grupo de 11 años, realiza un tipo de reproducción de memoria II con un percentil de 75; el tipo IV con un percentil de 35 y el V con percentil 10. Por lo que, sólo un alumno obtiene un resultado por sobre la media; en cambio los

otros 4 estudiantes realizan una evocación de la información que los posiciona bajo lo esperado para su edad.

El grupo de 12 años, conformado por dos alumnos, realizan un tipo de reproducción II con el cual obtienen un percentil de 50, encontrándose dentro del promedio de lo esperado para su edad.

A los 13 años los estudiantes ejecutan un tipo de reproducción I con percentil de 75, III con 25 de percentil y IV posicionándose en el percentil 10. Es por lo anterior, que cuatro de los estudiantes que conforman a esta población, realizan un tipo de reestructuración de la información bajo lo esperado para su edad. Obteniendo, sólo uno de ellos, un resultado adecuado según su edad.

El estudiante de 15 años realiza un tipo de reproducción de memoria IV, el cual no se encuentra dentro de lo esperado para su edad, obteniendo un percentil 10. Se evidencia en este caso que el estudiante mantiene el nivel de desempeño logrado demostrado a nivel de copia.

#### 4.2.2.2 TIPOS DE REPRODUCCIÓN Y VARIABLES DE EDAD Y SEXO

- Tabla N°35: Información referida a los tipos de reproducción de memoria realizados por la población, ordenados por edad y sexo.

EDAD Y SEXO	I	II	III	IV	V	TOTAL GENERAL
9		1		4	2	7
F		1		1		2
M				3	2	5
10			1		2	3
F					1	1
M			1		1	2
11		1		3	1	5
F					1	1
M		1		3		4
12			2			2
M			2			2
13	1		1	3		5
F				1		1
M	1		1	2		4
15				1		1
M				1		1
Total general	1	2	4	11	5	23

En relación a los casos antes mencionados distribuyendo la muestra por edad y sexo, es que se evidencia que no hay diferencias sustanciales entre los niños y niñas pertenecientes a un mismo grupo etario. Sin embargo, cabe destacar que, al considerar la totalidad de la muestra y la variable de sexo, se evidencia que de un total de cinco niñas tres casos, es decir el 60%, realizan un tipo de reestructuración de la información no esperado para su edad. En cuanto, a los varones esta cifra es similar, ya que de un total de 18 varones 10

casos, es decir un 56%, realizan un tipo de reproducción por debajo de lo esperado según su edad.

#### 4.2.2.3 TIPOS DE REPRODUCCIÓN Y VARIABLE DE DEPENDENCIA DEL ESTABLECIMIENTO

- Tabla N°36: Información referida a los tipos de reproducción de memoria realizados por la población, ordenados por edad y dependencia de los establecimientos: municipal o privada.

EDAD Y DEPENDENCIA	I	II	III	IV	V	TOTAL GENERAL
9		1		4	2	7
Municipal					1	1
Particular		1		4	1	6
10			1		2	3
Particular			1		2	3
11		1		3	1	5
Municipal		1		1	1	3
Particular				2		2
12			2			2
Municipal			1			1
Particular			1			1
13	1		1	3		5
Municipal	1		1	1		3
Particular				2		2
15				1		1
Particular				1		1
Total general	1	2	4	11	5	23

En relación a los casos antes mencionados distribuyendo la muestra por edad y dependencia, es que se evidencia que no hay diferencias sustanciales entre los mismos grupos etarios pertenecientes a distintos establecimientos de dependencia municipal o particular. Sin embargo, cabe destacar que, al considerar la totalidad de la muestra y la variable de dependencia, se evidencia que, de un total de ocho estudiantes pertenecientes a dependencia municipal, cinco de estos casos, es decir el 63%, realizan un tipo de reestructuración de la información no esperado para su edad. En cuanto, a los estudiantes de dependencia particular se evidencia que esta cifra es menor, ya que, de un total de 15 casos, 8 de ellos es decir un 53%, realizan un tipo de reproducción por debajo de lo esperado según su edad. De lo anterior, se concluye que los estudiantes de dependencia particular logran realizar un tipo de reproducción acorde a lo esperado para su edad.

#### **4.3 ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES “MESSY”**

(The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters), (Trianes, M. Blanca, M. Muñoz, A. García, V. Cardelle – Elewar, M., e Infante, L., 2002).

##### **4.3.1 RESULTADOS DE LOS DATOS POR VARIABLE DESEXO.**

En las tablas 37 y 38 se expone información referida a los valores obtenidos en las dimensiones de la Escala de Habilidades Sociales, MESSY, en relación a variable de sexo.

- Tabla N°37: Promedio de los valores obtenidos en las dimensiones de la Escala de Habilidades Sociales, MESSY, ordenados por sexo.

SEXO	N°	M-HABILIDADES SOC APROP	M-ASERTIVIDAD INAPROP.	M-IMPULSIVIDAD	M-SOBRECONFianza	M-CELOS- SOLEDA D
F	5	2,6	1,3	1,9	1,6	1,8
M	18	2,8	1,5	1,9	1,5	1,7
Total general	23	2,8	1,5	1,9	1,6	1,7

- Tabla N°38: Desviación estándar de los valores obtenidos en las dimensiones de la Escala de Habilidades Sociales, MESSY, ordenados por sexo.

SEXO	N°	DT-HABILIDADES SOC APROP	DT-ASERTIVIDAD INAPROP	DT-IMPULSIVIDAD	DT-SOBRECONFianza	DT-CELOS- SOLEDA D
F	5	0,6	0,1	0,4	0,6	0,7
M	18	0,5	0,4	0,6	0,4	0,6
Total general	23	0,5	0,4	0,5	0,4	0,6

RANGOS	NIVEL
1,0 – 2,3	Bajo
2,4 – 2,6	Medio
2,7 – 3	Alto

Respecto a los promedios de los resultados obtenidos en la aplicación de la escala de competencia social, se evidencia que en la dimensión de habilidades sociales apropiadas la muestra femenina de la población obtiene un valor medio y la muestra masculina un valor alto. En esta dimensión se espera obtener un resultado alto, por lo que los varones se encuentran dentro de lo esperado a diferencia del grupo de damas posicionando su valoración por sobre ellas.

De las otras 4 dimensiones que evalúa esta escala las cuales son asertividad inapropiada, impulsividad, sobre confianza y soledad/celos, se espera que obtengan un valor bajo. Los resultados obtenidos por los dos sexos fueron de un valor bajo teniendo un resultado dentro de lo esperado. Cabe destacar que no se encontraron diferencias significativas entre las damas y los varones.

#### **4.3.2 RESULTADOS DE LOS DATOS POR VARIABLE DE EDAD.**

En las tablas 39 y 40 se expone información referida a los valores obtenidos en las dimensiones de la Escala de Habilidades Sociales, MESSY, ordenados por edad.

- Tabla N°39: Promedio de los valores obtenidos en las dimensiones de la Escala de Habilidades Sociales, MESSY.

EDAD	N	M- HABILIDADES SOC APROP	M- ASERTIVIDAD INAPROP.	M- IMPULSIVIDAD	M- SOBRECONFIANZA	M- CELOS- SOLEDAD
9	7	2,9	1,2	1,6	1,4	1,5
10	3	2,2	1,4	1,7	1,4	1,4
11	5	2,6	1,8	2,3	1,6	2,3
12	2	3,2	1,3	1,2	1,4	1,7
13	5	3,0	1,6	2,1	1,8	1,7
15	1	2,8	1,8	3,0	2,0	1,8
Total general	23	2,8	1,5	1,9	1,6	1,7

- Tabla N°40: Desviación estándar de los valores obtenidos en las dimensiones de la Escala de Habilidades Sociales, MESSY.

EDAD	N°	DT- HABILIDADES SOC APROP	DT- ASERTIVIDAD INAPROP	DT- IMPULSIVIDAD	DT- SOBRECONFianza	DT- CELOS- SOLEDAD
9	7	0,3	0,1	0,3	0,2	0,5
10	3	1,0	0,2	0,5	0,2	0,1
11	5	0,3	0,4	0,5	0,2	0,6
12	2	0,6	0,0	0,3	0,3	0,2
13	5	0,4	0,3	0,3	0,8	0,8
15	1					
Total general	23	0,5	0,4	0,5	0,4	0,6

En cuanto al análisis de los datos de los estudiantes por su edad, se evidencian diversos tipos de nivel, principalmente en la dimensión de habilidades sociales apropiadas en donde los grupos de 9, 12, 13 y 15 años obtuvieron un valor alto; lo cual se encuentra dentro de lo esperado para esta dimensión. Por el contrario, el grupo de 10 años obtiene un valor bajo y el de 11 años un valor medio; quedando ambos resultados por debajo de lo esperado para esta dimensión.

Cabe destacar que, en la dimensión de impulsividad, sobreconfianza y celos-soledad todos los grupos etarios entre los 9 y 13 años, obtienen un valor bajo, lo cual coincide con el resultado esperado. Sin embargo, el alumno de 15 años de edad obtuvo un valor alto, lo que indica que presenta dificultades en esta área, no cumpliendo con lo propuesto para esta dimensión.

#### **4.3.3 RESULTADOS DE LOS DATOS POR VARIABLE DE DEPENDENCIA.**

En las tablas 41y 42 se expone información referida a los valores obtenidos en las dimensiones de la Escala de Habilidades Sociales, MESSY, ordenados por dependencia de los establecimientos, municipal o particular.

- Tabla N°41: Promedio de los valores obtenidos en las dimensiones de la Escala de Habilidades Sociales, MESSY.

DEPENDENCIA	N°	M- HABILIDADES SOC APROP	M- ASERTIVIDAD INAPROP.	M- IMPULSIVIDAD	M- SOBRECONFianza	M- CELOS- SOLEDADE
Municipal	8	2,8	1,5	2,0	1,5	1,6
Particular	15	2,8	1,4	1,8	1,6	1,8
Total general	23	2,8	1,5	1,9	1,6	1,7

- Tabla N°42: Desviación estándar de los valores obtenidos en las dimensiones de Escala de Habilidades Sociales, MESSY, ordenados por dependencia.

DEPENDENCIA	N°	DT- HABILIDADES SOC APROP	DT- ASERTIVIDAD INAPROP	DT- IMPULSIVIDAD	DT- SOBRECONFianza	DT- CELOS- SOLEDADE
Municipal	8	0,5	0,3	0,5	0,5	0,5
Particular	15	0,5	0,4	0,6	0,4	0,6
Total general	23	0,5	0,4	0,5	0,4	0,6

Según los valores obtenidos en las distintas dimensiones los alumnos de dependencia municipal y particular tienen un valor alto en habilidades sociales apropiadas; y bajo en las dimensiones de asertividad inapropiada, impulsividad, sobreconfianza y celos-soledad presentando un resultado esperado según estas dimensiones. Lo antes descrito se debe a que en la primera dimensión se espera tener un valor alto y en las últimas 4 dimensiones un valor bajo.

Respecto a las habilidades sociales apropiadas ambos tipos de dependencia obtienen los mismos resultados encontrándose dentro de lo esperado para esta dimensión. Cabe destacar que los establecimientos de dependencia municipal obtienen los mejores resultados en las dimensiones de sobreconfianza y celos-soledad. En cambio, los de dependencia particular logran mejores resultados en las dimensiones de asertividad inapropiada e impulsividad.

#### **4.4 RESULTADOS PERFIL POR VARIABLE.**

A modo de sintetizar los resultados obtenidos en el análisis de los datos, en cuanto a los puntajes de las subpruebas que componen los factores del WISC III y las dos fases de la Figura Compleja de Rey; copia y memoria, es que se darán a conocer los rasgos de los procesos cognitivos según las tres variables.

#### **4.4.1 PERFIL COGNITIVO**

##### **4.4.1.1 PERFIL COGNITIVO SEGÚN VARIABLE DE SEXO**

Comenzando con la síntesis de los resultados obtenidos en las subpruebas que componen el Factor de CV, en relación a la variable de sexo, el grupo femenino obtiene puntajes promedio y sobre el promedio; a diferencia del grupo masculino quienes solo alcanzan puntuaciones promedio. Por tanto, en cuanto al proceso cognitivo de lenguaje es el grupo femenino quienes presentan un desempeño más alto en habilidades tales como comprensión, expresión y conceptualización verbal. Sin embargo, en las pruebas de comprensión que implican entender información numérica, es el grupo de varones el que obtiene un puntaje mayor, vinculado a la habilidad de razonamiento numérico.

Asimismo, se evidencian diferencias en las puntuaciones obtenidas en las subpruebas que componen el Factor de AD, el cual se vincula a los procesos de atención y memoria; en donde el grupo femenino y el masculino obtienen un puntaje promedio, sin embargo, las mujeres presentan un mayor desempeño en las habilidades de memoria auditiva a corto plazo; además de independencia de la distracción y alerta mental. El grupo masculino por su parte, obtiene los mejores resultados en las dos últimas habilidades mencionadas. Cabe destacar que su puntuación es mayor cuando la información es numérica, en comparación con el grupo de mujeres. Por el contrario, en cuanto a los resultados obtenidos en la fase de Memoria de la Figura Compleja de Rey, vinculada al proceso de memoria y habilidad de memoria visual, no existen diferencias significativas entre los dos grupos, por el contrario, ambas muestras obtienen desempeños en su mayoría por debajo de lo esperado según sus edades.

En las subpruebas que componen el Factor de OP, como también en la fase de Copia de la Figura Compleja de Rey, los cuales se vinculan a los procesos cognitivos de percepción y funcionamiento ejecutivo; tanto el grupo femenino y masculino tienen puntajes en el promedio en las habilidades de organización perceptual, organización visual sin actividad motora indispensable; percepción visual de estímulos significativos y abstracto; capacidad de planificación y evaluación. Sin embargo, la población masculina presenta un puntaje mayor que también se encuentra en el promedio; en habilidades de organización perceptual, capacidad espacial, coordinación visomotora, percepción visual de estímulos significativos y evaluación.

Y, por último, en cuanto al Factor VP, el cual se vincula con el proceso de pensamiento, ambos grupos obtienen puntajes promedio sin presentar diferencias en el resultado obtenido en las habilidades de velocidad y agudeza en tareas rutinarias; y velocidad psicomotriz. Y en cuanto, a la población masculina tienen mayores resultados, en la habilidad de velocidad y precisión.

#### **4.4.1.2 PERFIL COGNITIVO SEGÚN LA VARIABLE DE EDAD**

Respecto a la variable de edad, los grupos conformados por los alumnos de 9 y 10 años, presentan un puntaje promedio en todas las subpruebas que componen el Factor de CV. Por tanto, en relación al proceso cognitivo de lenguaje cabe destacar que sus menores puntajes se encuentran en la subprueba que implica la habilidad de comprensión de información numérica. Y sus mayores desempeños en habilidades de comprensión, expresión y conceptualización verbal.

En cambio, el grupo de estudiantes de 11 años, presenta un puntaje promedio. Por tanto, en relación al lenguaje se evidencia que sus mayores puntuaciones se relacionan con la habilidad de comprensión verbal vinculado a su conocimiento adquirido. Y las menores en las habilidades de expresión, conceptualización y comprensión verbal; pero que se relacionan con el juicio social y el sentido común.

El grupo de 12 años, presenta puntaje promedio en el Factor de CV. Ahora bien, en cuanto al lenguaje sus mayores desempeños se dan en las subpruebas que implican la habilidad de comprensión verbal de información numérica. Por el contrario, sus puntajes más bajos implican las habilidades de expresión, comprensión y contextualización verbal que se vinculan con el razonamiento verbal.

En el grupo de 13 años no se evidencian diferencias en las puntuaciones en las subpruebas, obteniendo el mismo resultado en todas, los cuales se encuentran en el promedio. Por tanto, presentan un desempeño adecuado en las habilidades vinculadas al proceso cognitivo de lenguaje. Y, por último, el estudiante de 15 años de edad, presenta puntajes sobre y muy superior al promedio, teniendo sus mejores resultados en las subpruebas que implican las habilidades de comprensión verbal relacionadas con el conocimiento adquirido e información numérica.

En el Factor de AD, vinculado con los procesos de atención y memoria, el grupo de alumnos de 9 años en las dos subpruebas logra puntajes promedio, sin embargo, obtiene el menor puntaje en comparación a la muestra en una de las subpruebas que implica las habilidades de independencia de la distracción y alerta mental. En cambio, el grupo de 10 años obtiene el mismo puntaje promedio en las dos subpruebas, por tanto, tienen una puntuación promedio cuando la evaluación implica las habilidades de independencia de la distracción, alerta mental y memoria auditiva a corto plazo.

Los grupos de 11, 12, 13 y el estudiante de 15 años; logran puntajes promedio, sin embargo, todos tienen en común un desempeño mayor en cuanto a la atención específicamente en las habilidades de memoria, independencia de la distracción y alerta mental vinculadas al conocimiento adquirido y la comprensión verbal; por el contrario, obtienen menores puntajes en la subprueba que implica las habilidades de memoria auditiva a corto plazo, independencia a la distracción y alerta mental vinculadas a la secuenciación y facilidad con los números. En cuanto a la habilidad de memoria visual, los mejores desempeños se obtienen a los 13 años.

En relación al Factor de OP, vinculado con los procesos de percepción y funcionamiento ejecutivo, y la fase de memoria de la Figura Compleja de Rey, la muestra de 9 años obtiene puntajes promedio, presentando sus mayores resultados en la evaluación de las habilidades de organización perceptual, planificación, flexibilidad para trabajar en dirección a una meta determinada, evaluación y percepción visual de estímulos abstractos vinculadas con la reproducción de un modelo. Sin embargo, en las subpruebas que implican las habilidades de organización perceptual, percepción de estímulos significativos y organización visual vinculadas al procesamiento holístico y razonamiento verbal, logran puntajes promedios menores.

El grupo etario de 10 años, presenta puntajes promedio en las subpruebas, por tanto, obtienen mayores resultados en las que implican las habilidades de evaluación, organización perceptual, percepción visual de estímulos significativos y abstractos, organización visual con y sin actividad motora indispensable vinculadas con el procesamiento holístico y la reproducción de un modelo. En cambio, cuando estas habilidades de organización perceptual y visual sin actividad motora indispensable; capacidad de planificación y evaluación se vinculan con el razonamiento verbal y

anticipación de las relaciones entre las partes obtienen un puntaje promedio menor.

La población de estudiantes de 11 años obtiene puntajes promedio en las subpruebas vinculadas a los procesos antes mencionados, observado en que en la evaluación de las habilidades de percepción visual de estímulos significativos, evaluación y organización visual sin actividad motora indispensable obtienen un puntaje mayor; por el contrario, en las habilidades de organización perceptual, percepción visual de estímulos significativos y evaluación vinculadas a la anticipación de las relaciones entre las partes presentan un puntaje promedio menor.

Se evidencian discrepancias en los grupos de 12 y 13 años, quienes tienen sus mayores puntuaciones en un rango superior al promedio en las subpruebas que implican las habilidades de evaluación y percepción visual de estímulos abstractos vinculadas a la reproducción de un modelo. Por el contrario, los puntajes promedios son más bajos en las subpruebas donde las habilidades de evaluación, organización perceptual y percepción visual de estímulos significativos están vinculadas a la anticipación de las relaciones entre las partes y el razonamiento verbal. En cuanto a la habilidad de organización perceptual, a los 12 años sus desempeños se encuentran dentro de lo esperado, mientras que a los 13 se obtienen resultados sobre el promedio.

El caso del estudiante de 15 años, obtiene puntuaciones muy superiores al promedio, por tanto, en percepción y funcionamiento ejecutivo obtiene puntajes altos en las subpruebas que evalúan las habilidades de organización perceptual, organización visual con y sin actividad motora aparente; organización visual de estímulos abstractos y significativos; capacidad de planificación, flexibilidad para trabajar en función a una meta y evaluación.

En las subpruebas que componen el Factor de VP, las cuales implican habilidades relacionadas con el proceso cognitivo de pensamiento, específicamente la velocidad de procesamiento, todos los grupos etarios logran las mismas puntuaciones promedio en las habilidades de velocidad y precisión vinculada a la facilidad con los números. Sin embargo, los grupos de 9, 12 y 13 años obtienen un puntaje inferior al promedio en la subprueba que implica la habilidad de velocidad y precisión en tareas rutinarias. Y el caso de 15 años, logra un puntaje muy superior al promedio en la habilidad de velocidad y precisión vinculada a la facilidad con los números.

#### **4.4.1.3 PERFIL COGNITIVO SEGÚN VARIABLE DE DEPENDENCIA**

En el Factor de CV, relacionado con el proceso de lenguaje, se evidencian discrepancias en las puntuaciones entre los de dependencia municipal y los de particular, sin embargo, todas se encuentran en el rango promedio. En cuanto a la población proveniente de dependencia municipal, obtienen sus mayores puntuaciones en las subpruebas que implican las habilidades de expresión verbal y comprensión verbal que implica el conocimiento adquirido e información numérica. Y los más bajos cuando se evalúan las habilidades de expresión, conceptualización y comprensión verbal que se vinculan con el razonamiento verbal, el sentido común y el juicio social. Asimismo, el grupo de dependencia particular, evidencia discrepancia teniendo sus mejores resultados en las subpruebas que evalúan las habilidades de expresión, conceptualización y comprensión verbal que implican razonamiento verbal abstracto. Y un menor desempeño en habilidades de comprensión verbal vinculada a información numérica, al juicio social y el sentido común.

Los resultados obtenidos en el Factor de AD, es que se observa que los puntajes se encuentran en un rango promedio en los dos tipos de dependencia.

Sin embargo, los de dependencia municipal presentan un mayor desempeño en las habilidades de memoria, independencia a la distracción y alerta mental vinculadas con el conocimiento adquirido. A diferencia del grupo de dependencia particular, quienes logran un mayor puntaje promedio en la subprueba que mide memoria auditiva a corto plazo, independencia a la distracción y alerta mental las cuales implican la habilidad de secuenciación. En cuanto a la habilidad de memoria visual, no existen diferencias entre ambos grupos, obteniendo desempeños dentro del promedio, evidenciados en la fase de memoria de la Figura Compleja de Rey.

Ahora bien, considerando el Factor de OP, surgen diferencias en las puntuaciones obtenidas según el tipo de dependencia, en donde ambos municipal y particular tienen un puntaje promedio mayor en la subprueba que miden las habilidades de evaluación, percepción visual de estímulos abstractos vinculadas a la reproducción de modelos. Asimismo, el menor puntaje promedio se da en la evaluación de las habilidades de flexibilidad para trabajar en dirección a una meta determinada, evaluación, organización perceptual, percepción visual de estímulos significativos vinculadas a la realización de un procesamiento holístico de la información. En cuanto a la habilidad de organización perceptual, no existen diferencias entre ambos grupos, obteniendo puntajes dentro del promedio, evidenciado en la fase de copia de la Figura Compleja de Rey.

En las subpruebas que componen el Factor de VP, las cuales implican habilidades relacionadas con el proceso cognitivo de pensamiento, específicamente la velocidad de procesamiento, los dos tipos de dependencia logran las mismas puntuaciones promedio en las habilidades de velocidad y precisión vinculada a la facilidad con los números. Sin embargo, los de dependencia municipal obtienen un puntaje inferior al promedio en la subprueba que implica la habilidad de velocidad y precisión en tareas rutinarias.

## **4.5 RASGOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL**

Resumiendo, los desempeños logrados en la Escala MESSY, en relación a las tres variables consideradas en esta investigación, se puede mencionar lo siguiente.

### **4.5.1 RASGOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL SEGÚN VARIABLE DE SEXO**

En torno a la variable de sexo, en la dimensión de habilidades sociales apropiadas es el grupo femenino el que presenta mejores desempeños, por lo que las mujeres tendrían menos dificultades en comprender y participar de conversaciones de forma recíproca con sus pares y adultos, logrando iniciar y mantener éstas. Mientras que en las dimensiones restantes no existen diferencias significativas en los resultados de ambos grupos.

### **4.5.2 RASGOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL SEGÚN VARIABLE DE EDAD**

Respecto a la segunda variables, edad, en la dimensión de habilidades sociales apropiadas, existen diferencias significativas en los resultados obtenidos por la muestra a la edad de 10 años, quienes obtienen desempeños contrarios a los esperados, por lo que este grupo de caracterizaría por presentar dificultades en el inicio de conversaciones, como también, en prolongar éstas, así también, presentarían mayores dificultades en acciones de índole pragmática, tales como mantener contacto visual, acompañar expresiones orales con gestos, entre otros. En las dimensiones restantes, si

bien existen variaciones en los puntajes según las edades, éstos se encuentran de igual forma dentro de los esperados para cada dimensión.

#### **4.5.3 RASGOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL SEGÚN DEPENDENCIA**

Por último, en relación a la variable de dependencia de los establecimientos educacionales, si bien todos los resultados se encuentran dentro de lo esperado, existen variaciones en los puntajes obtenidos por ambos grupos. En la dimensión de impulsividad, la población de establecimiento municipal obtiene valores más altos, lo que los caracterizaría como un grupo que recurre con mayor frecuencia a acciones o estados de enojo, faltas de respeto a autoridades e interrupciones a otros. Mientras que el grupo de establecimiento particular presenta resultados más altos en la dimensión de celos – soledad, por lo que serían más propensos a sentir celos de los logros de terceros, tendencia a la soledad, no tener amigos, no tener con quien jugar o estudiar y creencias a ser criticado por el resto.

Cabe destacar que, en las dimensiones restantes, no se presentan diferencias significativas en los puntajes obtenidos, y que, como se menciona anteriormente, si bien en algunas dimensiones se encontraron variaciones en puntajes, en su totalidad, la población obtiene en todas las dimensiones los puntajes que eran esperados para ellos.

## **CAPÍTULO V**

## **CONCLUSIÓ**

## 5. CONCLUSIONES

Como se menciona anteriormente, la investigación se llevó a cabo mediante la metodología de tipo cuantitativa, con un diseño ex post facto descriptivo, mediante el cual se pudo describir objetivamente el estudio realizado a través de la aplicación de tres instrumentos formales de evaluación; Test de Inteligencia para Niños y Adolescentes WISC III del año 2007, Escala de Habilidades Sociales MESSY del año 2002 y el Test de Copia y Reproducción de Memoria de Figuras Complejas, Rey, del año 1999. En una muestra compuesta por 23 estudiantes de edades de entre 9 a 15 años, siendo 18 hombres y 5 mujeres. Dichos instrumentos recopilaron información para determinar un perfil cognitivo acerca de los procesos cognitivos básicos y superiores de; memoria, lenguaje, percepción, atención, funcionamiento ejecutivo y pensamiento y rasgos de la competencia social relacionados a las dimensiones de; habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada, impulsividad, sobreconfianza y celos-soledad. Los análisis realizados se desarrollan en torno a las tres variables escogidas en esta investigación; sexo, edad y dependencia.

Respondiendo a los objetivos de investigación de este estudio, es que se plantea la necesidad de sintetizar los resultados obtenidos por la muestra, para la determinación de los rasgos cognitivos y de la competencia social de los jóvenes con 2E en el ámbito del TEA de Alto Funcionamiento.

Respecto al proceso de percepción no se encuentra información referida a aspectos cognitivos de ésta, más bien, la información teórica encontrada hace

alusión a lo sensorial en este proceso, por lo que, en base a los resultados obtenidos, se puede describir que la población va mejorando sus resultados a medida que avanzan las edades, vinculando la percepción a las habilidades de percepción de estímulos abstractos, discriminación visual de estímulos abstractos y organización perceptual.

Acerca del proceso de atención, Lovecky, (2004) menciona que se espera que estos estudiantes logren altos niveles de focalización cuando el tema es de su interés, los resultados se condicen con la teoría, ya que la población obtiene desempeños por sobre el promedio en este proceso, por lo que el componente motivacional y la implicancia en la tarea fueron elementos que no intervinieron negativamente en los desempeños alcanzados. Por otra parte, en cuanto al proceso cognitivo de memoria, se describe desde las investigaciones, que esta población presenta una memoria descriptiva y factual por sobre el promedio respecto a sus pares, debido a que logran almacenar información de tareas y conductas conocidas; sin embargo, cuando estas implican evocar conocimientos para la creación de nuevos contenidos en búsqueda de una solución a diversas situaciones, es que presentan dificultades en el desempeño de actividades o tareas desconocidas; dicha situación se visualiza en los desempeños alcanzados en este proceso, ya que, los puntajes obtenidos en el proceso se ven afectados por la retención de la información por vía oral, y no, por los conocimiento previos que posee el grupo, alcanzando entonces desempeños promedios.

Al caracterizar el proceso de pensamiento de esta población, es que, diversos autores tales como Foley- Nicpon y Assouline (2010), describen que éstos presentan una velocidad de procesamiento relativamente más lenta respecto a sus pares, lo cual es ratificado en las investigaciones de estas condiciones por separado. Lo anterior se condice con los resultados, ya que, en comparación a los demás factores, es en este en donde se encuentran niveles más bajos de logro, alcanzando desempeños promedio.

Haciendo referencia al proceso de lenguaje, Lovecky, (2004) afirma que esta población presenta un desarrollo temprano de éste, utilizando un vocabulario complejo en áreas de su interés, por su parte, la comprensión lectora se complejiza con el transcurso de los años, ya que, no requiere solamente de información literal, sino también, de inferencias y críticas de lo leído, sumado a esto, se integra el uso de metáforas en diversos textos, por lo que, esta población presenta dificultades para su entendimiento, reflejándose en una baja comprensión lectora a medida que su escolarización avanza y los textos aumentan la complejidad en vocabulario y en la pragmática utilizada.

En los resultados de esta investigación, la población en el proceso de lenguaje obtiene un puntaje normal superior, destacando que la subprueba de vocabulario obtiene el puntaje más alto. Lo cual, se condice con la literatura, evidenciando un abundante y enriquecido vocabulario.

Por último, en cuanto al funcionamiento ejecutivo, Lovecky, (2004), describe a esta población como alumnos que presentan dificultades en las funciones de planificación y volición, evidenciado en que no logran reconocer objetivos, teniendo como consecuencia dificultades para el establecimiento de metas y de pasos a seguir para su consecución. Por su parte, en la función de iniciativa, ésta dependerá del interés del niño/a por la actividad a realizar; mientras que en la flexibilidad, presentan dificultades con tareas novedosas y diferentes a las que son de su conocimiento. Por tanto, los resultados obtenidos por la población, son respaldados por la teoría, ya que se alcanzan puntajes promedio en este proceso, relacionados con la planificación, flexibilidad cognitiva y evaluación.

Respecto a los rasgos de la competencia social, desde la teoría, Foley – Nivpon y Assouline, (2010), describen que es en ésta en donde la población 2E presenta los mayores requerimientos de apoyo. Además, se menciona el enmascaramiento de sus dificultades con estrategias de compensación para

mejorar su funcionamiento e integración social. Por tanto, al transcurrir el tiempo, estos estudiantes logran a partir de su AC, compensar las dificultades derivadas del TEA.

En cuanto a los resultados obtenidos en este estudio es que, en las habilidades sociales apropiadas, la población presenta valores altos en esta dimensión, siendo los resultados esperados. Por lo que, este grupo de estudiantes presentaría las conductas necesarias de expresión que desempeñan un rol esencial, pero no suficiente, para ser individuos socialmente competentes. Por otra parte, la teoría plantea que quienes presentan esta doble condición tendrían dificultades para comprender las relaciones sociales, demostrar propuestas de acercamiento y participar de conversaciones de forma recíproca; dentro de los resultados son justamente en los apartados que se vinculan a lo pragmático y a las relaciones con terceros, en donde el grupo responde y manifiesta que en algunas ocasiones logran elementos vinculados a lo anterior, tales como el contacto visual y la iniciación de diálogos con terceros, por lo que si bien, los resultados de la dimensión en general están dentro de lo esperado para tener habilidades sociales apropiadas, estos estudiantes con doble condición, si reconocen en sí mismos las dificultades para relacionarse y mantener conversaciones.

En cuanto a las dimensiones restantes que componen la escala Messy, no se evidencian resultados distintos a lo que es esperado para cada una de ellas. Es así, como en las dimensiones de asertividad inapropiada, impulsividad, sobreconfianza y celos/soledad los estudiantes poseen un valor bajo, el cual es el resultado esperado por la Escala aplicada.

Detallando lo anterior, en relación a la dimensión de asertividad inapropiada, se manifiesta una baja tendencia hacia las amenazas, tomar cosas ajenas, despreciar a pares, buscar sus defectos y errores, mentir para conseguir elementos de sus intereses, romper promesas, burlarse, molestar a

terceros y herir sentimientos a propósito. Por el contrario, se obtienen frecuencias altas de respuesta en los apartados vinculados a propinar golpes al estar enojados, protagonizar peleas frecuentemente, a la importancia de ganar consecutivamente y a la venganza a terceros al sentirse ofendidos.

En la dimensión de impulsividad, los resultados muestran una mínima tendencia a interrumpir conversaciones, por el contrario, la frecuencia de puntajes altos aumenta en los apartados vinculados al respeto a las autoridades y al enojarse con facilidad.

En cuanto a la sobre confianza los estudiantes presentaron una puntuación baja en situaciones como presumir ante los demás sus pertenencias, actuar como si fuera mejor que sus pares, inferencia de normas y conductas socialmente apropiadas, por su parte, obtienen puntajes altos en los apartados referidos a una sobre confianza en sus conocimientos y al explicar reiteradas veces las cosas.

Refiriéndose a la última dimensión de celos/ soledad, se manifiesta una baja predilección en cuanto al enojo y celos por logros de terceros, por el contrario, existe una alta frecuencia a pensar que los pares y adultos critican sus acciones, mientras que lo referido a sentimientos de soledad existe una dispersión en los resultados, lo que no permite sacar conclusiones más detalladas.

En lo que respecta al objetivo del estudio de determinar un perfil cognitivo y rasgos de la competencia social de niños y niñas entre 9 a 15 años de edad que presentan Doble Excepcionalidad en el ámbito del Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento de la región de Valparaíso, se ha logrado plasmar y caracterizar a lo largo de esta investigación los procesos cognitivos y rasgos sociales involucrados en dicho objetivo, conociendo a la población, y determinando sus desempeños y particularidades.

En base a lo expuesto, se pueden detallar una serie de elementos que se deberían considerar al trabajar con estos estudiantes, en un primer lugar, las actividades a realizar deberían estar enfocadas en los intereses de ellos, logrando la implicancia del grupo en la tarea y la alta focalización de la atención que esta población de doble condición, logra al sentirse motivado por algo. Un segundo elemento a considerar son los niveles alcanzados en el proceso de pensamiento en relación a la velocidad de procesamiento, en este sentido, las evaluaciones, actividades o tareas a realizar no deberían considerar el tiempo como un determinante, ya que, podría repercutir negativamente en los desempeños que logran estos estudiantes. En relación al proceso de lenguaje, tal como se menciona anteriormente, la atención educativa debería estar guiada en sus fortalezas y no debilidades, por lo que, destacando su amplio repertorio de vocabulario, se podría seguir potenciando en base a éste las dificultades de comprensión que la población manifiesta, utilizando por ejemplo el vocabulario como claves contextuales. Por último, en cuanto a la competencia social, según los resultados obtenidos se debe trabajar en el vínculo con las personas que rodean al estudiante; focalizándose en la expresión de sentimientos, emociones y pensamientos; además del establecimiento de relaciones interpersonales.

## 5.1 LIMITACIONES

En cuanto a las limitaciones de la investigación, en primer lugar, es importante mencionar la población vinculada a este estudio, ya que, se caracteriza por ser una de bajo número de estudiantes, esto, debido a los filtros establecidos a lo largo del proceso para poder llegar a los alumnos con doble diagnóstico; AC y TEA de Alto Funcionamiento. Ésta disminución en el número final de la muestra, repercute en la representatividad para establecer una caracterización universal de los estudiantes con 2E por rangos etarios. En cuanto a esto último, justamente en esta investigación se establece como variable la edad, existiendo en ocasiones, diferencias significativas en los diferentes grupos, esta situación ocurre específicamente en la muestra de los 15 años, la cual solo se conforma por un estudiante, por lo que los desempeños y la interpretación de estos no son representativos en ese rango etario.

Una segunda limitación es el alcance de la información que se pudo recabar con los instrumentos de evaluación, ya que, existe una batería limitada de instrumentos formales de evaluación que se encuentren estandarizados en Chile, por lo que se debió recurrir a la utilización de instrumentos evaluativos estandarizados en España, como lo es la Figura Compleja de Rey, por lo que no se puede interpretar todos los datos de forma cuantitativa y aprovechar la información que entrega este instrumento a cabalidad al no estar vinculado a la realidad de Chile.

Por último, otra limitación de la investigación sería la escasa información existente en torno a la 2E en español, por lo que los datos

recabados acerca de esta doble condición pueden que no se condigan a la realidad de América Latina, como tampoco a la de Chile en sí.

## **5.2 PROYECCIONES**

La primera proyección se base en que no existen datos vinculados a la realidad chilena acerca de la 2E, por tanto, a partir de la presente investigación se podrían utilizar los resultados en investigaciones posteriores o bien dar continuidad a ellos y de esta forma poder seguir indagando y conociendo características acerca de esta doble condición. En este sentido, se podrían realizar investigaciones ampliando las muestras de estudio, continuar con la profundización de los resultados integrando otros elementos a las evaluaciones, o bien, realizando un análisis cualitativo que puede enriquecer aún más los resultados obtenidos.

Sumado a lo anterior, se considera esencial para posteriores investigaciones, integrar la perspectiva de los padres y profesores, teniendo en cuenta que son ellos quienes conocen mayormente las características de este grupo de estudiantes.

Finalmente, siguiendo la misma lógica de lo anterior, en la utilización de resultados, se podría también utilizar el perfil cognitivo y los rasgos de la competencia social concluidos, para su vinculación con las realidades educativas, entregar conocimiento acerca de éstos y poder de algún modo dar respuesta a algunas de las necesidades particulares de este grupo de estudiantes, que en la actualidad, no son contempladas por el sistema educacional.

**CAPITULO VI**  
**BIBLIOGRAFÍA**

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Adames, C. & Rojas, M. (2012). La impulsividad emocional, el desarrollo socio-afectivo y su impacto en la convivencia escolar en el IAM, 4-45.
- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y Memoria. *revista de neurología*, 32(4), 373-381.
- Albes, C. Aretxaga, L. Etxebarria, I. Galende. I. Santamaría, A. Uriarte, B. Vigo, P. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales (7-90). Vasco.
- Almonacid, C. (2004). Un cuasi mercado educacional: La escuela privada subvencionada en Chile. *Revista De Educación*, 333, 165-196.
- Álvarez, M., Morales, C., Hernández, D., Cruz, L. and Cervigni, M. (2014). Predictores cognitivos de rendimiento académico en estudiantes de diseño industrial. *Arquitectura y Urbanismo*, XXXVI(1), 87-91.
- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: Una deuda y una oportunidad para Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos, 26, 3-15.
- Association, A. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing.
- Assouline, S. Foley, M. Colangelo, N. O'brien, M. (2008). The Paradox of Giftedness and Autism. The University of Iowa. EE.UU.
- Assouline, S. Foley, M. Fosenburg, S. (2007). The Paradox of Twice-Exceptionality. The University of Iowa- Belin-Blank Center. EE.UU.
- Barnhill, G. (2002). Diseñar intervenciones de habilidades sociales para alumnos con S. de Asperger. *National Association Of School Psychologists*, 31(3).
- Belmar, M. and Villalobos, A. (2013). La formación para el límite superior: ¿Alumnos con talentos o superdotados?. *Convergencia Educativa*, 3, 9-20.

- Bianco, M., Carothers, D., & Smiley, L. (2009). Gifted Students With Asperger Syndrome: Strategies for Strength-Based Programming. *Intervention In School And Clinic*, 44(4), 206-215. <http://dx.doi.org/10.1177/1053451208328827>
- Bolívar, D., Gómez, E. and Tangarife, I. (2012). Perfil Cognitivo de las Personas que Presentan Ludopatía Centrada en el Juego de Casinos entre 55 y 65 Años de Edad de la Fundación La Esperanza. Licenciado en Psicología. Corporación Universitaria Lasallista.
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estud. Pedagóg.*, 37(2), 43-59. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052011000200002>
- Camerer, C. and Lovallo, D. (1999). Overconfidence and Excess Entry: An Experimental Approach. *American Economic Review*, 89(1), pp.306-318.
- Canela R., Cea N., Galindo G. y Valilla S. (2010). Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto. Universidad Autónoma de Madrid. 3-18.
- Cash, A. (1999). A profile of gifted individuals with autism: The twice-exceptional learner. 22(1).
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Prevalence of Autism Spectrum Disorders—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2008. *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR.)*; 2012. Consultado el 22/01/2016. Disponible en: <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6103a1.htm>
- Cia, F., Pereira, C., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicol. Estud.*, 11(1). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722006000100009>

- Costa, N. & Da Silva Barros, R. (2007). Celos: un ejercicio de interpretación desde la perspectiva del análisis de la conducta. *Divers.: Perspect. Psicol.*, 4(1). <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2008.0001.11>
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A. & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45, 930-946.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas*, 01(02), 104-115.
- Doobay, A. (2010). Cognitive, Adaptive, and Psychosocial Differences Between High Ability Youth With and Without Autism Spectrum Disorder.
- DSM-V. (2013). Autism Spectrum Disorder. American Psychiatric Publishing.
- Elizondo, M. (2000). Asertividad, en Asertividad y escucha activa en el ámbito académico (pp. 16-19, 30-46 y 52-59.). México: Trillas.
- Expósito, F. and Moya, M. (2000). percepción de la soledad. *Psicothema*, 12(4), 579-585.
- Foley, M. & Assouline, S. (2010). Atendiendo las necesidades de estudiantes talentosos con trastornos del espectro autista: Aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-87>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S., & Colangelo, N. (2013). Twice-Exceptional Learners: Who Needs to Know What?. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Foley-Nicpon M., Assouline S. & 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. Vol. 10. N°1.

- Foley-Nicpon, M., Assouline, S., & Stinson, R. (2012). Cognitive and Academic Distinctions Between Gifted Students With Autism and Asperger Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 77-89. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986211433199>
- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. and Stinson, R. (2010). Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going?. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17.
- Freire, S. Llorente, M. González, A. Martos, J. Martínez, C. Ayuda, R. Artigas, J. Un acercamiento al Síndrome de Asperguer: una guía teórica y práctica. Equipo Deletrea: España.
- Gallegos, M., Gorostegui, M. (2008). *Procesos Cognitivos*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago.
- García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI Revista De Educación*, 225-240.
- García-Molina, A., Tirapu-Ustárroz, J., Luna-Lario, P., Ibáñez, J. and Duque, P. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas?. *Revista de Neurología*, 50, 738-46.
- Garcia-Ron, A. and Sierra-Vázquez, J. (2011). Hablemos de... Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *An Pediatr Contin*, 9(1), 69-72.
- González, A. (2010). Intervención comunicativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger. In *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en Logopedia* (1st ed.).
- González, E. (2005). Celos, celos patológicos y delirio celotípico. *Revista Psiquiatría Fac Med Bama*, 32(1), 14-22.
- Haro, G., Castellano, M., Pérez-Gálvez, B., Rodríguez, E., Cervera, G. and Valderrama, J. (2004). Revisión histórica de la impulsividad desde una

perspectiva artística, filosófica y psicopatológica. *Salud Mental*, 27(6), 28-33.

- Hernández, R., Fernández, C. and Baptista, M. (2010). *Metodología de Investigación*. 5th ed. México: McGRAW-HILL, pp.04-599.
- Horn, B. (2009). Gifted Students with Asperger Syndrome. *Gifted Education International*, 25(2), 165-171.  
<http://dx.doi.org/10.1177/026142940902500206>
- INE. (2016). *Glosario de términos de demografía y estadísticas vitales proyecciones de población*.
- Ipiña, J., molina, L. and Reyna, C. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la escala MESSY (versión docente) en una muestra de niños argentinos. *Suma Psicológica*, 17(2), 151-161.
- Ipiña, M., Molina, L. and Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la Escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos. *Revista de psicología*, 29(2), 245-264.
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, C., & Justicia, F. (2015). Efecto del programa Aprender a Convivir en la competencia social y en los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *Anales De Psicología*, 31(3), 825.  
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.185621>
- Lara, A. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, 59, pp.85-96.
- Little, C. (2002). Which is it? Aspergers Syndrome or Giftedness? Defining the Differences. *Gifted Child Today*, 58-64.
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19.
- López, N., Iriarte, C. and González, M. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista española de pedagogía*, 227, 143-156.

- Lorente, S. (2014). Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes (Doctorado). Universitat de València.
- Lovecky, D. (2004). *Different Minds, Gifted Children with AD/HD, Asperger Syndrome, and Other Learning Deficits*. England: Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 9-525.
- Lupart, J. (2009). Twice Exceptional: Multiple Pathways to Success. *International Handbook On Giftedness*, 507-521. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2>
- Macbeth, G. and Cortada de Kohan, N. (2008). Efecto del entrenamiento sobre la calibración subjetiva de éxito en tareas verbales. *Revista latinoamericana de Psicología*, 40(1), 9-20.
- Masten, A., Coatsworth, J., Neemann, J., Gest, S., Tellegen, a. and Garnezy, N. (1995). The Structure and Coherence of Competence from Childhood Through Adolescence. *Child Development*, 66(6), pp.1635-1659.
- Matson, J. and Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 249-274.
- Mejía Quintero, E. & Escobar Melo, H. (2012). Caracterización de procesos cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico. *Divers.: Perspect. Psicol.*, 8(1), 123. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2012.0001.08>
- Meza, A. (2005). El doble estatus de la psicología cognitiva: Como enfoque y como área de investigación. *Revista IIPSI*, 8(1), 145-163.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2004). Resultados ENDISC Chile, Prevalencia de Personas con Discapacidad en Chile. Santiago.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2004). Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile ENDISC. Informe Ejecutivo V region de Valparaiso. Santiago.

- Ministerio de Salud, (2011). Guía de práctica clínica de detección y diagnóstico oportuno de los trastornos del espectro autista (TEA). Santiago, 6-72.
- Molina, L., Ipiña, M., Reyna, C., & Guzmán, R. (2011). Competencia social en niños con sordera profunda. *Revista CES Psicología*, 4(1), 1-15.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa (pp. 7-216). Neiva.
- Morán, V. and Olaz, F. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23(1).
- National Education Association. (2006). The Twice-Exceptional Dilemma. (pp. 1-22).
- Neihart, M. (2000). Gifted Children With Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222-230. <http://dx.doi.org/10.1177/001698620004400403>
- Neumeister, K., Yssel, N., & Burney, V. (2013). The Influence of Primary Caregivers in Fostering Success in Twice-Exceptional Children. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 263-274. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986213500068>
- Orozco-cabal, L. and Herin, D. (2008). Neurobiología de la impulsividad y los trastornos de la conducta alimentaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37(2), 207-219.
- Ortiz, A. (2012). Aprendizaje y Comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano: Emociones, Procesos Cognitivos, Pensamiento e Inteligencia.
- Parker, J. and Asher, S. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk?. *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Pérez, P. and Martínez, M. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *Revista CES Psicología*, 7(1), 141-155.

- Pfeiffer, S. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudios De Psicología (Campinas)*, 32(4), 717-727. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2015000400015>
- Pino-López, M. & Romero-Ayuso, D. (2013). Trastornos del espectro autista y exposiciones ocupacionales de los progenitores. *Rev. Esp. Salud Pública*, 87(1), 73-85. <http://dx.doi.org/10.4321/s1135-57272013000100008>
- UNESCO, (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Trineo.
- Ramírez, V. & Rosas, R. (2010). *Test de inteligencia para niños de Wechsler*. Santiago, Chile: Eds. UC.
- Rosas, R., Ramírez, V., Bordoni, P., Tenorio, M., Rivero, R. (2010). Cuadernillo Workshop Nivel I. *Test Wechsler de Inteligencia para niños*. Santiago, Chile: Eds. UC.
- Ramírez, V. & Rosas, R. (2007). Estandarización del WISC-III en Chile: Descripción del Test, Estructura Factorial y Consistencia Interna de las Escalas. *Psykhé (Santiago)*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-22282007000100008>
- Raven J., Court J. & Raven J. (1993). *Test de Matrices Progresivas Raven. Escala COloreada, general y avanzada*. Manual. Buenos Aires: Paidós.
- Reis, S., Baum, S., & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Rey, A. (1999). *REY test de Copia y de reproducción de memoria de figuras geométricas complejas*. Manual. (7th ed.). TEA ediciones. Madrid.
- Ryan, J., Hughes, E., Katsiyannis, A., McDaniel, M. and Sprinkle, C. (2014). Research-Based Educational Practices for Students With Autism Spectrum Disorders. *TEACHING Exceptional Children*, 47(2), 94-102.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista De Neurología*, 46(Supl 1), s11-s16.

- Segovia, A. (2000). El pensamiento: Una definición interconductual. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(1), 24-38.
- Soprano, A. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de neurología*, 37(1), 44-50.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P. and Worrell, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Tadeucci, M., Araujo, E. and Ribeiro, M. (2013). Competencias sociales en la estrategia de desarrollo de carrera. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 93-99.
- Tirapu-Ustárrroz, J. and Muñoz-Céspedes, J. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 41(8), 475-484.
- Trianes, M., Blanca, M., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elewar, M. and Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de psicología*, 18(2), 197-214.
- Valdizán, J. (2008). Funciones cognitivas y redes neuronales del cerebro social. *Revista de neurología*, 46(supl 1), s65-s68.
- Vallina, Ó. & Giráldez, S. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la esquizofrenia. *Psicothema*, 13(3), 345-364.
- Warshaw, M. (2002). The Challenge of the Highly Gifted Special Needs Child. Consultado el 25/03/2016. Disponible en: [http://sengifted.org/archives/articles/httpsengiftedorgarticles\\_counselingwarshaw\\_thechallengeofthehighlygiftedspecialneedschild-shtml](http://sengifted.org/archives/articles/httpsengiftedorgarticles_counselingwarshaw_thechallengeofthehighlygiftedspecialneedschild-shtml).
- Wing, L. (1998). El autismo en niños y adultos. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 23-268.

## **CAPÍTULO VII**

### **ANEXOS**

## 7 ANEXOS



### Asentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

#### Dirigido a: Estudiante diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista.

En el siguiente texto se explica y se entregan detalles de la actividad a la que se te desea invitar a participar.

Para participar, primero debes leer lo siguiente:

La profesora María Leonor Conejeros Solar está realizando un proyecto que se llama *“Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y aportes para su Atención Psicoeducativa.”*. El objetivo del proyecto es Conocer de mejor manera cómo son los niños que presentan dos necesidades especiales, es decir, requieren apoyo para desarrollarse positivamente como estudiantes y como se relacionan con sus profesores, compañeros y familia y que cursan entre cuarto y octavo año básico, y por eso se te ha pedido que participes en una evaluación en la que deberás responder un test para conocer como resuelves problemas, lo que consiste en:

Un cuadernillo con preguntas y una hoja de respuesta en la que deberás marcar la opción que te parezca la más adecuada. Esta actividad te tomará como máximo 1 hora y se contestará una sola vez. Será realizada en tu establecimiento educacional durante la jornada escolar.

Participar de esta actividad no tiene ningún riesgo para ti.

Para que puedas participar, también conversaremos con tu padre/madre/tutor, pero aunque ellos estén de acuerdo en tu participación, tú puedes decidir **libre y voluntariamente** si deseas participar o no.

Todos los datos que se recojan en la actividad serán totalmente **anónimos y privados**. Además, los datos que entregues serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para el proyecto de investigación. La profesora María Leonor Conejeros Solar será la encargada de cuidar y proteger los datos, y tomará todas las medidas necesarias para esto.

Además, se asegurará la **total cobertura de los costos** de la actividad, por lo que tu participación no te significará gastos. Por otra parte, la participación en esta actividad **no involucra pago o beneficios en dinero o cosas materiales**. Además, te contamos que se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar tu salud e integridad mientras participas de la actividad.

Si tú consideras que se ha hecho algo incorrecto durante la actividad, te puedes comunicar con el profesor Joel Saavedra A., perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, al email [vriea@ucv.cl](mailto:vriea@ucv.cl), o al teléfono 032-2273228.

Si tienes dudas sobre esta actividad o sobre tu participación en ella, puedes hacer preguntas en cualquier momento que lo desees. Igualmente, puedes decidir retirarte de la actividad en cualquier momento, sin que eso tenga malas consecuencias. Además, tienes derecho a negarte a participar o a dejar de participar en cualquier momento que lo desees.

Si decides participar, muchas gracias!

**María Leonor Conejeros Solar**

Investigador Responsable

Fecha\_\_\_\_\_

Mi nombre es\_\_\_\_\_ Soy estudiante del curso  
\_\_\_\_\_, del colegio/ liceo \_\_\_\_\_.

La profesora María Leonor Conejeros Solar me ha invitado a participar de un proyecto que se llama “Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y aportes para su Atención Psicoeducativa”. Acepto participar en la actividad a la que me ha invitado, y además quisiera decir que:

1. He leído lo anterior, o me lo han leído, y he entendido toda la información.
2. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y han contestado a todas mis preguntas.
3. Sé que puedo decidir no participar, y nada malo ocurrirá por ello. Si tengo alguna duda en cualquier momento de la actividad, puedo preguntar todas las veces que necesite.
4. Sé que puedo elegir participar, pero después puedo cambiar de opinión en cualquier momento, y nadie se molestará por ello.
5. Sé que la información que entregue en esta actividad sólo la sabrán los profesores del proyecto y la usarán sólo para su investigación. Si mis respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre, así que nadie sabrá cuales fueron mis decisiones o respuestas.
6. De tener alguna pregunta sobre la actividad, después podré llamar o escribir a un profesor que podrá responder todas mis preguntas y comentarios. El nombre de este profesor es Joel Saavedra A., y sus contactos son [vriea@ucv.cl](mailto:vriea@ucv.cl), 032-2273228.

7. Si acepto participar en la actividad debo firmar este papel, y me entregarán una copia para guardarla y tenerla en mi poder si tengo cualquier duda después.
8. Al final de todo, podré pedirle a la profesora que me invitó a participar, información sobre los resultados de su proyecto. Sus datos de contacto son leonor.conejeros@ucv.cl, y su teléfono 2274329.

---

**Nombre, firma y/o huella dactilar  
del participante**

---

**María Leonor Conejeros Solar**  
Investigador Responsable

## **Asentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación**

### **Dirigido a: Estudiante diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista y Sobre el Percentil 90 en Test Matrices Progresivas de Raven.**

En el siguiente texto se explica y se entregan detalles de la actividad a la que se te desea invitar a participar.

Para participar, primero debes leer lo siguiente:

La profesora María Leonor Conejeros Solar está realizando un proyecto que se llama *“Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y aportes para su Atención Psicoeducativa”*. El objetivo del proyecto es Conocer de mejor manera cómo son los niños que cursan entre cuarto y octavo año básico y que presentan dos necesidades especiales, es decir, requieren apoyo para desarrollarse positivamente como estudiantes. Interesa saber cómo son y cómo se relacionan con sus profesores, compañeros y familia. Ya has contestado un test de resolución de problemas (habilidades de pensamiento), por eso se te solicita que participes en una nueva evaluación en la que deberás responder un test aplicado por un psicólogo/a y otros tres cuestionarios que responderás de manera individual, estos consisten en:

- Conocer cómo piensas y respondes a los desafíos, así como también profundizar en tus características emocionales y de la relación que estableces con otros.

Esta actividad te tomará 3 horas y se contestará una sola vez, podrá ser efectuada en dos sesiones de 1 hora y media cada vez. Será realizada en tu establecimiento educacional durante la jornada escolar en dos sesiones.

Participar de esta actividad no tiene ningún riesgo para ti

Para que puedas participar, también conversaremos con tu padre/madre/tutor, pero aunque ellos estén de acuerdo en tu participación, tú puedes decidir **libre y voluntariamente** si deseas participar o no.

Todos los datos que se recojan en la actividad serán totalmente **anónimos y privados**. Además, los datos que entregues serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para el proyecto de investigación. La profesora María Leonor Conejeros Solar será la encargada de cuidar y proteger los datos, y tomará todas las medidas necesarias para esto. Además, se asegurará la **total cobertura de los costos** de la actividad, por lo que tu participación no te significará gastos. Por otra parte, la participación en esta actividad **no involucra pago o beneficios en dinero o cosas materiales**. Además, te contamos que se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar tu salud e integridad mientras participas de la actividad.

Si tú consideras que se ha hecho algo incorrecto durante la actividad, te puedes comunicar con el profesor Joel Saavedra A., perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, al email [vriea@ucv.cl](mailto:vriea@ucv.cl), o al teléfono 032-2273228.

Si tienes dudas sobre esta actividad o sobre tu participación en ella, puedes hacer preguntas en cualquier momento que lo desees. Igualmente, puedes decidir retirarte de la actividad en cualquier momento, sin que eso tenga malas consecuencias. Además, tienes derecho a negarte a participar o a dejar de participar en cualquier momento que lo desees.

Si decides participar, muchas gracias!

**María Leonor Conejeros Solar**

Investigador Responsable

Fecha\_\_\_\_\_

Mi nombre es\_\_\_\_\_, Soy estudiante del curso \_\_\_\_\_, del colegio/ liceo \_\_\_\_\_.

La profesora María Leonor Conejeros Solar me ha invitado a participar de un proyecto que se llama “Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y aportes para su Atención Psicoeducativa”. Acepto participar en la actividad a la que me ha invitado, y además quisiera decir que:

9. He leído lo anterior, o me lo han leído, y he entendido toda la información.
10. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y han contestado a todas mis preguntas.
11. Sé que puedo decidir no participar, y nada malo ocurrirá por ello. Si tengo alguna duda en cualquier momento de la actividad, puedo preguntar todas las veces que necesite.
12. Sé que puedo elegir participar, pero después puedo cambiar de opinión en cualquier momento, y nadie se molestará por ello.
13. Sé que la información que entregue en esta actividad sólo la sabrán los profesores del proyecto y la usarán sólo para su investigación. Si mis respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre, así que nadie sabrá cuales fueron mis decisiones o respuestas.
14. De tener alguna pregunta sobre la actividad, después podré llamar o escribir a un profesor que podrá responder todas mis preguntas y comentarios. El nombre de este profesor es Joel Saavedra A., y sus contactos son [vriea@ucv.cl](mailto:vriea@ucv.cl), 032-2273228.

15. Si acepto participar en la actividad debo firmar este papel, y me entregarán una copia para guardarla y tenerla en mi poder si tengo cualquier duda después.
16. Al final de todo, podré pedirle a la profesora que me invitó a participar, información sobre los resultados de su proyecto. Sus datos de contacto son leonor.conejeros@ucv.cl, y su teléfono 2274329.

---

**Nombre, firma y/o huella dactilar  
del participante**

---

**María Leonor Conejeros Solar**  
Investigador Responsable



## AUTORIZACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO O INSTITUCIÓN

Yo \_\_\_\_\_,  
como autoridad responsable de la Institución \_\_\_\_\_ -  
\_\_\_\_\_, autorizo la participación a integrantes del  
establecimiento que represento, en el Proyecto FONDECYT de investigación N°  
1151030 denominado “Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y  
Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y aportes para su Atención  
Psicoeducativa”, a cargo de la Investigadora Responsable María Leonor  
Conejeros Solar, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Declaro además, que la participación en este proyecto de la Institución que  
represento, es absolutamente voluntaria, y se hace en pleno conocimiento de los  
objetivos, alcances y resultados de la investigación, habiéndose considerado el  
respaldo y la aprobación emitida al proyecto, por el Comité de Bioética de la  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, mediante su certificación  
aprobatoria fundamentada.

La colaboración en esta segunda fase de la investigación, consiste en  
entregar espacios y facilidades para realizar entrevistas a los casos de estudiantes  
con doble excepcionalidad, apoderados, compañeros y docentes. Y además,  
autorizo a realizar observaciones directas de clases en dos instancias, las cuales  
serán coordinadas e informadas previamente.

Por último, cabe señalar que, independiente de la autorización que como representante de mi institución declaro, la participación de cada sujeto dependerá de su consentimiento informado individual, libre y voluntario.

---

**Autoridad Responsable**  
**de la Institución**

---

**María Leonor Conejeros Solar**  
**Investigador Responsable**

## AUTORIZACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

Yo, \_\_\_\_\_,  
como autoridad responsable de la Institución \_\_\_\_\_, autorizo la participación de integrantes del establecimiento que represento, en el Proyecto FONDECYT de investigación N° 1151030 denominado “Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y aportes para su Atención Psicoeducativa”, a cargo de la Investigadora Responsable María Leonor Conejeros Solar, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Declaro además, que la participación en este proyecto de la Institución que represento, es absolutamente voluntaria, y se hace en pleno conocimiento de los objetivos, alcances y resultados de la investigación, habiéndose considerado el respaldo y la aprobación emitida al proyecto, por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, mediante su certificación aprobatoria fundamentada.

Por último, cabe señalar que, independiente de la autorización que como representante de mi institución declaro, la participación de cada sujeto dependerá de su consentimiento informado individual, libre y voluntario.

\_\_\_\_\_  
**Director(a)**

\_\_\_\_\_  
**María Leonor Conejeros Solar**  
**Investigador Responsable**



## **Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación**

### **Dirigido a Padres/Apoderados de Estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista.**

Mediante la presente, se le solicita su autorización para la participación de su hijo/hija/pupilo en estudios enmarcados en el Proyecto de investigación “*Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y aportes para su Atención Psicoeducativa*”, adjudicado en el Concurso FONDECYT Regular 2015, y conducido por la profesora María Leonor Conejeros Solar, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Dicho Proyecto tiene como objetivo principal Comprender cómo se expresa la doble excepcionalidad en niños y niñas en los contextos individual, familiar y escolar y generar directrices para su caracterización y atención psicoeducativa. En función de lo anterior es pertinente la participación de su hijo/hija/pupilo en el estudio, por lo que mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado.

La colaboración de su hijo/hija/pupilo en esta investigación, consistirá en responder un test para conocer como resuelve problemas, lo cual se realizará mediante un cuadernillo con preguntas y una hoja de respuesta en la que se debe marcar la opción que parezca la más adecuada.

Dicha actividad durará aproximadamente 1 hora y se contestará una sola vez. Será realizada en el establecimiento educacional al cual asiste, durante la jornada escolar.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación permitirán conocer e identificar de mejor manera a los estudiantes que presentan dos necesidades educativas especiales de manera simultánea y en consecuencia será un aporte para los profesionales de la educación y la salud, además de padres y apoderados. Los beneficios reales o potenciales que su hijo/hija/pupilo podrá obtener de su participación en la investigación son conocer si presenta otra necesidad educativa que requiere de apoyo especializado y orientar su atención en este sentido. Además, la participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para su hijo/hija/pupilo, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la **salud e integridad física y psíquica** de quienes participen del estudio.

El acto de autorizar la participación de su hijo/hija/pupilo en la investigación es **absolutamente libre y voluntario**. Todos los datos que se recojan, serán estrictamente **anónimos y de carácter privado**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. El responsable de esto, en calidad de **custodio de los datos**, será el Investigador Responsable del proyecto, quien tomará todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos en bases de datos digitales se mantendrán en la oficina de la investigadora responsable, así como también las hojas de respuesta.

El investigador Responsable del proyecto y la Universidad Católica de Valparaíso asegura la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que la participación de su hijo/hija/pupilo no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre la participación de su hijo/hija/pupilo en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución

del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio. Es importante que usted considere que la participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que existe el derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa la participación cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se ha vulnerado algún derecho, le pedimos se comunique con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ([vriea@ucv.cl](mailto:vriea@ucv.cl); 032-2273228).

Desde ya le agradecemos su participación.

.....  
María Leonor Conejeros Solar  
Investigador Responsable

Fecha\_\_\_\_\_

Yo\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_,Apoderado(a) de \_\_\_\_\_,

en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente que mi hijo/hija/pupilo participe en la investigación “Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y aportes para su Atención Psicoeducativa”, conducida por la Profesora María Leonor Conejeros Solar, investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de la participación. Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible el retiro del mismo cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar al Dr. Joel Saavedra A., Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ([vriea@ucv.cl](mailto:vriea@ucv.cl); 032.2273228)

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador

Responsable del proyecto al correo electrónico leonor.conejeros@ucv.cl, o al teléfono227429.

---

**Nombre y firma del Apoderado  
del participante**

---

**María Leonor Conejeros Solar  
Investigador Responsable**



## **Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación**

### **Dirigido a Padres/Apoderados de Estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista y Sobre percentil 90 en Test de Matrices Progresivas Raven.**

Mediante la presente, se le solicita su autorización para la participación de su hijo/hija/pupilo en estudios enmarcados en el Proyecto de investigación *Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y aportes para su Atención Psicoeducativa*”, adjudicado en el Concurso FONDECYT Regular 2015, y conducido por la profesora María Leonor Conejeros Solar, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Dicho Proyecto tiene como objetivo principal Comprender cómo se expresa la doble excepcionalidad en niños y niñas en los contextos individual, familiar y escolar y generar directrices para su caracterización y atención psicoeducativa. En función de lo anterior es pertinente la participación de su hijo/hija/pupilo en el estudio, por lo que mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado.

La colaboración de su hijo/hija/pupilo en esta investigación, consistirá en responder un test aplicado por un psicólogo/a y otros tres cuestionarios que responderá de manera individual, estos consisten en conocer cómo piensa y responde a los desafíos, así como también profundizar en sus características emocionales y de la relación que establece con otros. Esta actividad tomará aproximadamente 3 horas se contestará una sola vez, podrá ser efectuada en dos

sesiones de 1 hora y media cada vez. Será realizada en el establecimiento educacional al cual asiste, durante la jornada escolar.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación permitirán conocer e identificar de mejor manera a los estudiantes que presentan dos necesidades educativas especiales de manera simultánea y en consecuencia será un aporte para los profesionales de la educación y la salud, además de padres y apoderados. Los beneficios reales o potenciales que su hijo/hija/pupilo podrá obtener de su participación en la investigación son conocer si presenta otra necesidad educativa que requiere de apoyo especializado y orientar su atención en este sentido. Además, la participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para su hijo/hija/pupilo, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la **salud e integridad física y psíquica** de quienes participen del estudio.

El acto de autorizar la participación de su hijo/hija/pupilo en la investigación es **absolutamente libre y voluntario**. Todos los datos que se recojan, serán estrictamente **anónimos y de carácter privado**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. El responsable de esto, en calidad de **custodio de los datos**, será el Investigador Responsable del proyecto, quien tomará todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos en bases de datos digitales se mantendrán en la oficina de la investigadora responsable, así como también las hojas de respuesta y audios.

El investigador Responsable del proyecto y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso asegura la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que la participación de su hijo/hija/pupilo no significará gasto alguno. Por otra

parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre la participación de su hijo/hija/pupilo en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio. Es importante que usted considere que la participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que existe el derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa la participación cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se ha vulnerado algún derecho, le pedimos se comunique con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ([vriea@ucv.cl](mailto:vriea@ucv.cl); 032-2273228).

Desde ya le agradecemos su participación.

.....  
María Leonor Conejeros Solar  
Investigador Responsable

Fecha\_\_\_\_\_

Yo\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_,Apoderado(a)de\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente que mi hijo/hija/pupilo participe en la investigación “*Niños y Niñas Doblemente Excepcionales: Identificación y Caracterización en los Contextos Escolar y Familiar y aportes para su Atención Psicoeducativa*”, conducida por la Profesora María Leonor Conejeros Solar, investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de la participación. Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible el retiro del mismo cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar al Dr. Joel Saavedra A., Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ([vriea@ucv.cl](mailto:vriea@ucv.cl); 032.2273228).

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste

haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable del proyecto al correo electrónico [leonor.conejeros@ucv.cl](mailto:leonor.conejeros@ucv.cl), o al teléfono 227429.

---

—  
**Nombre y firma del Apoderado  
del participante**

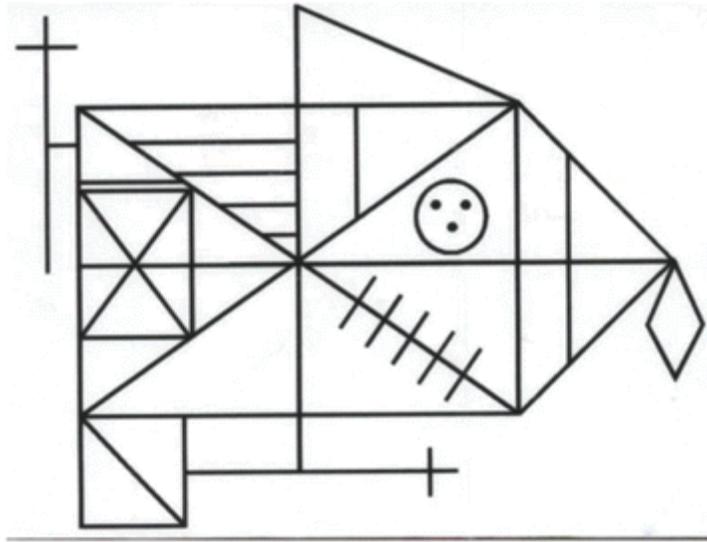
---

—  
**María Leonor Conejeros Solar  
Investigador Responsable**

## INSTRUMENTOS UTILIZADOS

1. Rey, Test de Copia y Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas. (André Rey).

Figura A.



## 2. Escala de Competencia Social, MESSY.

### Escala de competencia social

Proyecto Fondecyt 1151030 - 2015



LEE CADA AFIRMACIÓN Y PIENSA SI DICE ALGO QUE TE DESCRIBE O QUE TÚ TAMBIÉN HACES O SIENDES. DEPENDIENDO DE CUÁNTO TE DESCRIBA LA AFIRMACIÓN, MARCA LA OPCIÓN QUE MEJOR REPRESENTA TU OPINIÓN EN LA HOJA DE RESPUESTA

RECUERDA!! SI TU RESPUESTA ES:

NUNCA	MARCA 1
A VECES	MARCA 2
CASI SIEMPRE	MARCA 3
SIEMPRE	MARCA 4

MARCA SIEMPRE EN LA HOJA DE RESPUESTA

1. Muchas veces hago reír a los demás.
2. Amenazo a la gente o me porto como un matón.
3. Me enojo con facilidad.
4. Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir).
5. Critico o me quejo con frecuencia.
6. Interrumpo a los demás cuando están hablando.
7. Tomo cosas que no son mías sin permiso.
8. Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.
9. Miro a la gente cuando hablo con ella.
10. Tengo muchos amigos/as
11. Pego cuando estoy furioso.
12. Ayudo a un amigo que está herido.
13. Doy ánimo a un amigo que está triste.
14. Miro con desprecio a otros niños.
15. Me enojo y me pongo celoso/a cuando a otras personas les salen bien las cosas.
16. Me siento feliz cuando otra persona está bien.
17. Me gusta buscarle defectos y errores a los demás.
18. Siempre quiero ser el primero.
19. Rompo mis promesas.
20. Digo cosas positivas de la gente que me gusta.
21. Miento para conseguir algo que quiero.
22. Molesto a la gente para enojarla.

# Escala de competencia social

## Proyecto Fondecyt 1151030 - 2015



LEE CADA AFIRMACIÓN Y PIENSA SI DICE ALGO QUE TE DESCRIBE O QUE TÚ TAMBIÉN HACES O SIENDES. DEPENDIENDO DE CUÁNTO TE DESCRIBA LA AFIRMACIÓN, MARCA LA OPCIÓN QUE MEJOR REPRESENTA TU OPINIÓN EN LA HOJA DE RESPUESTA

RECUERDA!! SI TU RESPUESTA ES:

NUNCA	MARCA 1
A VECES	MARCA 2
CASI SIEMPRE	MARCA 3
SIEMPRE	MARCA 4

MARCA SIEMPRE EN LA HOJA DE RESPUESTA

23. Me dirijo a la gente y inicio una conversación.
24. Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí.
25. Me gusta estar solo.
26. Soy tímido para hablarle a la gente.
27. Guardo bien los secretos.
28. Sé cómo hacer amigos.
29. Hiero los sentimientos de los demás a propósito.
30. Me burlo de los demás.
31. Saco la cara por mis amigos.
32. Miro a la gente cuando están hablando.
33. Creo que lo sé todo.
34. Comparto lo que tengo con otros.
35. Soy porfiado.
36. Actúo como si fuera mejor que los demás.
37. Muestro mis sentimientos.
38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace.
39. Hago ruidos que molestan a los otros (rascar, sonarse,...).
40. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.
41. Hablo demasiado fuerte.
42. Llamo a la gente por sus nombres.
43. Pregunto si puedo ayudar.
44. Me siento bien si ayudo a alguien.

## Escala de competencia social

Proyecto Fondecyt 1151030 - 2015



LEE CADA AFIRMACIÓN Y PIENSA SI DICE ALGO QUE TE DESCRIBE O QUE TÚ TAMBIÉN HACES O SIENTES. DEPENDIENDO DE CUÁNTO TE DESCRIBA LA AFIRMACIÓN, MARCA LA OPCIÓN QUE MEJOR REPRESENTA TU OPINIÓN EN LA HOJA DE RESPUESTA

RECUERDA!! SI TU RESPUESTA ES:

NUNCA	MARCA 1
A VECES	MARCA 2
CASI SIEMPRE	MARCA 3
SIEMPRE	MARCA 4

MARCA SIEMPRE EN LA HOJA DE RESPUESTA

45. Intento ser mejor que los demás.
46. Hago preguntas cuando hablo con los demás.
47. Me junto bien seguido con mis amigos.
48. Juego solo.
49. Me siento solo.
50. Me siento triste cuando hago sentir mal a alguien.
51. Me gusta ser el líder.
52. Participo en los juegos con otros niños.
53. Me mato en peleas con frecuencia.
54. Me siento celoso de otras personas.
55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo.
56. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen...
57. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.
58. Explico las cosas más veces de las necesarias.
59. Me río de los chistes o historias divertidas que cuentan los demás.
60. Pienso que ganar es lo más importante.
61. Muchas veces molesto a mis compañeros porque les tomo el pelo.
62. Tomo venganza de alguien que me ofende.

Con permiso de: Titanes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. e Infante, L. (2002) Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de psicología*, 18(2), 197-214.

