



**Desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales en niños con Trastorno del Espectro Autista de Nivel
1: un acercamiento desde las voces de maestros, padres y niños.**

Lina Marcela Quintero Ocampo

Nayiver Steicy Zapata Vanegas

Xiomara Valencia Ríos

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Especial

Asesora

Luz Helena Uribe Pedroza, Doctora (PhD) en Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Especial
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita	(Quintero Ocampo et al, 2023)
Referencia	Quintero Ocampo, L. M., Zapata Vanegas, N. S. & Valencia Ríos, X. (2023). <i>Desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales en niños con Trastorno del Espectro Autista de Nivel 1: un acercamiento desde las voces de maestros, padres y niños</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Maribel Barreto Mesa

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

[...] Cuando un niño llega a la escuela primaria puede ir ya predispuesto por la naturaleza para algún [...] oficio, aunque todavía no lo sepa. Y tal vez no lo sepa nunca, pero su destino puede ser mejor si alguien lo ayuda a descubrirlo. No para forzarlo en ningún sentido, sino para crearle condiciones favorables y alentarle a gozar sin temores [...]. Creo, con una seriedad absoluta, que hacer siempre lo que a uno le gusta, y sólo eso, es la fórmula magistral para una vida larga y feliz

(Márquez, G., 1995).

Dedicatoria

A todos los niños con TEA de Nivel 1 y ACI, especialmente a Juan y a Pablo, por hacer de lo particular algo extraordinario.

Agradecimientos

A Dios, por la existencia y por haber cruzado nuestros caminos.

A la Universidad de Antioquia por acogernos, a la Facultad de Educación por apoyarnos y al programa por formarnos.

A nuestras familias, por estar de forma incondicional.

A nuestra maestra Luz Helena, por inspirarnos, acompañarnos y guiarnos cuidadosamente.

A los participantes de esta investigación, por abrirnos las puertas de sus mentes, hogares y aulas.

Tabla de contenido

Resumen.....	7
1. Planteamiento del problema.....	9
2. Objetivos.....	23
2.1 Objetivo General	23
2.2 Objetivos Específicos.....	23
3. Marco teórico	24
3.1 El TEA de Nivel 1 y las ACI: Diferencias y Similitudes.....	24
3.2 El TEA de Nivel 1 y las ACI: particularidades de esta doble condición.....	31
3.3 Factores que influyen en el desarrollo de las ACI en niños con TEA de Nivel 1.....	36
3.4 Las concepciones y su influencia en el desarrollo de las ACI en niños con TEA de Nivel 1	41
4. Metodología	44
4.1 Selección de los Casos.....	44
4.2 Descripción de los Casos	45
4.3 Técnicas e Instrumentos	48
4.3.1 Entrevista.....	49
4.3.2 Observación participante	51
4.3.3 Observación No Participante.....	52
4.3.4 Revisión Documental.....	54
4.4 Procedimiento.....	54
4.4.1 Análisis de la Información	55
4.5 Consideraciones Éticas.....	56
5. Resultados	58
5.1 Concepciones de Maestros, Padres y Niños sobre la Presencia Conjunta del TEA de Nivel 1 y las ACI	58

5.2 Características de los niños que permiten a maestros y padres identificar la presencia conjunta del TEA de Nivel 1 y las ACI y favorecer o no el desarrollo de estas últimas en el contexto escolar y familiar	65
5.3 Recursos y Acciones que se Proveen e Implementan en el Contexto Familiar y Escolar que Favorecen o no el Desarrollo de las ACI.....	82
6. Discusión.....	96
7. Conclusiones y recomendaciones	107
8. Otras consideraciones	109
Referencias.....	110
Anexos	118

Resumen

El Trastorno del Espectro Autista de Nivel 1 y las Altas Capacidades Intelectuales son condiciones que, por sus similitudes, pueden confundirse, pero también presentarse de forma conjunta. Los modos tan particulares de actuar y pensar de quienes las presentan hacen complejo distinguir los intereses obsesivos de las capacidades destacadas en los niños. En este sentido, la familia y la escuela suelen cuestionarse por el tipo de acompañamiento que deben brindarles. Esta investigación, de enfoque cualitativo, tuvo como objetivo general analizar las concepciones de maestros, padres y niños sobre la presencia conjunta de ambas condiciones y su incidencia en la identificación y en la implementación de los factores (nombrados por François Gagné como catalizadores) que favorecen o no el desarrollo de sus capacidades. Para esto se implementó el método estudio de caso con dos niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista de Nivel 1 y presunción de Altas Capacidades Intelectuales, de contextos muy diferentes entre ellos. Se realizaron entrevistas a todos los participantes, observaciones en el hogar y la escuela y revisión documental de los archivos institucionales. Los hallazgos evidenciaron que padres y docentes tienen mayores claridades sobre las condiciones por separado. Aun así, las características que ven en los niños, les permiten reconocer que es posible su presencia conjunta. En consecuencia, de forma intencionada o no, implementan estrategias que contribuyen al proceso de desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales.

Palabras clave: concepciones, Trastorno del Espectro Autista de Nivel 1, desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales, identificación, escuela familia.

Abstract

Level 1 Autism Spectrum Disorder (ASD) and Intellectual Giftedness are conditions that because of the similarities between them could be confused, but also could be present at the same time. The very particular acting and thinking ways of those who present them make it difficult to distinguish between obsessive interests and outstanding abilities in children. In this sense, family and school often question the type of support they should provide. The general objective of this qualitative research was to analyze the conceptions of teachers, parents, and children regarding the co-occurrence of both conditions and their incidence in identifying and implementing the factors (named by François Gagné as catalysts) that foster or not the development of their abilities. For this purpose, the case study method was implemented with two children diagnosed with Level 1 ASD and presumptive Intellectual Giftedness, these two having very distinct contexts when compared to each other. Interviews were conducted with all participants, observations at home and school, and documentary review of institutional files. The findings showed that parents and teachers have a clearer point of view about the conditions separately. Even so, the characteristics they see in the children allow them to recognize that their co-occurrence is possible. Consequently, intentionally or not, they implement strategies that contribute to the high abilities' development process.

Keywords: conceptions, autism spectrum disorder Level 1, gifted, identification, home, school, family

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA	Asociación Americana de Psiquiatría
AC	Altas Capacidades
ACI	Altas Capacidades Intelectuales
CI	Coeficiente Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MDDT	Modelo Diferenciado de Dotación y Talento
TEA	Trastorno del Espectro Autista

1. Planteamiento del problema

Niños con fascinantes peculiaridades (Kanner, 1943), pequeños profesores (Asperger, 1944), un espectro (Wing y Gould, 1979) y un enigma (Frith, 2004), son expresiones que han utilizado algunos autores reconocidos por su amplia trayectoria en la investigación del autismo, para hacer alusión a la variabilidad en sus formas de expresión y, por tanto, a su concepción actual como Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Como bien lo indica esta nominación, el autismo se concibe como un espectro de condiciones que comparten dos características básicas planteadas en la 5ta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5): las primeras hacen referencia a las deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos y, específicamente, se relacionan con las dificultades en la reciprocidad socioemocional, en la expresión e interpretación de conductas comunicativas no verbales y en lo que tiene que ver con el establecimiento y la comprensión de las relaciones humanas (APA, 2014).

Las segundas características a las que alude este manual incluyen la existencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, que se pueden ver reflejados en una dificultad para adaptarse y aceptar los cambios, hiper o hiposensibilidad frente a estímulos del ambiente, expresión de estereotipias, movimientos repetitivos o actividades e intereses que parecen obsesivos, por su frecuencia e intensidad y restringidos, por su especificidad.

Tanto las primeras como las segundas se pueden expresar de múltiples formas y variar en su grado de severidad; con lo que se da lugar a la existencia de tres niveles, que también difieren en función de los apoyos que requieren las personas con esta condición en su cotidianidad: el nivel 1 – en el que se hizo énfasis en este proyecto –, representa una afectación menor, y el 3 una mayor.

Las descripciones mencionadas no son recientes. Aunque con palabras y perspectivas de explicación distintas, estas ideas fueron contempladas en los análisis presentados por Leo Kanner y Hans Asperger en relación con algunos de los niños que hicieron parte de su práctica clínica, en los años

cuarenta. Así, sus hallazgos se convirtieron en aportes fundamentales para entender los TEA, tal y como se hace hoy.

Con relación a este ejercicio de investigación cabe destacar que, uno de los aportes realizados por diversos autores, fue reconocer que algunos de los niños con esta condición podrían presentar habilidades sobresalientes, como una inteligencia promedio o superior a la media. Algo que Kanner nombró como niños “indudablemente dotados de buenas potencialidades cognitivas” (1943, p. 36). De ahí, que este sea uno de los elementos considerados para identificar el TEA de Nivel 1, en otros momentos llamado Síndrome de Asperger, Trastorno Autista de Alto Funcionamiento o Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado.

Este autor también evidenció que, a pesar de sus limitaciones, algunos de los niños presentaban habilidades cognitivas que llamaban la atención, por demostrar una excelente capacidad. Por ello, a modo de ejemplo, en sus conclusiones, mencionó que “la memoria de los niños es fenomenal” para agrupar y organizar “los bloques, las cuentas, los palos”, etc. Incluso, “después de un lapso de varios días, podían” reordenarlos “con precisión, de la misma manera”. No obstante, “los cambios [...] pueden llevarles a la desesperación”. Así, “la ausencia de un bloque o la presencia de uno de más era advertida inmediatamente y había una imperativa demanda de que se repusiera el que faltaba” (p. 33).

Igualmente, presentó el caso de un niño que tenía una “excelente memoria mecánica, junto con la incapacidad para utilizar el lenguaje de cualquier otra forma”. Incluso, atiborraba a sus padres con una infinidad de “versos, nombres zoológicos y botánicos, compositores y títulos de discos y cosas similares”.

Por su parte, Hans Asperger (1944/1991) también mencionó varias habilidades, observadas en los niños que, según él, parecían compensatorias y contrarrestaban sus deficiencias. Afirmaba que tenían una actitud creativa especial hacia el lenguaje, las ideas y las experiencias; al igual que una capacidad para producir ideas originales y hacer introspección. Aptitudes que destacaban más en unos niños, que en otros.

Estos aspectos los constató, por ejemplo, en un niño que a una corta edad aprendió un gran número de canciones, incluso, en varios idiomas. Y en otro que, desde temprano, mostró interés en los números y los cálculos matemáticos, realizándolos con gran fluidez y sin que nadie le enseñara. Además,

resaltó que, cuando apenas iniciaba su escolarización, este niño ya planteaba y resolvía con mucha facilidad problemas relacionados con los fraccionarios.

En este mismo sentido, al analizar las habilidades visoespaciales de niños con TEA, Shah & Frith (1983) plantearon el concepto de islotes de capacidad, para hacer referencia a aquellos ámbitos en los que demuestran ser significativamente más competentes que sus pares. Así, mostraron que un aspecto que suele llamar la atención es la rapidez y facilidad con la que son capaces de hacer tareas de las que otros han desistido.

Como puede verse, paradójicamente, estas capacidades pueden estar relacionadas y presentarse conjuntamente con algunos déficits cognitivos. Un fenómeno que fue descrito por las mismas autoras como la distribución desigual de habilidades cognitivas en los niños con autismo.

Por otra parte, cabe resaltar que, de acuerdo con las descripciones presentadas, estas capacidades o aspectos en los que los niños con TEA de Nivel 1 demuestran ser muy competentes, pueden hacerse visibles desde los primeros años de vida. Sin embargo, suelen identificarse con mayor facilidad cuando ingresan a la escuela, debido a que hay una interacción cotidiana con otros niños de edades similares. Podría pasar, por ejemplo, que en el aula se encuentre a niños con esta condición que aprendieron a leer a los 3 años (Simarro, 2016) y a otros que, desde muy pequeños, hablan en todas partes, con entusiasmo y mucha propiedad – incluso usando conceptos muy técnicos –, sobre temas específicos por los cuales se sienten apasionados y buscan mantenerse informados (Rivière, 1997): los dinosaurios, las palomas mensajeras, las estaciones del metro, la historia de alguna ciudad, etc.

Tal y como sugirieron Kanner y Asperger en su momento, Mercedes Belinchón et al. (2008) resaltan que, algunos de estos niños pueden memorizar gran cantidad de información sobre diversos temas; lo que los lleva a tener excelentes resultados académicos en aquellos momentos en los que la evaluación favorece las respuestas de tipo literal. Igualmente, pueden sobresalir en actividades institucionales, como la feria de las ciencias o los concursos de historia. Pero, al mismo tiempo, es probable encontrar en ellos, otras características propias del TEA de Nivel 1, como ecolalias, problemas de entonación y monólogos, o dificultades en la comprensión y el análisis de la información que memorizan.

Son innumerables las descripciones que han realizado los expertos sobre estos niños; en las que destacan particularmente, la variabilidad en las formas de expresión de esta condición. Así, algunos pueden pasar desapercibidos o ser vistos como niños con actitudes y comportamientos un tanto excéntricos (Belinchón et al, 2008, 2009; Equipo DELETREA y Artigas, 2014, Martín-Borreguero, 2005; entre otros).

Por no comprender las reglas implícitas de la interacción social, en términos generales, se muestran ensimismados, al preferir estar solos. Suelen ser excesivamente sinceros, rechazar el contacto físico o, ser más cercanos de lo esperado. De la misma manera, pueden ser muy cuidadosos o completamente descuidados con su imagen corporal y pertenencias. Por lo anterior, sus conductas pueden ser mal interpretadas; lo cual los lleva a ser vistos como niños egoístas o toscos en su trato (Equipo DELETREA y Artigas, 2014).

Pese a ello, es muy común que, en el contexto escolar no sean vistos de forma negativa por parte de sus maestros. Al contrario, es precisamente por algunas de sus características que pueden ser reconocidos como estudiantes muy aplicados: siguen las normas con facilidad e, incluso, llaman la atención a otros por no hacerlo (Myles, 2005); se sienten cómodos con la estructura propia de la escuela (horarios, timbre, uniforme, etc.); se desempeñan muy bien en la realización de ejercicios como comparación de imágenes, crucigramas, rompecabezas, secuencias o sopas de letras; y demuestran habilidades en algunas áreas, como matemáticas, geografía, ciencias naturales o historia.

Es frecuente que, durante las clases, los niños con TEA de Nivel 1 realicen preguntas de manera insistente sobre determinados temas por los que se sienten fascinados. O, de forma opuesta, que se muestren aparentemente desinteresados, al poner toda su atención en lo que les gusta o preocupa de forma significativa, aunque tenga poca o ninguna relación con el espacio académico en el que se encuentran. De manera paradójica, en otros momentos, puede suceder que tengan dificultades para la realización de preguntas – incluso sencillas –, para la expresión de lo que no tienen claro y, en general, para usar el lenguaje como herramienta que posibilita y favorece la interacción con las otras personas y, en particular, con sus pares y maestros (Martín-Borreguero, 2005).

Dentro de su cotidianidad, se caracterizan por tener rutinas que desarrollan de forma rigurosa y con poca o ninguna posibilidad de cambio. De ser así, se desestabilizan, pues les cuesta buscar alternativas para acomodarse a lo imprevisto (Equipo DELETREA y Artigas, 2014).

El salón de clases, al que asisten habitualmente, se convierte en un espacio de tranquilidad y en el que prefieren quedarse en los momentos de descanso, recreación o en actividades poco usuales, como las celebraciones y actos cívicos. En caso de participar en estos espacios que requieren interacción social, es probable que se sientan desubicados, reaccionen de forma inesperada o presionen a los demás, por la falta de organización y el manejo diferente que allí se le suele dar al tiempo (Martín-Borreguero, 2005).

Por otro lado, es posible que reaccionen de manera extrema, bien sea favorable o desfavorablemente, ante algunos estímulos sensoriales (Myles, 2005), como el sonido de la licuadora de la cafetería escolar, texturas como la de la plastilina u objetos en movimiento como un ventilador encendido dentro del aula. Con el fin de evadirlos, pueden mostrar resistencia para asistir a algunas clases o realizar los ejercicios y tareas propuestas por el maestro. En contraste, prefieren participar de aquellas actividades relacionadas con estímulos que les producen una sensación de satisfacción y, por ello, quieren hacerlas todo el tiempo y en tantos espacios como les sea posible.

Conviene decir que los niños con TEA de Nivel 1 pueden llegar a ser adultos que han cumplido sus propósitos e ideales y tener una vida exitosa. Es decir, a juicio de algunos y más allá de presentar la condición, pueden ser reconocidos por sus capacidades y buen desempeño. Algunas personas como Bill Gross, fundador de PIMCO, multimillonario financiero e inversionista; Anthony Hopkins, importante actor y director de cine; y Chris Packham fotógrafo reconocido de naturaleza, han sido diagnosticados con Síndrome de Asperger. A su vez, han expresado en diferentes espacios que, son precisamente las características de esta condición las que les han permitido destacarse y les han favorecido en el cumplimiento de aquello que se proponen. Por ejemplo, el actor menciona la facilidad que tiene para familiarizarse de manera profunda con cada personaje que debe asumir, así como construirlo y separarlo de otros. Igualmente, el fotógrafo cuenta que, cuando se centra en un proyecto con el cual se obsesiona, fácilmente puede enfocarse solo en eso, evitando distracciones o actividades que no contribuyan a la realización de su trabajo (BBC Arts, 2021).

Con lo hasta aquí descrito, este proyecto se centró de forma específica en los niños que presentan TEA de Nivel 1, debido a que las características que se observan en este nivel de severidad suelen tener similitudes e incluso, confundirse con otras condiciones, como las Altas Capacidades (AC) y el talento. Pero, a la vez, pueden presentarse de manera conjunta; lo que en algunos casos hace más compleja la identificación y, por tanto, el acompañamiento educativo que requieren (Burger-Veltmeijer et al., 2014; 2015; 2016; Cáceres et al., 2018a, 2018b; Uribe, 1999).

Además de recopilar algunos desafíos en este mismo sentido, la revisión documental realizada por Cáceres et al. (2018a) da cuenta de tres escenarios posibles, que pueden presentarse cuando en una persona coexisten el TEA de Nivel 1 y las AC: el primero, donde la dificultad enmascara la AC; el segundo, donde la AC enmascara la dificultad; y el tercero, donde ambas condiciones interactúan recíprocamente, opacándose entre sí¹.

Al ahondar en la identificación, dentro de las características aparentemente comunes entre estas dos condiciones, se puede resaltar que sus capacidades se manifiestan desde edades tempranas. De acuerdo con algunos autores (Bravo y García 2014; Rogado et al., 1995) también pueden llamar la atención, por ser significativamente sobresalientes en comparación con sus pares etarios. A modo de ejemplo, se puede citar la precocidad al momento de comenzar con la producción del habla y su fluidez verbal, el interés desbordado por un tema específico que implica “la absorción” autónoma de enormes cantidades de información y el marcado disfrute por las actividades relacionadas con las letras, los números o la memorización de hechos, datos, nombres, etc.

En correspondencia con esto, diversos autores con amplio conocimiento de este campo han utilizado múltiples conceptos para referirse a lo que, desde su perspectiva, es necesario para considerar que una persona puede presentar una AC o desarrollar un talento. Algunos de ellos, recopilados por Sánchez (2006), son: habilidad por encima de la media, motivación por aprender y alto nivel de creatividad (Renzulli, 1977); inteligencia general superior, aptitudes específicas superiores, momentos de suerte o

¹ Este tercer escenario también ha sido descrito por otros autores como “efecto camuflaje” (Burger-Veltmeijer et al., 2014); el cual hace referencia a los momentos en los que los rasgos de una de las dos condiciones pueden verse opacados o reforzados por la otra. Por ejemplo, un amplio vocabulario como rasgo de la AC podría opacarse con algunos rasgos del TEA como las dificultades en la comunicación recíproca, o reforzarse con la amplia memoria semántica que tienen algunos de ellos.

fortuna y un ambiente estimulante y facilitador (Tannenbaum, 1986); capacidad caracterizada por su excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor (Sternberg, 1997).

Como se puede ver, las AC y el talento no son conceptos estáticos, ni se consolidan en una sola definición. Es decir, no existe un consenso o único modo de comprender los aspectos que debe poseer una persona para ser identificada con esta condición. Así, luego de una amplia revisión del panorama general de estos términos, fue a principios de los años noventa que en Colombia se excluyó de la normatividad el concepto de superdotación y se asumió el de excepcionalidad, para referirse a los estudiantes que presentaban un nivel de inteligencia superior al promedio.

Aunque con variaciones en relación con las formas de expresión consideradas inicialmente, a nivel nacional, el concepto de excepcionalidad se ha mantenido. Así, en el documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales, actualmente, define a un estudiante con capacidades excepcionales como “aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios en múltiples áreas del desarrollo” (MEN, 2015, p. 20). Por su parte, también plantea que un estudiante con un talento excepcional es “aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en un campo disciplinar, cultural o social específico” (p. 20).

Dada la poca relación de las anteriores definiciones con las formas de expresión de éstas en las personas con TEA de Nivel 1, en este trabajo no se retomaron las conceptualizaciones del contexto nacional, ni los modelos explicativos de las AC anteriormente mencionados. En su lugar, se asumió como referente a François Gagné (2020), en sus aportes sobre el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT)², en tanto da mayor apertura a la heterogeneidad de formas en las que se pueden expresar las AC y desarrollarse hasta convertirse en talento. A diferencia de otros modelos que consideran las AC como producto exclusivamente del trabajo que realiza la persona para lograrlo, este autor también da una especial preponderancia a las habilidades que se tienen desde edades tempranas y que se van perfeccionando, gracias a su facilidad para aprender o a su participación en programas sistemáticos orientados al desarrollo del talento.

² Si bien las ideas de Gagné frente a las AC y el talento partieron de sus trabajos en los años 80, este trabajo retoma sus planteamientos más recientes.

En sus aportes, utiliza el concepto de dotación (del inglés, *giftedness*), que corresponde a lo que desde otros autores – y en este trabajo³ – se nombra como AC. Concretamente, para Gagné (2020) se refiere a “la posesión y uso de capacidades naturales destacadas (llamadas aptitudes), en al menos un dominio de capacidad, en un grado que sitúa al individuo al menos entre el 10% superior de sus pares de edad” (p. 1); capacidades que, además, se constituyen en la materia prima para alcanzar el talento. Es decir, para el autor, el talento solo puede ser el resultado de un proceso de desarrollo de las AC a partir del cual la persona es capaz de automotivarse, definir un objetivo de excelencia y empezar una práctica sistemática.

Esta concepción permite establecer una relación directa con los niños objeto de interés de esta investigación; quienes desde muy pequeños demuestran destrezas en algunos de los dominios descritos en el MDDT⁴ y que los hacen destacar entre sus pares. En este contexto, es posible sugerir que, ciertas características del TEA de Nivel 1 pueden favorecer en algunos de ellos el logro de un talento.

A modo de ejemplo, se puede retomar el caso del niño que a los 3 años aprendió a leer solo y que, con el paso del tiempo y su dedicación a la lectura, llegó a sobresalir entre sus compañeros de edad, por ser un excelente lector. Es decir, el hecho de estar marcadamente interesado por la lectura y ejercitarla de forma constante, ayudó a que los procesos de aprendizaje se dieran de forma más fácil y rápida, en comparación con los otros niños. Un aspecto que, de acuerdo con Gagné (2015), caracteriza a las AC y sus posibilidades de desarrollo.

Como se ha visto en esta revisión, en el caso de los niños con TEA de Nivel 1 es común evidenciar habilidades sobresalientes para recordar al pie de la letra datos de su interés o almacenar grandes cantidades de información, aprender a leer, hablar un idioma extranjero, entender nuevos conceptos matemáticos, etc. Aspectos que, en este modelo responderían al dominio intelectual; sin que ello signifique que estos niños no pueden resaltar en otros dominios.

³ Cabe aclarar que, en este trabajo se utilizarán las nominaciones Altas Capacidades y talento para estar en consonancia con la literatura internacional publicada en español.

⁴ Al hablar de AC, Gagné hace referencia a los dominios físicos y mentales. No obstante, en el caso de algunos de los niños con TEA de Nivel 1, sus AC se asocian con los segundos y, particularmente, con lo que denomina como intelectual, por tener relación con inteligencia general, el razonamiento fluido y cristalizado, las capacidades numéricas, verbales y espaciales y la memoria declarativa, procedimental, a corto y a largo plazo.

A este respecto, cabe también mencionar la importancia de aquellos intereses obsesivos de estos niños, que, de forma espontánea y autónoma, motivan la práctica sistemática de ciertas habilidades o de sus capacidades naturales. No obstante, sería necesario diferenciarlos de aquellos que no se plantean objetivos de excelencia, descritos por Gagné como necesarios para lograr convertirse en talentos. Es decir, en estos últimos casos, los niños con TEA de Nivel 1 mejoran en el desempeño de esas actividades, debido a la práctica y al tiempo destinado a la misma, pero no porque partan de capacidades naturales o que éstas puedan garantizar la generación de un talento.

En este contexto, el desarrollo de las AC adquiere especial preponderancia, en tanto implica su transformación progresiva hacia el logro del talento. No obstante, este proceso también se soporta en una serie de elementos intrapersonales y ambientales, que el autor ha llamado catalizadores; los cuales influyen, positiva o negativamente, en el aprendizaje y el desarrollo de un talento. Así, por presencia o ausencia, estos factores favorecen o no el proceso, en función de las propias características del niño y las oportunidades que le ofrezcan el contexto escolar y familiar.

Llegados a este punto, conviene hacer una aclaración sobre la forma como esta investigación asume conceptualmente esta doble condición. Cuando el TEA de Nivel 1 y las AC coinciden en una misma persona se le suele llamar “doble excepcionalidad”. Este concepto como lo recopilaron Cáceres et al (2018a) ha sido utilizado por numerosos autores a lo largo del tiempo (p. ej., Elkind, 1973; Withmore y Maker, 1985; Reis et al., 2014; Gómez et al., 2016), para definir una condición dual y paradójica, que implica presentar rasgos contradictorios. El término agrupa, entonces, dos condiciones aparentemente opuestas, que se presentan en una misma persona: una discapacidad y las AC.

A diferencia de lo arriba expuesto, aunque en esta investigación se partió del reconocimiento de la coexistencia del TEA y las AC, el término “doble excepcionalidad” no fue utilizado. Como se ha evidenciado en diferentes ejemplos y descripciones, en el caso del TEA de Nivel 1, éste no se reconoce como una discapacidad ni como una condición que se ubique en el extremo opuesto a las AC. De hecho, pese a sus particularidades y necesidades, estas dos condiciones pueden confundirse por sus similitudes, sobre todo en la infancia⁵.

⁵ Pese a lo expuesto, debido a la falta de literatura que nombra esta doble condición de otra manera, se retomaron algunos textos de doble excepcionalidad en los que los niños analizados comparten las características de interés de

En relación con lo anterior, cabe citar las investigaciones llevadas a cabo por un grupo de académicos holandeses (Burger-Veltmeijer et al., 2014; 2015; 2016), quienes han considerado la diferenciación de estas dos condiciones y el entendimiento de su expresión de manera conjunta, como un elemento fundamental para poder definir las necesidades que posteriormente orientarán el acompañamiento educativo y la intervención terapéutica, cuando es necesaria.

En sus publicaciones, también han resaltado múltiples dificultades para la evaluación de estos niños, las cuales se ven reflejadas, en muchos casos, en una identificación errónea o en la falta de ésta. Así, revelan que, los profesionales que se especializan en este ámbito, por lo general, sólo tienen conocimiento y experiencia en una u otra, más no en su presentación de manera conjunta. Y, además, subrayan la importancia de reconocer que se trata de una condición con unas características particulares; las cuales no son simplemente el producto de la sumatoria de las dos condiciones.

En consecuencia, Burger-Veltmeijer y sus colaboradores han centrado parte de su trabajo en el diseño de instrumentos, que, a partir de la identificación de las similitudes y diferencias entre estas dos condiciones, permitan reconocer las fortalezas y necesidades educativas y psicológicas de estos niños: inicialmente, la lista de chequeo basada en su Modelo de Discrepancia Dimensional (DD-Checklist, Burger-Veltmeijer, 2007) y, más recientemente, la Heurística de Fortalezas y Debilidades (Burger-Veltmeijer et al., 2014).

En esencia, en su trabajo han propuesto un cambio en la forma de entender la presentación conjunta de las dos condiciones y en el enfoque con el que se debe atender a estos niños en el contexto escolar. En otras palabras, han creado un puente entre la investigación clínica, de corte terapéutico y psicoeducativo, y el acompañamiento que se puede ofrecer a estos niños desde la práctica docente.

Para continuar con lo que han sido los aportes sobre este tema, se retoman una de las conclusiones de la última investigación realizada en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia (Uribe, 1999), donde se expresa que, al tener presente que los niños con estas dos condiciones de manera

este estudio. Es decir, niños que presentaran Síndrome de Asperger o Trastorno Autista de Alto Funcionamiento acompañado de ACI.

conjunta se pueden encontrar en las instituciones de educación formal, sería conveniente acompañarlos teniendo en cuenta tanto sus exigencias intelectuales, como la potenciación de sus habilidades sociales y académicas. De ahí que en el presente proyecto se pensara en la posibilidad de hacer un aporte conceptual que facilite la identificación y la comprensión de las condiciones, como base para la atención a estos niños.

Si bien las investigaciones citadas hasta ahora subrayan la importancia de identificar y acompañar esta doble condición desde la práctica docente, estudios como el realizado por Rubenstein et al. (2015) en Ball State University, abren un espacio a la familia en este proceso. Así, escuchar la voz de los padres y, en particular, conocer las experiencias vividas y compartidas por ellos, puede favorecer la búsqueda de una educación adecuada para estos niños.

A modo de ejemplo, cabe hacer referencia a una madre que describió a su hijo como una “mezcla de cosas”: tenía las dificultades del Síndrome de Asperger y, a la vez, era muy brillante. Características que le hacía muy difícil decidir cuál escuela era mejor para él. Las que eran para “niños brillantes”, decían no contar con los servicios para ayudarlo y que la familia debía ubicarlo en una escuela diferente. Y las instituciones que recibían a estudiantes con esta condición, no podían atender sus demandas y necesidades académicas.

A partir de esta experiencia, las autoras concluyeron que la mayor lucha de estos padres es lograr que sus hijos tengan un acompañamiento escolar acorde a esas características tan únicas que presentan. Igualmente, uno de los principales hallazgos del trabajo muestra que, muchos profesores y escuelas no están equipados para brindar experiencias educativas apropiadas para estos estudiantes; entre otras cosas, debido a la falta de conocimiento sobre la población. En otras palabras, estos estudiantes representan un desafío para la escuela.

En respuesta a estas afirmaciones, plantean la necesidad de promover o fortalecer en los docentes la comprensión de estas condiciones y su presentación de manera conjunta, así como adquirir habilidades para flexibilizar su enseñanza y generar estrategias que favorezcan el aprendizaje de estos niños. No obstante, las autoras sostienen que para determinar lo que sería más conveniente para su educación, no es suficiente una investigación que cuente solo con la perspectiva de los padres.

Para complementar estas conclusiones, una investigación realizada por Horn (2012) mostró la importancia de contar con la voz y participación de los profesores, para evidenciar el reto que les implica dar respuesta a los requerimientos de los niños que presentan estas dos condiciones de manera conjunta, en el contexto del aula. Sus hallazgos demuestran que, para poder hacer recomendaciones sobre las estrategias que favorecerían el aprendizaje de estos estudiantes, es necesario conocer cómo interpretan los profesores sus características y, además, la forma en que estos planean su enseñanza y toman decisiones para asumir las acciones que les permitirán apoyarlos.

Al igual que en los últimos estudios aquí presentados, en este trabajo investigativo se estimó conveniente contar con la participación de los padres y profesores, en tanto permitiría considerar aspectos importantes relacionados con la enseñanza y, a la vez, analizar las posibilidades de desarrollo de las ACI de los niños con TEA de Nivel 1, tanto en el contexto escolar como familiar.

Ahora bien, para ahondar en este interés, cabe señalar que, además de las orientaciones para la atención educativa a estudiantes con AC⁶ y talentos excepcionales, en el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) también se ha preocupado por pensar la escuela y, en particular, por diseñar un documento (2017) para apoyar a familias y profesores en la educación estos niños.

Aunque en estas orientaciones no se hace alusión específica a la coexistencia del TEA de Nivel 1 y las ACI, da un reconocimiento especial a las creencias familiares sobre las características de los niños con esta condición, a la profundización conceptual sobre la misma y al lugar del maestro en la búsqueda de estrategias educativas. En otras palabras, a través de este trabajo conjunto entre la escuela y la familia, el MEN ha buscado crear un proceso de acompañamiento, en el que esta última también sea un factor positivo para generar oportunidades para los niños y, de forma específica, para desarrollar sus habilidades.

En coherencia con las sugerencias del MEN, el presente estudio partió del reconocimiento de las voces de padres y profesores; pero, en lugar de asumir la perspectiva de las creencias, hizo referencia al término concepciones. Las primeras solo parten de verdades personales derivadas de la experiencia o la fantasía e incluyen un componente afectivo. Por el contrario, las segundas, se complementan con las teorías formales (Iriarte et al., 2008).

⁶ En el documento original, está mencionado como “capacidades excepcionales”.

Indagar sobre las concepciones en el contexto escolar resultaba pertinente, pues son una herramienta que permite conocer la forma de pensar de los maestros y cómo sus esquemas o paradigmas cognitivos los llevan a actuar en el aula (Simarra y Cuartas, 2017). Igualmente, se reconoció la importancia de identificar estas en los padres ya que inciden en sus dinámicas familiares y personales, las cuales tienen efectos directos en el aprendizaje de sus hijos dentro y fuera del aula.

La consideración de las concepciones de padres y maestros permitiría, por tanto, analizar la forma de ver a estos estudiantes, de valorar lo que es pertinente en su proceso escolar y, en consecuencia, hacer sugerencias para, a futuro, tomar decisiones relacionadas con su proceso educativo y el desarrollo de sus capacidades.

De forma similar, de acuerdo con los aportes de Bejarano et al. (2020) sobre la importancia de la autoconciencia en el acompañamiento de las personas con TEA, para este proyecto resultaba imprescindible incluir la valoración de los niños sobre su situación y necesidades, independiente del tipo de intervención que recibieran. Belinchón et al. (2008) respaldan estas ideas, al sugerir que el mejoramiento de la atención a las necesidades de las personas con TEA de Nivel 1 puede sustentarse en la realización de estudios cualitativos centrados en su propia perspectiva. Es decir, incluir la opinión y hacer recogida directa de información de los niños y sus familiares, permitiría reconocer, de primera mano, sus propias impresiones.

Finalmente, en correspondencia con las orientaciones del MEN (2015; 2017), este proyecto buscaba ofrecer a padres y profesores herramientas que facilitaran el reconocimiento y desarrollo de las ACI en los niños que las presentan (en este caso, los niños con TEA de Nivel 1). Como lo plantean Cáceres et al. (2018), esto puede incidir en el aprendizaje, el rendimiento académico, la autoestima y la vinculación con el ámbito escolar. Por otra parte, se pensó en la posibilidad de hacer un aporte al compromiso que tiene la escuela de brindar respuestas oportunas y adecuadas a sus necesidades educativas, a partir de la generación de reflexiones que ayuden a los profesores a tener en cuenta las particularidades de estos estudiantes en su propia práctica.

Lejos de buscar asegurar que todos los niños con TEA de Nivel 1 tienen además ACI o que pueden desarrollar un talento y al considerar la importancia de contar con la voz de los niños que presentan estas condiciones y las de las personas que, de manera directa, los acompañan en su proceso educativo, surgió

la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia de las concepciones de maestros⁷, padres y niños sobre la presencia conjunta del TEA de Nivel 1 y las ACI en la promoción del desarrollo de estas últimas en el contexto escolar y familiar?

Para dar respuesta a esta pregunta, se plantearon los objetivos expuestos a continuación.

⁷ En este proyecto se usan los conceptos de maestro, profesor y docente para hacer alusión a los mismos participantes, no se tienen en cuenta sustentos etimológicos para distinguirlos y se hacen variaciones en su nominación netamente con el fin de favorecer la redacción.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Analizar la incidencia de las concepciones de maestros, padres y niños sobre la presencia conjunta del TEA de Nivel 1 y las ACI en la promoción del desarrollo de estas últimas en el contexto escolar y familiar.

2.2 Objetivos Específicos

Identificar las concepciones que tienen maestros, padres y niños sobre la presencia conjunta del TEA de Nivel 1 y las ACI.

Describir las características de los niños que permiten a maestros y padres identificar la presencia conjunta del TEA de Nivel 1 y las ACI y favorecer o no el desarrollo de estas últimas en el contexto escolar y familiar.

Reconocer los recursos y acciones que se proveen e implementan en el contexto familiar y escolar y que podrían o no favorecer el desarrollo de las ACI de los niños con TEA de Nivel 1.

3. Marco teórico

En este capítulo se presenta la revisión de los referentes que soportaron las conceptualizaciones, análisis y reflexiones sobre el objeto de estudio de esta investigación. Si bien algunos de ellos fueron mencionados en el planteamiento del problema, para facilitar la comprensión del lector, se han organizado en cuatro apartados que, en su conjunto y de forma más amplia, exponen las perspectivas teóricas que transversalizaron la realización de este proyecto.

El primer apartado se centra en la presentación de algunos planteamientos sobre los TEA de Nivel 1 y las ACI de forma separada, para dar pie al establecimiento de similitudes y diferencias entre las dos condiciones. Esto sirve como antecedente para llegar a considerar que la expresión conjunta de estas dos condiciones tiene unas características particulares.

En ese sentido, el segundo recoge la perspectiva que se asumió para comprender la presencia conjunta de las dos condiciones desde siete puntos básicos y se complementa con unas reflexiones sobre el proceso de identificación de estos estudiantes.

En el tercer apartado, se hace una revisión de los factores que, de acuerdo con este autor, influyen en el desarrollo de las AC; en el que se da especial importancia a los catalizadores y a las maneras en las que se evidencian en los niños con TEA de Nivel 1. De igual manera, se realizan algunas consideraciones sobre el acompañamiento educativo a estos niños.

Finalmente, para poder dar respuesta a la pregunta de investigación, en el cuarto apartado se expone la manera en la cual se entendieron las concepciones, como un elemento estrechamente relacionado con las acciones de los profesores, padres y niños con la doble condición en el contexto escolar y familiar.

3.1 El TEA de Nivel 1 y las ACI: Diferencias y Similitudes

Como bien lo define el DSM 5 (APA, 2014), en términos generales, el TEA es una condición que se caracteriza por presentar dificultades o alteraciones persistentes en el establecimiento tanto de una

comunicación que sea eficaz y recíproca, como de relaciones que favorezcan la interacción social. Asimismo, se identifica la existencia de patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, que hacen difícil aceptar los cambios y adaptarse fácilmente a las situaciones variables y novedosas. Aunque existen 3 niveles de severidad, que comparten estas mismas características, la forma de presentarse en cada uno de ellos e, incluso, en cada persona, suele ser muy diferente.

La expresión de estas características en el TEA de Nivel 1, al ser menos severo, suele ser tan sutil que en algunos de los niños puede pasar desapercibida. Pese a ello, se manifiestan desde edades tempranas en las particularidades de su lenguaje y estilo de comunicación; de las formas de interacción, el rechazo o evasión de las relaciones interpersonales o en algunas expresiones de su comportamiento (Assouline y Foley-Nicpon, 2010). Al ser rutinarios, restringidos y fijos en sus intereses, suelen sentirse motivados por ellos, invertir mucho tiempo en disfrutarlos y adquirir cantidades enormes de información sobre los mismos; lo que, fácilmente, los hace sobresalir entre sus pares (Neihart, 2000; Myles, 2005).

Aunque se ha resaltado que los niños con TEA de Nivel 1 son aparentemente similares a las personas de su edad, al ahondar en su nivel intelectual y ciertas habilidades cognitivas, se pueden identificar algunas particularidades que los diferencian. A continuación, se presenta una breve descripción de las características de estos niños, la cual se expone como resultado de las relaciones entre los aportes de diversos autores que han investigado sobre esta condición (Asperger, 1991; Assouline y Foley-Nicpon, 2010; Belinchón et al, 2008; Cáceres et al., 2018a; Equipo DELETREA y Artigas, 2014; Martin-Borreguero, 2005; Myles, 2005; Neihart, 2000; Uribe, 2010; entre otros):

- Si bien estos niños se caracterizan por ser inteligentes; pueden diferenciarse entre sí a partir del grado de su habilidad intelectual; lo que incluye o no una AC.
- Como consecuencia de una disfunción en algunas de las funciones ejecutivas, en términos generales, presentan un estilo de pensamiento concreto y literal; limitaciones con la planificación, organización y previsión de actividades novedosas; así como falta de flexibilidad para modificar sus propias respuestas y asumir los retos en la resolución de problemas escolares y cotidianos.
- De acuerdo con lo descrito previamente, en lo que respecta al lenguaje resulta oportuno hacer algunas precisiones. Aunque la mayoría de estos niños alcanza un adecuado nivel de desempeño y su adquisición puede darse más temprano o presentar un vocabulario avanzado (i.e., amplio y sofisticado), estas fortalezas no son suficientes para garantizar su éxito en la comunicación:

Los componentes fonológico y sintáctico no parecen estar muy alterados. Antes de los cinco años, suelen conocer las reglas gramaticales y pronunciar adecuadamente todos los fonemas y sinfonemas; con lo cual pueden identificar sonidos aislados, decodificar sonidos complejos y aprender a leer con fluidez. En otras palabras, cuentan con habilidades para crear estructuras sintácticas correctas y que les facilitan el inicio y participación en actos de interacción. Incluso, pueden superar a sus pares por su capacidad lingüística formal avanzada. Pero, pueden presentar alteraciones en la prosodia (tono, timbre e intensidad del habla); poco interés y cierta torpeza al momento de definir, comprender y usar términos coloquiales o abstractos.

A nivel semántico pueden tener un lenguaje idiosincrático y ecolalias, que además de ser una forma de habla estereotipada, sugiere desinterés para comprender el sentido de las expresiones y dificultad para aceptar o conferir significados diferentes a una misma palabra.

Las alteraciones en la pragmática son las más marcadas. Por ello, suelen hablar de manera detallada y excesiva sobre sus temas de interés (sin dar lugar a su interlocutor en la conversación). Igualmente, suelen presentar inconvenientes para reconocer la intención comunicativa de los demás y para considerar las variaciones lingüísticas que pueden darse en un contexto social determinado.

Por último, pueden mostrar problemas con relación al uso del lenguaje no verbal y, particularmente, en la comprensión y relación de sus gestos con el sentido de la conversación. Sus expresiones faciales a menudo son escasas y poco variadas. Además, sus posturas corporales pueden ser inadecuadas y su contacto visual estar ausente o ser peculiar.

- La memoria es una de sus fortalezas y, en algunos casos, se destacan por su singular e, incluso, excepcional capacidad. No obstante, de manera simultánea, suelen aparecer dificultades en la utilización de la memoria declarativa y de trabajo. Es decir, pueden ser poco hábiles en la realización de tareas que exigen altas demandas en la integración de información, su abstracción o la diferenciación de aquella que es relevante y la que no.
- Aunque presentan un nivel atencional ajustado a su edad, algunas de estas fortalezas pueden ser muy inusuales. Tienen la capacidad de centrar su atención en detalles mínimos (y que los otros no perciben fácilmente) e implicarse en las actividades de su interés de forma repetitiva, por periodos prolongados de tiempo sin cansarse o aburrirse. Aunque esto puede ser positivo para la realización de algunas tareas cotidianas, a diferencia de otros niños, son sus propios estímulos internos los que suelen actuar como mayores motivadores o distractores.

- La percepción tiene directa relación con sus habilidades atencionales y, por ello, es un dominio en el que los niños con TEA de Nivel 1 pueden presentar un procesamiento comparable al de sus pares; pero si se centra en lo visoespacial, puede ser, incluso, superior. Son hábiles para identificar diferencias y figuras superpuestas en un patrón de figuras más complejas o notar ciertos estímulos antes que otras personas lo hagan. Igualmente, muestran cierta destreza para darse cuenta de cambios mínimos en un contexto determinado e incluso, algunos de estos niños pueden desarrollar capacidades gráficas excepcionales.
- Su recepción y procesamiento de la información sensorial se caracteriza por la presencia de alteraciones que pueden provocar una hipo o hipersensibilidad ante ciertos estímulos auditivos, visuales, táctiles, olfativos, entre otros (e.g., hipersensibilidad a sonidos de bajísima intensidad, insensibilidad al dolor). Por su expresión conductual, estas particularidades pueden asociarse a esos patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento propios de la condición; pero también pueden generar malestar o satisfacción y, por ende, el deseo insistente de mantenerse alejados o en contacto con ellos.

Pese a su bajo nivel de severidad dentro de los TEA y, en algunos casos, su subsecuente invisibilidad o la falta de identificación debida a sus fortalezas, en su conjunto, estas y otras características de los niños con TEA de Nivel 1 dejan ver la probabilidad de una afectación en la realización de múltiples actividades de la vida cotidiana. Dificultades que van haciéndose más notorias con el ingreso al contexto escolar y el incremento de las exigencias cognitivas propias del desempeño académico. Por ello, si con el paso del tiempo estos niños no cuentan con algún tipo de apoyos y ajustes, no les será posible beneficiarse plenamente de su lugar en la educación general (Myles, 2005).

Esta breve revisión y algunas de las reflexiones presentadas en el planteamiento del problema, también dan cuenta de aquellas habilidades que pueden presentar estos niños y, en algunos casos, hacerlos destacar entre sus compañeros de clase o, incluso, en su contexto familiar. Por ello, aquí toma sentido hablar de lo que se asume como AC en el marco de este proyecto. Aunque existen diferencias en las formas de nombrar y comprender esta condición, en términos generales, se entienden como destrezas superiores en determinados ámbitos o áreas que, además de estar por encima de la media, se caracterizan por tener un objetivo.

Éstas se han constituido como un concepto complejo de definir y, en ese sentido, han sido objeto de constante estudio y reflexión. A través del tiempo, este término ha recibido nominaciones difusas y se combina indistintamente con otros considerados similares, tales como: genio, prodigio y precoz. Más recientemente, Célleri y Vélez (2015) muestran que, el uso de expresiones para referirse a esta condición varía en función del contexto: en España algunos hablan de “sobredotación intelectual” y otros de “niños excepcionales”, en Ecuador hacen referencia a “dotación superior”, en Colombia a “capacidades excepcionales” y en Estados Unidos a “gifted” y “talented people”.

La amplitud y diversidad de perspectivas desde las que diferentes autores han comprendido esta condición es otro factor que ha favorecido el establecimiento de características individuales, sociales, culturales y educativas que determinan o no la presencia de AC en una persona. Por ello, se han creado modelos centrados en el rendimiento o en los componentes cognitivos (Terman 1916; Renzulli, 1978; Galton, 1982; Feldhusen, 1986); otros que ponen mayor atención a las capacidades del individuo (Gardner, 1983 y Hume 2000) y, por último, aquellos enfocados en aspectos socioculturales (Mönks, 1992 y Tannenbaum, 1997). Asumir una u otra postura depende, por tanto, de qué tan útiles y aplicables sean estos postulados a las características de las personas en un entorno determinado.

Con el propósito de evitar este tipo de confusiones y dar solidez teórica a este proyecto, para comprender las AC se retomó lo propuesto por François Gagné en el MDDT, ya que además de distinguir y dar claridad a estos términos, manifiesta que el desarrollo de estas, son un proceso que se da de forma única en cada individuo. Con ello, indirectamente, da la posibilidad de que niños con características y dificultades tan particulares como las del TEA puedan también desarrollarlas.

En particular, este autor contempla el concepto de dotación (del inglés, *giftedness*), nombrado por otros como AC. Y lo define como “la posesión y uso de capacidades naturales destacadas (llamadas aptitudes), en al menos un dominio de capacidad, en un grado que sitúa al individuo al menos entre el 10% superior de sus pares de edad” (Gagné, 2020, p.1).

De acuerdo con este modelo, esas capacidades naturales se suelen manifestar desde edades tempranas en dos dominios: el físico, donde se encuentran las naturales musculares y de control motor; y el mental, que abarca lo intelectual, creativo, social y perceptual. Si bien Gagné pensó en esta clasificación para dar reconocimiento a la diversidad de formas de expresión de esta condición, para efectos de este

proyecto solamente se ahondará en el dominio mental y específicamente en lo intelectual (en adelante, ACI), que son aquellas relacionadas con la inteligencia general, el razonamiento fluido y cristalizado, las aptitudes numéricas, verbales y espaciales, así como la memoria declarativa, procedimental, a corto y largo plazo.

Aunque el autor del modelo no hace una descripción específica de lo que son o abarcan cada una de estas, a modo general se precisa de otros autores para dar mayor claridad sobre las mismas:

- La inteligencia general o también nombrada *factor g*, hace referencia a la amplia capacidad cognitiva, es decir, a una inteligencia global que se encuentra compuesta por factores específicos tales como, la memoria inmediata, la velocidad mental o de percepción y la capacidad para captar reglas y relaciones lógicas, las cuales se correlacionan entre sí, y tienen influencia del género, las etnias, las culturas y las clases sociales (Spearman, 1923; Carroll, 1993 y Espinosa, 1997, citado en Bonastre, 2004).
- El razonamiento fluido o también llamada inteligencia fluida, tiene el carácter de una capacidad puramente general para discriminar y percibir las relaciones entre cualquier fundamento, nuevo o antiguo. Tiene que ver con el razonamiento abstracto y la resolución de problemas, indistintamente del conocimiento adquirido (Cattell, 1943, citado en Brown, 2016).
- En cambio, la inteligencia cristalizada hace alusión a los aprendizajes, a la riqueza, amplitud y profundidad del conocimiento obtenido y la capacidad para utilizarlo (Cattell, 1963, citado en Ramírez et al., 2016). Además de tener como base el razonamiento fluido, se relaciona más con las influencias culturales del contexto donde se ha visto inmersa la persona.
- En cuanto a las capacidades numéricas, asociadas comúnmente al razonamiento lógico-matemático, son aquellas que se evidencian en acciones básicas como contar, comparar, estimar cantidades, realizar cálculos con diferentes procedimientos, entre otros (Ramírez et al., 2022).
- Como su nombre lo indica, las capacidades verbales se relacionan con las aptitudes puestas en juego en el funcionamiento y desarrollo del lenguaje verbal. Entre ellas, algunos autores han incluido las capacidades instrumentales (dominio de los diferentes tipos de actividades lingüísticas), de acción (adaptar el funcionamiento lingüístico a las características del contexto),

discursivas (movilizar los patrones discursivos para una acción determinada) y lingüístico-discursivas (producción o interpretación de un discurso) (Dolz, 1994).

- Asimismo, las capacidades espaciales se comprenden como la habilidad que tiene una persona para percibir el mundo, visualmente hablando y de realizar transformaciones y modificaciones de las percepciones propias que posee en un inicio; además de recrear aspectos de la experiencia visual individual, incluso en ausencia de estímulos físicos (Gardner, 2011 citado en Villa, 2016).
- En relación con los diferentes tipos de memoria, se retoma a Morgado (2005), para ampliar estos conceptos:

La memoria declarativa, también llamada memoria explícita, es la que alude a los conocimientos propios que se tienen sobre el mundo o las vivencias personales, de manera intencionada y consciente. Se relaciona con el almacenamiento de información conceptual y de eventos autobiográficos.

En contraste, la memoria procedimental o memoria implícita corresponde a los recuerdos o a la información que se manejan de forma inconsciente, debido a que se basa en los hábitos perceptivos y motores. Esta se constituye mediante los aprendizajes filogenéticos ligados a la supervivencia y adaptación de cada especie.

En la memoria a corto plazo se almacena una cantidad limitada de información, durante un periodo de tiempo corto. Es inmediata y transitoria, por lo cual se desvanece y resulta ser muy frágil con cualquier interferencia.

Por su parte, la memoria a largo plazo permite almacenar una gran cantidad de información durante un tiempo indefinido. Es estable y duradera, muy poco vulnerable a las interferencias. A causa de ésta recordamos quiénes somos, quién es nuestra familia y otros detalles.

Si bien las descripciones previamente presentadas, muestran que los niños con TEA de Nivel 1 suelen sobresalir en algunos de estos aspectos, también se resaltarán algunas particularidades que son diferentes en cada una de las condiciones.

Es preciso tener en cuenta que, como lo plantean Bravo y García (2014), no siempre que un niño con ACI muestra predilección o gusto por un área determinada, equivale a la existencia de TEA. Del mismo modo, un interés obsesivo no es sinónimo de la presencia de una ACI. Los intereses se presentan en todos

los niños, tanto con condiciones particulares como sin ellas y pueden ser específicos o generales. Lo que marca la diferencia cuando se presenta un TEA de Nivel 1, es que estos además de ser restringidos y poco comunes, tienen una intensidad significativa que se puede ver reflejada en el tiempo dedicado. Del mismo modo, la prioridad que se les da con respecto a otras actividades los lleva a adquirir cantidades enormes de información, tienden a disfrutarlos y a sentirse tan motivados, que fácilmente los hacen destacar entre sus pares (Neihart, 2000; Myles, 2005; APA, 2014).

Asimismo, cuando los niños tienen TEA de Nivel 1 es común que se inclinen a pensar que las otras personas entienden fácilmente la información que ellos dominan y las razones por las que estos se sienten interesados en determinados temas o actividades. En cambio, cuando se presenta ACI, los niños comprenden que las otras personas pueden no compartir su amplio conocimiento sobre el tema (Neihart, 2000).

En lo que concierne a los procesos cognitivos, el hecho de tener TEA de Nivel 1 puede implicar poseer “buenas y, en algunos casos, excelentes habilidades memorísticas (...), pero simultáneamente presentar dificultades en la realización de tareas que exigen altas demandas en la integración de información, la utilización de la memoria declarativa o la memoria de trabajo” (Uribe, 2010, p. 8). Esto es algo que no se evidencia en quienes presentan ACI pues además de integrar la información almacenada, suelen conectar, interrelacionar conceptos y construir nuevos puntos de vista caracterizados por su originalidad y alta elaboración (Reche, 2019).

Igualmente, la excelente memoria del TEA de Nivel 1 puede confundirse con la comprensión avanzada que se muestra en las ACI. Así, las características de estas condiciones tienden a combinarse, modificarse y enmascararse entre sí, aspecto que complica su identificación (Huber, 2007 citado en Burger- Veltmeijer et al., 2011; Myles, 2005; Bravo y García, 2014).

3.2 El TEA de Nivel 1 y las ACI: particularidades de esta doble condición

La investigación ha sugerido que gran parte de la literatura existente sobre las ACI y el TEA de Nivel 1, se centra en la descripción de conductas y criterios de identificación de cada una de las condiciones de

forma separada. Asimismo, a veces no es tan comprensible si una característica pertenece a una de las dos o a su presencia conjunta (Burger-Veltmeijer et al., 2011).

Aunque el modelo de Gagné resulta pertinente para comprender las AC e incluso, considera la posibilidad de que se presenten acompañadas de enfermedades crónicas o discapacidades, no describe de forma puntual cómo es su coexistencia con otras condiciones. En consecuencia, al igual que las visiones de otros autores que han trabajado el tema, este modelo no hace alusión específica al TEA, como una condición que pueda presentarse de manera conjunta. Lo mismo ocurre con muchos de los académicos que sólo se han centrado o especializado en el estudio de los TEA y específicamente en el de Nivel 1 (Burger-Veltmeijer et al 2011). Aunque es necesario aludir a algunos aspectos específicos de cada una de ellas, es imprescindible tener en cuenta que, de acuerdo con estos autores, su coexistencia no es la sumatoria de las características de ambas. De ahí, que el propósito de este apartado sea entrelazarlas para construir una descripción que corresponda a la presencia de estas dos de forma simultánea.

En este sentido, se asumen algunas de las ideas de Gagné y se complementan con la revisión de otros autores que se han interesado en este fenómeno. Especialmente se retoman los aportes de Burger Veltmeijer y sus colaboradores, quienes definieron siete características presentes en los niños con TEA de Nivel 1 y ACI, que permiten además justificar por qué no se asume como una doble excepcionalidad. Estos investigadores sugieren usarlas como punto de partida en futuras investigaciones sobre el tema. En consecuencia, serán retomadas a lo largo de este apartado y, de forma específica, se dividen así:

1. Desarrollo desigual: abarca las discrepancias que presentan los niños con la doble condición en algunos aspectos específicos. Dicho de otro modo, unos u otros pueden sobresalir mientras que otros se encuentran por debajo. Así, puede haber dificultades en la interacción social, pero, al mismo tiempo, capacidades cognitivas sobresalientes.

De forma similar, se ha demostrado que el procesamiento viso-perceptual es comparable al de los niños que no presentan ninguna condición (Neihart, 2000 y Uribe, 2010). Este procesamiento, suele discrepar del razonamiento o las capacidades verbales, las cuales suelen ser superiores.

Asimismo, estos niños presentan de forma conjunta una capacidad intelectual superior, que se acompaña de una velocidad de procesamiento de la información un poco más lento en

comparación con otros niños. Esto puede llevarlos a tomar más tiempo para resolver adecuadamente ciertas tareas escolares y cotidianas.

Esta paradoja de tener buen desempeño en unos aspectos y uno inferior o, en algunas ocasiones dificultades en otros, implica un hecho especialmente complejo para familias y profesores, al realizar la identificación y comprender la doble condición. Lo anterior, debido a las confusiones que pueden acarrear.

2. Capacidades superiores no verbales: en los casos de TEA de Nivel 1, la AC se suele dar en el ámbito no verbal, es decir, en áreas como las matemáticas, la física o la informática y en lo relacionado con el pensamiento creativo divergente (Rapin, 2002; Fitzgerald 2002; Holmes 2007; Chain, 2007 citados en Burger-Veltmeijer et al.,2011).

No obstante, específicamente en lo referente al cálculo, los autores afirmaron que no se debe confundir una habilidad superior para la matemática con una ACI. En sus aportes sostienen que es posible identificar personas con una inteligencia promedio que tienen un desempeño sobresaliente en matemáticas, al igual que personas con ACI con puntuaciones en esta área que no sobresalen significativamente con respecto a las otras. En consecuencia, sugieren que, al caer en esta confusión se devaluaría el verdadero significado de las ACI, las cuales sin duda corresponden a un concepto mucho más amplio. Así, concluyen que los estudios en los que se usan estas expresiones indistintamente pueden generar vaguedad y contribuir a la formación de una imagen distorsionada de la coexistencia de las dos condiciones.

3. Aspectos sociales: específicamente a nivel de interacción y comunicación se ha encontrado que los niños con TEA de Nivel 1 y ACI, tienden a tener inconvenientes para ajustar su comportamiento social en diferentes contextos y para poner límites en la conversación cuando se trata de los propios intereses. Igualmente, se ha observado falta de reciprocidad en la comunicación, así como desconocimiento de las reglas sociales y una tendencia al aislamiento.

Adicionalmente, estos niños tienen dificultades para comprender la naturaleza de las relaciones sociales, lo que puede reflejarse en un acercamiento social poco convencional y en dificultades

para jugar con otros niños, especialmente cuando se trata del juego simbólico (Assouline y Foley-Nicpon, 2010).

También suelen mantener interacciones sociales reducidas, lo cual puede hacer referencia a la cantidad de personas con las que tienen contacto o a las particularidades de la relación que se entabla (tener solo uno o pocos amigos, hablar con alguien sólo lo estrictamente necesario). Además, cuando conversan con otros, es posible que demuestren una aparente falta de tacto o empatía, sinceridad excesiva, comprensión literal de lo que se expresa, tendencia a interrumpir el diálogo con el fin de expresar las ideas propias y pocas oportunidades de participación a los demás. Aun así, en ocasiones sucede lo contrario, a saber, vincularse poco o nada en la conversación (Cáceres et al., 2018a; Myles & Southwick, 2005).

4. Aspectos verbales o del lenguaje: implica la usual precocidad en la adquisición del lenguaje y en los patrones del habla; además, gran fluidez verbal y un amplio vocabulario. Se distingue por ser formal, pedante, monótono y con ausencia de prosodia; asimismo, sus comprensiones son literales y tienen dificultades para inferir según el contexto (Burger-Veltmeijer et al. 2006).

Como se evidencia en estos postulados, es común que las características del TEA de Nivel 1 predominen. Por ello, en este aspecto, las descripciones de Martín-Borreguero (2005) y otros autores, que fueron expuestas en el apartado 1, resultan muy apropiadas para definir el perfil lingüístico de la doble condición en sus cuatro componentes.

5. Aspectos de funciones ejecutivas: en el modelo descrito, esta característica comprende la capacidad de atención focalizada, especialmente en los detalles, la cual favorece el desempeño en diferentes actividades al permitir concentrarse intensamente. Aun así, esta fortaleza puede verse marcada por problemas para seleccionar la información que es relevante (Cash, 1999 citado en Burger-Veltmeijer, 2011).

Otra particularidad asociada a la forma en que se da este proceso cognitivo en estas condiciones es “la necesidad de orden y estructura, no solo en el ámbito académico, sino en todas las áreas de la vida cotidiana, en donde la predictibilidad de los hechos futuros era crítica para un buen funcionamiento socioemocional” (Cáceres et al, 2018a, p. 13). De ahí, la presencia de las

denominadas “pataletas” u otras conductas inapropiadas para el contexto en el que se encuentran. Esto también explica que muchos de los niños se sientan a gusto en espacios estructurados como el escolar, pues su inflexibilidad, insistencia en la monotonía y patrones ritualizados de comportamiento, no suelen ser problemáticos (APA, 2014; Neihart, 2000).

6. Aspectos de la memoria: hacen referencia de forma específica a la memoria mecánica, también llamada memoria reproductiva. Se asocia con la habilidad de repetir al pie de la letra lo que se ha leído o visto previamente, sin que haya necesariamente una comprensión de ello.

Así, estos niños recuerdan información fáctica o datos, por lo general, sin mucha referencia al significado de las emociones o al contexto al cual están asociados esos recuerdos ni usando estrategias de organización. La fuente principal de la práctica de este tipo de memoria es el aprendizaje por repetición o las rutinas. Almacenan listas enormes de información por periodos largos de tiempo y pueden recuperarla con mucha precisión. Con frecuencia las utilizan para sobresalir en concursos de deletreos, de geografía o en exámenes que requieren amplias cantidades de información y por eso, puede ser vista como una fortaleza (Williams et al., 2006).

7. Hipo o hipersensibilidad: tiene correspondencia con las diferencias en el procesamiento sensorial de la información, donde al parecer, el cerebro les da especial atención a ciertos estímulos (Marco et al, 2011). Cuando esto sucede, la angustia ocasionada a causa de ellos puede llevar a autolesiones o conductas agresivas en aquellos niños que no son capaces de comunicar de forma explícita lo que sienten.

Hasta este punto, es notorio cómo el perfil diagnóstico de la doble condición es un poco complejo de distinguir frente a lo que sucede en cada una de las condiciones por separado. Por esto, es frecuente que padres y profesores tengan la certeza de que “algo anda mal”, pero al mismo tiempo, no saben con exactitud qué es. De allí que el proceso de identificación se haga indispensable, esencialmente para que los niños puedan obtener los servicios apropiados de manera efectiva (Neihart, 2000).

La autora anteriormente citada afirma en sus aportes que, identificar sólo las ACI de estos estudiantes o sólo la condición del neurodesarrollo, no suele ser muy útil. De hecho, a raíz de la atribución de las características del TEA de Nivel 1 a las ACI - o viceversa -, se puede contribuir a crear confusiones o

imprecisiones sobre la verdadera naturaleza de las dificultades del niño, pero, además, conllevar a la formulación de un plan educativo poco apropiado.

A este respecto, propone que, para llevar a cabo este proceso, son indispensables dos elementos: primero, una historia completa del desarrollo del niño que puede permitir observar con mayor detalle las características presentadas a lo largo de la vida; y el segundo, una comprensión de lo que motiva ciertos comportamientos. Esto último sería útil, por ejemplo, para diferenciar los intereses obsesivos de intereses comunes en todos los niños, o si hay o no un propósito detrás de estos. De igual manera, para hacer un proceso preciso de identificación, sería ideal contar con la participación activa de los padres y los niños - quienes son los primeros y mayores conocedores de su historia de vida -, así como de un equipo interdisciplinario con experiencia en este campo.

3.3 Factores que influyen en el desarrollo de las ACI en niños con TEA de Nivel 1

El MDDT, además de definir las AC, concibe *el talento* como “el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo al menos entre el 10% superior a sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo” (2020, p. 1). Estos últimos se dividen en académico, técnico, científico y tecnológico, artístico, servicio social, administración/ventas, operaciones comerciales, juegos y deportes.

En este sentido, también describe los aspectos necesarios, para que lo primero (las AC) se convierta en lo segundo (el talento), a través de un *proceso de desarrollo*. Así, éste se considera como la búsqueda sistemática por parte de los niños o adultos, que se implican en un programa estructurado de actividades, durante un periodo de tiempo significativo con el fin de alcanzar un objetivo de excelencia específico (Gagné, 2020). En otras palabras, para que una AC llegue a ser talento, es indispensable partir de establecer un propósito específico relacionado con esa capacidad natural que se posee y trabajar de forma ordenada hasta cumplirlo.

Desde este modelo, el proceso de desarrollo del talento incluye tres subcomponentes: actividades, inversiones y progreso. El primero se caracteriza por tener una estructura, por responder a un contenido específico y porque se dan en un ambiente de aprendizaje institucionalizado o no. Es decir, también se

contempla el aprendizaje autodidacta; el cual suele ser característico en los niños con TEA de Nivel 1, cuando se trata de sus áreas de interés.

Por su parte, *las inversiones* abarcan la intensidad del proceso de desarrollo del talento en términos de tiempo, dinero y energía física y psicológica. Al poner en consideración estos tres factores, las familias, los profesores o las personas con AC, pueden evidenciar la evolución o posibles retrocesos a lo largo del tiempo. De esta forma, *el progreso* muestra la prontitud con la que, en comparación con los pares, se avanza hacia el objetivo de excelencia planteado; lo cual se puede ver influenciado por situaciones como recibir una beca, sufrir algún accidente o ser apoyado por un profesor o entrenador (Gagné, 2020).

Otro componente esencial dentro del MDDT son los *catalizadores* (intrapersonales y ambientales). Este concepto es retomado inicialmente de la química, pero en este modelo hacen referencia a los aspectos que pueden ejercer -por presencia o ausencia- influencias tanto positivas como negativas, y pueden sufrir transformaciones permanentes a través de su implicación en el proceso de desarrollo del talento. Debido a que cobraron especial relevancia en esta investigación al permitir comprender la evolución de las ACI, a continuación, se hace una breve revisión de cada uno de ellos.

Dentro de los *catalizadores intrapersonales* se incluyen, por una parte, los *rasgos físicos*, como la apariencia, el género, los rasgos raciales o étnicos, las discapacidades, y las enfermedades graves. Por otra parte, están los *rasgos mentales*, que corresponden al temperamento al cual se le adjudica un componente hereditario y a la personalidad, comprendida como estilos de comportamiento adquiridos.

En estos catalizadores también se encuentra la dimensión de *administración de objetivos*, que incluye la motivación y la voluntad, las cuales permiten la identificación de las metas y el esfuerzo que la persona con AC está dispuesta a invertir para alcanzarlos. En otras palabras, esta dimensión implica empeño y constancia en la práctica, aunque se presenten obstáculos o resultados inesperados.

Por su parte, los *catalizadores ambientales* engloban tres subcomponentes: el social, el interpersonal y el educativo:

- El subcomponente *social* comprende las diversas influencias de orden geográfico, social, cultural y económico. Es decir, hacen alusión a aspectos como el clima, la ubicación rural/urbana, las costumbres, los recursos económicos familiares, entre otras.
- El subcomponente *interpersonal* se refiere a la influencia de personas significativas en el entorno más cercano del niño con AC. Por ello, puede incluir a padres, hermanos, profesores o compañeros.
- El subcomponente *educativo* “abarca todas las formas de servicios y programas de desarrollo del talento” (Gagné, 2020, p.4). Esto significa, todas las estrategias específicas, pedagógicas y administrativas pensadas para fortalecer capacidades, como lo son las clases avanzadas, el inicio temprano de la escolarización, la promoción anticipada de grado, entre otras.

Al analizar estos catalizadores en el caso de niños con TEA de Nivel 1 y ACI, probablemente se destacaría la dimensión de administración de objetivos, en comparación con otros niños que sólo presentan ACI. Los intereses obsesivos, la fascinación por el aprendizaje en algunas áreas y la tendencia a buscar repetitivamente información sobre aquello en lo que centran su atención y voluntad podría favorecer en ellos el desarrollo de las últimas (Happé y Vital, 2009; Baron-Cohen, 2017).

Ahora bien, como se ha mencionado previamente, el proceso de desarrollo de las AC implica la definición de un objetivo. En el caso de los niños con TEA de Nivel 1 este podría ser un aspecto menos frecuente, pues a veces los intereses obsesivos no tienen un propósito específico y, en última instancia, lo que generan en el niño es únicamente bienestar y grandes cantidades de información memorizada, en algunas ocasiones poco útiles. Por otra parte, al ser tan específicos, estos intereses podrían llevarlos a realizar actividades o ser conocedores de temas poco significativos para las otras personas o la sociedad. En este escenario sería complejo hablar de una AC pues, aunque podrían desempeñarse en eso de forma destacada, no representaría ninguna utilidad para ellos o los demás y es precisamente la sociedad quien, en gran medida, determina lo que se considera o no un talento (Lorenzo, 2005).

Algunas de las descripciones de Hans Asperger (1991) sobre los intereses inusuales podrían servir para comprender la diferencia entre estos y los catalizadores intrapersonales y cómo podrían complementarse. Uno de los niños utilizaba todo su dinero para experimentos, lo cual horrorizaba a su

familia pues incluso les robaba éste para fundirlo. El segundo, tenía un interés obsesivo con los venenos, los coleccionaba e inventaba nuevos; esto preocupó a sus padres porque además había robado una cantidad sustancial de cianuro del laboratorio de química de su escuela.

Como puede notarse, la forma en que se presentaban estos intereses, como es frecuente, no resultaba muy beneficiosa para los niños ni para sus familias e incluso, los ponían en riesgo o los llevaban a ejecutar acciones poco deseadas. Sin embargo, vale la pena observar más allá de esas conductas; es decir, aprovechar las capacidades o catalizadores intrapersonales que los llevaron a ser amplios conocedores de esos temas relacionados con la química y considerar la posibilidad de reorientar ese saber y esas aptitudes, a través de los catalizadores interpersonales y educativos, hacía actividades que no pongan en riesgo la integridad física, pero, sobre todo, que tengan un mayor beneficio y utilidad para el niño y su entorno cercano.

Un elemento considerado en pocos o casi ningún modelo explicativo de las AC, pero que también resulta importante en el marco de este análisis, hace referencia a lo que Gagné llamó el *factor azar*. Como su nombre lo indica, implica que las posibilidades del desarrollo del talento también pueden verse influenciadas por el azar. Esto significa, que las personas no tienen control sobre aquello que incide en sus capacidades naturales, como la genética, el temperamento y otros aspectos de los catalizadores intrapersonales. De igual manera, el lugar donde los niños nacen, la familia a la que pertenecen, tener o no una condición como, por ejemplo, un TEA, son factores que ciertamente no pueden ser controlados.

Llegados a este punto, cabe recordar que, según este modelo, para desarrollar el talento es esencial poseer AC o capacidades naturales superiores a la media. No obstante, que un niño sea portador de las mismas, no asegura que vaya a ser talentoso. Incluso, en muchos casos, estas no se desarrollan o no son aprovechadas. Un ejemplo de ello son los estudiantes con ACI que presentan un bajo rendimiento académico o aquellos que nunca llegan a ser conscientes de sus habilidades sobresalientes. Esta es una situación que puede ocurrir con los niños que presentan ambas condiciones en un contexto donde el acompañamiento educativo se centre únicamente en las dificultades que presenten y no en el ejercicio de una práctica sistemática que permitiera desarrollar estas últimas.

Con lo anterior, resulta importante retomar los aportes de Burger- Veltmeijer y sus colaboradores (2014; 2016), en tanto buscan reducir la brecha entre la identificación de estos niños y la intervención que

se planea, para lo cual, tener un diagnóstico no es suficiente. En consecuencia, como parte de sus planteamientos proponen una evaluación basada en las fortalezas y dificultades de los estudiantes que tiene como propósito satisfacer las llamadas necesidades psicoeducativas tanto en el contexto escolar como familiar.

Así, es preciso tener presente que dentro de los factores (catalizadores ambientales) que favorecen el desarrollo de las ACI en estos niños, se encuentran las acciones que realizan quienes están cerca de ellos para acompañar este proceso, tanto desde la escuela, como en la casa. Frente al acompañamiento que brinda la familia, cobra especial relevancia las expectativas que desde allí se tengan respecto a la educación de sus hijos. En este aspecto Gómez-Arizaga et al. (2019), al indagar por las percepciones de los padres con relación a las experiencias académicas y sociales de sus hijos con ACI, encontraron que:

Las madres no solo esperan un futuro académico para sus hijos, sino que también buscan que su desarrollo socioemocional sea el adecuado y que se transformen en personas autónomas e independientes (...) A su vez, todas las entrevistadas concluyeron que lo importante para el futuro de sus hijos es que ellos busquen su propio camino, haciendo aquello que les apasiona (p. 169).

En esta misma línea, al aludir específicamente a las acciones a llevar a cabo desde las instituciones educativas y que están estrechamente relacionadas con la labor del docente, se afirma:

Es necesario entonces, la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos, seguros y desafiantes, que cuenten con los catalizadores necesarios que permitan que el potencial del estudiante se manifieste y no quede enmascarado o escondido por sus necesidades de apoyo. En cada niño, niña y adolescente 2e, existe un gran número de fortalezas y habilidades cognitivas, sociales y emocionales, las que visibilizadas y potenciadas constituyen, no sólo valiosos recursos para el logro de sus aprendizajes, sino que también son la base para un desarrollo integral y para la consecución de las metas y proyectos que se propongan (Cáceres et al, 2018b, p. 50).

En este sentido, el contexto escolar puede ser un espacio para que los niños con TEA de Nivel 1 y ACI sobresalgan entre sus compañeros, tengan grandes frustraciones o sus dificultades pasen desapercibidas. De esta manera, los apoyos específicos que podrían requerir y el acompañamiento

educativo en general, debe enfocarse tanto en sus fortalezas como en sus dificultades, no solo en unas o en otras (Assouline y Foley-Nicpon, 2010; Burger-Veltmeijer et al, 2011).

En síntesis, los catalizadores intrapersonales y ambientales, la identificación de las fortalezas y dificultades de los estudiantes que presentan las dos condiciones y las acciones específicas que se pueden llevar a cabo tanto en la escuela como en el hogar, son factores a los que se le da prioridad en este proyecto, dada su importancia en el desarrollo de las ACI de los niños con TEA de Nivel 1.

3.4 Las concepciones y su influencia en el desarrollo de las ACI en niños con TEA de Nivel 1

La razón de ser de esta investigación es identificar y resaltar las concepciones que tiene maestros, padres y niños sobre el TEA de Nivel 1 y las ACI. En este sentido, es preciso comprender este concepto desde los postulados de Iriarte et al, (2008), quien afirma que las concepciones son:

Representaciones mentales que hacen parte de la estructura del pensamiento del sujeto; quien por lo general las desconoce porque están arraigadas en lo más profundo de su estructura cognitiva, al ser producto, por un lado, de su experiencia y, por otro lado, de su formación académica (p. 87).

En otras palabras, son las interpretaciones que construye el individuo de un hecho o cosa, a través de la combinación de sus vivencias y saberes propios con los conocimientos técnicos y científicos de un tema y que, por tanto, se pueden modificar a lo largo del tiempo.

La familia es el lugar inicial de acogida, acompañamiento, interacción y aprendizaje que tiene el niño. De acuerdo con Gagné y otros expertos en el tema, es considerada una pieza clave para la transformación de las capacidades naturales en talentos. Además de constituir el primer contexto de socialización del ser humano y aportar conocimientos, se espera que sea un ambiente de libertad, seguridad, atención personalizada y educación permanente, componentes básicos para el acompañamiento de los niños con ACI (De la Torre & Pérez, 2006 y Freeman, 2010, citados en Castellanos et al., 2015).

Bajo este panorama, los familiares son, por tanto, los primeros en generar una concepción con respecto a los niños y sus características particulares; incluso, sobre las posibles condiciones que puedan presentar. Centrar sus concepciones en unos rasgos específicos, la lectura positiva o negativa de la presencia de condiciones como el TEA de Nivel 1, las ACI, o ambas, tiene relevancia en tanto determina el tipo de apoyo que se brinda desde el hogar.

En lo que respecta al contexto escolar, lugar donde se materializan los procesos educativos, sucede algo similar. Así, la forma en la que los profesores reconocen, perciben y comprenden a los estudiantes, en particular a los que presentan una condición, configura un elemento constitutivo de su labor pedagógica y, en este caso, soporta las acciones orientadas al desarrollo de las ACI del estudiante. Como lo afirma Iriarte et al. (2008) “las concepciones son un filtro que regula de forma consciente o inconsciente el estilo personal de enseñar y las decisiones que se toman en el aula de clase durante el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 87).

Es así como padres y profesores se convierten en ese eje que transversaliza todo el proceso educativo, pues en conjunto, y al hacer parte de forma directa o indirecta de todos los catalizadores, representan para el niño las múltiples posibilidades y oportunidades que tiene para fortalecer o no sus capacidades. Por esto, se hace necesaria una relación hogar-escuela que, aunque parta de diferentes comprensiones e interpretaciones, aporten cada uno desde su rol distintas experiencias y conocimientos, que vayan en la misma línea de guiar y apoyar al niño en el desarrollo de sus ACI.

Si bien las descripciones que hacen las familias y los docentes de los niños suelen coincidir y rescatan con precisión muchas de sus características, no siempre es así. Esto se evidenció en un estudio realizado por Foley-Nicpon, et al. (citado en Assouline y Foley-Nicpon, 2010), en el cual profesores y padres de niños con las dos condiciones, manifestaron que sus hijos presentaban algunas características asociadas al TEA como el aislamiento, las dificultades en la interacción social y la falta de flexibilidad. Sin embargo, los estudiantes no se sintieron identificados con ello.

Ese fenómeno se atribuyó a que la realización de las comparaciones sociales es una habilidad que no está desarrollada en muchos niños con TEA de Nivel 1, por tanto, es difícil evaluar el comportamiento propio como diferente del de los demás (Baron-Cohen, 2005 citado en Assouline y Foley-Nicpon, 2010).

Según las autoras, este aspecto complejiza la intervención con estos estudiantes puesto que es complicado propiciar en ellos un deseo de cambiar lo que se les dificulta cuando dichos problemas no son reconocidos.

Dado lo anterior y al comprender que el estudiante es el eje principal de todo proceso educativo, al pensarse su reconocimiento y acompañamiento, se hace imprescindible tener en cuenta sus propias voces, más aún, cuando sus particularidades y sobre todo sus intereses al ser tan específicos, determinan en gran parte sus motivaciones, fortalezas y debilidades.

En conclusión, contar con las voces de padres, maestros y niños da vida a los procesos de investigación en este tema, pues el acercamiento a sus concepciones sobre la doble condición se constituye como base para una mayor comprensión y para la creación de una ruta a seguir que permita el fortalecimiento de los procesos de identificación y desarrollo de las ACI en estos estudiantes.

4. Metodología

Dado que este proyecto tuvo un interés por escuchar las voces de padres, profesores y niños, estuvo centrado en el enfoque cualitativo. Al respecto, Bonilla-Castro y Rodríguez señalan que este enfoque busca “captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada; es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (2013, p. 84). Por ello, permitió comprender, en espacios naturales, un fenómeno como las ACI en niños con TEA de Nivel 1 y dar la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todas las personas que participaron de él (Martínez, 2013).

Además, en esta investigación se partió del paradigma interpretativo, que, al aplicarlo en el contexto familiar y escolar, da relevancia a “la interpretación y la comprensión de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas [...]” (Schuster et al, 2013, p. 121).

Como método se usó el estudio de caso, reconocido como una forma rigurosa de orientar la investigación, en tanto permite explorar de forma profunda y conocer ampliamente el fenómeno de interés (Martínez, 2006). Es precisamente con esta intención, que se tuvieron en cuenta diferentes fuentes (la revisión de la literatura sobre las ACI en niños con TEA de Nivel 1 y los aportes de los participantes); dando un lugar importante a la lectura que cada uno hace del problema. Por ello, desde esta perspectiva, se privilegia más la profundidad de la información que se recoge y analiza, que la amplitud en el número de implicados.

4.1 Selección de los Casos

Para dar respuesta a los objetivos planteados, en esta investigación se entendió por caso a un niño de entre 7 y 8 años diagnosticado con TEA de Nivel 1 e identificado o con presunción de ACI, que estuviera escolarizado en una institución educativa formal pública o privada y que no asistiera a ningún programa especializado orientado a desarrollar estas últimas.

Con el propósito de obtener información de primera mano y poder conocer el contexto familiar y escolar de cada uno de los niños, también hicieron parte del caso sus papás y profesores. Además de tener un hijo que cumpliera con las características mencionadas anteriormente, hicieron parte de la

investigación aquellos padres (cuyo término englobó a padre, madre o ambos) que aceptaron participar activamente como informantes y dieron la autorización, por escrito, para que sus niños también lo hicieran.

Por otra parte, se invitó a participar a aquellos profesores que acompañaban el área en la que los niños destacaban y mostraban mayor interés, los que acompañaban la de su menor interés o mayor dificultad y los directores de grupo. Estos últimos fueron considerados dado que suelen tener una información más amplia de cada niño, de su desempeño en todas las asignaturas y están en directa comunicación con los demás docentes que lo acompañan.

Es necesario aclarar que, aunque no se realizaron entrevistas a profundidad, también se vincularon al caso los maestros de apoyo de las instituciones educativas. El propósito de su participación fue hacer un reconocimiento y acercamiento a las políticas y procesos de inclusión implementados a nivel institucional, así como conocer otros puntos de vista sobre cada uno de los casos.

4.2 Descripción de los Casos

Caso 1

Juan⁸ es un niño de 8 años, quien vive con su madre, hermana y padrastro en un municipio del Suroeste antioqueño. Seis meses antes de iniciar la investigación, había sido diagnosticado con TEA de Nivel 1, TDAH y con puntuaciones en el nivel clínico para Ansiedad. La evaluación neuropsicológica que soportaba este diagnóstico también registraba un CI de 112 y se sugería la presencia de “habilidad excepcional conceptual verbal y para el cálculo”.

En respaldo a estas apreciaciones y para considerar su participación en la investigación, la madre reporta que su vocabulario es muy elevado para su edad; tiene conversaciones sobre temas que, por su complejidad, son difíciles de seguir o comprender; pero, a la vez, es muy concreto y no se extiende en la presentación de detalles. Por otra parte, destaca que desde los primeros años de escolarización ha

⁸ Cabe aclarar que, teniendo en cuenta algunas de las consideraciones éticas previstas para esta investigación, los nombres fueron modificados para proteger la identidad de los participantes y de las personas mencionadas por ellos.

mostrado un alto interés por manejar cifras. Así, las ha utilizado para establecer relaciones sobre las personas, aprendió a multiplicar en primer grado, fácilmente comprendió la división y, recientemente, la radicación.

Además, señala que es un niño preocupado por aprender y siempre lo ha hecho rápidamente. Características que también se manifestaron en el contexto escolar y que sugirieron a algunos docentes la posibilidad de que tuviera una AC en el área de las matemáticas.

A este respecto, cabe decir que, por su edad, el niño debía estar en el grado tercero; sin embargo, al inicio del año escolar la madre presentó solicitud para ser promovido de forma anticipada, en razón a su alto rendimiento académico. En consecuencia, aunque no cumplía con todos los criterios requeridos por el sistema institucional de evaluación⁹, al iniciar la investigación, Juan cursaba el grado cuarto en una Institución Educativa pública del mismo municipio. Sigue presentando buen desempeño en matemáticas e incluso, retoma conceptos de cursos anteriores y conoce otros, que apenas van a ser explicados por el profesor de esta área. Por ello, se adelanta a sus ideas y a veces lo corrige. En contraste, aunque su manejo conceptual parece muy hábil, el área que más se le dificulta es artística.

Este caso se complementó con la participación de los docentes: el primero de ellos tenía 37 años y correspondía al área de matemáticas. La segunda, con 44 años, era la profesora de artística y lengua castellana. Además, era la directora de grupo; razón por la cual, no se consideró un tercer profesor. Es de destacar que los dos contaban con formación posgraduada en la didáctica de su área específica. Para efectos de facilitar la presentación de los resultados y la protección de su identidad, de ahora en adelante serán identificados como profesor(a) A y B, respectivamente.

Desde el contexto familiar, solo participó la madre; en tanto reporta la ausencia de relación entre el niño y su padrastro. Tiene una edad de 38 años, es licenciada en lengua castellana y se desempeña como coordinadora académica de secundaria en la misma institución educativa donde estudia Juan.

Caso 2

⁹ Para efectos de la promoción anticipada de grado, este sistema se rige por el Artículo 7 del Decreto 1290 del 2009 (MEN, 2009), en el cual se plantea como requisito fundamental la demostración del rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social, en el marco de las competencias básicas del grado que cursa.

Pablo es un niño de 7 años, vive con su padre y madre en un municipio del sur del Valle de Aburra. A la edad de 4 años fue valorado por neuropediatría, reunió “criterios para TEA de alto funcionamiento – Síndrome de Asperger” y fue destacado su “buen desempeño en áreas específicas como los idiomas, el cálculo matemático y alfabetos variados”. Durante la realización de esta investigación la condición fue confirmada.

En este mismo informe se definió que, por sus características, sus necesidades actuales se encuentran en el límite y, por ello, requiere apoyos de Nivel 2. Igualmente, se resalta la presencia “de sintomatología de TDAH, para la cual se sugiere seguimiento”. Aunque no se mencionan las alternaciones en la prosodia evidenciadas por otros profesionales y la concreción en sus expresiones o respuestas verbales, la evaluación realizada por fonoaudióloga informa de dificultades significativas a nivel pragmático y actualmente recibe terapia ocupacional, en razón a su torpeza con la motricidad gruesa, algunos desordenes de integración sensorial y la necesidad de estimulación propioceptiva.

Con base en la reciente (e.g., julio de 2022) administración de una prueba de inteligencia se reporta un CI de 107, sin habilidades a destacar. No obstante, por las puntuaciones presentadas en ese informe, se observa un desempeño alto a nivel visoespacial y medio alto en el razonamiento fluido. A la vez, se señalan dificultades notorias relacionadas con la comprensión verbal.

Aunque este aspecto no sea evidente en el proceso de seguimiento, sus padres destacan la presencia de capacidades sobresalientes desde los primeros años de vida: adquirió la lectura a la edad de tres años y ha mostrado una gran habilidad para aprender de manera autónoma conceptos sobre astronomía, cálculo mental y programas de diseño gráfico. Su destreza con idiomas como el inglés, ruso, francés y griego ha formado parte de este repertorio.

A este respecto, en la institución educativa es descrito como un excelente estudiante, inquieto por el conocimiento, con aptitudes extraordinarias para la construcción de nuevos aprendizajes y una capacidad visoespacial. En particular, los profesores identifican un dominio del inglés comparable al de un niño nativo. Incluso, en ocasiones, solo quiere utilizarlo para comunicarse de forma fluida, con niños y adultos.

Debido a las actitudes de algunas instituciones educativas frente a su condición, fue difícil lograr su escolarización. No obstante, al momento de la realización de esta investigación cursaba el grado primero en una Institución Educativa Privada del área metropolitana.

Desde este contexto, participaron en la investigación 3 profesoras, con un rango de edad entre los 35 y los 42 años: la directora de grupo, también encargada del área de lecto-escritura; la profesora del área de religión, ética y relaciones humanas, en la cual Pablo presentaba menos interés y el desempeño más bajo en comparación con los demás saberes; y la docente del área de lógico matemática, la de su mayor motivación y desempeño. Cabe aclarar que solo las dos últimas profesoras tienen formación posgraduada en neuropsicopedagogía. En adelante, estas tres docentes serán denominadas maestra C, D y E, respectivamente.

Para conocer las políticas de inclusión a nivel institucional y las acciones de acompañamiento implementadas con el niño, también se consultó a la docente de apoyo.

Con el propósito de complementar el caso, tanto el padre como la madre participaron como informantes en la investigación. El primero tiene 49 años, es ingeniero civil y se ha desempeñado como profesor de matemáticas y actualmente en formación posgraduada. La madre tiene 44 años, es ingeniera mecatrónica y se desempeña como docente en el área de tecnología e informática en una institución educativa de carácter público.

4.3 Técnicas e Instrumentos

A fin de dar respuesta a los objetivos propuestos, se utilizaron cuatro técnicas de recolección de información: entrevista semiestructurada, observación participante, observación no participante y revisión documental.

En el diseño y definición de las técnicas a utilizar se determinaron las tres categorías centrales para el posterior análisis de la información. Por ello, también fueron la base para la elaboración de las respectivas matrices (ver Anexo 1):

TEA de Nivel 1 y ACI: esta categoría se basó en el reconocimiento de las características específicas de los niños y sus formas de expresión en el contexto escolar y familiar. Para facilitar la indagación, se dividió en seis subcategorías relacionadas con los referentes teóricos del TEA de Nivel 1 y las AC por separado y los elementos que, de acuerdo con el modelo de Burger-Veltmeijer et al. (2014), permitirían considerar la presencia de la doble condición. Aunque estas subcategorías se dividieron para favorecer la identificación de las características particulares de cada uno de los niños, se centraron en los siguientes aspectos: interacción y comunicación, patrones restringidos, aspectos cognitivos, aspectos académicos, manifestación de la ACI y proceso diagnóstico.

Catalizadores: Desde la perspectiva de Gagné frente al proceso de desarrollo de esas AC se indagó por los factores intrapersonales y ambientales que pueden influir allí. Para ello, se recogieron las tres categorías propuestas por el autor y así definir cada uno de los tipos de factores: el primero de ellos compuesto por rasgos físicos, rasgos mentales y dimensión de administración de objetivos propuestos por el niño; y el segundo conformado por los catalizadores sociales, interpersonales y educativos, identificados en el contexto escolar y familiar.

Concepciones: de acuerdo con las ideas de Iriarte et al. (2008), a partir de la tercera categoría se esperaba conocer las representaciones individuales de los participantes y su relación con las teorías formales o el conocimiento científico sobre la coexistencia de las dos condiciones. Para su definición se tuvieron en cuenta dos subcategorías, que pretendían diferenciar los aspectos concernientes a cada una de ellas.

4.3.1 Entrevista

Para identificar las concepciones que tenían los padres, profesores y niños sobre la presencia conjunta del TEA de Nivel 1 y las AC, se realizó a cada uno de ellos una entrevista semiestructurada. Según Díaz et al. (2013), ésta se caracteriza por brindar mayor flexibilidad, debido a que parte de preguntas planeadas que pueden ajustarse, en función de los entrevistados y sus respuestas. De este modo, favorecen su motivación, la aclaración de términos, la identificación de ambigüedades y la reducción de formalismos.

Aunque la esencia de la información a recolectar era la misma, para cumplir con su propósito, se diseñaron tres guías de entrevista, dirigidas a las particularidades de cada uno de los participantes: profesores, padres y niños. Con el fin de mantener la rigurosidad investigativa y evidenciar los aspectos en los que podrían mejorarse – en términos de estructura, claridad, coherencia con los objetivos del proyecto y tiempos estipulados según el participante –, se realizó un pilotaje de las mismas. Para ello, fueron aplicadas a un niño de 8 años, con diagnóstico de TEA de Nivel 1 y presunción de ACI; dos madres y un profesor. Al no ser participantes directos del estudio de caso, permitieron vislumbrar la necesidad de ajustar ciertas preguntas antes de iniciar el trabajo de campo.

Como resultado de este proceso, las tres guías de entrevista tenían una misma estructura, a ser implementada en dos sesiones de 45 minutos aproximadamente, la primera parte corresponde a una introducción con la descripción general del propósito, la presentación de las instrucciones y el diligenciamiento de la información sobre el participante. La segunda parte, compuesta por las preguntas centrales y otras planteadas para profundizar en cada uno de los aspectos. Y, la tercera parte, enfocada en la realización de un cierre, para conversar, de manera breve, sobre el estado del proceso y la continuación del mismo. En función de las particularidades de los participantes, estas guías quedaron consolidadas de la siguiente manera:

- Entrevista para profesores: compuesta por un total de 18 preguntas, distribuidas en 4 de la primera categoría, 11 de la segunda y 3 de la tercera (ver Anexo 2).
- Entrevista para padres: 4 preguntas sobre TEA de Nivel 1 y AC, 10 preguntas sobre los catalizadores y 3 sobre las concepciones; para un total 17 preguntas (ver Anexo 3).
- Entrevista para los niños: debido a sus características de interacción y comunicación, las preguntas se plantearon de forma más concreta y corta; con lo cual, se incrementaron en número, para no perder de vista los aspectos a analizar. Así, se organizaron 25, correspondientes a 8 de la primera categoría, 6 de la segunda y 10 de la tercera. Además, al cierre se planteó una pregunta que permitiera a los niños hablar sobre otros aspectos no considerados (Anexo 4).

Cabe aclarar que, estas preguntas fueron ampliadas y reformuladas de acuerdo a las dinámicas del momento de aplicación y las respuestas de cada uno. Así, en consideración a sus compromisos escolares, fue necesaria programar una sesión adicional con la profesora B y, en el caso de Pablo, se redujo el número

de preguntas y se dispuso de una sesión más para lograr completarlas. Esto, en razón a sus limitaciones para permanecer atento durante un tiempo prolongado.

Para contar con un registro preciso de las respuestas, todas las entrevistas fueron grabadas con la debida autorización de los informantes. Su propósito también era facilitar la transcripción y análisis de la información.

4.3.2 Observación participante

Este tipo de observación se pensó como el más idóneo para conocer el contexto familiar de los niños. Esto, debido a que es un proceso mediante el cual es posible estar en contacto directo con el escenario natural de las personas objeto de estudio y participar en sus dinámicas. Por ello, es una técnica que implica la relación entre ambas partes (Piñeiro, 2015).

Esta observación se llevó a cabo con el propósito de interactuar directamente con el estudiante, ahondar en la expresión de sus características e identificar información relacionada con los catalizadores intrapersonales y una parte de los ambientales. Para ello, inicialmente, se elaboró una guía organizada de manera detallada, en función de 10 aspectos específicos y 85 indicadores, en los cuales se centrarían tres sesiones de observación, correspondientes a dos categorías centrales: particularidades de la expresión del TEA de Nivel 1 y las ACI en el niño; catalizadores intrapersonales y ambientales, observables en el contexto del hogar (Anexo 5).

Dado que las dinámicas de los encuentros dejaron ver que era difícil seguir la estructura de esta organización en cada una de las sesiones, se consideró más pertinente hacer un registro abierto y en función de lo observado, pero sin perder de vista los 10 aspectos considerados. Pese a ello y para favorecer el cumplimiento de su propósito, se planearon una serie de actividades a ser desarrolladas en cuatro sesiones:

- Sesión 1: espacio de interacción espontáneo, sin registro de información. Tenía como objetivo hacer un reconocimiento del espacio del hogar y obtener información para la planeación de los siguientes encuentros, hacer un encuadre con los padres y crear un acercamiento inicial entre el niño y las investigadoras.

- Sesión 2: espacio de interacción libre, en el cual se realizó registro de información con el apoyo de la guía de observación. Concretamente, con base en los objetos encontrados en el contexto del hogar, se realizaron juegos y conversaciones que permitieran observar las formas de interacción y comunicación de cada uno de los niños, evidenciar sus intereses, elementos relacionados con sus ACI y otros aspectos de la guía que pudieran tener lugar en ese encuentro.
- Sesión 3: su intención era hacer un trabajo centrado en la realización de actividades escolares de manera independiente por el niño, la participación de los padres en las mismas y, en caso de requerirlo, el acompañamiento o apoyo brindado por ellos.

Debido a que las dinámicas escolares actuales no contemplaban la asignación de deberes para realizar en casa, fue necesario diseñar un taller de razonamiento lógico y comprensión lectora, en el que se incluyeron los temas o actividades recientemente trabajados en las clases de cada uno de los niños, así como las instrucciones empleadas por sus docentes.

A este respecto también cabe aclarar que, por sus compromisos laborales y la dificultad para concertar espacios de encuentro, en el caso de Juan, no fue posible contar con la participación de la madre. En consecuencia, solamente se realizó la primera parte del trabajo, en presencia de la cuidadora. Además, no se llevó a cabo en su totalidad, debido a la poca disposición del niño.

- Sesión 4: con el propósito de hacer un espacio más ameno para los niños y que mostraran su desempeño en el área en la que destacaban, en este encuentro se implementó una actividad diseñada con base en las características e intereses identificados o reportados, hasta ese momento, por las distintas fuentes. Esta actividad se denominó “El maestro eres tú”, en la medida en que se esperaba que el niño asumiera el rol de docente y enseñara a las investigadoras sobre el tema de su interés (ver Anexo 6).

Cabe precisar que, en el caso de Juan, fue necesario reorientar la actividad, sin perder la meta inicial. Dado que le es difícil disponerse para asumir un personaje distinto, se le permitió ser él mismo y realizar un concurso de operaciones matemáticas, acompañado del niño que comparte las tardes en el espacio de la cuidadora.

4.3.3 Observación No Participante

Dadas las características del contexto escolar y los aspectos previstos para observar en el mismo, para la recolección de información en las instituciones educativas se implementó la observación no participante. Según los aportes de Campos y Lule (2012), esta técnica permite a las investigadoras actuar como agentes externos y espectadoras, que no intervienen en los hechos y ver lo que ocurre de la manera más objetiva posible.

Esta observación tuvo dos objetivos fundamentales: por una parte, complementar o corroborar la información recibida en las entrevistas en relación con la categoría TEA de Nivel 1 y ACI. En segundo lugar, buscaba identificar aquellas características del niño y acciones o recursos docentes, que, de manera directa e indirecta, podrían favorecer o no el desarrollo de su ACI, en el contexto escolar.

Al igual que con la observación participante, el registro se organizó mediante tres guías de observación, compuestas por un total de 97 indicadores, relacionados con las categorías previamente descritas: dos con especificaciones similares, pero para ser diligenciadas en el contexto de las clases de mayor y menor interés del niño (ver Anexo 7) y una tercera, para la observación en los espacios de descanso (ver Anexo 8). Para facilitar su diligenciamiento, se dispusieron ocho sesiones, descritas a continuación:

- Sesión 1 y 2: el proceso de observación en el aula y los descansos se inicia con dos sesiones sin registro; las cuales buscaban crear un espacio de confianza con el profesor y los niños. De este modo, en futuros espacios, se esperaba evitar que se sintieran incómodos y modificaran significativamente su comportamiento, por la presencia de las investigadoras.
- Sesiones 3 a 6: su propósito era recolectar y corroborar información sobre aspectos relacionados con el TEA de Nivel 1 y las ACI de cada uno de los niños, así como de los catalizadores intrapersonales y ambientales que pueden ser evidenciados en el contexto del aula. Igualmente, con el ánimo de analizar posibles variaciones en estos aspectos, se planearon dos sesiones de observación en cada una de las clases de mayor y menor interés y desempeño por parte de los niños.

A este respecto cabe mencionar que, debido a condiciones climáticas y de acceso al municipio, así como una contingencia de salud presentada en la institución, en el caso de Juan, solo se pudo realizar una sesión de observación con registro en cada una de las clases.

- Sesiones 7 y 8: con la intención de analizar algunos de los catalizadores ambientales y a los niños en aquellos espacios donde su comportamiento fuera más espontáneo, se realizaron

observaciones durante el tiempo de descanso. Por efectos de las dinámicas de las instituciones, en el caso Juan tuvieron una duración de quince minutos cada una y en el caso de Pablo de cuarenta.

4.3.4 Revisión Documental

En esta investigación, tuvo dos propósitos. Por una parte, conocer los referentes teóricos y conceptuales relevantes para la comprensión del objeto de estudio (Barbosa et al., 2013). Por esto, se basó en la consulta de diferentes artículos académicos e investigaciones que permitieron contribuir a la fundamentación del proyecto y al posterior análisis de la información recolectada con las diferentes técnicas.

Por otra parte, para contribuir al reconocimiento de algunos catalizadores ambientales y a la identificación de las fuentes sobre las cuales se podrían sustentar algunas de las concepciones de los profesores, se consideró la lectura del Proyecto Educativo Institucional o los documentos que hicieran sus veces en cada una de las instituciones educativas.

Con base en las particularidades de la cultura institucional, en el caso de Juan se revisó el PEI. No obstante, dada su desactualización, se tuvo en cuenta el Sistema Institucional de Evaluación y Promoción, con fecha del 2022. Para el caso de Pablo, por el carácter de confidencialidad del PEI, los documentos analizados fueron el Manual de Convivencia y la página web de la institución. Cabe además resaltar que, para complementar esta consulta, se realizaron conversaciones con las dos docentes de apoyo.

4.4 Procedimiento

Para iniciar la ejecución del proyecto, se procedió a la identificación de los niños que serían parte del estudio de caso. Esto se dio por intermedio de personas que conocían el interés y propósitos del proyecto, así como el reconocimiento de casos de niños que podrían responder a las características definidas para su participación. En total, se puso en consideración la participación de cuatro niños de instituciones de carácter público y privado. Aunque todos ellos cumplían con los criterios relacionados con la doble condición y la edad, dos de ellos dejaron de ser objeto de interés por estar implicados en otras

propuestas orientadas al desarrollo de sus AC. Además, por tratarse de un estudio de casos y la amplitud de la información a recolectar, se decidió realizar la investigación solo con dos de ellos.

Una vez contactados los padres y obtenido el aval verbal de su participación en el proyecto, se extendió la invitación de manera oficial a las instituciones. En aras de llevarlo a cabo, se realizaron encuentros presenciales con las directivas o las profesoras de apoyo de las instituciones y los padres de familia. En estos espacios se hizo una presentación general del proyecto, de lo que se esperaba de su participación, se hizo una proyección de los compromisos que asumirían las partes y se procedió a la firma de los consentimientos informados (ver Anexo 9).

Cuando se obtuvo la autorización institucional, a partir de la firma del acta de inició por parte de las directivas y el representante legal, se estableció contacto con los profesores designados y se les informó sobre el detalle de su participación. Para dar cuenta de su aceptación, también debieron firmar del consentimiento informado diseñado para tal fin (ver Anexo 10).

A razón de las vacaciones que tienen todas las instituciones a mitad de año y al cambio de semestre de las investigadoras, que implica una nueva afiliación a la ARL, el trabajo de campo tuvo una pausa de aproximadamente 2 meses en los cuales los niños tuvieron cambios, que se evidenciaron en su regreso.

Dado que las instituciones educativas estaban ubicadas en dos municipios diferentes y, en particular, uno estaba alejado del Valle de Aburrá, para facilitar el trabajo de campo se preparó un cronograma para la organización y distribución de las actividades y fechas previstas para la recolección de la información en el contexto escolar y familiar. Es necesario aclarar que este cronograma fue modificado en varias ocasiones, debido a diferentes situaciones que, de manera imprevista, implicaron la reprogramación de los encuentros. Pese a ello, fue posible cerrar el proceso de recolección de la información de manera exitosa.

4.4.1 Análisis de la Información

El análisis de la información se realizó de acuerdo con lo planteado por Lissette Fernández (2006), con relación a la recolección cualitativa. Así, el primer paso fue transcribir las entrevistas y guías de observación en su totalidad. Posteriormente, se hizo una lectura de todas las transcripciones y se descartó

la información que no aportaba o tenía relación directa con los objetivos propuestos para la investigación. Paralelamente, con el uso de colores distintos, se resaltó la información relevante para cada una de las tres categorías definidas previamente, es decir: TEA de Nivel 1 y ACI (amarillo), catalizadores (azul) y concepciones (verde).

Con base en el resultado de estos dos pasos y con el fin de evidenciar los hallazgos asociados a cada una de las subcategorías de análisis, se hizo la creación y asignación de códigos a cada uno de los apartados de las transcripciones. Para ello, se hizo uso de abreviaturas que permitieron describir y diferenciar las subcategorías entre sí y, posteriormente, agrupar la información en las tres matrices de análisis, diseñadas para cada uno de los casos, en correspondencia con los tres tipos de participantes: profesores, padres y niños.

En consonancia con lo planteado por Morra y Friedlander (2001), el análisis final de toda la información recolectada en este estudio de caso se basó en la realización de una triangulación que, además de considerar a cada uno de los participantes y los distintos contextos, permitió contrastar la información obtenida con los referentes consultados con relación al objeto de estudio y, como se verá en los siguientes apartados, buscar dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos.

4.5 Consideraciones Éticas

Al ser de corte cualitativo, esta investigación se caracterizó por el respeto a las ideas, creencias, posiciones y sentires expresados por los distintos participantes. Todos los datos, evidencias y demás elementos recogidos a lo largo del proceso de recolección de información, fueron utilizados únicamente con fines académicos.

De igual manera, se tuvo en cuenta lo propuesto por Galán, al afirmar que:

Los criterios éticos que deben regir en una investigación son: la búsqueda de la verdad y la honestidad para que la presentación de los resultados de la investigación corresponda a los que se obtuvieron en el proceso, sin distorsionar los fenómenos hallados para beneficio personal o de intereses de terceros (2010, p. 2).

En correspondencia con ello, el análisis de la información se realizó con un carácter académico y con miras a que sus reflexiones, hallazgos y conclusiones contaran con la mayor objetividad posible. Es decir, se evitaron los juicios de valor y las posturas personales de las investigadoras, así como aquellas que no contaran con sustento académico. Esto se reconoció como uno de los pilares para realizar un estudio riguroso y que pudiera beneficiar a otras personas.

Por otra parte, es de resaltar que, para dejar constancia escrita sobre el conocimiento de los propósitos y el detalle del proyecto, así como de la aceptación para ser parte del mismo, cada uno de los participantes firmó un consentimiento informado. En éste, se hacían explícitas las características de su participación en la investigación y la posibilidad de cambiar su decisión y retirarse en cualquier momento. Igualmente, se daba cuenta de los compromisos adquiridos por las investigadoras y, en particular, de aquellos referidos al respeto de su identidad, de la confidencialidad de la información aportada y a una devolución sobre los hallazgos.

Debido a que los niños eran menores de edad, el consentimiento de los padres también abarcó lo concerniente a sus hijos. No obstante, a estos últimos también se les explicó la intención de la investigación, de manera que, al firmarlo, hicieran explícito su deseo de participar.

5. Resultados

Este apartado se centra en la descripción de los hallazgos que dan respuesta a los tres objetivos específicos. Para dar mayor claridad, se presentarán los casos por separado, destacando las posturas de cada uno de los participantes (i.e., maestros, padres y niños) y la información recolectada a partir de las diferentes técnicas.

Con relación al Caso 2, es necesario aclarar que, a Pablo no se le hicieron todas las preguntas previstas para dar cuenta de sus concepciones sobre el TEA de Nivel 1 o las características en relación directa con la comprensión de esta condición. Esto, debido a que, por decisión de la familia, no se le ha hablado sobre ello. En otras palabras, sobre este y otros aspectos de la investigación, se respetó el deseo de mantener en reserva su conocimiento sobre el TEA. No obstante, de manera indirecta el niño se expresó sobre algunas de ellas. En consecuencia, no en todos los apartados de la presentación de los resultados se muestran sus ideas.

5.1 Concepciones de Maestros, Padres y Niños sobre la Presencia Conjunta del TEA de Nivel 1 y las AC

Caso 1- Juan

Si bien los maestros, la madre y Juan manifestaron no tener una concepción clara sobre la presencia conjunta del TEA de Nivel 1 y las AC, de forma directa o indirecta, sí consideran que sea posible. A modo de ejemplo, el maestro A se refiere al autismo como un síndrome que tiene múltiples variaciones, en las que algunos de los niños se inclinan más por “el lado de los números o por el lado de las letras, una de las dos. Entonces cuando son muy buenos para los números, [...] no son tan buenos para las áreas que son de escritura o de lectura”.

Pese al reconocimiento de la doble condición, tenían diferencias sobre la forma de expresión de cada una de ellas. Así, al preguntarles si son opuestas o complementarias, la docente B reconoce no tener claridad, mientras el profesor A, en correspondencia con sus ejemplos, las concibe como complementarias. Algo similar ocurre con la madre, quien afirma no tener una respuesta; pero a pesar de ello, destaca que “no todos los niños con autismo pueden manifestar lo otro [la AC]”. En contraste con los demás, Juan

considera que ambas condiciones son opuestas, pero pueden coexistir y, por ello, afirma sobre sí mismo “se puede ser sonso y tener AC”.

Al ahondar en estas concepciones fue posible ver que los tres parecen tener mayores claridades al expresarse frente a las dos condiciones por separado y, de hecho, las soportan sobre una construcción a partir de la experiencia:

- Para la madre, el TEA de Nivel 1 se trata de un concepto muy complejo e “incomprensible” y a diferencia de los profesores, quienes reconocen que esta condición no se expresa de la misma manera en todos los niños (p. ej., “aquí tenemos otro niño que también tiene autismo y que son de condiciones muy distintas”), en las apreciaciones de la mamá, no se evidencia la identificación de esta variabilidad en las formas de expresión. Por ello, al relacionarlo con Juan, usa expresiones como: “uno se pone a leer y hay ciertas conductas que él tiene y hay muchas que no. Ellos tienen [...] dificultades en la comunicación, pero a veces parece que no, porque uno habla con él y a veces entiende más”.

Aunque no se distancian mucho de las descripciones de la madre, los profesores dieron a conocer, de manera explícita, que a lo largo de sus años de ejercicio se han encontrado esporádicamente con estudiantes que presentan esta condición. Por ello, sus concepciones se expresan a partir de la mención de algunas de sus características.

En ese sentido, lo dicho por la madre y los profesores sobre la condición da cuenta de la presencia de afectaciones en las relaciones sociales; pero ella se diferencia de estos últimos en la medida que sí menciona la hipersensibilidad y la falta de flexibilidad, representada en conductas y patrones repetitivos. De manera particular, resaltó la poca tolerancia de Juan a “ciertos sonidos, ciertas voces, otras que no las puede ni soportar” y “su insistencia con ciertas cosas, los berrinches y las obsesiones con ciertas comidas”.

Además, basados en el conocimiento de Juan, los profesores incluyeron algunos rasgos que no forman parte de la condición: el definirla como un síndrome, la presencia de variaciones “en el sistema no sé si sea motriz, psicomotriz”, “[no sé] si es que es algo progresivo o qué”.

Juan, por su parte, se reconoce como una persona con la condición y dice: “yo soy autista”. Adicionalmente, parece tener una concepción basada en la interpretación de algunas de sus

lecturas, en la que asocia el TEA de Nivel 1 con “una modificación cerebral”, donde “cambian los oídos. No físicamente, sino que escuchas más” y “el cerebro es más chiquito”. Por ello, es “más tonto y sonso”.

Incluso, algunas descripciones personales respondieron a esas ideas sobre el TEA; en tanto se identifica como alguien que requiere más tiempo para la realización de algunas actividades y, por ello, dice cosas como: “yo me tardo tres horas, pero bueno”; “soy el ser más pendejo del mundo”. Igualmente, cuando no le era fácil responder a preguntas relacionadas con la lectura de sí mismo evadía o usaba expresiones como “¿Por qué me hacen preguntas que no puedo responder?”.

Pese a estas afirmaciones, otras de sus expresiones parecen sugerir lo contrario: “todos los niños, excepto yo, son unos bobos”. “Hay cuatro [niños del grupo, incluyéndome] que todavía no se les acaba el cerebro, no se les termina de podrir. Son muy inteligentes y hay veintidós pendejos”.

Como puede verse, sus percepciones sobre sí mismo, eran contradictorias; pero también lo es cuando expresa lo que piensa de sus compañeros: al describirse como inteligente afirma que los demás niños de su clase “ni siquiera saben sumar”; prefiere jugar en el celular porque “son unos amargados”. Pero en otras ocasiones, dice que le gusta charlar y contar chistes con dos de ellos porque son “buena gente”.

En conjunto, sus expresiones mostraron que, aunque él dice haber leído sobre la condición, todavía no tiene una visión clara de la misma y, con mayor razón, si trata de asociarla consigo mismo. Por otra parte, aunque no todas sus afirmaciones mencionan explícitamente a los otros niños, necesita apoyarse en comentarios sobre ellos para poder hablar sobre sí mismo.

- En cuanto a las concepciones sobre las AC se evidenció mayor claridad en las expresiones de los maestros. Al referirse a éstas no establecen una relación directa con el TEA de Nivel 1. Sin embargo, hacen alusión a su experiencia con aquellos niños que desarrollan unas habilidades superiores a las esperadas para su grado escolar o edad cronológica, en áreas como lenguaje, matemáticas, artes o música.

La madre, por su parte, las concibe en términos de facilidad para entender algo (“que comprende un poquito más de alguna cosa o que se le facilita aprenderlo”) y las caracteriza con base en el

interés que Juan pone a este tipo de actividades. Vale la pena aclarar que, al igual que los maestros, la mamá asocia este concepto a la denominación colombiana de “capacidades excepcionales”.

Juan también se identifica como un niño con AC y dice: “Son otra cosa que yo tengo. Me lo dijo mi mamá [y le creo]”. Concretamente, relaciona esta condición con ser “muy bueno en unas cosas como en la matemática y en el español”.

Por último, acerca de la fundamentación de las concepciones sobre cada una de las condiciones, los maestros expresaron haber recibido más capacitación sobre las AC que sobre el TEA de Nivel 1. Sin embargo, independiente de la fuente de consulta utilizada (p. ej., artículos, videos, sitios web, etc.), los diálogos entablados con ellos mostraron que su propósito no se focaliza en la conceptualización de la doble condición o las dos condiciones por separado, sino en encontrar orientaciones o estrategias que les permitan acompañar a estos niños en el aula. A modo de ejemplo, la profesora B dice: “he visto videos, he leído, he escuchado conferencias y me he centrado más como en el asunto de las estrategias”.

Aunque gran parte de la comprensión de la madre se centra en el TEA de Nivel 1 y se debe a sus conversaciones con un profesional de la salud que revisa a su hijo periódicamente, también se ha dado a la tarea de indagar en redes sociales (Facebook y YouTube). No obstante, a diferencia de los maestros, su objetivo ha sido ampliar la comprensión sobre el mismo, para poder apoyar a su hijo (“yo tengo que lidiarle ese comportamiento que ellos manejan”). Aun así, parece dudar de la veracidad de la información y, por ello, considera que ésta no corresponde en su totalidad con las características que observa en Juan. En consecuencia, afirma que sus concepciones están marcadas por un componente afectivo: “Es que uno los ve con los ojos del amor”.

Pese a que Juan parece identificar en él características de las dos condiciones, la ambigüedad y el cambio constante de sus respuestas no permitieron conocer con precisión la fuente de la información que reporta y, de hecho, dice: “lo saqué de internet”. Y ante la pregunta por el sitio web específico, expresa: “Obvio no... Me lo inventé. [risas]”.

Caso 2 – Pablo

En las entrevistas, la madre y las docentes de Pablo concluyeron que el TEA de Nivel 1 y las AC son condiciones que pueden darse de forma conjunta. Además de afirmar que las últimas son un escenario común en la presencia del TEA de Nivel 1, consideran que no son opuestas y pueden llegar a complementarse. Incluso, la maestra C y E tienen claro que, por sus similitudes, existe la posibilidad de confundirlas y afirman: “en la AC o en el autismo es muy común que exista un gusto por algo y que lo potencien”, “muchas veces asombran y se puede confundir con un talento excepcional”. Adicionalmente, la maestra E subraya que “muchos de los grandes genios han [...] tenido alguna condición particular. Porque [...] un científico, cuando se mete en algo, es en eso”, con lo cual contempla algunas situaciones posibles asociadas a la doble condición.

- Al centrarse en el TEA de Nivel 1, la madre opinó que esta condición se está volviendo cada vez más común y lo califica como “impresionante, súper, súper común y más como yo soy docente, uno ve muchos más”. En la misma línea, todas las maestras perciben que ya se identifica con mayor frecuencia en los estudiantes, debido a que se ha facilitado el acceso al conocimiento sobre los temas de diversidad e inclusión y a las herramientas y profesionales cada vez más especializados.

Las tres maestras reconocieron algunas de sus características fundamentales, pero ninguna describió el TEA de Nivel 1 en su totalidad. Así, mientras las profesoras D y E refieren conductas asociadas a las particularidades del lenguaje y la interacción, la C lo muestra como una condición en la que la alteración de las funciones ejecutivas son su única dificultad; pero no hace una descripción mayor al respecto (“lo único que siento yo que les falta a estos chicos para fortalecer son las funciones ejecutivas”).

De forma similar, dos de las profesoras (C y E) establecen una relación directa con una capacidad intelectual alta e, incluso, la C considera que este nivel sólo se refleja en su conocimiento sobre temas específicos.

Pese a lo anterior, de una u otra manera, las cuatro hablaron del espectro y los niveles de severidad del Autismo. Concretamente, mientras la profesora C plantea “estoy hablando de un autismo funcional, de un Asperger funcional, porque sabemos que hay unos más severos, pero de esos no

me ha tocado a mi durante este tiempo”, la profesora D afirma “tenemos otros estudiantes con esta misma condición y son diferentes” y ante la pregunta por la necesidad de ajustes en el contexto escolar, la profesora E responde: “como este espectro es tan amplio, depende...”. Sin dejar de reconocer las especificidades entre los niños que lo presentan, a diferencia de las profesoras, la madre de Pablo concibe el TEA como “un concepto muy amplio, que ya no está marcado por grados, [pero en el que sí hay] unos [niños] que tienen más dificultades cognitivas, de conocimiento, para hablar, para socializar”.

En correspondencia con sus afirmaciones, tanto la madre como las profesoras estimaron que estos niños pueden ser independientes en su cotidianidad, siempre y cuando se le realicen ciertos ajustes.

De acuerdo con las aclaraciones presentadas al inicio de este apartado, no hay elementos para sustentar las concepciones de Pablo sobre esta condición.

- Al referirse a las AC, las maestras dicen no tener mucha información sobre su definición; pero además de asociarlas con habilidades excepcionales o que superan el promedio de los niños en ciertas áreas, una vez más establecen una relación directa o indirecta con los TEA de Nivel 1.

Además de hablar sobre los niños con los que ha tenido contacto, la profesora C resalta la buena memoria a corto y largo plazo, como una característica que les permite recolectar la información sobre sus temas de interés.

Al igual que la anterior, la profesora D hace referencia a las habilidades memorísticas. No obstante, al relacionar su concepción sobre las AC con su experiencia con Pablo, considera que lo que hace excepcional a los niños es su corta edad para presentar habilidades destacadas en áreas como la percepción auditiva, la agilidad para resolver problemas matemáticos o para adquirir un segundo idioma.

Por su parte, la tercera profesora habló sobre experiencias de niños que son promovidos en la escuela o que a edad temprana ingresan a la universidad; pero, a la vez, es capaz de reconocer sus limitaciones. Así, concibe las AC como un mayor desarrollo en unas áreas y un desnivel en otras, que explican sus dificultades y la necesidad de apoyo: “en su cerebro, obviamente, hay un mayor desarrollo en alguna área y hay una necesidad de equilibrar las otras; sobre todo en lo social”.

Aunque no tenía certeza ni deseo de probar si las habilidades matemáticas y en los idiomas de Pablo podrían nombrarse AC, su madre, concretamente, hace referencia a éstas como un alto nivel intelectual, medido a través de pruebas estandarizadas: “tienen un CI super alto y que les hacen un test. [...] Y ya, dicen en qué porcentaje están y cómo orientarlos”. Al relacionarlo con su hijo, planteó: “Yo creo que él si tiene capacidades muy altas. [...] Ya tocaría hacerle una evaluación; pero no la hemos querido hacer”.

El niño, por su parte, las comprende como un concepto con el cual se identifica. Así, al preguntarle qué son, respondió: “Soy yo. Yo tengo Altas Capacidades de ser brillante”, “yo soy muy, muy, muy, muy bueno en las, en las matemáticas y todas las cosas de matemáticas y de planetas”. Ante la pregunta de qué tan inteligente es, respondió: “soy inteligente infinito [...] soy muy brillante [en todo] y brillante para mis papás. Creen que yo soy un superhéroe”.

Sobre el origen de estas concepciones, las tres docentes expresaron haber recibido capacitaciones por parte de la institución, sobre diferentes condiciones y de una fundación especializada en TEA, con la cual tienen vínculo. Además, la docente C cree que el mayor conocimiento se lo ha dado su experiencia laboral. En contraste, las maestras D y E afirmaron que sus estudios de posgrado y sus propias indagaciones les han ayudado a comprender un poco mejor las dos condiciones.

Dado que es docente, la madre también expuso que se ha preocupado por el tema, ha consultado sobre el TEA de Nivel 1 en diversas fuentes y ha ampliado su saber a partir de su propia experiencia: “cuando en el 2014 en los colegios nos dijeron tenemos que ser inclusivos [...], ahí empecé a leer del autismo y de otros trastornos. Y ya cuando nos diagnosticaron, hemos leído, [y hemos recibido información del] neurólogo, el neuropsicólogo”. Reconoció que encontrar bibliografía sobre el tema es fácil y aludió a las múltiples formas posibles de ver la condición; lo cual se materializa en la variedad de información disponible. En particular, mencionó una actividad enfocada en el autismo a la que asistió en una ocasión, algunos grupos de Facebook, textos y literatura española. Debido a que ven en Pablo solo algunos de los rasgos encontrados en estas búsquedas, retoman la información que les es útil y descartan la que no.

A pesar de las indagaciones realizadas, estima que ellos, como padres, no conocen lo suficiente para acompañar al niño y que les falta mucho. Sobre todo, por las experiencias que trae consigo el

crecimiento de Pablo y la amplitud en su conocimiento. En consecuencia, se ven obligados a leer para lograr comprenderle, conversar con él y tratar de ser parte de su mundo.

Dado que las AC no son un tema de su interés, Pablo solo tiene conocimiento de las mismas a partir de su propia vivencia. De hecho, fue necesario repetirle el concepto de AC en varias ocasiones porque al parecer nunca lo ha escuchado. En cambio, reconoce con mayor facilidad los conceptos de inteligente o brillante porque los ha oído de sus padres y profesores.

5.2 Características de los niños que permiten a maestros y padres identificar la presencia conjunta del TEA de Nivel 1 y las ACI y favorecer o no el desarrollo de estas últimas en el contexto escolar y familiar

Caso 1 – Juan

Con base en las entrevistas y las observaciones realizadas en el contexto escolar y familiar se puede decir que las características del TEA de Nivel 1 eran fácilmente reconocibles en Juan. Aunque parecía no tener muchas dificultades para adaptarse a los cambios en el contexto escolar y del hogar, mostró unos intereses muy marcados y sus dificultades en la interacción y comunicación fueron mucho más notorias. Ahora bien, aunque algunas de las particularidades del niño podrían sugerir la presencia de ACI, las posturas de la madre y sus maestros presentaron diferencias. A continuación, se hace una descripción de algunos elementos que permiten precisar y ejemplificar estas afirmaciones:

A nivel de interacción y comunicación, los maestros, la madre e, incluso, Juan, reconocían la poca relación que tiene con los otros niños. Situación que fue confirmada en las primeras sesiones de observación de las clases y otros espacios. Tenía dificultades para mantener la conversación en ambos sentidos, no solía iniciarlas y evadía las preguntas que se le hacían o las respondía con monosílabos. Si no estaba interesado en el tema o actividad, abandonaba el lugar, ignoraba a la otra persona, le daba la espalda o repetía verbalmente fragmentos de videos que había visto. Su interés por comunicarse era evidente sólo si se trataba de compartir sus actividades favoritas: hacer algo en el celular, jugar un videojuego o realizar operaciones matemáticas.

Concretamente, en las clases se pudo evidenciar que, con frecuencia, se mantenía solo y en silencio. Hablaba únicamente para participar del tema trabajado. Y en los descansos, compartía poco con

otros niños. Generalmente, se iba para la coordinación, por ser la oficina de su mamá. Aquí cabe resaltar, la forma como observa a los niños que estaban en el patio, desde las cámaras de vigilancia de la institución: Así, parece paradójico que, al estar con ellos, no los mirara; pero desde allí, si lo hacía fijamente, de forma prolongada y en todos los tiempos del descanso. Al preguntarle por esta conducta, expresó que su propósito es avisar al rector, en caso tal que algunos se agredan.

Tanto en el contexto familiar como escolar se evidenciaban las particularidades de sus formas de comunicación verbal y no verbal. Mostraba ecolalias inmediatas y diferidas; sus expresiones gestuales eran escasas y, de hecho, le costaba hacer contacto visual. En algunas ocasiones, era exagerado para expresar sus emociones (de alegría, satisfacción o malestar) e, incluso, para toser. No obstante, se observaba coherencia o correspondencia con el sentido que quería darle a sus palabras.

Los dos profesores y la madre coincidían con estas apreciaciones. También señalaban que Juan no daba la oportunidad para que otros niños se acercaran y prefería responsabilizarlos de su escasa interacción. Específicamente, la madre resaltó: “los otros niños sí lo quieren, es él quien no se interesa en compartir con ellos; ya que los considera “tontos”, al no tener en común los mismos saberes”. Y, en ese sentido, agregó: “me gustaría que [mi hijo] fuera más inteligente en las relaciones. Ese es pues como el punto débil”.

En coherencia con la necesidad que observaron de que Juan recibiera un acompañamiento para lograr interactuar con sus compañeros, los docentes implementaron algunas estrategias al interior de las clases y el descanso. Gracias a ello, en el segundo ciclo de observaciones, se percibió un cambio positivo en el niño. Así, aunque su estilo de comunicación seguía siendo torpe (pues, se basa en el uso de sarcasmos), los profesores resaltaron en él el hecho de acercarse y hablar más con ciertos niños y, en algunas ocasiones, compartir juegos con ellos.

En lo que respecta al lenguaje, la madre no mencionó alteraciones en la prosodia. Sin embargo, estas fueron referidas por los docentes y observadas por las investigadoras tanto en el contexto escolar como familiar. Si bien pronuncia adecuadamente todos los fonemas y sílfones y no presenta alteraciones en la proxemia, tiene un tono de voz particular y era común que hiciera pausas entre palabras. Aunque no presenta lenguaje idiosincrático, hace uso de conceptos poco conocidos en el contexto colombiano, asociados a videojuegos y youtubers de otros países.

En correspondencia con algunas de las características del TEA de Nivel 1, en su discurso se evidenció poca fluidez verbal, literalidad y algunas dificultades para comprender ideas abstractas o aquellas instrucciones que son muy amplias. Para ejemplificar algunas de ellas, vale la pena mencionar un par de situaciones vividas en el contexto de la observación: Para ayudarlo a expresar sus gustos, una de las investigadoras le dijo “puedes decir, me gusta esto y esto”, con la intención de que él fuera explícito en expresar sus intereses. En respuesta, repitió textualmente: “me gusta esto y esto” y luego se rio. En otra ocasión, tratando de motivarlo para que respondiera de forma escrita una pregunta de comprensión lectora, la investigadora le dijo: “no te preocupes, escribe cualquier cosa” y escribió, literalmente “cualquier cosa” y, una vez más, se rio.

El proceso de observación también permitió evidenciar que, su intención comunicativa variaba, en función de la situación. Esta era notoria en los diálogos sobre temas de su interés o que tenían lugar con las personas cercanas. Por el contrario, cuando Juan estaba con sus compañeros, desviaba su intención o parecía estar ausente. Esto podía explicar por qué al hablar en la clase, lo hacía con una velocidad y volumen adecuados, pero si se trataba de interactuar con sus pares se expresaba más rápido y, en ocasiones, con un tono imperceptible.

Si bien parecía no implicarle grandes dificultades en su día a día, respecto a los patrones restringidos y la falta de flexibilidad, tanto los docentes como la madre reconocieron que, en ocasiones, a Juan le cuesta adaptarse a los cambios y a las normas. Así, aunque los dos docentes consideraron que su dificultad para cambiar de una actividad a otra no es tan extrema, los dos tenían miradas opuestas con relación al uso de la anticipación, como una forma de prevención.

La docente B comentaba que Juan parece no ser muy estricto para seguir las normas. Unas veces las cumple y acusa a sus compañeros para que también lo hagan y, en otras ocasiones, le son indiferentes o las acomoda a su conveniencia. Con relación a los cambios de aquello que se le hubiera prometido, la madre precisaba: “Si es algo que él esperaba mucho, él se enoja. Si no, le da igual”. “A no ser que usted le explique muy bien las razones de porqué y él vea que si es algo que [el mismo] evidencie. [...] Si no, ¡imposible! Si él lo piensa así, así es”.

Aunque no es un aspecto en el que de forma sistemática su reacción sea clara, la observación confirmó estas dificultades para ser flexible. Igualmente, evidenció que su resistencia frente a los cambios se hacía más notoria cuando tenían relación con sus actividades o temas de interés. A modo de ejemplo, se puede citar una situación en la que Juan no pudo recordar la forma en que su abuelo le había enseñado a dividir números grandes por dos cifras. Esto lo frustró, hasta el punto de no querer recibir ayuda y retirarse de la actividad. Al parecer, también le costaba aceptar que estaba equivocado o que se pueden utilizar otras alternativas para llegar a una misma respuesta. Incluso, a veces, imponía sus ideas, priorizaba sus intereses y quería omitir el hecho de que pueden ser desconocidos para los demás.

Por lo que se refiere a los intereses restringidos, los maestros, la madre y Juan coincidieron al señalar su notable gusto por las matemáticas y la tecnología. Además de disfrutar hablar sobre este tema, dedica un tiempo considerable a la manipulación de dispositivos electrónicos como computadores y celulares. Así, puede acceder a una variedad de contenidos, especialmente a los videojuegos. Inclusive, en la clase o en el espacio del hogar es difícil que se aparte de su celular. Aunque la madre le restrinja su uso, Juan busca reemplazarlo por el computador o el televisor con diferentes estrategias. Por eso, al preguntarle por su rutina diaria o los planes que hace, ella afirmó: “él no tiene que planear nada, porque él no ve más allá de su celular”.

Otros intereses destacados por la madre fueron los sudokus y los videos de temas históricos o de animales. Por su parte, la observación en el espacio del hogar también mostró su buen desempeño en geografía y cultura general; intereses que no habían sido mencionados por ninguno de los participantes. A este respecto, cabe decir que, dado que el niño tenía una actitud de evasión y poca disposición con las investigadoras, los espacios de juego en el celular se convirtieron en una herramienta para evidenciar con mayor facilidad otros aspectos en los que también sobresalía.

Por lo que concierne a la hiperreactividad a los estímulos sensoriales, algunos de los hallazgos no fueron claros. Los profesores, la madre y el niño expresaron que a éste parecen afectarle los sonidos altos; razón por la cual, en ocasiones se cubría los oídos con sus manos. Juan reiteraba su incomodidad y la ejemplificaba al señalar que no le gustan los actos cívicos, porque usan micrófonos. En respuesta a estos comentarios, la madre le compró unos audífonos especiales para aislar el ruido. No obstante, al corto tiempo dejó de utilizarlos. Respecto a esto, la docente B comentó que, quizá al niño realmente no le

molesta el ruido, sino que lo manifiesta por lo que escucha de los adultos sobre las características que presentan las personas con TEA.

Asimismo, Juan destacó su gusto por tocar su peluche “Orejitas”. Dijo que “es blanquito y esponjocito”. Además, su madre señaló que “es feliz con Orejitas. [...] Duerme con él y cada que vamos a salir de paseo, [...] él arranca con su peluche”. Con respecto a los alimentos, ella también indicó hipersensibilidad a algunos de ellos, por ejemplo “Cuando come frijoles [...], vomita, [dice] que lo están envenenando”.

Con relación a las ACI, los maestros y la madre resaltaron las habilidades memorísticas de Juan, en tanto logra recodar con detalle eventos vividos y, sobre todo, información tratada en las clases. De forma similar, la profesora B y la madre estiman que algunos aspectos del lenguaje de Juan son más avanzados de lo que se esperaría para su edad: “él sí tiene un vocabulario que es mucho más elevado para su edad”. “[Tiene un lenguaje] muy elevado, [...] demasiado”. De igual modo, la madre, señalaba que esta era una característica destacada por algunos de los profesionales que lo acompañan.

A propósito de lo anterior, también es importante hacer referencia al buen desempeño académico, reportado por él mismo y sus profesores. Así, además de comentar que todas sus materias se encuentran por encima de cuatro, en ocasiones, el desempeño de Juan es superior al de sus compañeros. En particular, el maestro A hizo referencia a su capacidad de análisis en la resolución de “procesos matemáticos”; mientras que la docente B subrayó ese gusto por la lectura, que le permite tener un pensamiento mucho más fluido y responder más rápido que sus pares. Y para ejemplificar sus afirmaciones, ella retomó algunas expresiones de Juan: “no, yo no necesito todos estos procesos para llegar allá, sino que yo llego inmediatamente”.

La madre respaldó estas afirmaciones al hablar sobre la rapidez con la que su hijo aprende matemáticas. A modo de ejemplo, relató como interiorizó el proceso de la multiplicación mientras ella le enseñaba a otra persona y el de la división, que “aprendió en media hora”. Asimismo, enfatizó que no es necesario repetirle para que pueda aprender y, de hecho, se interesa tanto por diversos temas, que eso ha llegado a traerle inconvenientes en el contexto escolar. En ese sentido, hizo referencia a una situación en la que Juan prefirió dedicarse a sus libros, porque ya conocía lo que estaba enseñando la maestra. Aunque esta resistencia a participar de la actividad no fue bien recibida por la profesora, la madre

consideró que “el niño no hizo nada malo. Se puso a leer porque ya sabía la multiplicación”. Estas apreciaciones sobre las fortalezas de Juan se vieron reforzadas al mencionar que no siempre le era fácil acompañarlo. En ocasiones, sus preguntas o temas de conversación son tan complejos o específicos, que ella no los comprende o no sabe cómo responder.

En su conjunto, estas ideas dejaron ver que, tanto la madre como sus profesores coincidieron en que Juan muestra muchas habilidades en la lectura y su comprensión. Y a éstas añadieron su preocupación por la ortografía y los signos de puntuación. No obstante, también se refirieron a algunos aspectos cognitivos a tener en cuenta en su acompañamiento:

Concretamente, la maestra B habló sobre sus dificultades para hacer inferencias a partir de la lectura y los tres hicieron comentarios sobre sus falencias en la escritura. En ellos, señalaron que le cuesta y no se esfuerza por hacerlo, se queda atrasado en los dictados y, en ocasiones, su caligrafía es incomprensible. Al respecto, la mamá añadió: “Él todo lo quiere decir, pero escribir no”. Y, al igual que la maestra B, asoció esta dificultad sólo a sus características de motricidad fina. De hecho, la madre complementó sus apreciaciones haciendo alusión a sus dificultades con la actividad física. Un aspecto que fue evidenciado en la observación y que, de acuerdo con la maestra B, es muy evidente (“le cuesta el asunto motriz, Juan tiene muchos temores. Juan, por ejemplo, le cuesta pararse sobre una silla y es una altura pues muy mínima y él no lo logra hacer, las actividades motrices...”) y se ha convertido en una de las razones por las cuales los niños no quieren incluirlo en su equipo de fútbol: “profe, pero ¿cómo vamos a estar jugando con Juan?, ¡sí es que [...] nos va a hacer perder!”. Adicionalmente, expresó: “ellos tenían toda la razón, o sea, él es torpe en sus movimientos, a él le caía la pelota y él intentaba hasta darle con los dos pies”.

Por otra parte, aunque la madre y el docente A reconocieron que su capacidad de atención, concentración y permanencia en las actividades es poca, la docente B destacó que durante sus clases Juan atiende todo el tiempo y participa de manera activa. No obstante, atribuía este desempeño a la estructura que maneja en las mismas; pues la organización de cada una de sus actividades (i.e., saberes previos, explicación, práctica) no supera los 15 minutos.

Al referirse específicamente a la organización, tanto los profesores como la madre destacaron sus dificultades. Incluso, está última lo describió como un niño “desorganizadísimo [...] horrible, horrible,

horrible [...] un caos”. E incluso asociaba este patrón con el cuidado de sus pertenencias y útiles escolares: “Usted le viera los cuadernos...vea la hoja, mire como los rompe [...] no le gusta usar borrador. [...] Las orillas de los cuadernos [son] rotas, feas”.

En relación con este mismo aspecto, la profesora B hizo alusión a algunas situaciones, que ella consideraba, ya debían estar superadas a su edad y grado escolar: “la letra es desordenada, tirada, de todo el renglón. Él tiene que dejar renglón, en ocasiones, [...] a él no le cabe. No es organizado, pero es esa falta del dominio del espacio”.

Sobre otras características del niño que no están asociadas a la doble condición, los maestros describieron a Juan como un niño tranquilo y respetuoso. El maestro A, quien acompaña la clase de matemáticas, lo reconoció como un estudiante participativo y abierto al aprendizaje: “es un pelado muy capaz, ahí en el grupo”. Pero, a la vez, comentó que hay días en que la pereza o la impaciencia no le dejan tener un buen desempeño. Por su parte, la maestra B, encargada de la clase de artística, resaltó que es un niño creativo y que, aunque no querría darle un diagnóstico, piensa que: “él no maneja muy bien el espacio. [...] A veces, incluso, es dispráxico. [...] Para coordinar como lo viso-motriz, no...”.

La observación en el contexto escolar mostró que la mayoría del tiempo Juan es un niño silencioso e introvertido; pero en el hogar siempre se le ve a gusto. Es un niño alegre, cariñoso y tierno. Se parece a su madre, en su temperamento. Ella también es tranquila y comparten el mismo tipo de bromas, en las que el sarcasmo es evidente. Pese a estas cualidades y en coherencia con lo dicho por uno de sus profesores, una característica predominante en él es su deseo de no hacer nada y dedicar mucho tiempo al uso del celular.

Para terminar, la madre señaló que Juan tiene astigmatismo severo y otras situaciones de salud que le obligan a ausentarse de sus clases, de vez en cuando. También hizo énfasis en la dificultad que tiene para hacer sus actividades de la vida diaria o aportar a la realización de las tareas básicas del hogar. Aunque el niño es capaz de llevarlas a cabo, parece no tener disposición y debe insistirle permanentemente.

Caso 2 – Pablo

De acuerdo con la información recolectada en los dos contextos de interés de esta investigación, es posible afirmar que, tanto las características del TEA de Nivel 1 como de las ACI son reconocidas en Pablo con claridad. Sus dificultades en la interacción y comunicación fueron las más evidentes al igual que sus capacidades intelectuales, que eran significativamente sobresalientes, en comparación con sus pares. A continuación, se presentan algunos elementos que permiten detallar estos enunciados:

En lo considerado por las maestras y padres para la identificación de Pablo señalaron tanto su gusto y voluntad hacia las relaciones con las personas, como las dificultades que tiene para hacerlo. Así, aunque las interacciones con sus compañeros de clase suelen darse de forma tranquila y respetuosa, de acuerdo con la profesora C, no llegan a ser sólidas. Necesita aislarse o tomar pausas por periodos de tiempo que dedica a caminar solo y en silencio (“[Pablo] se relaciona con el otro, pero no permanece mucho tiempo en las actividades con los amigos, él se puede aislar un poco”). Los padres, por su parte, explicaron que presenta limitaciones para entablar conversaciones, para escuchar y comprender al otro o para hacerse entender. Además, a nivel no verbal, reportaron que le cuesta mantener el contacto visual con quien le habla. Y que fueron precisamente esas características, las que los hicieron ver la necesidad de acudir a un profesional.

A este respecto, la docente D afirmó que “lo [que lo] motiva [a] venir a la escuela [es la] relación con el otro, con las profes; el compartir su saber, el sentirse importante. Que ya todos sepan quién es Pablo, que lo saluden”. Sin embargo, tanto ella como la maestra C mencionaron que, en ocasiones, se le dificulta comprender las relaciones sociales y ajustar su comportamiento: cuando no obtiene de ellas la respuesta que él desea, rompe en llanto e, incluso, ha llegado a usar expresiones como: “desaparécete y piérdete”, “eres una falsa mentirosa” y “tú eres mala, porque me pusiste una mala nota”.

Con relación a su comunicación, las maestras manifestaron que, aunque a veces su volumen es muy bajo y es necesario pedirle que lo regule para poder escucharle, es importante resaltar su facilidad y claridad a la hora de expresarse. Aunque los padres coincidieron con estas apreciaciones, especificaron que la calidad de su lenguaje varía en función de los temas que trate en sus conversaciones: “Pablo tiene gran fluidez si tú lo pones a hablar de un tema específico, pero si lo pones a hablar de lo que él siente [...] no es muy asertivo. [...] Para una conversación básica le falta mucho!”.

A modo de complemento, el padre contó que, con la intervención que ha recibido y su acompañamiento en el hogar, él ha mejorado y ahora es más hábil para expresar sus sentimientos (enojo, felicidad, tristeza, etc.). Sin embargo, esa fluidez que le caracteriza, a veces, no le es suficiente para “encontrar las palabras”. Por eso, “ahora [...] que está aprendiendo, le gusta ensayar mucho con la gente”; pero aún hay que ayudarlo. Y a modo de ejemplo, relató varias situaciones concretas:

El martes él se encontró otra señora en el ascensor y [le preguntó] ¿tu cómo te llamas? Ella le respondió. También le preguntaron el nombre a él y ya. Cuando llegamos [al piso], dijeron: chao, Pablo. Y él [no respondió] nada. Yo le dije: ¡hijo, despídete! y ya dijo: chao.

Con el fin de ayudarlo a pensar en cómo hacerlo mejor la próxima vez, al llegar a casa, el padre le dijo: “hijo, está muy bien, pero también hay que terminar la conversación. Uno no dice solo hola y se va. Cuando uno sale, se comunica. Uno se despide: hasta luego y dice cualquier cosa, [como] Dios los bendiga”. Dado su deseo genuino por interactuar y tener amigos, Pablo intentó practicar lo que le dijo su padre. Por eso, días después, cuando se bajaron del ascensor y había otras personas, él dijo: “adiós, que Dios los bendiga”.

También refirió que a veces no considera los posibles efectos de sus comentarios y lo ejemplifica con palabras que había llegado a usar delante de otras personas: “papá ese señor está muy gordo [y le dijo] tienes que hacer entrenamiento porque si no te va a dar un infarto”. “El señor por qué no tiene pelo, ¿por qué se te cayó el pelo de la cabeza? [...] señor, está muy viejito [...] ¿señor cuándo se va a morir?”

En correspondencia con lo observado, en la lectura sobre sí mismo, Pablo también mostró el deseo de relacionarse. Expresó que todos los niños del salón son sus amigos y le encanta hablar con ellos sobre todos los temas, hacer trucos en los descansos y jugar fútbol. Pero, al mismo tiempo, en sus respuestas – y con reflexiones que le explican su conducta –, alude a sus dificultades de interacción, con expresiones, tales como: “[Santiago] a mí no me quiere ver. Entonces, yo quiero arreglar la pelea”, “Sí, hablo con [María], pero [ella] quiere más a su amiguita querida” y “[Camilo Martínez] no quiere ser mi amigo, porque yo lo molesto mucho. Pero para que yo sea su amigo y él sea mi amigo, tengo que hacer algo: no molestar a [Camilo]”.

La observación en el contexto escolar permitió evidenciar que, aunque casi todo el tiempo está cerca de los niños y se ve a gusto, no entabla conversaciones con ellos. Excepto, cuando se realiza un trabajo en grupo. Además, aunque no parecía ser muy hábil, en el espacio que más interactuaba era en su clase de matemáticas. Incluso, en una ocasión, llamó a sus compañeros “perdedores”, por no haber hecho las operaciones tan rápido como él. No obstante, es capaz de darse cuenta de sus errores y, aunque sea duro consigo mismo, busca pedir disculpas: se pone a llorar, diciendo que lo perdonen; escribe cartas y, en otras ocasiones, toca a los niños o hace uso del contacto físico, para hacer sentir bien a quien considera que él le ha hecho daño. En ocasiones, se notaba un exceso de preocupación por las emociones de los demás. Se angustiaba mucho, si los hacía sentir mal o estaban tristes.

Es de resaltar que sus dificultades para iniciar, mantener y responder a interacciones sociales son más notorias con los niños de su edad que con sus profesores y otros adultos; incluidas las investigadoras. Pese a ello, es frecuente que, de un momento a otro, abandone la conversación y, de forma repentina, se vaya del lugar o responda mientras va caminando. Igualmente, en otras ocasiones, responde de forma muy concreta a las preguntas que se le hacen y hace énfasis sólo en lo que es importante para él.

Otro aspecto característico de Pablo que se vio reflejado en la observación de los diferentes espacios escolares, es la literalidad y las reacciones que se generan a partir de sus posibles malas interpretaciones. A modo de ejemplo, se puede mencionar una situación de juego en la que, llegados a un punto, le dijeron que se había quedado sin vidas. Su reacción fue tan extrema, que se puso a llorar y se mostró notablemente preocupado, porque él no quería morir y decía: “la vida no es un juego. La vida es algo real”. Pese a los múltiples intentos de explicarle, para ayudarlo a calmarse, esa sensación lo descompuso tanto, que no logró tranquilizarse, hasta que finalizó la jornada y llegaron sus padres a recogerlo.

En relación con esta forma de comprender la información, las tres profesoras resaltaron que, a causa de su condición de TEA, algunas veces, es complejo comunicarse con él. Para ilustrar, cabe citar las expresiones de dos de ellas, quienes destacaron el compromiso que tienen a la hora de comunicarse con el estudiante de manera apropiada: “por su condición es muy específico. Entonces, uno trata de medirse mucho en sus palabras. [...] Como él es tan literal, eso también es delicado [...] con él”. “Es demasiado literal. Entonces, [...] muchas veces, eso nos ha generado muchas frustraciones. Esa literalidad tan impresionante que uno a veces la embarra. Uno a veces no es consciente”.

Adicionalmente, en los espacios observados mostró ecolalias inmediatas y diferidas y se evidenciaron particularidades en el contacto visual, el lenguaje corporal y la proxemia. Generalmente, su contacto visual era esporádico y no lo sostenía por mucho tiempo. No obstante, hacía un esfuerzo por mantenerlo, cuando de forma explícita se le invitaba a mirar a su interlocutor. Cuando estaba sólo, hacía gestos sin una razón aparente; pero que parecían expresar su estado de ánimo: se reía, hacía cara de enojo, de asombro, etc. A veces, se acercaba mucho o se alejaba más de lo esperado, para mantener una conversación.

Permanentemente, Pablo mostraba movimientos estereotipados con las manos, los pies e incluso, con todo el cuerpo. Además, tenía una forma particular de correr caracterizada por la poca coordinación y una postura permanentemente erguida.

Las percepciones de los maestros y los padres también dieron cuenta de sus particularidades en términos de su flexibilidad, aunque diferían un poco: las tres docentes señalaron que, aunque diariamente hacían uso de estrategias para anticipar posibles variaciones en las actividades, en ocasiones, seguía siendo complejo que Pablo se acoplara fácilmente a estas. En ese sentido, la profesora C, directora de su grupo, al igual que la maestra E, expusieron que sus reacciones son extremas. Así, cuando hay cambios muy drásticos o que interfieren con algo que él desea mucho, su tolerancia a la frustración es baja: empieza a gritar, a llorar y a decir cosas como “quiero llorar lágrimas de sangre” o “soy el peor niño del mundo”. En contraposición, los padres tuvieron una percepción diferente en el contexto del hogar y, de hecho, dijeron que Pablo no solía angustiarse cuando algo cambiaba: “Siempre hemos dicho que él se adapta muy fácil y, sobre todo, si uno [...] le avisa. Uno le explica, por ejemplo, hoy: Hijo, mañana te va a llevar la tía al colegio, porque papá no va a estar”.

Su falta de flexibilidad, también se observó durante las actividades de juego espontáneo y que, por iniciativa propia, implementaba de forma repetitiva. No obstante, al proponerle otras alternativas en las que se implicara la interacción con otros, estuvo dispuesto a participar. Pese a ello, su apertura al cambio parece no darse en todas las circunstancias. Por ejemplo, al conversar sobre su rutina diaria y la posibilidad de realizar cambios, expresó explícitamente asuntos como: “no [podemos desayunar a las diez], porque en el día se desayuna, antes de ir al colegio”. De forma similar, al asumir el rol de profesor en la actividad de “El maestro eres tú”, actuó como un científico; decidió escribir las normas de la clase en

una hoja, presentándolas en modo imperativo, para hacerlas cumplir estrictamente (“levanta la mano”, “no puedes usar el celular”, “no puedes comer” o “no te rías [...] la clase no es un chiste”); respondió preguntas de sus alumnas (investigadoras) e incluso, les puso una tarea y calificó su trabajo.

Además de su interés por la astronomía, los padres también puntualizaron su gusto y dedicación por la colección de diferentes objetos (“es coleccionista de lo que sea”), la tecnología, por aprender y hablar sobre elementos de la tabla periódica, distintos idiomas (inglés, ruso, francés y griego), los cubos de Rubik, las rocas y otros materiales. De hecho, puede permanecer sumergido en esos temas durante horas; a no ser que ellos intervengan para que realice otras actividades: “hay que sacarlo; porque [...] él quisiera trabajar un ratico en el celular, un ratico en el TV, un ratico en el Nintendo, todo electrónico. Él quisiera estar todo el día en tecnología”. Sin embargo, puntualizaron que “cuando nosotros le decimos no, se acabó esto; él empieza a inventar qué hacer. Entonces, baja sus libros, saca los juegos, hace experimentos”. “Si uno no lo saca de ahí, sigue sin ningún problema. Es más, si uno le llevara la comida allá, comería allá”.

Ahora bien, aunque las profesoras no identificaron ninguna reacción particular ante estímulos sensoriales, los padres reportaron que, en algunas ocasiones, Pablo se tapa los oídos con las manos, para evitar ciertos sonidos estruendosos. Igualmente, explicaron que, a veces, le disgusta la textura de algunos alimentos y objetos. Aunque sus reacciones ante los mismos son dramáticas, no parece ser algo sistemático y, por el contrario, deja cierta inquietud en los padres: “Cuando le da el alboroto [por los alimentos]... tuvo una época que, si veía una zanahoria “¡Nooo!” y al otro día [decía] que la zanahoria era muy saludable y se la comía normal”, “También pasó con esas bolitas de gel, que ya había jugado muchas veces [...]. Y, un día, dizque casi se vomita, cuando las ve. Pero, después de eso, ha vuelto a jugar con ellas”.

Llegados a este punto, conviene hacer referencia a algunos aspectos cognitivos que favorecían o no el desempeño de Pablo en distintos contextos:

Con respecto a la atención, la docente E planteó que ésta es una de las necesidades de Pablo; en tanto le ayudaría a autorregularse en el espacio del aula. Concretamente, relató que “en un proceso que tenga varios pasos, no los sigue. [...] Le cuesta y pierde el foco muy fácil. Y hay que repetirle; convocarlo mucho a una adecuada postura corporal, porque le cuesta estar sentadito”. No obstante, al igual que la madre, enfatizó que la situación es diferente si se trata de un tema de su agrado: “si a él le llama mucho

la atención, vas a tener ahí la atención completamente”. Adicionalmente, concluyó que estas particularidades se presentan debido al TEA: “Es por su condición que necesita [...] trabajar en esas funciones ejecutivas [...], como en su atención, concentración. Le cuesta ese seguimiento a la instrucción, a la norma, cuando pierde el foco se le dificulta volver”.

Como era de esperarse, estas características también se observaron en la asignatura que más se le dificulta. Concretamente, la docente D planteó que era difícil conectarlo con sus clases y que participara de las actividades, de la forma en que ella esperaba:

Uno no ve que se conecte a la clase. Sino que él, al finalizar, ya te lo hace a la carrera. Él no tiene una permanencia para hacer la actividad. Él simplemente pasa de un lado, pasa para el otro, se sale del salón o está dentro de la misma aula, sin trabajar. Y cuando ya oye la alarma de cuando faltan cinco, faltan 10, ahí si quiere irlo a hacer. No podría decirte que [...] disfruta haciendo la actividad, [...] pero dentro del aula de clase uno lo ve tranquilo.

Por otro lado, al indagar sobre sus habilidades visoespaciales, tanto los padres como las profesoras comentaron que es “muy ubicado”, que reconoce la derecha e izquierda, sabe a qué lugares va, dónde está y es hábil para aprender distintos caminos. Aun así, parece tener problemas con la organización de su espacio. Y, de hecho, la madre sostuvo que “hay que obligarlo a que recoja, que organice, que limpie”.

Las percepciones de los profesores y de la madre coincidieron respecto a la lectura, pero distaron en cuanto a la escritura. Tanto la docente C como la E consideraron que Pablo posee buena fluidez y comprensión lectora. Sin embargo, la primera de ellas destacó que su escritura es muy buena, porque lo hace rápidamente, tiene un adecuado uso del renglón, buena ortografía y conciencia léxica. Por su parte, la maestra E estimó que tiene dificultades en la motricidad fina; las cuales se reflejan tanto en la escritura como en el dibujo. En contraposición con lo dicho por esta docente, la madre contó que Juan tiene habilidades en el dibujo, pero le cuesta colorear.

Para responder a la identificación de sus ACI, las maestras y los padres expresaron que el niño sobresale por distintas capacidades y, una de ellas, es su “excelente memoria”. Concretamente, recuerda con facilidad información sobre diversos temas. En especial, los que son de su interés. Además, rememora con bastante claridad situaciones vividas años atrás. Igualmente, las maestras hicieron referencia a ese léxico avanzado para su edad, pero que atribuyeron a su gusto por la investigación.

Los padres también destacaron sus habilidades perceptuales a nivel auditivo, calificándolas como “tremendas”. En ese sentido, hablaron de su capacidad de repetir lo que escucha; y de usar, incluso, el mismo acento del interlocutor o la persona de quien venía el mensaje. Asimismo, concluyeron que ésta es una capacidad que ha favorecido su aprendizaje de idiomas, como el inglés.

Si bien para otros podría ser una habilidad, la maestra E presentó la rapidez del cálculo mental de Pablo como una dificultad, debido a que omite los pasos del proceso en la resolución de problemas: “ellos saben que tienen que leer, [...] escribir los datos, subrayar los datos, identificar el problema, dar la respuesta. Él de una sabe la respuesta, pero se salta [...] el paso a paso”. Su preocupación fundamental, radica en que, a futuro, esta forma de realizar las operaciones podría traerle problemas: “cuando ya la operación sea más compleja, si no ha seguido ese paso a paso, si no se instauró, si no se trabajó, ya no lo va a lograr. Por muchas capacidades [que tenga], va a llegar un momento en que va a necesitar eso previo”.

Pese a estos señalamientos, la directora de grupo y su madre consideraron que tiene un desempeño académico destacado y, por eso, es “un niño excelente en todos los conocimientos”. En coherencia con estas afirmaciones, sus padres referenciaron su destacada habilidad para aprender de manera rápida, autónoma y con mucha facilidad. De hecho, establecieron una relación directa con su experiencia con el inglés, otros idiomas “y de casi todo lo que sabe”; pues lo “ha aprendido solo y viendo videos en YouTube”.

Cabe aquí destacar que, no todas las docentes pudieron expresarse de la misma manera frente a su rendimiento académico; en tanto Pablo se implica de forma diferente en las clases. Su motivación está marcada por sus gustos y la prioridad que dé a los contenidos. A modo de ejemplo, la maestra D, encargada del área de ética y relaciones humanas, comentó que su clase “no ha sido fácil; porque [la enseñanza] es a través de algo que [Pablo] no puede ver ni tocar para explicarlo; sino que son imaginarios que yo les pido. Entonces, conectarlo con eso, ha sido demasiado complejo”. “Hay que estarlo convocando mucho”. Ello, debido a que su comportamiento cambia: se abstrae y termina interfiriendo el desarrollo de la clase cantando: “todo el tiempo, en su mundo. [Le pedí] hazlo más pasito, para que tus compañeros puedan escuchar bien la historia y él era cantando, tarareando. Pero nunca supe, si la conexión con la historia era lo que yo estaba esperando”.

Los padres también mencionaron su dominio en otros saberes que, no necesariamente, se enmarcan en el ámbito académico: un programa de diseño gráfico, en el que realizó una representación que destacó por su complejidad; así como su interés por la literatura, desde temprana edad. Incluso, por el elevado grado de esos saberes y la naturalidad con la que aprende, en ciertos aspectos les es difícil comprender todo lo que dice o mantenerse a su nivel intelectual. Por ello, se refirieron a él como un niño muy inteligente.

Las tres docentes respaldaron esta percepción, en tanto identificaron a Pablo como un niño con un coeficiente intelectual (CI) posiblemente por encima del promedio y con capacidades superiores a las esperadas para su edad, que se observaron desde que ingresó a la institución. Por ello, lo describieron como “muy inteligente” y con una “gran capacidad cognitiva, muy particular y único”. Especialmente, ubicaron sus habilidades en el área de matemáticas, los idiomas, el lenguaje y la astronomía.

Estas últimas se corroboraron en la actividad “El maestro eres tú”, donde Pablo demostró su amplio conocimiento sobre el tema y lo mucho que le interesa. Para él la inteligencia parece ser un aspecto muy importante, de hecho, sus padres comentaron que le gusta comer “salmón que porque es muy saludable y le da mucho IQ [CI]”. Igualmente, al hablar sobre sí mismo, en una ocasión también afirmó que cuando sea adulto quiere ser científico porque son muy inteligentes.

En este sentido, las profesoras resaltaron también la velocidad con la que Pablo realiza las tareas de la clase; por ejemplo, destacaron que, mientras los demás niños se demoran 15 o 20 minutos desarrollándolas, él se gasta solo 5. Adicionalmente, la profesora E mencionó que el niño ya tenía dominio de los temas que estaba enseñando y otros un poco más complejos. Y lo respaldó al decir que “tranquilamente en este momento él podría estar multiplicando; donde yo apenas estoy instaurando la suma”. Igualmente, expuso que, en ocasiones, Pablo hace aportes con información que, aunque sea verídica, se sale por completo del contenido de la clase: “hay veces, no sé, estoy hablando [por ejemplo] del cuidado del medio ambiente y él sale con cualquier cosa... que es verdad, [...] pero son datos científicos, que uno dice: “ah bueno, bueno, sigamos”. Ni uno entiende...”.

Pese a que interrumpe la clase, las docentes C y E vieron esta conducta como algo de admirar y que revela su interés natural por aprender e investigar. “Con [Pablo] es desde lo natural. O sea, él desea investigar, él desea comprender, él coge una cosita pequeña y la agranda por su interés”. Asimismo, todas

las maestras subrayaron el reconocimiento institucional que ha recibido por excelente desempeño en diferentes áreas: en su clase, ganó un concurso de matemáticas; de un grupo de 104 estudiantes del mismo grado, obtuvo el primer lugar en un concurso de deletreo en inglés y quedó entre los cuatro semifinalistas del grado en la feria de matemáticas. Además, tiene mención de honor en las clases del área de matemáticas y lectoescritura.

A este respecto, la observación permitió evidenciar que su preocupación no era ganar y superar a los demás niños, sino disfrutar de hacer lo que le gusta. En ese sentido, tiene una ventaja significativa sobre otros estudiantes: Pablo realiza los ejercicios con una naturalidad y facilidad asombrosa. Estas habilidades son reconocidas por sus compañeros, por eso, además de sorprenderlos a ellos y otras personas, se ha vuelto un ejemplo a seguir al interior del aula con relación al inglés. Aunque su aprendizaje ha sido autónomo, también es un motivador pues maneja mejor ese idioma que otras personas que lo han estudiado de forma estructurada durante mucho tiempo.

Por último, las maestras reconocieron que todas esas habilidades que Pablo posee pueden traerle beneficios para la vida personal y laboral “le abren la puerta al mundo”, será “el ser que él quiera ser en su vida” y “le [van] a ayudar para todo. [...] Matemáticas va a encontrar toda la vida y, ahora, el idioma es una necesidad en todo sentido”. Aunque desconocieron por qué se interesa tanto por estas áreas, pensaron que, el hecho de poner en práctica sus conocimientos, le ayudará a mejorar sus habilidades. Incluso, la maestra C desarrolló esta idea cuando mencionó: “El dicho dice que, la practica hace al maestro ¿cierto?”. Por su parte, la profesora E, añadió: “[ser] un prodigio, digamos que le va a ayudar para todo y va a permear sus elecciones”.

Además de los aspectos que se mencionaron, cabe aquí citar otras características de Pablo que van más allá de la presencia de la doble condición y que pueden incidir en el desarrollo de sus AC:

Aun con sus limitaciones en la comunicación, enlistadas previamente, las maestras lo definieron como un estudiante “muy participativo” en algunas clases. De forma similar, los padres lo percibieron como expresivo y que disfruta estar en lugares donde hay muchos niños. No obstante, consideraron que, en ocasiones, tiene épocas en las que resulta difícil acompañarlo: “[es] muy cansón”. Se resiste a ciertas actividades, sin razón aparente. Es difícil comprender por qué, de forma repentina, no come ciertos alimentos y por qué, a veces, desea hacer unas cosas y otras no.

En los espacios en los que él se siente cómodo, como el hogar, se mostró más conversador y espontáneo que cuando estaba en el colegio. Igualmente, hace más preguntas y parece tener un poco más de naturalidad en la interacción con las demás personas. De hecho, la observación evidenció que estaba muy a gusto, era alegre, afectuoso y expresaba con facilidad lo que sentía.

A pesar de que suele ser un niño sereno, cuando algo lo preocupa le roba completamente su tranquilidad, se muestra muy angustiado y tiene baja tolerancia a la frustración. Si bien este aspecto se señaló previamente, en la observación también se evidenció que cuando siente que se equivoca o discute con sus compañeros, intenta resolverlo, pero se afecta emocionalmente. Esto ocurrió cuando tuvo un pleito con otro niño y dijo aproximadamente 10 veces en corto tiempo: le hice daño a [Andrés]. De forma reiterativa, también mencionó frases como “no me quiero morir”.

Su madre expresó que cuando él quiere, realiza muy bien sus actividades; de lo contrario, lo hace de forma rápida y sin cuidado, pero que no es algo fácil de entender: “él [...] me ha sorprendido porque [...] hace por ahí dos años o más, le dije que dibujara a Mickey y lo hizo perfecto. ¡Yo no sé cómo! [...] ¡Así es! Cuando quiere. Porque si no, hace cualquier mamarracho”.

Por último, la profesora E hizo un énfasis importante en esa capacidad de Pablo de enfrentarse a las situaciones que le son difíciles, pero que le ayudan a mejorar en otros aspectos. En ese sentido, dijo: “él puede... [...] enfrentarse a un concurso y ganarlo. [...] Eso también le ayuda muchísimo a exponerse al público [y a] a manejar esos tiempos que le cuestan”. Al igual que sus colegas, lo describió como un niño creativo y que por su marcado interés en la investigación podrá encontrar un lugar en la ciencia: “yo lo vislumbro a él mucho como un científico [...] [por sus capacidades] en buscar, en crear, en investigar. Y muchos de los grandes genios [...] han tenido alguna condición particular”.

5.3 Recursos y Acciones que se Proveen e Implementan en el Contexto Familiar y Escolar que Favorecen o no el Desarrollo de las ACI

Caso 1 – Juan

El municipio donde vive Juan tiene una extensión de 491 Km², de los cuales su mayoría corresponde al área rural (42 veredas y 2 corregimientos). Está ubicado a 53 km del área metropolitana. Aunque tiene un carretera troncal principal y vías secundarias hacia los municipios cercanos. Por las condiciones climáticas y las características de su geografía, en las épocas de lluvia, algunas veces, éstas se bloquean por deslizamientos de tierra. Esta situación retrasa o impide la movilidad para ingresar o salir del municipio. Dada su edad, pensar en la posibilidad de que el niño acceda a programas enfocados al desarrollo de sus ACI en la ciudad, podría estar condicionado por esta situación.

Por otra parte, su topografía se caracteriza por ser montañosa y con una amplia extensión en zonas rurales, con lo cual se tiene acceso a paisajes dedicados a la ganadería y agricultura. En ellos, se puede encontrar diversidad de fauna y flora, aspecto que podría traer algún beneficio al deseo de Juan de ser un veterinario.

De igual manera, el municipio cuenta con diferentes instituciones educativas oficiales, una casa de la cultura y una Secretaría de Educación. En el marco de esta investigación, se realizó una indagación en esta última, que permitió evidenciar que no existen programas enfocados al desarrollo de las ACI, pero que, quizá, la Casa de la Cultura y la Biblioteca podrían ser espacios aprovechados por el niño, teniendo en cuenta su gusto por la lectura, la historia y la geografía.

En las entrevistas, todos los participantes estuvieron de acuerdo en que el municipio en el que viven no es un contexto que favorece el desarrollo de las ACI del niño. No cuenta con estrategias o espacios dirigidos al fortalecimiento académico; por eso, su implementación sería necesaria y beneficiosa. Al respecto, la docente B expuso que, “la oferta de actividades extra es muy reducida. Aquí se cuenta con muy pocas actividades. Tú no encuentras un semillero distinto a fútbol, distinto a voleibol, distinto a baloncesto”. Del mismo modo, la madre manifestó que vivir en una ciudad quizá podría permitirle encontrar un grupo donde pudiera compartir con niños que tengan sus mismos intereses pues al

relacionarse con mayor facilidad, también favorecería su interacción social. En la misma línea de los demás, Juan contó que le gustaría vivir en un lugar donde haya semilleros para aprender de matemáticas más avanzadas; así como ocurre en Estados Unidos.

Pese a lo anterior, la madre y los docentes también resaltaron algunos aspectos positivos de vivir en el municipio. Específicamente, el maestro A percibió que, vivir en la ciudad le podría ofrecer más oportunidades de acceso a distintas instituciones, pero que “el clima social” no sería tan beneficioso para Juan. Y la maestra B dijo que en otro contexto no estarían tan pendientes de él (“En las ciudades es más distinto [...] hay más cantidad de gente, hay más casos. [...] Aquí uno puede atender más, desde la particularidad”).

Adicionalmente, la madre manifestó que en casa cuenta con todos los recursos para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de sus capacidades, así como para apoyarlo en las dificultades. Por eso, tiene celular, televisor, computador y libros. Incluso, le compró unos audífonos para disminuir el estrés que el ruido del colegio le generaba al niño. Y “si él se antoja de algo, un juguete o un libro, yo hago la forma de comprarlo”. Pese a estas afirmaciones, en las sesiones de observación en el hogar y en el espacio donde pasa las tardes, no se pudo evidenciar la forma en la que Juan emplea estos recursos para fortalecer sus habilidades.

En cuanto a los recursos financieros que debe o no aportar el Estado para apoyar el desarrollo de las capacidades de niños como Juan, la madre presentó una opinión dividida. Por un lado, contó que en el municipio hay otras prioridades: “¿dónde están los niños?, cómo van a invertir la plata habiendo necesidades en otras cosas”. Pero al pensarlo con más detenimiento, estimó que no debe juzgar en función de su propia experiencia: “uno lo habla muy bueno, porque uno tiene la forma de ayudarlo con muchas cosas, pero familias que no tienen...”. En coherencia con esta última afirmación, los maestros sí se mostraron totalmente a favor de que los estudiantes con estas condiciones reciban un apoyo económico por parte del Estado. Opinaron que la falta de financiación es un limitante para muchos niños de escasos recursos; ya que no pueden acceder a los profesionales, ni al material didáctico necesario para atender sus necesidades.

De acuerdo con los maestros y la madre, la Institución Educativa no cuenta con los recursos necesarios para fortalecer las habilidades de Juan; razón por la cual, la segunda expresó “me gustaría que

estuviera en un colegio más potente. [...] Le iría super bien”. Por su parte, el maestro A explicó que en esa institución “sucede lo que sucede en la gran mayoría. Estamos con un gran déficit de material tanto bibliográfico como práctico, para que él y otros niños con ciertas situaciones, puedan realizar actividades y ejercicios que los ayuden a desarrollar esas habilidades”.

La docente B es muy consciente de las dificultades y fortalezas de Juan, por ello reiteró la necesidad de estos recursos y reconoció la importancia de tener presentes las diferencias en las características de los niños. Sabe que no siempre le va a funcionar lo mismo que ha utilizado con él. Por eso, planteó la importancia de contar con materiales que permitieran trabajar con estudiantes más visuales y que ella necesita usar los colores u otro tipo de recursos para facilitar la enseñanza, como hace en algunas asignaturas:

Por ejemplo, en inglés yo trabajo con [otro niño con la condición] a partir de rompecabezas. Pero, los tengo que comprar yo. [...] Y a mí hasta me regañan, a veces, y me dicen: ¿cómo te vas a gastar la plata en eso? [...] Yo no lo voy a poder hacer siempre y eso me lo debería dar la escuela.

La observación en el contexto escolar, las entrevistas con los maestros de Juan y la revisión de algunos documentos orientadores a nivel institucional permitieron evidenciar la existencia de una política clara para identificar situaciones o condiciones particulares de los estudiantes y favorecer su formación académica y permanencia, a partir de diferentes medios.

A este respecto, los hallazgos mostraron que, si bien el niño ha sido identificado y los profesores han implementado algunos ajustes, que posteriormente serán presentados de manera más detallada, la Institución no tiene otro tipo de oferta, diferente al plan de estudios y algunos espacios deportivos. En consecuencia, al igual que lo dicho por la profesora B sobre el municipio, allí tampoco existen otras actividades extraclase que permitan promover o favorecer las capacidades de Juan y de otros niños.

Ahora bien, a pesar de no contar con esa oferta, la Institución se preocupa por apoyar a los estudiantes y cuenta con un Sistema Institucional de Evaluación, a partir del cual se consideró la promoción anticipada del niño, del grado tercero a cuarto. De acuerdo con las apreciaciones de la mamá, Juan estaba estancado académicamente y ha visto un mayor nivel de exigencia, que ha beneficiado su aprendizaje y le ha ayudado en la interacción con los otros niños. Aun así, como madre, cree que la forma de evaluar debería flexibilizarse, en función de sus características. De otra parte, como coordinadora de la Institución,

piensa en los docentes y se muestra comprensiva frente a sus responsabilidades y las múltiples situaciones que deben enfrentar cotidianamente, por la cantidad de estudiantes.

Es de anotar que, aunque los maestros reconocieron que sus capacidades específicas para las matemáticas y para almacenar información fueron un factor importante para tomar la decisión, tanto ellos como el niño no estuvieron completamente de acuerdo con este cambio. De hecho, en los primeros meses Juan declaró “me gusta tercero dos [...], la gente ahí es muy inteligente”. Por su parte, la docente B enfatizó que se desconocieron algunos procesos que a él le faltan, tales como: “habilidades que son más para la vida, que son más para [...] trasegar el ir por la escuela [y que] tienen que estar muy fortalecidas para uno pensar en una promoción anticipada”. En la misma línea, el maestro A planteó: “pienso que, con esas promociones anticipadas, a veces es acosar al muchacho a que termine ligero; a que salga rápido sin ninguna razón. Pues ¿por qué no permitir que haga su grado completo?”.

Con el paso del tiempo y al vivenciar la promoción anticipada con Juan, todos lograron ver, en mayor o menor medida, algunos aspectos positivos. Para el maestro de matemáticas “ha sido una experiencia bien favorable”. Le permitió comprender que los docentes sí pueden tener las habilidades necesarias para acompañar a estos niños e implementar estrategias que, desde la enseñanza, favorezcan su aprendizaje (“a veces, uno puede hacer más cosas de las que hace y [...] lo que uno hace que cree que no sirve, sí sirve”). Incluso, consideró que, además de que el niño consiguió adaptarse a otro grado y grupo, también ha sido una vivencia muy positiva para él. “Uno lo ve con cierta satisfacción y [...] tiene buenas relaciones al interior del grupo”. Asimismo, añadió que, a diferencia de lo que le habría pasado en tercero, puso en práctica su conocimiento frente a las matemáticas, al sobresalir en las olimpiadas.

Si bien la directora de grupo puede destacar sus avances a nivel de interacción con otros niños y capacidad para “trabajar a la par con el grupo”, señaló aspectos que los otros participantes no tuvieron en cuenta con relación a la promoción de Juan. Concretamente, sopesó que las dificultades de Juan en cuanto a la lateralidad, su ubicación espacial y la realización de inferencias en la comprensión lectora se han hecho más notorias, así como la falta de cuidado de sus pertenencias y, particularmente, en la organización que se requiere para la realización de los trabajos (Además de “tener las cosas regadas, [...] el orden en el cuaderno [es un problema]. Juan puede escribir hoy acá y luego ir a atrás. Entonces, [...] cuando tiene que recuperar esa información, [se le vuelve un] lío”). Su preocupación al respecto radica, entonces, en el

hecho de pensar que, si estos procesos básicos no están en armonía con su nivel escolar, a futuro, Juan podría tener mayores dificultades.

En ese sentido y en correspondencia con las apreciaciones del profesor A, ninguno pensó que fuera necesario cambiar la estructura de la clase o hacer una planeación diferente para facilitar el aprendizaje de Juan. No obstante, estuvieron de acuerdo en la realización de ajustes en el proceso de enseñanza del niño; donde se incluye darle más tiempo para resolver las actividades, estar pendientes de cuando se atrasa, ser más concretos y claros en las instrucciones y, según el caso, disminuir o aumentar su complejidad. Si bien la maestra B también hace uso de la anticipación y ha visto sus frutos, el maestro A la considera una tarea compleja y por tanto no la aplica.

Para lograr un mayor acercamiento de Juan con sus pares, los profesores implementan diferentes estrategias que han resultado exitosas: hacer trabajos en grupo o aprovechar sus saberes en la realización de pequeñas tutorías, donde él pueda explicar a sus compañeros lo que no entienden. Asimismo, con el propósito de evitar que durante los descansos vaya a la oficina de su mamá, se ha hecho un esfuerzo por invitarlo y motivarlo para que permanezca en el patio con los demás estudiantes. En ese sentido, los profesores resaltaron el hecho de que al menos ya se acerca, habla más con algunos niños y, en ocasiones, comparte juegos con ellos.

La observación en el espacio de clase dejó ver la aceptación y respeto por la diferencia que hay allí. Los maestros permiten a Juan ser autónomo y le delegan las mismas responsabilidades que a sus compañeros. No se observaron diferencias en el trato por ser hombre o mujer, los tratan a todos con igualdad y respeto. Incluso, los profesores no hicieron señalamientos frente a su condición y, específicamente, el maestro A contó que, a veces, olvida que Juan tiene un TEA.

Al valorar la experiencia educativa de su hijo, inicialmente, la madre enunció la importancia de motivarlo, incorporando a la clase los temas en los que está interesado y, para ello, sugirió que el aprendizaje no fuera tan mecánico, sino un poco más contextualizado. Es decir, que pueda poner en práctica los saberes que tiene. No obstante, reconoció que, a partir de la promoción, se ha notado un cambio, ya que empezó a observar que el niño recibe un apoyo ajustado a sus necesidades.

Ahora bien, aunque lo aquí presentado da cuenta de algunas estrategias que se pensaron para apoyar a Juan en relación con sus dificultades, los profesores y la madre compartieron la posibilidad de centrar parte de su enseñanza en el fortalecimiento de las capacidades reconocidas en él. Así, para el profesor A esa es una parte de sus responsabilidades: “nos corresponde, tratar de hacer que el niño logre [...] hacer uso de esas capacidades que tiene [...] y que no las vaya a dejar perder”.

En coherencia con estas ideas, y para hacer realidad la promoción de las habilidades de algunos niños en su área sostuvo que, junto con otros profesores, ha tratado de crear un semillero, pero diferentes situaciones institucionales no lo han hecho posible. Concretamente, lo pensó como un espacio en el “que esos [estudiantes] que sobresalen en la materia, también se nos conviertan como en unos monitores o nos jalonan a esos que, de pronto, tienen dificultades”. A modo de ejemplo, destacó la forma como Juan “se presta para [ayudar a sus compañeros] en ciertas cosas. [Y especialmente] a aquellos que les toma más tiempo comprender. Por eso el niño dice: yo ya lo entendí, yo le voy a explicar, porque yo ya lo sé”.

Por su parte, la directora de grupo estimó que enfocarse en las AC puede “potenciar lo demás [...], sería como el estímulo o el medio para lograr avanzar en esas otras cosas [en las que no le va tan bien a Juan]”. Sin embargo, valoró la posibilidad de afianzar esas capacidades con la realización de trabajo fuera del aula, puesto que no todo se puede hacer en ese espacio.

Para complementar estas apreciaciones, los maestros y la madre concordaron al afirmar que la escuela y la familia deben involucrarse directamente en el fortalecimiento de las capacidades de los niños. En este sentido, los dos profesores reconocieron el apoyo ofrecido por la madre en lo que se refiere al refuerzo de los contenidos académicos. Particularmente, el maestro de matemáticas expuso que, en ocasiones, ella se acerca para pedirle explicación sobre temas del área. Esto, debido a que sabe que su hijo le va a preguntar y quiere estar preparada para ayudarlo.

Del mismo modo, la directora de grupo resaltó que, aparte de reforzar lo que se aprende en el aula, dentro de las funciones de la familia está fortalecer más la dimensión social y que éste es un aspecto en el que el niño requiere mayor apoyo. Le hace falta afianzar su autonomía y tener otros espacios para fortalecer sus habilidades sociales. De hecho, cuando se le preguntó a Juan por la posibilidad de acceder a una institución donde pudiera ampliar sus conocimientos sobre matemáticas, su respuesta fue contradictoria: por una parte, expresó su deseo de hacerlo; pero, por otra, explicó no querer cambiarse

de colegio, sin su mamá: “no me gustaría cambiarme de colegio, porque no estoy con ella. Ella es mi amiga, ella me da hogar, ella me da todo y me quiere”.

En correspondencia con estas afirmaciones, la observación corroboró el compromiso de la madre con el fortalecimiento de las habilidades de Juan en matemáticas. Aun así, en ocasiones, no favorece su autonomía puesto que le recoge sus útiles, le organiza su morral y resuelve pequeños problemas relacionados con sus responsabilidades escolares. También se puede citar su permisividad para que permanezca en la coordinación en los descansos, que lleve el celular a la escuela y haga comentarios despectivos sobre sus compañeros.

Con todo eso, Juan ve en su madre y en sus maestros un referente para aprender. “Mi mamá y el profe son más inteligentes que yo, me gusta que mi mamá me enseñe”. Opinó: “los profesores me gustan porque dan muy buenas clases”. En correspondencia con algunas de sus palabras y ejemplificaciones, Juan hizo una mención especial sobre el profesor A, el de su materia favorita: “matemáticas”. En ese sentido, comentó que la asignatura le gusta “porque la da [él] y me gusta mucho. [Él] sabe hablar, [hace] muchos chistes. [Lo que enseña es interesante] y me pone cincos”. También dijo que con él aprende sobre “criterios de divisibilidad” y que le gusta el plano cartesiano.

En el hogar, la madre se percibió conocedora de las fortalezas y dificultades de su hijo y tuvo disposición para hacer lo necesario para que estuviera bien. Así mismo, se le vio muy contenta y entusiasmada por el desempeño y las habilidades de Juan. En alguna ocasión, se mostró muy alegre porque el niño sacó 80 de 100 puntos en la segunda etapa de las olimpiadas de matemáticas y fue el mejor estudiante del grado en esa área.

La observación en este espacio no pudo dar cuenta de la participación de la madre o de otros familiares en la realización de diferentes tareas escolares o en las indagaciones sobre sus temas de interés. Sin embargo, lo dicho por los profesores sugirió que ella sí le ofrece apoyo en algunos aspectos académicos. Igualmente, en la medida en que Juan tiene dominio de los temas o es hábil para buscar información en su celular, en la entrevista indicó que, por lo general, no debe respaldarlo en la elaboración de las pocas tareas escolares que le envían para hacer en casa.

A este respecto, es importante aclarar que, en la medida en que, por política institucional, los niños no suelen llevar tareas al espacio del hogar, tampoco se observó que hiciera uso de técnicas o estrategias de estudio. Por otra parte, aunque permanece gran parte del tiempo en casa de la cuidadora, este no es un espacio que le brinde oportunidades para reforzar sus conocimientos sobre matemáticas o ampliar otro tema de su agrado. Tampoco se demostró que, por iniciativa propia, realice allí actividades para aprender o favorecer sus intereses personales. La mayoría del tiempo juega con en el celular o habla con otros niños con los que comparte ese espacio.

Caso 2- Pablo

Pablo vive en un municipio del sur del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, el cual tiene una extensión de menos de 20 Km². Además de caracterizarse por su progreso y desarrollo, está dividido en 31 barrios y 6 veredas. Cuenta con diferentes vías, que permiten comunicarse con otros municipios cercanos, donde el niño puede acceder tanto a su institución educativa, como a múltiples espacios educativos, culturales o de esparcimiento (casas de la cultura, bibliotecas, centros comerciales, instituciones especializadas, museos, entre otros), que podrían ofrecerle diferentes alternativas para la práctica y desarrollo de sus habilidades.

Cada uno de los municipios cuenta con una Secretaría de Educación, con una amplia oferta de programas orientados al mejoramiento continuo de la educación. Dentro de ellos, se encuentran algunos enfocados en el desarrollo y reconocimiento de las AC en los estudiantes. Sin embargo, Pablo no ha participado de ellos principalmente porque, hasta el momento, sus personas cercanas no tienen conocimiento de estas. La madre resaltó que no se han acercado a iniciativas que tengan este propósito. “No quiere decir que no haya. Yo no lo sé. Sí he visto muchas cosas deportivas [...], pero que fortalezcan las capacidades que tengan los chicos cognitivamente, en áreas [específicas], no [conozco]”.

Del mismo modo, considera que, vivir en el municipio le trae mayores beneficios al niño, al igual que estudiar en un colegio privado, en el que las condiciones son muy distintas, ya que “las oportunidades son mayores cuando son particulares”. En esta misma línea, dos de las maestras señalaron que, vivir en este contexto de “estrato alto” facilita el acceso a “esas terapias, esas clases extras [...] para quien está en la ciudad y tenga recursos”. Además, permite participar de las actividades o propuestas ofertadas por los espacios educativos, culturales y de esparcimiento, arriba mencionados.

Tanto las maestras como la madre opinaron que los estudiantes con esta doble condición deben recibir un apoyo por parte del gobierno. Específicamente, las maestras hablaron de un apoyo económico, para garantizar que los niños puedan acceder a los profesionales y materiales que se ajusten a sus características. La maestra E, por ejemplo, afirmó que, “muchas veces, es la limitación de recursos la que no permite que los lleven a la terapia”. Y, por ello, la familia usa expresiones como: “es que no tengo con quién, no tengo carro, es que el transporte hasta allá que me vale un montón. Entonces, no lo hacen, por todo lo que conlleva”. La madre, por su parte, refirió que, más que la financiación, se requiere de un apoyo del estado, en términos de propuestas, de recursos y, más concretamente, de “un lugar donde ellos puedan ir. Que ellos puedan aprovechar. [Donde haya] materiales [para] usarlos, cuanto tiempo, cuantas veces al día, [ellos quieran]”.

Dada su experiencia docente en una institución educativa pública, con relación a la atención a estos niños, la madre señaló que, “se marca mucho la diferencia entre un colegio público y privado. Y no, porque en los públicos nosotros no queremos ayudar [a los niños con] alguna dificultad, sino que no tenemos herramientas y tampoco un diagnóstico que nos diga es por aquí”.

A estas apreciaciones, añadió una reflexión sobre la falta de diálogos interdisciplinarios, para ofrecer un mejor acompañamiento educativo a los niños. Y, además, con base en sus indagaciones, aseguró que su hijo tendría más oportunidades para desarrollar sus capacidades, si viviera en otro lugar como Estados Unidos o España, pues allí “hay muchas cosas frente al autismo, muchas terapias, muchas capacitaciones”. Sin embargo, vivir en Colombia no ha sido un impedimento para estar abiertos a buscar las opciones que ofrezcan al niño lo que sea necesario.

Por lo anterior, en el espacio del hogar se han preocupado porque Pablo tenga acceso a aquellos recursos educativos, didácticos y lúdicos, que le permitan adquirir nuevos conocimientos sobre sus intereses o ponerlos en práctica: tiene una colección de más de 20 cubos de Rubik, otra de planetas en peluche, libros de astronomía, dispositivos tecnológicos (celular, iPad, TV y computador), insumos para hacer experimentos, entre otros. De forma individual o en compañía de sus padres también realiza diariamente actividades para aprender sobre sus temas de interés, utilizando diversos medios para acceder a la información: libros, videos, páginas web, etc. Pablo, además, resaltó que, su familia es “super

hermosa” y que le encanta estar con ellos porque hacen experimentos, cocinan, aprenden sobre distintos temas y estudian problemas matemáticos.

Además de los recursos mencionados, los padres han buscado diferentes profesionales, no solo para la identificación de esta doble condición, sino para apoyar a Pablo en su desarrollo. Entre ellos han acudido a una terapeuta ocupacional, para fortalecer su permanencia en el lugar de trabajo y una fonoaudióloga, para incrementar su permanencia en la conversación. También tuvo una tutora durante dos años, quien lo acompañaba en el jardín y en la casa; un profesor de inglés, para poner en práctica lo que sabía y estuvo en clases de natación, porque les recomendaron que el niño hiciera deporte.

Todos los participantes del caso reconocen que el colegio en el que se encuentra el niño, le ayuda a desarrollar sus capacidades y lo apoya en aquello que se le dificulta. Su propuesta educativa busca garantizar la formación de niños sensibles ante diferentes problemáticas ambientales y capaces de pensar en soluciones para los problemas de su entorno. Promueve la paz, la convivencia y el aprendizaje permanente. En consecuencia, se ha trazado la meta de formar investigadores, innovadores y emprendedores, a partir de la promoción de un aprendizaje basado en sus intereses, habilidades, talentos y momentos de desarrollo.

De igual manera, la diversidad se considera un aspecto importante que merece ser explorado y tenido en cuenta para la generación de estrategias orientadas a favorecer la educación de los estudiantes. En ese sentido, hacen énfasis en la flexibilización del currículo, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la realización de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y otras acciones orientadas al fortalecimiento de los procesos cognitivos. Frente a estas especificidades, vale la pena rescatar que algunas de las maestras consideran necesario fortalecer el diálogo con el equipo interdisciplinario, a través del cual se pueda conocer de forma más amplia las condiciones y particularidades de cada estudiante. Con ello, sería posible tener mayores claridades sobre cómo apoyarlos en las dificultades y de qué manera orientar la enseñanza.

Para su implementación, esta propuesta escolar se organiza por laboratorios lúdicos de aprendizaje. En consecuencia, los niños no ven por separado las clases tradicionales del currículo, sino de forma integrada. En los primeros grados, estas asignaturas se agrupan en cuatro laboratorios: uno de ellos está relacionado con el proceso de lectoescritura, la literatura y el lenguaje (Comunicar); otro con el amor

a sí mismo y al entorno, la ética y las relaciones humanas (Ser Feliz); el tercero, con el pensamiento lógico-matemático, la exploración y la tecnología (Innovar); y el último, recoge principalmente el arte y el inglés (Crear). A pesar de que se enseña de manera explícita en este último laboratorio, el colegio ha asumido una apuesta por el bilingüismo; con lo cual, se ha incursionado esta segunda lengua en algunos de los espacios y actividades académicas.

Con relación a Pablo, la madre expuso que, con esta metodología, “en el colegio tienen una ayuda super grande. [...] Son muy prácticos con los laboratorios, son super activos [y] hacen mil cosas” que son valiosas para él. Asimismo, consideró importante apoyar su formación desde el hogar y asumir una corresponsabilidad, debido a que en la escuela hay muchos niños aprendiendo de forma simultánea. En su caso, destacó que son varios miembros de la familia los que se involucran en la práctica de las habilidades de Pablo a través del juego. Por otra parte, se encargan de inculcar el respeto a la diversidad, la importancia de asumir responsabilidades, de cumplir con las tareas, de acostarse temprano y levantarse a tiempo para ir a estudiar. Además, cuando resulta necesario, el niño puede contar con ellos para reforzar lo aprendido en el colegio.

A este respecto, la observación permitió evidenciar que, si bien los padres lo acompañan a realizar ejercicios o con explicaciones diferentes y complementarias, no siempre resulta ser una tarea fácil. Pablo puede tomar más tiempo del esperado, comete errores reiterativos y de los cuales le cuesta aprender y, en consecuencia, ellos pueden llegar a impacientarse.

Ahora bien, al centrarse en el contexto escolar, las maestras asumen que la institución se caracteriza por pensar y analizar las condiciones de los estudiantes, en pro de buscar respuestas a sus necesidades: “[Pablo] es un amigo al que se le deben seguir fortaleciendo todas esas habilidades que tiene y el colegio tiene toda la capacidad para hacerlo, desde sus diferentes laboratorios”. Igualmente, en lo que concierne a la cultura institucional, las profesoras de Pablo muestran apertura a la diversidad, promueven el respeto por la diferencia y la autonomía en el niño, al igual que en sus compañeros. Incluso, una de las maestras planteó que “el mundo debe aprender a ponerse en los zapatos del otro. Si todos nos preparamos para eso, desde una empresa, un supermercado, una peluquería, todo lo que los niños tienen que vivir en su contexto va a ser más llevadero para ellos y más fácil su vida”.

La docente E, además, dio valor al hecho de que el niño tenga varios maestros que implementan distintas formas de enseñanza y que partan del juego y del reconocimiento de sí mismo. La profesora D, por su parte, expresó que, al respetar los avances individuales de cada estudiante, se ven sus necesidades de forma puntual, lo que facilita proyectar las estrategias de apoyo. Pablo no es ajeno a estas estimaciones y, por ello, dijo: “ese colegio lleva mucho amor [...] [Me gusta ir] porque esa escuela es super buena”.

En ese contexto, profesores y estudiantes cuentan con diferentes recursos y espacios que pueden poner al servicio de su enseñanza o aprendizaje y usar de forma individual, en función de sus necesidades: televisor, computador, libros, internet, juegos de mesa, papelería, canchas y una granja.

A pesar del apoyo que se le brinda dentro de la institución, tanto la madre como dos de las maestras estimaron beneficioso e incluso necesario que los niños con estas condiciones y, en especial Pablo, asista a un lugar diferente a la escuela, para ayudar a fortalecer sus capacidades. Además, las maestras C y D sostuvieron que el acompañamiento escolar debe estar enfocado a la superación de sus dificultades. Por eso, la segunda planteó:

Hay que ayudarlo mucho a regular esa parte de su TEA, para poder explotar lo intelectual. Siempre pienso en Pablo, pero no siempre encuentro respuestas. Aun así, [es importante] intentar hacer ajustes a la clase para facilitarle el aprendizaje, para garantizarle que su estadía en el colegio sea un beneficio para él y no un limitante, que no se le convierta en esas barreras, sino al contrario, poderlo ayudar. Si uno logra que él siga con mayor facilidad las instrucciones, que permanezca más dentro del aula de clase, que se conecte más con las actividades, creo que eso lo haría brillar mucho más.

Desde su quehacer docente y en correspondencia con esta postura todas comentaron que, a la hora de preparar sus clases, tienen en cuenta las necesidades de Pablo y la importancia de hacer ajustes desde los primeros niveles escolares, aunque éstos no sean muy grandes. Así, para favorecer su comprensión y participación han hecho uso de agendas y normas claras, estrategias para la anticipación de los cambios o para guiarlo en la iniciación y finalización de las actividades. Igualmente, han apoyado su discurso con la incorporación de imágenes y ejemplos, planteando las preguntas de forma diferente, repitiendo las instrucciones o verificando que éstas son comprendidas. La docente D, encargada del área de ética y relaciones humanas, manifestó la necesidad de flexibilizar la forma de evaluarlo: “tú ves las

notas de él y todas son notas muy buenas, pero porque yo conozco su proceso y sé que no le puedo exigir [...] yo tengo que saber que esa es la condición de él y que yo no le puedo exigir más”.

En correspondencia con estas acciones, la madre se refirió a las maestras de Pablo de manera positiva pues están “muy pendientes de lo que le falta y de lo que hace bien [...]. Le potencian pues como todo [...] y lo están motivando a que [logre] lo que le hace falta”. Por ello, junto con la maestra E subrayaban que el acompañamiento también debe pensar en las fortalezas, para, de acuerdo con la madre, nivelar lo que le falta y potenciar lo que sabe. En ese sentido, para ella, las adaptaciones o ajustes que se le hacen al niño son importantes. De forma complementaria, la profesora señaló que “si es un niño que puede dar más de sí mismo en la realización de las tareas académicas, en esa medida hay que ayudarlo a que lo haga”.

En su conjunto, todos los participantes coincidieron en afirmar que el fortalecimiento de las AC del niño es una responsabilidad de la familia, las instituciones, el gobierno y la sociedad. Por ello, una de las docentes indicó que “a la familia le corresponde estar en comunicación constante con la profe, identificar situaciones que le generen más emoción o no, llevarlos a las terapias”. Y agregó que a la escuela le corresponde generar las estrategias para, por un lado, ayudar a los niños y, por otro, “tener apertura de escucha cuando [...] llegan las recomendaciones, tener comunicación constante con la familia e identificar esos puntos que [los] desacomodan”.

En el caso particular de Pablo, las tres maestras reconocieron que su familia es dispuesta, comprometida, consciente de las particularidades de su hijo y que se preocupa por apoyarle y reconocer sus triunfos. Además, lo acompañan en sus dificultades y lo ayudan a fortalecer sus capacidades. De acuerdo con la maestra C, “la bendición más grande que tiene él es haber elegido un papá y una mamá tan dedicados, comprometidos y amorosos”. Y resaltaba que tenían “una paciencia y un carisma para acompañarlo a vivir esta experiencia de la diversidad, en este mundo diverso”.

Además de reconocer sus cualidades, la maestra D también indicó que estos padres han tenido la habilidad de ponerle límites. Y a modo de ejemplo, centró su reflexión en las situaciones ocurridas en torno al aprendizaje de los idiomas: “[Pablo] tenía interés de aprender ruso y estaba adquiriendo ese lenguaje y la familia prefirió parar”. “Hay un temor a que tenga demasiado y ellos no le puedan responder. Lo del ruso yo creo que es más una frustración familiar, de que él llegue hablándome ruso y no tenga forma de

acompañarlo”. Igualmente, la maestra E apoya a la familia en su idea de darle a lo académico un lugar secundario y priorizar, que, a su edad, sea un niño, feliz, que juegue, aprenda a crear vínculos y pueda hacer amigos.

Por su parte, Pablo era capaz de expresar lo importante que son sus padres y profesoras. Concretamente, los ve como referentes para facilitar su aprendizaje y con los que puede desarrollar sus capacidades. En correspondencia con ello, de forma espontánea, hace comentarios como: “Sí [con mis papás puedo aprender mucho]. Sobre todas las cosas. Mamá me enseña a hacer las actividades”. “Con los dos [aprendo sobre] problemas matemáticos”. “Sí [me gusta hablar con los profesores]. Sobre mi familia. Mi familia es super hermosa”. “Mi profe [C] me acompaña. [...] Me cuida y jugamos”, Incluso, declaró que esta profesora es su preferida.

Para cerrar este apartado cabe señalar que sus compañeros también se han convertido en un apoyo para él. A ese respecto, dos maestras expresaron que, si bien a su llegada al colegio no comprendían algunas de sus reacciones, sobre todo en momentos de frustración, con el paso del tiempo han aprendido a acogerlo y respetar su forma particular de relacionarse. Le expresan su afecto, le ayudan cuando lo ven confundido o perdido en la realización de las actividades de clase y son capaces de reconocer sus fortalezas y, en caso de ser oportuno, hacérselo saber. Por eso, lo eligieron como el estudiante que aprende más rápido en el grupo.

6. Discusión

En este apartado se intenta dar respuesta al objetivo general propuesto y, con ello, a la pregunta de investigación. Específicamente, se retoman los planteamientos y la información expuesta en los resultados, con el propósito de analizar la forma en que los participantes conciben la doble condición y las posibles relaciones que se establecen con la identificación y con los factores que inciden en el acompañamiento que se ofrece a los dos niños objeto de estudio, en su contexto escolar y familiar. Para ello, las reflexiones se soportan en los autores que han transversalizado el proyecto y otros, que han emergido durante su desarrollo.

Para iniciar, cabe mencionar que, como lo han señalado algunos investigadores (Burger-Veltmeijer et al., 2014; Cáceres et al., 2018a; Assouline y Foley-Nicpon, 2010; Neihart, 2000), esta doble condición del TEA de Nivel 1 y ACI es difícil de comprender y constituye un perfil de características que provienen de cada una de las condiciones por separado, pero que no son su sumatoria y, mucho menos, podrían considerarse opuestas entre sí.

Estas afirmaciones están en estrecha relación con la dificultad de los participantes de evidenciar una concepción que asumiera la presencia conjunta de estas condiciones; con lo cual les resultaba más sencillo hablar de éstas por separado. Asimismo, al tratar de identificar las características de cada uno de los niños en las voces de profesores, padres y ellos mismos o en la observación contextualizada, los hallazgos de este estudio mostraron las dos condiciones como difusas, confusas, ambivalentes e incluso paradójicas. A esto se añade que los estudiantes se comportaban de forma significativamente diferente en los dos contextos y, aun después de estudiar la teoría, no es fácil comprenderlos.

Burger-Veltmeijer (2007) resaltaba estas mismas apreciaciones al afirmar que no existe una línea divisoria clara entre las ACI, cuando se acompañan de un TEA Nivel 1 o cuando no. Esto se debe a que, muchas características que se atribuyen a las primeras son similares a las observadas en las personas que presentan este nivel de severidad del TEA.

Con base en estas ideas y las respuestas obtenidas a lo largo del proceso de investigación, es posible decir que los participantes parecen no haber considerado la doble condición; tal vez por desconocimiento o la baja frecuencia con que ésta ocurre. Ahora bien, al analizar las características de

cada uno de los niños, sí les es posible ver con claridad que puede suceder; pero paradójicamente, en sus expresiones sobresale una u otra condición. A continuación, se detallan algunas reflexiones a este respecto:

Al tener mayor relación con sus propias vivencias, las afirmaciones de los niños sobre este aspecto parecen asociarse más con las AC y, en particular, destacan el dominio intelectual, como lo define Gagné. Es decir, a diferencia de sus padres y profesores, se describen de una forma más amplia y aluden a otras capacidades que van más allá de considerarse sólo inteligentes: “yo soy muy, muy, muy, muy bueno en las matemáticas y todas las cosas de matemáticas y de planetas”, “las AC son otra cosa que yo tengo [...] Soy muy bueno en unas cosas como en la matemática y en el español”.

Por otra parte, las concepciones de los niños también permiten reflexionar sobre aquello que sustenta la forma de verse a sí mismos y a los demás. Particularmente, Juan ve a sus compañeros de una forma un tanto despectiva y cuando se describe a sí mismo, utiliza palabras similares. Lo mismo ocurre con Pablo, quién, tanto para definirse a sí mismo como a sus pares, utiliza términos muy positivos. Cabe resaltar que esto cambia en ambos estudiantes cuando se trata de hablar específicamente sobre su desempeño escolar. Son capaces de reconocer que les va mejor académicamente que a los otros niños e, incluso, llegan a ser excesivamente sinceros o duros al decirles que no saben sobre un tema o que son unos perdedores por no ocupar el primer lugar.

Aunque no se tienen elementos para hablar sobre lo que ocurre con Pablo, en las respuestas alusivas a la concepción del TEA de Nivel 1, se evidenció que maestros, padres y Juan hicieron referencia al autismo de manera general. Y, aunque reconocían que éste puede darse de forma diferente en todos los niños, la mayoría de ellos no tomaba en consideración los niveles de severidad. En ese sentido, cabe decir que, las dos maestras que señalaron de forma directa estos últimos, tenían formación posgraduada en neuropsicopedagogía. Con ello, su panorama es más amplio en términos del conocimiento de esta condición y, particularmente, de la identificación de sus características y especificidades.

Por otra parte, a excepción de las dos docentes mencionadas, la concepción de los participantes sobre esta condición se restringía a algunos aspectos relacionados con la interacción y comunicación. Aludían a las características más notorias de los niños y que contrastan con su edad y nivel intelectual. Es decir, destacaron aquellas que les generaban mayores dificultades en la cotidianidad; en la medida en que

Juan y Pablo no son recíprocos en los intercambios comunicativos con sus pares; se les facilita más la interacción con adultos; sus respuestas son poco coherentes en las situaciones de interacción que les implican hablar sobre sí mismos o responder a preguntas que les resultan complejas; no saben cómo iniciar o mantener un diálogo; entre otras.

Ahora bien, aunque en sus concepciones los participantes no nombraron los patrones repetitivos y restringidos de comportamiento, al describir a los niños sí mencionaban algunas características que tenían relación. Dentro de ellas las que más sobresalían eran los intereses obsesivos, su dificultad para aceptar los cambios y, de manera más difusa, las situaciones asociadas a la hipersensibilidad, particularmente, ante ciertos sonidos.

Estos y otros hallazgos presentados previamente sugieren que, por tratarse de padres y profesores que no son expertos en el tema, es posible que su concepción sobre el TEA de Nivel 1 sea parcial o se soporte, principalmente, en las dificultades que observan en los niños. Igualmente, en el caso de estos últimos, presentar la condición no es sinónimo de entenderla, pero sí de poder identificarla en algunas de sus características.

Por otra parte, de acuerdo con las ideas de Burger-Veltmeijer et al. (2014), es posible que padres y profesores describan pocas conductas asociadas a la condición, en tanto esta situación puede ser común en ese nivel de severidad; es decir, en las variantes menores del TEA, según la autora y sus colegas. Dicho de otro modo, una poca severidad en la forma de expresión o una cantidad inferior de características presentadas no implica que la condición no exista o las consecuencias en la vida diaria sean igualmente leves.

Frente a la identificación de los intereses obsesivos, vale la pena señalar que, de entrada, eran vistos como aspectos positivos por parte de los padres, profesores y niños. Esto, debido a que estaban enfocados principalmente en temas o conceptos afines a contenidos académicos, como las matemáticas, la lectura, los idiomas y otros que en la actualidad podrían resultar útiles, por estar relacionados con la tecnología y, particularmente, con el uso de dispositivos electrónicos. Sin embargo, estos intereses adquirirían otra connotación, sólo cuando los niños les dedicaban tiempo excesivo, porque se volvía difícil para ellos saber cómo apartarlos de estas actividades.

El carácter esencialmente favorable de este tipo de intereses, sumado al hecho de que los niños con TEA de Nivel 1 pueden tener una capacidad intelectual superior, hace que no sean vistos por otros como una característica del TEA, como sí ocurre con las dificultades en la interacción y comunicación. Por ello, son atribuidos con mayor facilidad a la expresión de las ACI. En consecuencia, las concepciones de padres y profesores sobre estas últimas podrían responder a una visión clásica del concepto; en la que, a pesar del tiempo y el reconocimiento de diferentes dominios en las capacidades humanas, siguen primando aquellas relacionadas con el nivel de inteligencia (Tourón, 2004).

En ese sentido, los padres y maestros que refirieron haber consultado en textos académicos o indagado a causa de sus estudios de posgrado, tenían concepciones que coincidían más con la teoría y la realidad de lo que es el TEA de Nivel 1 y las AC como condiciones independientes. Situación que no ocurrió con aquellos que expresaron haber obtenido la información por medio de las redes sociales.

De forma complementaria, cabe decir que, aunque no tengan un conocimiento sobre la existencia de la doble condición, tanto los maestros como los padres han construido sus concepciones sobre el TEA de Nivel 1 y las AC con base en las características más notorias en cada uno de los niños. Es decir, son capaces de identificar sólo aquellas particularidades que, por exceso, ausencia o diferencias frente a los demás, llaman la atención y, en consecuencia, las asocian con la condición que más se ajusta.

A pesar de ello, mencionan aspectos como los señalados por Burger-Veltmeijer y sus colaboradores (2011) en las descripciones del perfil asociado a la doble condición: características que evidencian un desarrollo dispar; capacidades superiores no verbales; dificultades con los aspectos sociales; particularidades del desarrollo y expresión verbal y no verbal del lenguaje; dificultades con la organización y planificación, la flexibilidad y la memoria de trabajo; excelente memoria mecánica y centrada en hechos o datos concretos; hipersensibilidad a estímulos sensoriales. Aunque ya se mencionaron los aspectos asociados con las particularidades de la interacción social, a continuación, se analizarán los principales hallazgos sobre la identificación de las seis características restantes:

1. Un aspecto importante a resaltar es que, aunque ambas estén presentes en los niños, las descripciones de padres y profesores hacen mayor énfasis en las fortalezas que en las dificultades. Por ello, frente al desarrollo dispar, hicieron referencia a situaciones que evidencian su poca destreza en la motricidad fina y gruesa: deficiencias en la actividad física,

la higiene postural y actividades académicas como la escritura, el dibujo y la presentación de sus tareas escolares. Estos hallazgos dan cuenta de los aportes de Cáceres et al. (2018), quienes demostraron que, aunque puedan ser muy creativos, las dificultades en la motricidad fina de los niños que presentan la doble condición, no les permiten plasmar sus ideas, por ejemplo, en un dibujo o en un escrito.

Cabe también mencionar cómo la observación permitió evidenciar que estas limitaciones a nivel motor se compensan a través de la expresión de un discurso bien elaborado y acompañado de expresiones verbales, que sí demuestran la originalidad, desarrollo o pertinencia de sus ideas: en lugar de armar los cubos de Rubik, Pablo busca patrones que se basan en la realización de movimientos sencillos. Mientras hace estos movimientos, habla sobre la historia de los cubos, menciona datos importantes sobre los mismos, etc.

En palabras de Burger-Veltmeijer et al. (2011), esta forma particular de realizar las tareas refleja, en las apreciaciones de padres y profesores, la presencia de una diferencia significativa entre su pensamiento y la forma de hacerlo visible. Es decir, da cuenta de lo que ella y sus colegas definen como una discrepancia entre el razonamiento verbal y el razonamiento motor.

Como parte de la variabilidad en las formas de expresión de la doble condición, respecto al procesamiento de la información, se encontraron algunas diferencias en los niños. En el caso 1 tanto padres como profesores resaltaron que, a pesar de poder responder acertada y coherentemente a la mayoría de los asuntos académicos, Juan necesitaba contar con un tiempo mayor para analizar y resolver ciertas situaciones. Así lo expreso su maestro: “los procesos matemáticos [...], los maneja. De pronto, a veces le cuesta [y dice]: aquí qué hacemos? Si aquí nos dio 13, entonces, ¿qué hacemos? Y lo piensa, lo piensa. Ah sí, pongo el tres y llevo una. Pues como hacer este ejercicio de volverse a acordar de eso, requiere como de más tiempo, pero finalmente, lo logra”.

Si bien lo anterior no aparecía en todas las conversaciones con el niño, concretamente, era más común en aquellos diálogos que giraban en torno a sí mismo, a situaciones cotidianas o a lo que pensaba sobre los demás. Este aspecto parece estar asociado a los hallazgos de

Michelson et al. (2022), quienes demostraron que los niños que presentan la doble condición pueden tener una velocidad de procesamiento más débil, que sus pares.

De forma opuesta, Pablo requería mucho menos tiempo que sus compañeros para realizar las distintas actividades, más si se trataban de matemáticas. Aun así, su maestra de esta área destacó que saltarse el paso a paso lo privaba de interiorizar de forma más profunda las temáticas. Del mismo modo, de llegar a equivocarse en la solución de alguna operación, se evidenció que la falta de un procedimiento le dificultaba identificar en qué parte tuvo el error, generándole molestias y frustración.

2. En correspondencia con lo expresado por Burger-Veltmeijer (2011) ambos niños muestran capacidades superiores no verbales, asociadas particularmente a su preferencia por las matemáticas y el uso de dispositivos tecnológicos. Así, sus padres y profesores destacaron sus habilidades para el razonamiento con símbolos o cálculos mentales y el manejo de programas y plataformas digitales.

3. Los padres y la mayoría de los profesores basan sus apreciaciones sobre la calidad del lenguaje de estos dos niños en la amplitud y uso de un vocabulario formal o elevado para su edad. Si bien estas expresiones positivas son un reflejo del perfil semántico y morfosintáctico característico de los niños con la doble condición (Burger-Veltmeijer, 2011; Martín-Borreguero, 2005), por su notoriedad, parece opacar el reconocimiento de otras características que también se observaron: alteraciones en la prosodia; dificultades en la comprensión y uso de algunas palabras abstractas; reacciones evasivas a ciertas preguntas o respuestas incoherentes ante las mismas; priorizar el lenguaje como medio para compartir información y hechos, pero no para favorecer la interacción social.

4. Si bien cada uno de los niños lo evidencia de formas distintas, dentro de los aspectos destacados por padres y profesores también cabe mencionar aquellos relacionados con las alteraciones en funciones ejecutivas, tales como la organización y planificación, flexibilidad y memoria de trabajo. Además de verse reflejadas en la realización de actividades académicas y cotidianas, por lo general, propician lecturas o interpretaciones erradas de los niños, con relación a su comportamiento: “el orden del cuaderno es un problema”, “además, tiene las

cosas regadas”, “es cansón”, “su insistencia con ciertas cosas, los berrinches y las obsesiones con ciertas comidas”, “él no tiene que planear nada, porque él no ve nada más allá de su celular”, “aunque le anticipemos sobre posibles cambios en las actividades, sigue siendo complejo que se acople fácilmente a estos”, “no entiendo por qué, pero siempre pone mal la última ficha del rompecabezas”.

5. En consonancia con el perfil característico de los niños con TEA de Nivel 1, en las descripciones de profesores y padres se evidencia que los dos presentan habilidades destacadas para almacenar y recordar mecánicamente cantidades importantes de información fáctica o datos de diversa índole. Por ejemplo, de manera repentina y en medio de la clase, Pablo recordaba de forma minuciosa y detallada datos o hechos concretos – incluso, ocurridos años atrás–, que no tenían relación con el tema tratado.

Otras narraciones también daban cuenta de esa misma habilidad, pero puesta en escena para responder a las evaluaciones. A este respecto, la profesora reflexionaba frente a la literalidad en su expresión y, por ende, la calidad de la información recuperada. Por ello, indirectamente, sugería la posibilidad de no estar soportada en un aprendizaje consolidado o significativo, sino en las habilidades memorísticas.

6. Aunque suele ser común, en este estudio de caso no se tiene certeza sobre la hipersensibilidad de los niños frente a estímulos sensoriales. Si bien algunas características relacionadas fueron observadas y referidas en unas entrevistas, estas fueron escasas e inconsistentes, por tanto, no permitieron confirmar su presencia en ninguno de los niños.

Además de las seis características arriba expuestas, cabe resaltar otras particularidades de cada uno. A diferencia de lo que ocurre con Pablo, Juan no parece tener motivación ni voluntad para profundizar en sus intereses y mejorar sus habilidades. Especialmente en el espacio del hogar, su actitud pasiva y a veces apática no le permite a su madre trabajar más en pro de este propósito, aunque ella exprese el deseo de ayudarlo.

Por otra parte, mientras Juan reconoce varias de sus dificultades y las resalta incluso más que sus fortalezas, dentro de sus descripciones Pablo no solía aludir de forma espontánea a aspectos personales

que le fueran difíciles o que debiera mejorar. En este sentido, sin asegurar que en esta familia no se haga, cabe retomar lo afirmado por Arcurs (2014) al destacar el valor de fomentar en los niños el aprendizaje de sus propios errores y evitar construir la idea de que hay algo que está mal cuando una persona se equivoca o no puede desempeñarse como espera. Esto podría conllevar a que, a futuro, se creen presiones, baja tolerancia a la frustración y otras situaciones que afectarían la estabilidad emocional y, en consecuencia, obstaculizarían el proceso de desarrollo de las AC.

Con relación a esto último, un elemento a analizar es la relevancia o no de conocer el diagnóstico desde la infancia y considerar su influencia en la concepción que tienen los niños sobre ellos mismos. Juan reconoce en él aspectos del TEA de Nivel 1 que ha encontrado en internet, mientras que Pablo no conoce su diagnóstico, pero ve en su día a día algunas dificultades de interacción que tienen que ver con la condición, aunque no las asocie a ésta. Al respecto, en una investigación reciente, Kofner et al. (2021) mencionaron que aprender sobre cómo se da el autismo, a través del diálogo con los padres, suele tener impactos positivos tanto en la autopercepción, como en la salud mental de los niños y en la comprensión del TEA. Con base en otras investigaciones, estos autores también sugieren que el conocimiento temprano de la condición trae beneficios, incluso, los padres de niños con autismo suelen recomendar decir a los hijos que lo presentan desde que están pequeños. Por último, señalan que, aunque se han reportado impactos emocionales en personas al enterarse de su diagnóstico, la sensación de alivio también ha sido comúnmente reportada.

Como se ha visto hasta acá, tanto los padres como la mayoría de los docentes se centran en los aspectos relacionados con las ACI para describir su desempeño académico de los niños. Y, en ese sentido, el TEA de Nivel 1 sólo sobresale o es nombrado como tal cuando se refieren a las dificultades de interacción, que tienen una mayor visibilidad en el contexto escolar, en tanto se convierten en un reto para el trabajo en equipo, el juego o las actividades de cooperación. Pese a ello, padres y maestros son capaces de identificar otras particularidades de los niños, que hacen difícil su aprendizaje, aunque no comprendan que también son parte de la condición: son desordenados, se pierden fácilmente en la toma de decisiones para resolver las tareas escolares, no identifican o siguen el procedimiento adecuado para facilitar la resolución de problemas, etc.

En coherencia con ello, profesores y padres, consciente o inconscientemente, realizaban una serie de acciones que estaban directamente relacionadas con sus formas de comprender a los niños. En el caso

particular de los docentes, como se planteó en el marco teórico, sus concepciones son una especie de filtro que, además de regular el estilo de enseñanza, también influye significativamente en las decisiones que toman en el aula durante el proceso educativo (Iriarte et al., 2008). Así, los profesores implementaban estrategias y ajustes que les permitían responder a algunas de las necesidades de los niños derivadas de la doble condición y favorecer su estadia dentro del aula.

En correspondencia con algunas de las afirmaciones de Myles (2011) es importante destacar que, aunque estos docentes tuvieran claro que los ajustes son necesarios para facilitar el desempeño académico de estos estudiantes, parecían no saber que, con lo que hacían, podía minimizar las barreras que debían enfrentar cotidianamente y fortalecer sus capacidades, para hacer uso de ellas dentro y fuera del entorno escolar. Es decir, sin saberlo y gracias a la atención a algunas de sus necesidades, los profesores estaban influyendo de manera positiva en el proceso de desarrollo de la ACI de los estudiantes.

Si bien este trabajo que hacen los maestros es valioso, podría verse enriquecido por el acompañamiento de un educador especial. Además de contar con bases teóricas sobre la doble condición, sería pertinente que éste pudiera hacer aportes para facilitar el reconocimiento de estos niños y la planeación y ejecución de acciones, adaptaciones, ajustes y metodologías orientadas al favorecimiento de su aprendizaje a lo largo del proceso educativo. Como lo mencionan Cardozo y Prieto (2009), el aprendizaje de los estudiantes con AC “no debe limitarse a ampliar contenidos y conocimientos fácticos. Por el contrario, debe incluir el desarrollo de procesos valiosos de pensamiento, así como de las disposiciones y actitudes propias de un buen pensador” (p. 85). Es decir, necesitan espacios escolares que promuevan la revisión, reflexión y evaluación de la información a la que acceden, metodologías que no favorezcan un aprendizaje mecánico sino significativo; en tanto es comprendido y aplicado en la cotidianidad. Con la participación del educador especial, sería posible reducir la incertidumbre y complejidad que se torna alrededor de la enseñanza a estos niños y contribuir a que todos los docentes que los acompañan puedan aportar desde su área.

Ahora bien, aunque el MDDT establece la promoción anticipada como un catalizador educativo y algunos docentes ven en ella aspectos positivos, todos coinciden en no considerarla una buena alternativa para ambos niños. Uno de sus principales argumentos se enfocaba en la importancia de reconocer tanto las fortalezas intelectuales o académicas, como sus necesidades en el ámbito social o las características

del desarrollo emocional, aunque se presenten de forma simultánea con excelentes resultados en las asignaturas.

En términos generales, desde lo observado, es posible afirmar que las acciones de los docentes responden a los horizontes y objetivos institucionales. Entre ellos se recoge la excelencia académica, la formación integral y la acogida a la diversidad. No obstante, es de resaltar que, en el caso de Pablo, el modelo educativo institucional se basa en una educación para la vida y pretende formar seres capaces de solucionar los problemas de su entorno. En consecuencia, parte de los intereses, habilidades y talentos de los estudiantes; una metodología que resulta pertinente y trae mayores beneficios para las características del estudiante.

Por su parte, en el contexto familiar se reconocen las fortalezas de los niños a nivel académico, pero, al mismo tiempo, se evidencia el deseo de que superen sus dificultades de interacción. Es a partir de este reconocimiento que los padres crean expectativas, metas y deseos sobre su hijo, las cuales se ven influenciadas por su capacidad económica y por la importancia que le otorgan a su educación.

Es válido afirmar así, que los esfuerzos que hacen las familias por brindar experiencias ricas y variadas en cuanto a aprendizajes son fundamentales para el proceso de desarrollo de las ACI de los niños. Esto, debido a que en ese espacio cuentan con mayor autonomía de tiempo en comparación con la escuela. Además, durante las observaciones, se evidenció que ambos niños se sentían más cómodos y eran más espontáneos al estar allí.

Una diferencia marcada entre los dos casos se da en cuanto a accesibilidad, definida específicamente por la ubicación del lugar de residencia del niño y su familia. No se pueden negar las diferencias en las oportunidades a las que tienen acceso las personas en un municipio alejado del área metropolitana y quienes viven en ella. Entre estos catalizadores sociales se puede destacar el acceso a los servicios de salud para realizar todo el proceso de diagnóstico, la oferta de instituciones educativas para escoger la que mejor se ajuste a sus intereses y necesidades y las actividades extracurriculares que contribuyan al desarrollo de las ACI de los niños.

Pese a lo anterior, la experiencia de estos niños demuestra que el contexto escolar ha hecho sus aportes, pero existen otros recursos y estrategias que se encuentran en el entorno cercano o familiar y promueven la orientación positiva de los intereses: regulación del uso y tiempo dedicado al celular y otros

dispositivos electrónicos, visitas a la casa de la cultura y la biblioteca, actividades dirigidas al aprovechamiento de la naturaleza, indagaciones y discusión sobre diversos temas con el acompañamiento de un adulto. Sin ser las más costosas o especializadas, éstas pueden ser implementadas por cualquier familia y deberían ser consideradas. Más allá de la cantidad, es relevante el uso que se le da a éstas y si se ponen al servicio o no del desarrollo de las ACI.

En ese sentido, además de otros catalizadores ambientales (ubicación geográfica, recursos económicos, responsabilidad del estado y el sistema educativo, etc.) padres y profesores reafirmaron la importancia de la realización de un trabajo conjunto entre la escuela y la familia, con el fin de favorecer la provisión de oportunidades que apoyen las necesidades de los niños y el desarrollo de sus ACI. Sin embargo, ninguno tuvo en cuenta el papel y la participación activa de los mismos estudiantes en este proceso. Aunque en esta investigación se reconoce la relevancia de los factores ambientales, es necesario sostener que, en coherencia con el modelo de Gagné, el niño también tiene un papel importante en este proceso, sobre todo cuando su condición implica ciertas dificultades, pero también que la mayoría de lo que aprende lo hace de forma natural y autónoma.

De igual manera, sus características como el nivel de motivación, la personalidad o la actitud frente a los demás, son factores que también merecen ser considerados. Así, al asumir que ellos pueden tener temas de interés y actividades que realizan de manera repetitiva, uno de los aspectos más importantes en este proceso es ayudarles a dotar de sentido esos saberes y habilidades. Es decir, contribuir a que aprendan a usarlos en beneficio de sí mismos y de los demás, aún con sus errores, progresos e incertidumbres.

7. Conclusiones y recomendaciones

En coherencia con la pregunta de investigación, se plantearán a continuación algunas de las conclusiones y recomendaciones más relevantes del desarrollo de este estudio:

- Las concepciones que tienen padres, maestros y niños sobre la presencia conjunta del TEA de Nivel 1 y ACI, influyen de manera positiva o negativa en el desarrollo de estas últimas. En gran medida, son definitorias y marcan la ruta que va a seguir el fortalecimiento de las capacidades naturales de estos niños, con sus avances, pausas y retrocesos.

En la línea de lo anterior, la identificación que hacen los maestros y padres de las particularidades de estos estudiantes les permite considerar posible la existencia de la doble condición. En ese sentido, de forma intencionada o no, proveen recursos e implementan acciones que favorecen el desarrollo de las ACI en el contexto escolar y familiar. De igual forma, las concepciones que tienen ambos niños parten del autorreconocimiento, de sus indagaciones y de su relación con los otros. Su implicación en las áreas de interés y práctica de habilidades está determinada por rasgos mentales como su personalidad, voluntad, motivación, etc.

- Aunque el propósito no fue analizar el modelo de Gagné, se confirmó la relevancia de los factores intrapersonales y ambientales, que considera como catalizadores del proceso de desarrollo de la ACI de estos estudiantes. Además, a diferencia de lo expuesto explícitamente en su modelo, se observó que la importancia de éstos fluctúa según la etapa evolutiva en la que se encuentren los niños. Así, en el caso de los participantes de la investigación, por encontrarse en edad escolar, los catalizadores ambientales tienen mayor protagonismo; en tanto que, la familia al ser la principal responsable de su cuidado y atención impulsa y promueve sus aptitudes.
- Para asegurar que estos niños con la doble condición inicien un proceso de desarrollo del talento, y que su ACI no se quede solo como un interés obsesivo, es imprescindible que la familia y los profesores los guíen en la identificación de lo que Gagné llamó un objetivo de excelencia. Y que, además, los acompañen en la ejecución de las actividades y estrategias necesarias para lograrlo. Ello implica que, con el paso del tiempo y cuando adquieren mayor conciencia de sí mismos, son los catalizadores intrapersonales los que desempeñan el papel primordial.

- El nivel de formación de los docentes y padres, las pautas de crianza, el apoyo en el manejo del tiempo libre y los recursos que se ponen al servicio del aprendizaje de los niños, también son catalizadores que, dentro de esta investigación, se mostraron como favorecedores de los avances en el proceso de desarrollo de las ACI. En este sentido, la implementación de normas y rutinas de estudio en el espacio del hogar permite a los niños preservar y orientar de forma útil sus intereses y habilidades. Igualmente, fomentarles el aprendizaje de otros saberes y espacios de ocio dirigido facilita la expansión de sus áreas de interés y permite destaca la pertinencia del uso de estos saberes en otros contextos o con otros fines, distintos al alto desempeño académico.
- Es cierto que vivir en determinados contextos sociales puede favorecer o no el desarrollo de las ACI de estos niños, en términos de acceso a profesionales, espacios o programas que apoyen el proceso. Sin embargo, el lugar de residencia no debe ser una barrera para justificar la falta de propuestas y estrategias de acompañamiento a estos niños.
- Contrario a lo que revelan algunas investigaciones, este trabajo deja ver que la escuela hace aportes significativos al desarrollo de las ACI de estos estudiantes con TEA de Nivel 1. Por ejemplo, la organización curricular de ambas instituciones, la distribución de los tiempos, las estrategias implementadas por los profesores y el reconocimiento de las habilidades de los estudiantes, son catalizadores que favorecen su aprendizaje; no sólo en aspectos académicos, sino también sociales, emocionales y, lo más importante, a nivel humano.

8. Otras consideraciones

Si bien lo hasta aquí presentado da cuenta de los principales hallazgos y conclusiones del estudio, para cerrar este informe se considera oportuno destacar algunos elementos a tener en cuenta en futuras investigaciones.

- Dado que la mayoría de los participantes asume que las condiciones no son opuestas e incluso se podrían complementar, en el caso del TEA de Nivel 1, se ratifica la pertinencia de no usar el concepto de doble excepcionalidad. Lo observado en los niños también se reafirma que, aunque hay rasgos que se destacan de cada una, la doble condición no es la sumatoria de ellas, sino una distinta.
- Con todo lo planteado con relación a los aportes que hacen la escuela y la familia al proceso de desarrollo de las AC de los niños con TEA de Nivel 1, valdría la pena considerar en futuras investigaciones preguntas tales como: ¿cuál sería el papel de las instituciones especializadas en este desarrollo de las ACI de estos estudiantes?, ¿o qué ajustes deberían hacer estas instituciones para apoyar las particularidades de estos niños?, ¿qué concepciones tienen funcionarios del estado frente a la doble condición y cómo incide en la creación de políticas o acciones destinadas a fortalecer las AC de estos niños?, ¿qué concepciones tienen los educadores especiales sobre esta doble condición y cómo influyen en el acompañamiento que realizan a los estudiantes que la presentan, a sus profesores y familias?

Referencias

- Arcurs, Y. (2012). Chapter 10. Parenting Gifted Children. En S. Winebrenner. (Ed.), *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom. Strategies and Techniques Every Teacher Can Use* (3.a ed.). Free Spirit Publishing Inc.
https://www.greeleyschools.org/cms/lib/CO01001723/Centricity/Domain/1701/Chapter10_ParentingGiftedChildren.pdf
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurología*, 28(2), 118-23. <https://sidinico.usal.es/idocs/F8/ART6160/lenguaje-en-los-trastornos-autistas.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM 5)*. Arlington, VA.
<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Asperger, H. (1991). 'Autistic psychopathy' in childhood (U. Frith, Trad). En *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 37-92). Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1944) doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770.002>
- Assouline, S. y Foley-Nicpon, M. (2010). Atendiendo a las necesidades de estudiantes talentosos con Trastornos del Espectro de Autismo: aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), 202-223.
- Barbosa, J. W., Barbosa, J. C., y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para el estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105.
- BBC Arts (2021). A walk on the photographic wild side with Chris Packham.
<https://www.bbc.co.uk/programmes/articles/1DpZMhYYBNpQndHWJVjmZGd/a-walk-on-the-photographic-wild-side-with-chris-packham>
- Baron-Cohen, S. (2017). Autism and talent: the cognitive and neural basis of systemizing. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 19(4), 345–353. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5789212/>
- Bejarano, A., Soriano, C.E., Barbosa, A.M., Moreno, A.K., Gutiérrez. M.A., y Puerto, A.V. (2020). Autoconciencia y la calidad de vida en un niño con Síndrome de Asperger: un estudio fenomenológico-interpretativo. En M.I. Tezón. (comp), *Bienestar y emociones positivas: una mirada investigativa frente a contextos sociales adversos y diversos* (pp.8-31). Sello Editorial Tecnológico Comfenalco. <https://tecnologicocomfenalco.edu.co/wp-content/uploads/2021/05/Libro-Bienestar-y-Emociones-Positivas.pdf#page=9>
- Belinchón, M., Hernández, J., y Sotillo, M. (2008). *Personas con Síndrome de Asperger. Funcionamiento, detección y necesidades*. Centro de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid (CPA-UAM).

- https://www.researchgate.net/publication/307965374_Personas_con_sindrome_de_Aspenger_Funcionamiento_deteccion_y_necesidades
- Belinchón, M., Hernández, J., y Sotillo, M. (2009). *Síndrome de Asperger: Una guía para los profesionales de la educación*. Diseño editorial Mercedes Belinchón Carmona.
<https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Guiaparaprofesionales.pdf>
- Bonastre Rovira, R., (2004). *La inteligencia general (g), la eficiencia neural y el índice velocidad de conducción nerviosa: una aproximación empírica*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis doctorals en xarxa.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5566/rmbr1de1.pdf>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos*. Grupo Editorial Norma.
<https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>
- Bravo, M. y García, A. (2014). Niños doblemente excepcionales, cuando la dotación se circunscribe dentro del Trastorno del Espectro Autista: Programa para la intervención en las habilidades conversacionales en un niño doblemente excepcional. *Educación y Diversidad*, 8(1), 69-84.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369541>
- Brown Richard, E. (2016). Hebb and Cattell: The Genesis of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10(606), 1-11.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2016.00606/full>
- Burger-Veltmeijer, A. E. J. (2007). Gifted or Autistic? The 'Grey Zone.' In K. Tirri & M. Ubani (Eds.). *Policies and programs in gifted education* (pp. 115-124). Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitosp.
- Burger-Veltmeijer, A. E. J., Minnaert, A.E.M.G., & Van den Bosch, E. J. (2011). The co-occurrence of Intellectual Giftedness and Autism Spectrum Disorders. *Educational Research Review*, 6(1), 67-88.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X10000436>
- Burger-Veltmeijer, A. E. J., Minnaert, A.E.M.G., & Van den Bosch, E.J. (2014). Needs-based Assessment of Students with (suspicion of) Intellectual Giftedness and /or an Autism Spectrum Disorder: Design of a heuristic. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 211-240.
http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3021/Art_32_894.pdf?sequence=1
- Burger-Veltmeijer, A. E. J., Minnaert, A. E. M. G., & Van den Bosch, E. J. (2015). Assessments of Intellectually Gifted Students with(out) Characteristic(s) of ASD: An Explorative Evaluation among Diagnosticians in various Psycho-educational Organisations. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 13(1), 5–26. doi: 10.14204/ejrep.35.14109.
- Burger-Veltmeijer, A. E. J., Minnaert, A.E.M.G., & Van den Bosch, E.J. (2016). Intellectually gifted students with possible characteristics of ASD: a multiple case study of psycho-educational assessment practices. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 76-95.

https://www.researchgate.net/publication/282611920_Intellectually_gifted_students_with_possible_characteristics_of_ASD_a_multiple_case_study_of_pscho-educational_assessment_practices

- Cáceres, P., Conejeros, M., Gómez, M., y Sandoval, K. (2018a). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, 42(2), 3-22.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n2/2215-2644-edu-42-02-00645.pdf>
- Cáceres, P., Conejeros, M., Gómez, M., y Sandoval, K. (2018b). Doble excepcionalidad: Manual de identificación y orientaciones psicoeducativas dirigido a profesores de niños, niñas y adolescentes Doblemente Excepcionales. http://www.2e.cl/wp-content/uploads/2018/10/2e_DOCENTES.pdf
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII* (13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Cardozo, A. y Prieto-Sánchez, M.D. (2012) Pensamiento crítico y alta habilidad. *Aula abierta*, 37(2), 79-92. https://www.researchgate.net/publication/40803648_Pensamiento_critico_y_alta_habilidad
- Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A., y Hernández, C. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 33(2) http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000200003
- Castro, L. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid] Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7142/1/T28588.pdf>
- Célleri, Á. y Vélez, X. (2015). *Propuesta de la elaboración de una herramienta de detección para niños de 3 a 5 años con Capacidades Intelectuales Superiores, dirigida a maestros*. [Tesis de maestría, Universidad del Azuay] Repositorio Institucional de la Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/4375/1/10931.pdf>
- Correal, J. C. y Rico, C. A. (2016). *Creencias y concepciones de los profesores de básica primaria en relación con la enseñanza del concepto de fracción. El caso de la Institución Educativa San Fernando de Amagá*. [Tesis de Maestría, Universidad de Medellín]. <http://funes.uniandes.edu.co/11389/1/Correal2017Creencias.pdf>
- Díaz, D. y Suárez, Y. (2014). *Teorías implícitas de los padres acerca del acompañamiento académico en las tareas y como a partir de dichas teorías los padres realizar un acompañamiento a sus hijos del Instituto Pedagógico Harvard de la ciudad de Pereira*. [tesis de pregrado, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/1970/2/CDMPSI195.pdf>
- Díaz, L., Martínez, M., Torruco, U., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

- Dolz-Mestre, J., Pasquier, A. y Bronckart, J. (1994). *La adquisición de los discursos: ¿una competencia emergente o aprendizaje de capacidades verbales?* Actes de congressos Jornadas d'Ensenyament / Aprentatge de llengües. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86389>
- Donoso, P., Rico, N., y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 76-97. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946005.pdf>
- Elices, J., Palazuelo, M., y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales. Características, evaluación y respuesta educativa*. Editorial Cepe
- Equipo DELETREA (Equipo Asesor Técnico de Asperger España) y Artigas, J. (2014). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger. Una guía teórica y práctica*. https://oficinasuport.uib.cat/digitalAssets/108/108609_asperger.pdf
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 1-13. <https://cupdf.com/document/fernandez-lisette-como-analizar-datos-cualitativos.html?page=1>
- Flores, J. C., Castillo-Preciado, R. E., & Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463–473. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Frith, U. (2004). *Autismo: hacia una explicación del enigma* (C. González. Trad.; 2.ª ed.). Alianza Editorial, S. A. https://books.google.com.co/books/about/Autismo.html?id=bq-Rsrosw3AC&redir_esc=y
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educación*, (368), 12-37. <https://www.dropbox.com/s/qajbz79414ty349/Gagn%C3%A9%2015%20CMTD%20Revista%20EN.pdf?dl=0>
- Gagné, F. (2016). Entrevista a François Gagné / *Entrevistado por Javier Tourón*. UNIR | La Universidad en Internet. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=N-59uO9xEHc>
- Gagné, F. (2020). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT. <https://www.dropbox.com/s/a2w8aoqjfb12tn/DMGT%20EN%202020%20Overview.pdf?dl=0>
- Galán, M. (2010). Ética de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-2. <https://rieoei.org/historico/jano/3755GalnnJano.pdf>
- Gallego, J. R. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 830 – 854. <https://doi.org/10.1590/198053145177>
- Gándara Rossi, C. C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 27(4), 25-38. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-resumen-principios-estrategias-intervencion-educativa-personas-13153306>

- Gómez-Arizaga, M. P., Truffello, A. y Kraus, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con Altas Capacidades Intelectuales. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 156-177. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.837>
- Gray, C. A. (1998). Social Stories and Comic Strip Conversations with Students with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. In: Schopler, E., Mesibov, G.B., Kuncze, L.J. (eds) *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?. Current Issues in Autism*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5369-4_9
- Happé, F. & Vital, P. (2009). What aspects of autism predispose to talent?. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 364(1522), 1369–1375. https://www.researchgate.net/publication/26293544_What_aspects_of_autism_predispose_to_talent
- Horn, Beverly S. (2012). *Educating Gifted Students with Asperger's Syndrome: A Case Study of Three Students and Their Classroom Experiences* [Tesis Doctoral, Universidad de Florida Central]. <https://stars.library.ucf.edu/etd/2139>
- Iglesia Gutiérrez, M. de la, & Olivar Parra, J. S. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 13(1), 1–19. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.13.num.1.2008.4046>
- Iriarte, F., Núñez, R., Gallego, J., y Suárez, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, (22), 84-109 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=21311866007&cid=22454>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250. https://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf
- Kofner, B., Oredipe, O., Riccio, A., Vincent, J., Kapp, S., Gillespie-Lynch, K., Cage, E. & Santos, J. (2021). When Should You Tell Your Child They Are Autistic? Insights from a Participatory Study with Autistic University Students. https://www.researchgate.net/publication/351333648_When_Should_You_Tell_Your_Child_They_Are_Autistic_Insights_from_a_Participatory_Study_with_Autistic_University_Students
- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 46-64. https://www.researchgate.net/publication/234750608_A_Closer_Look_at_Gifted_Children_with_Disabilities
- Lorenzo, R. (2005) ¿A qué se le denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*, 11(2), 72-163. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/2933/A%20que%20se%20le%20denomina%20talento.pdf>
- Marco E. J., Hinkley, L. B., Hill S.S, Nagarajan S.S. (2011). Sensory processing in autism: a review of neurophysiologic findings. *Pediatr Res*. 69(5 Pt 2), 48R-54R. doi: 10.1203/PDR.0b013e3182130c54. PMID: 21289533; PMCID: PMC3086654.

- Martín-Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41(1), 115-122. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13967/perfil_linguistico_de_asperger.pdf
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, V. L. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica. Repositorio UDGVirtual. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3790/1/Paradigmas_investigaci%3bn_Manual.pdf
- Michaelson, J. J., Doobay, A., Casten, L., Schabilion, K., Foley-Nicpon, M., Nickl-Jockschat, T., Abel, T., & Assouline, S. (2022). Autism in gifted youth is associated with low processing speed and high verbal ability. *medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2021.11.02.21265802>
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/ORIENTACIONES_M3_B31_C3%20baja.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales*. Bogotá D.C. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360295_foto_portada.pdf
- Morgado Bernal, I., (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10),221-233. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93501010>
- Morra, G. y Friedlander, A. (2001) Evaluaciones mediante Estudios de Caso. Preval II, 1-25. http://files.docentia.webnode.es/200000032-6c7096d69f/estudiosdecaso_INTRO.pdf
- Myles, B. (2005), *Children and youth with Asperger syndrome. Strategies for success in inclusive settings*. Corwin Press
- Myles, B. & Southwick, J. (2005). *Asperger Syndrome and Difficult Moments. Practical Solutions for Tantrums, Rage and Meltdowns*. Editorial Autism Asperger Publishing Co.
- Neihart, M. (2000), Gifted Children with Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222-230. https://www.researchgate.net/publication/240729710_Gifted_Children_With_Asperger's_Syndrome
- Piñeiro, E. (2015). Observación participante: Una introducción. *Revista San Gregorio*, (1), 80-89. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/116/72>
- Ramírez Benítez Y., Bernal Ruiz F., Acea Vanega S., Jiménez Morales R. M., y Bermúdez Monteagudo B., (2022). Capacidades numéricas básicas y su influencia en las habilidades aritméticas de los

- primeros grados escolares. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 612-622. https://www.researchgate.net/publication/360550347_Capacidades_numericas_basicas_y_habilidades_aritmeticas
- Ramírez Benítez, Y., Torres Díaz, R. y Amor Díaz, V. (2016). Contribución única de la inteligencia fluida y cristalizada en el rendimiento académico. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11(2), 1-5. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179348853004>
- Reche, G.M. (2019). Altas Capacidades Intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa. *Consejería de Educación y Cultura*, Región de Murcia. http://www.carm.es/edu/pub/19638_2019/files/altas-capacidades-intelectuales.pdf
- Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y Autismo (1/2). Universidad Autónoma de Madrid http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-_Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf
- Rivière, A. (2001). *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. Editorial Trotta, S.A.
- Rogado, M., Nograro, C. Zabala, B., Etxebarria, A., Albes, M., García, A., Bilbao, P., Mauleón, J., Bernoala, B., y Fernández, I. (1995). La educación del alumnado con Altas Capacidades. *Departamento de Educación, Universidades e Investigación*, Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/especiales/110005c_Doc_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Rubenstein, L., Schelling, N., Wilczynski, S., & Hooks, E. (2015) Lived Experiences of Parents of Gifted Students with Autism Spectrum Disorder: The Struggle to Find Appropriate Educational Experiences. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 283–298. DOI: 10.1177/0016986215592193
- Sánchez, C. (2006). Configuración cognitivo emocional en alumnos de altas habilidades. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia] Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/208>
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramientas para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2). 109-139. <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Shah, A. & Frith, U. (1983). An Islet of Ability in Autistic Children: a Research Note. *Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 613-620. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00137.x>
- Simarra, R. y Cuartas, L. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono pedagógico*, 8(1), 198-216. https://www.researchgate.net/publication/324502128_Consideraciones_sobre_el_concepto_de_concepciones_y_sus_implicaciones_en_el_proceso_de_ensenanza

- Simarro, M. (2016). *El Espectro Autista y la hiperlexia*. [Trabajo de grado, Universitat de València]. Archivo digital.
https://www.researchgate.net/publication/322509051_El_Espectro_Autista_y_la_Hiperlexia?channel=doi&linkId=5a5d083eaca272d4a3dd8c30&showFulltext=true
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En C. Jiménez. (Coord), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad* (pp.369-400). Pearson Educación.
- Uribe, A.M. (1999). *Relación cognitiva del autismo de alto funcionamiento con los talentos o capacidades intelectuales excepcionales. Conceptualizaciones, modelos de evaluación y atención pedagógica*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia] Repositorio de la Universidad de Antioquia.
<http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1177>
- Uribe, L. H. (2010). Autismo infantil: aspectos neuropsicológicos. Capítulo 13
- Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
<https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Villa Sicilia, A., (2016). *Desarrollo y evaluación de las habilidades espaciales de los estudiantes de ingeniería: actividades y estrategias de resolución de tareas espaciales* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya]. Tesis doctorals en xarxa.
<https://www.tdx.cat/handle/10803/392624#page=7>
- Williams, D. L., Goldstein, G., & Minshew, N. J. (2006). The profile of memory function in children with autism. *Neuropsychology*, 20(1), 21–29. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0894-4105.20.1.21>
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11–29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>

Anexos

Anexo 1 Matriz de análisis

Categorías	Trastorno del Espectro Autista de Nivel 1 (TEA 1) y Altas capacidades intelectuales	Catalizadores	Concepciones	
Subcategorías y sub - subcategorías	<u>1. Interacción y comunicación</u>	<u>1. Catalizadores intrapersonales</u>	<u>1. Concepciones sobre TEA de Nivel I</u>	Respuestas (de los participantes) y análisis (de las investigadoras) de cada una de las sub - subcategorías
	1.1. Reciprocidad socioemocional	1.1. Rasgos físicos	<u>2. Concepciones sobre Altas capacidades intelectuales</u>	
	1.2. Conductas comunicativas no verbales	1.2. Rasgos mentales		
	1.3. Desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones	1.3. Administración de objetivos		
	<u>2. Patrones restringidos</u>	<u>2. Catalizadores ambientales</u>		
	2.1. Movimientos y uso de objetos o habla estereotipada	2.1. Social		
	2.2. Monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones	2.2. Interpersonal		
	2.3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a intensidad o foco de interés	2.3. Educativo		
	2.4. Hipo o hiperreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno			
	<u>3. Aspectos cognitivos</u>			
	<u>4. Aspectos académicos</u>			
	<u>5. Manifestación de la alta capacidad</u>			
	<u>6. Diagnóstico</u>			

Anexo 2. Guía de entrevista para profesores



Universidad de Antioquia
 Facultad de Educación
 Licenciatura en Educación Especial
 2022

Guía de entrevista para profesores
Sesión 1

Fecha	
Objetivo	Identificar las concepciones que tienen los maestros sobre la presencia conjunta del TEA de Nivel 1 y las altas capacidades.
Duración aproximada	1 hora
Nombre del profesor	
Edad	
Título	
Función del docente en la institución	
Nombre del niño	
Nombre de la entrevistadora	

Preámbulo

Buenos días, mi nombre es ... Hoy estamos aquí para iniciar la realización de la entrevista, que, como lo hablamos el día que se firmó el consentimiento, será desarrollada en dos sesiones. En este encuentro vamos a conversar un poquito sobre su estudiante, sus intereses y esas características y habilidades que usted ha visto en él.

Quiero que se sienta en una conversación y que responda con toda la libertad. Si no conoce algunos de los temas sobre los que le voy a preguntar, no hay ningún problema, me lo puede decir, esto no es una evaluación, no se juzgarán sus respuestas y mucho menos su trabajo, así que puede estar cómoda y tranquila.

¿Podemos iniciar la grabación? Esta sólo la escucharemos mis dos compañeras y yo, con el único fin de realizar el trabajo de investigación. Recuerde que su identidad o la del estudiante no serán reveladas.

¿Tiene alguna duda? ... (se inicia la grabación y se dice en voz alta: fecha, lugar, entrevista con el docente 1...)

- **TEA y escuela**

1. En primer lugar, me gustaría que me contara un poco sobre su estudiante, ¿cómo es él en su clase?

- Aunque la idea es que esta descripción sea para romper el hielo y crear un ambiente cómodo, se espera que lo contado tenga relación con el propósito de la entrevista. Por eso, si empieza a contar algo que no tiene nada que ver con el proyecto, se orientará la pregunta hacia las características que podrían estar reflejando la presencia de un TEA de Nivel 1 en el contexto escolar:

- a. ¿Hace cuánto es profesor/a de XX?
- b. ¿Cree que a xx le gusta ir a la escuela? ¿Por qué?
- c. ¿Disfruta haciendo las actividades de la clase? ¿cuáles? ¿requiere algún tipo de ayuda/refuerzo para hacerlas?
- d. ¿Piensa que hay asignaturas que le gustan más que otras?
- e. ¿Cómo describiría el rendimiento académico de XX en la materia que usted enseña? ¿y sabe algo de su desempeño en las otras?
- f. ¿Ha escuchado comentarios de otros profesores sobre él? ¿cuáles?
- g. ¿Muestra interés por la lectura? ¿comprende lo que lee? ¿le parece que lo hace bien?
- h. ¿Y qué podría decir sobre la escritura?

- Si no ofrece información precisa, hacer preguntas como:
¿cómo cree que lo hace? ¿muestra interés por hacerlo?

- i. Hablemos un poco sobre la relación de XX con otros niños
 - ¿XX tiene amiguitos en el salón?
 - ¿Cómo se relaciona con sus compañeros de clase?
 - Ahora pensemos por ejemplo en una celebración como el día de la antioqueñidad o en una celebración que hagan en la institución, ¿evade a los otros niños? ¿se interesa por acercarse a ellos?
 - ¿Ha visto o le ha contado qué hace con ellos o cómo se siente al respecto? -
 - ¿Ha notado si esto cambia de alguna manera con algunos compañeros o amigos que sean más cercanos?
 - ¿En el descanso le gusta ir a parques infantiles o a lugares donde hay otras personas?

- j. A veces la relación de los niños que presentan TEA es mejor con los adultos o con las personas que conocen los temas que a ellos les interesa, ¿Cómo es la relación de XX con los profesores?

- *Si hace referencia solo a lo académico preguntar por la interacción personal con ellos.*

2. Con lo que me ha contado hasta ahora, sería bueno dialogar un poco sobre algunas de las habilidades cognitivas de XX. Esto nos permitirá ampliar lo que nos ha dicho sobre la escuela y conocer otros asuntos importantes.

- a. Empecemos por la memoria de XX ¿Cómo la describiría?

- ¿Cree que es hábil en este sentido en comparación con otros niños de su edad?
- ¿Ha visto algunas cosas que memorice con mayor facilidad?
- ¿Recuerda hechos o situaciones que otras personas no? ¿cuáles?

- b. Por favor cuénteme ¿Qué tan atento considera usted que es XX?

- ¿Cree que se concentra más en unas actividades que en otras?
- Eso quiere decir que hay temas o actividades que tienen un especial interés para él, ¿cierto? ¿cuáles son?
- ¿Puede permanecer más tiempo realizando esas actividades que tanto le gustan, en comparación con otras que no le gustan tanto?

- c. ¿Tiene habilidades para el dibujo o para construir cosas?

- d. ¿Qué tan ubicado considera que es en los espacios?, es decir ¿se pierde con facilidad en la escuela? o, por el contrario, ¿conoce muy bien todos los espacios?

Si la respuesta es afirmativa o negativa, se pregunta: ¿en qué aspectos lo ha observado?

- e. ¿Cómo describiría las habilidades visuales, auditivas o del olfato de XX? ¿hay detalles que nota antes o con mayor facilidad?

Se pueden agregar ejemplos como: ¿hay sonidos que escucha antes que otras personas? ¿o momentos en los que se queda mirando fijamente algo durante mucho tiempo?

- f. ¿Qué tan riguroso es XX al seguir instrucciones o cumplir las normas del colegio?
 g. ¿Considera que XX es un niño organizado? ¿cómo lleva el uniforme? ¿se le pierden fácilmente cosas como sus útiles escolares?
 h. Si usted tuviera que describir el lenguaje de XX, ¿qué diría?

- *Para ampliar la información ofrecida sobre el lenguaje, tanto verbal como no verbal, se propone preguntar lo siguiente:*

- ¿Cree que se expresa con facilidad? ¿usa un lenguaje muy elaborado?
- ¿Es expresivo o más bien silencioso?
- ¿Cree que su lenguaje se ve igual en todos los espacios de la escuela, o se siente con más confianza con algunas personas?
- ¿Qué dicen los demás sobre su lenguaje?
- ¿Usted cree que los otros niños entienden lo que él dice y pueden conversar con él fácilmente?

Si sus expresiones son muy limitadas, pedir mayor descripción o explicación. Asegurarse de que haya información suficiente sobre los cuatro componentes del lenguaje.

- i. ¿Cómo reacciona a los cambios? con relación a sus objetos personales, el orden, en los planes, sus ideas, las cosas que quiere hacer y, de pronto, no es posible, etc.

- *Para ejemplificar, se pueden hacer preguntas tales como:*

- ¿Qué tan fácil o difícil es hacer que cambie de parecer o idea?
- Si tienen planeado ver una película en la clase y de pronto deciden hacer un taller, ¿cómo actúa?
- O si se tiene planeado ver la clase de ___ y se cambia por un acto cívico ¿qué hace XX? ¿Qué pasa si se cambia por otras razones como el clima o porque los profesores van a tener una reunión en ese momento?
- ¿Es diferente cuando se reprograma o se cancela definitivamente o la actitud es la misma?
- Han intentado cambiarlo de puesto, ¿cómo reacciona XX?

- j. ¿Ha notado que XX tiene reacciones poco comunes ante ciertos estímulos? *por ejemplo:*

- ¿Actúa de forma extrema o exagerada ante ciertas situaciones, sonidos o texturas?
- ¿Se tapa los oídos cuando escucha algún sonido? ¿le agrada palpar ciertas texturas u objetos como peluches?
- ¿Ha notado si hay alimentos que no tolera y que reacciona de forma extrema o con enojo cuando usted o alguien más se los ofrece? ¿ha visto que, por el contrario, haya otros alimentos que quiera comer siempre?
- *En caso de que no lo haya evidenciado, se pasa a la siguiente pregunta*

3. ¿Ha visto si XX tiene alguna rutina dentro de la institución?

- a. Aparte de las actividades escolares, ¿hay algo que le guste hacer todos los días? por ejemplo ir a un lugar específico, buscar a alguien, poner el bolso en determinado lugar, jugar siempre en un espacio...

- b. ¿Dentro del día a día hay actividades en las que invierta más tiempo del necesario? ¿o que deje de hacer otras por centrarse en una específica?
- Si es necesario, dar ejemplos y si resulta oportuno, identificar asociaciones con el horario, los tiempos dedicados a una actividad o la necesidad de repetirla.

4. Sabemos que a casi todos los niños les gusta jugar:

- a. ¿Qué tipo de juegos ha visto que prefiere XX?
- b. ¿Siempre juega lo mismo?
- c. ¿Sabe cuál es su juego favorito?
- d. ¿Por qué cree que le gusta?
- e. ¿Con quién comparte los espacios de juego? ¿lo hace con sus compañeros, amigos y otros niños? ¿cree que se comunica de forma clara con ellos durante este?

El sentido de estas preguntas debe abarcar aspectos comunicativos del juego en sí mismo, si refleja patrones de conducta repetitiva y su uso como un medio de interacción o para comunicar sus deseos y sentimientos.

• **Catalizadores intrapersonales**

5. Tratemos de ahondar más en esos intereses de XX que mencionó hace un momento, es decir: (retomar los intereses del niño)

- a. ¿Sabe desde cuándo se interesó por este tema o actividad?
- b. ¿Lee, habla o hace preguntas del tema con frecuencia?
- c. ¿Estos temas o actividades de interés han cambiado o son los mismos desde que usted lo conoce?
- d. ¿Suele hablar del tema con alguien más en la institución? ¿Hay alguien que le enseñe sobre esto?
- e. ¿Considera que ese interés trae dificultades o beneficios para el niño? ¿cuales?
- f. ¿Para qué o por qué cree que lo hace?
- g. ¿Qué otras cosas le gustan? (indagar por varios asuntos para poder ver la diferencia con el interés obsesivo) ¿le gustan tanto como *la segunda guerra mundial* o un poco menos?
- h. ¿Usted cree que el hecho de que él practique eso, lo hace ser mejor en ese tema o no tiene nada que ver?

6. Con relación a la pregunta anterior y retomando esos aspectos en los que XX resalta en comparación con sus compañeros, como *las habilidades memorísticas (cambiar según sea el caso)*, por favor cuénteme:

- a. ¿Desde cuándo ha visto que resalta en ese aspecto? ¿Alguien le enseñó a hacer eso? (si aplica)
- b. ¿XX ha ganado algún reconocimiento en la escuela, mención de honor, concursos, competencias, o algo por el estilo gracias a esto?
- c. ¿Para qué cree que le puede servir esto en el futuro? ¿considera que eso sería importante para él?

7. ¿Sabe algo sobre cómo fue el proceso de diagnóstico de TEA del estudiante? ¿cree que es importante conocer ese diagnóstico?

Cierre

Con esto damos por finalizada la primera parte de la entrevista. Una vez más le agradezco la información que nos ha brindado sobre su estudiante, son aspectos muy importantes para el proyecto que estamos realizando. Nos vemos el próximo _____ para poder realizar la segunda parte.

Espero que tenga una feliz tarde.

Sesión 2

Fecha	
Nombre del profesor	
Nombre de la entrevistadora	
Duración aproximada	45 - 50 minutos

Preámbulo

Buenos días, le recuerdo que mi nombre es y le agradezco por disponerse nuevamente para la realización de la segunda parte de la entrevista.

Recuerde por favor que puede hablar con total libertad, no estamos acá para evaluar conocimientos y, en caso de no entender alguna pregunta, me puede pedir aclaración. Voy a iniciar la grabación que, como le dije en la conversación anterior, no será escuchada por nadie más. ¿Tiene alguna duda? ... *(se inicia la grabación y se dice en voz alta: segunda sesión de la entrevista con el docente 1, fecha, lugar)*

Concepciones sobre las condiciones

1. En la conversación que tuvimos la semana pasada, usted me contó sobre los intereses de su estudiante, algunas de sus características en la escuela ... ahora quiero que nos centremos un poco en lo que usted conoce o comprende de esta condición. ¿Qué cree que es el Trastorno del Espectro Autista? ¿Podría contarme algo sobre esto?

Se espera que estas respuestas aludan tanto a las creencias y verdades personales, como a las teorías formales presentes en la cultura. Se puede indagar más, preguntando:

- a. ¿Cree que los niños con esta condición presentan algún tipo de dificultad?
 - ¿Cree que estos niños pueden desempeñarse de forma independiente en la cotidianidad? ¿o que necesitan más ayuda en las actividades de la vida diaria que otros? ¿en qué aspectos?
 - ¿Su desempeño académico requiere algún ajuste por parte de los profesores?
 - ¿Qué tan común cree que es presentar esta condición?
- b. ¿Podría contarme por favor de dónde obtuvo esta información?
 - *Si no es muy específica preguntarle,*
 - ¿La escuchó de algunos profesionales que conocen la condición?
 - ¿La escuchó de padres o profesores que también son cercanos a niños con esta condición?
 - ¿Cree que esta información le ha sido útil para comprender o acompañar a XX?
 - ¿Cree que cuenta con la información necesaria o suficiente para ello?
 - c. ¿Ha participado en algún tipo de curso o actividad de formación y divulgación organizada por profesionales o expertos en el tema? ¿Ha recibido algún tipo de formación o capacitación en la institución educativa frente a este?
 - *Si la respuesta es afirmativa, se pregunta:* ¿Le permitió comprender más a XX y la forma de acompañarlo?
 - *Si no lo ha hecho, preguntarle:* ¿le gustaría hacerlo?

2. ¿Sabe qué son las altas capacidades?

- *Si la respuesta es afirmativa, se le pide ampliar y describir* ¿cómo las entiende?
- *Si no lo sabe, se agrega:* de pronto son conceptos que ha escuchado como superdotación, capacidades excepcionales, niños genio o talentosos...
- *Si responde, se pregunta:* En cuanto al TEA nos contó que sacó la información de... ¿Qué me puede decir de las altas capacidades?

Ahora quiero preguntarle sobre esto en relación con XX. ¿Recuerda que le hice unas preguntas para conocer las habilidades cognitivas de el niño como la memoria, la atención, qué tan organizado era...?

- a. ¿Piensa que algunas de ellas podrían considerarse como altas capacidades? ¿Por qué?
- b. ¿Cree que XX es un niño inteligente? o más inteligente que sus compañeros? ¿Podría destacarse entre ellos? ¿por qué?

Si es necesario, en este momento se hace una breve explicación sobre lo que son las altas capacidades, para poder continuar con la pregunta 3.

3. Con esto que hemos conversado y le he explicado de manera breve, podemos decir que es posible que los niños con Asperger o TEA de Nivel 1, como XX, pueden tener además altas capacidades, ¿cierto?

- a. ¿Le parece que estas dos condiciones pueden considerarse como opuestas? ¿O considera que son complementarias?
- b. ¿Cree que, por presentarse de manera conjunta, los niños requieren de algún apoyo por parte de los profesores?
- c. ¿En cuál de las dos condiciones cree que hay que centrarse más al ofrecer el acompañamiento al niño? ¿o piensa que debe ser a las dos por igual? ¿por qué?

- **Catalizadores ambientales**

4. En el encuentro anterior usted también nos contó sobre algunos aspectos en los que XX era muy bueno: *la segunda guerra mundial*, lo cual evidencia *su excelente memoria* ¿cierto?

Ahora, teniendo en cuenta la condición de TEA de XX, que incluye (*se mencionan algunas dificultades comentadas por la madre*) ¿quién considera que es el responsable de fortalecer o mejorar las capacidades que él tiene?

- *Si no hay una respuesta específica, se pregunta*

- a. ¿Debe hacerlo la escuela? ¿la familia? ¿los amigos? ¿el estado? ¿algún profesional?

- *En caso de que responda que todos deben poner de su parte, se indaga por los aspectos en los que cada uno de estos puede aportar. Por ejemplo: ¿qué le corresponde hacer a la escuela? ¿y qué debe asumir el estado? Etc.*

- *En cualquiera de las respuestas se agrega ¿por qué?*

- a. ¿La educación de su estudiante se debe centrar en sus capacidades o en las dificultades que él presenta?

5. Hemos mencionado un poco a la escuela en este proceso, ahora le pregunto específicamente ¿de qué manera cree que la institución en la que trabaja lo apoya en las dificultades que presenta académicamente y en el desarrollo de sus capacidades?

- *Se espera que la respuesta esté dirigida a los aspectos académicos principalmente, si se omite información relevante, se pregunta de forma específica, así:*

a. ¿Qué tantas posibilidades y oportunidades cree que XX tiene en la escuela de aprender más sobre eso que le interesa o en lo que es bueno?

- *En caso de que no se entienda la pregunta, se agrega: por ejemplo, ¿en qué materia puede aprender sobre la segunda guerra mundial?*

b. ¿Le parece importante que en la escuela pueda seguir aprendiendo sobre eso o le gustaría que, al contrario, pudiera enfocarse más en otros temas? ¿cuáles?

c. ¿Existen semilleros en la institución?

- *Si la respuesta es afirmativa se pregunta:*

- ¿El estudiante participa de alguno de ellos?

- *Si la respuesta es afirmativa, agregar ¿de qué se trata? ¿cómo cree que le ayuda a mejorar las capacidades de XX? ¿cree que también tienen en cuenta sus dificultades?*

d. ¿Hay docente de apoyo?

- *Si la respuesta es afirmativa se agrega: ¿Sabe si él realiza algún proceso específico con el estudiante? ¿cuál?*

- *Si la respuesta es negativa, se pregunta: ¿lo considera necesario? ¿por qué?*

e. ¿Cuentan con los recursos necesarios para que XX pueda hacer sus indagaciones/lecturas sobre el tema de interés o para practicar la actividad en la que es muy bueno? por ejemplo, juegos, televisor, computador...

f. Cuando los niños tienen altas capacidades, a veces surge la opción de promoverlos anticipadamente a un grado superior. ¿qué piensa usted de eso?

- *Cuando de la respuesta, se agrega, si estas altas capacidades se acompañan de un TEA, ¿sería diferente?*

g. ¿El estudiante ha sido promovido de forma anticipada a un grado superior?

- *Si la respuesta es afirmativa, se pide que se describa la experiencia con las siguientes preguntas*

- ¿Hace cuanto fue promovido?

- ¿De qué grado a qué grado?
 - ¿Quién lo propuso?
 - ¿Quién tomó la decisión de aceptar su promoción?
 - ¿Cuáles fueron los argumentos por los cuales fue promovido?
 - ¿Se consultó a todos los profesores del niño para tomar esa decisión?
 - Y usted, ¿está de acuerdo con eso?
 - ¿Cree que le ayudará a XX a desarrollar mejor sus capacidades? ¿por qué?
 - ¿Qué cree que pasará con los aspectos en los que no le iba también en el grado anterior?
 - ¿Cómo les ha ido con esta experiencia?
 - ¿Ha visto que el niño se siente bien?
- *Si la respuesta es negativa, se le pregunta: ¿sabe si lo han sugerido alguna vez? ¿y usted cree que el niño debería ser promovido?*
- *Tanto si responde de forma negativa como afirmativa, se pregunta ¿por qué?*

6. ¿Qué aspectos o acciones de su labor como docente, considera que le ayudan al niño a fortalecer sus capacidades?

- *Se espera que la respuesta esté dirigida a los aspectos académicos principalmente, si se omite información relevante, se pregunta de forma específica, así:*
 - a. ¿Qué tiene en cuenta a la hora de preparar las clases?
 - b. ¿Considera los aspectos que para XX son difíciles?
 - c. ¿Realiza algún tipo de ajuste o adaptación pensado en el estudiante?
- *Si no conoce que es un ajuste o una adaptación, se le da una pequeña definición poniendo algunos ejemplos.*
 - *Si la respuesta es afirmativa se pregunta ¿cuáles? ¿por qué cree que es pertinente hacerlos?*
 - *Si la respuesta es negativa se pregunta ¿entonces considera que no es necesario hacerlos? ¿por qué?*

7. Ahora hablemos sobre los compromisos o tareas escolares que se deben realizar en la casa:

- a. ¿Suele dejar algunos compromisos para que los niños realicen en su hogar?
- b. ¿Sobre qué temas?
- c. ¿Cuál es el propósito de estos?
- d. ¿Cree que le ayudará a XX a mejorar en sus capacidades, interiorizar mejor un tema o reflexionar sobre él? ¿por qué?
- e. ¿Tiene en cuenta las particularidades del niño a la hora de asignar las tareas?

8. Desde el inicio de esta conversación usted me ha contado sobre algunas características y particularidades de XX, le pregunto:

- a. ¿Encuentra dificultades en el acompañamiento educativo que le brinda?
- b. ¿Le parece difícil enseñarle a XX? ¿Por qué?

9. ¿Cree que XX debería asistir a un lugar diferente a la escuela para desarrollar mejor sus capacidades y apoyarlo en las dificultades que pueda tener?

- *Esto se puede especificar en función del interés y las capacidades del niño. Por ejemplo, si le gustan los números, preguntar si piensa que debería asistir a un semillero de matemáticas. Si le gustan los idiomas preguntar si considera necesario ingresarlo a una academia, etc.*

10. ¿De qué manera cree que vivir o estudiar en un lugar como (nombre del municipio) puede favorecer el desarrollo de las capacidades del estudiante?

- a. ¿Qué oportunidades piensa que tiene XX en este municipio para potenciar sus habilidades?
- b. *Una vez responda, se agrega* ¿sería diferente si estudiara en otro lugar? ¿por qué? ¿qué cambiaría?
- c. ¿Sabe si en el municipio hay propuestas enfocadas al desarrollo de las altas capacidades? ¿cuáles? ¿cree que estas propuestas también tienen en cuenta las características del TEA? ¿Considera importante que existan?
- d. ¿Cree que debería haber algún apoyo financiero por parte de la alcaldía para apoyar a estas personas? ¿por qué?

11. Ahora pensemos por el lado de la familia:

- a. ¿Usted cree que le ayudan a su estudiante a fortalecer sus capacidades? ¿de qué manera?
- b. ¿Esto se mantiene si le pregunto por apoyarlo en las dificultades que pueda tener?

Para ir terminando, y luego de toda esta conversación que hemos tenido y que ha sido tan (*según el caso: productiva, interesante, cercana, profunda, amplia*) me gustaría saber si tiene algún comentario adicional o pregunta

Cierre

Con esto damos por finalizada la entrevista. Esta información es muy importante para la investigación así que le agradezco por su colaboración. Espero que tenga un feliz día.

Anexo 3: Guía de entrevista para padres



Universidad de Antioquia
 Facultad de Educación
 Licenciatura en Educación Especial
 2022

Guía de entrevista para padres
Sesión 1

Fecha	
Objetivo	Identificar las concepciones de los padres sobre la presencia conjunta del TEA de Nivel 1 y las altas capacidades.
Duración aproximada	1 hora
Nombre del padre	
Edad	
Ocupación	
Nivel de estudio	
Nombre del niño	
Nombre de la entrevistadora	

Preámbulo

Buenos días, mi nombre es ... Estamos aquí para iniciar con la entrevista, que, como lo hablamos el día que se firmó el consentimiento, será desarrollada en dos sesiones. En este primer encuentro vamos a conversar un poquito sobre su hijo, sus intereses y esas habilidades que usted ha visto en él.

Quiero que se sienta en una conversación y que responda con toda la libertad. Si no conoce algunos de los temas sobre los que le voy a preguntar, no hay ningún problema. Me lo puede decir. Esto no es una evaluación y no se juzgarán sus respuestas; así que puede estar cómoda y tranquila.

¿Podemos iniciar la grabación? Recuerde que sólo la escucharemos mis dos compañeras y yo, con el fin de realizar el trabajo de investigación. Además, su identidad o la del niño no serán reveladas.

¿Tiene alguna duda? ... *(se inicia la grabación y se dice en voz alta: fecha, lugar, entrevista con la mamá 1...)*

1. En primer lugar, me gustaría que me contara un poco ¿cómo le va a su hijo en el colegio?

- *Aunque la idea es que esta descripción sea para romper el hielo y crear un ambiente cómodo, se espera que lo contado tenga relación con el propósito de la entrevista. Por eso, si empieza a contar algo que no tiene nada que ver con el proyecto, se orientará la pregunta hacia las características que podrían estar reflejando la presencia de un TEA de Nivel 1 en el contexto escolar:*

- a. ¿A qué edad ingresó a la escuela?
- b. ¿Cree que le gusta ir?
- c. ¿Disfruta haciendo las tareas? ¿cómo son? ¿qué tantas le ponen? ¿requiere algún tipo de ayuda/refuerzo para hacerlas? ¿él mismo organiza o define cómo hacerlas?
- d. ¿Cree que hay asignaturas que le gustan más que otras? ¿cuáles?
- e. ¿Cómo describiría el rendimiento académico de XX en todas las materias?
- f. ¿Cómo le ha ido en la entrega de informes/notas? ¿qué han dicho los profesores sobre él?
- g. ¿Muestra interés por la lectura? ¿a qué edad empezó a leer? ¿cree que lo hace bien?
- h. ¿Y qué podría decir sobre la escritura?

- *Si no ofrece información precisa, hacer preguntas como: ¿A qué edad empezó a escribir? ¿cómo lo hace? ¿muestra interés por hacerlo?*

i. Hablemos un poco sobre la relación de XX con otros niños:

- ¿XX tiene amiguitos en el salón?
- ¿Sabe cómo se relaciona con sus compañeros de clase?
- ¿Le ha contado qué hace con ellos o cómo se siente al respecto?
- ¿Ha visto que esto cambia de alguna manera con otros niños de la familia o cercanos?
- ¿Le gusta ir al centro comercial, a parques infantiles o a lugares donde hay otras personas?
- ¿Cómo ha visto que es la relación con los niños de la edad de él? Pensemos por ejemplo en una fiesta de cumpleaños, ¿evade a los otros niños? ¿se interesa por acercarse a ellos?

- j. ¿Cómo es la relación de su hijo con los profesores?
- *Si hace referencia solo a lo académico preguntar por la interacción personal con ellos.*

2. Ahora vamos a dialogar un poco sobre algunas de las habilidades cognitivas de XX. Esto nos permitirá ampliar lo que nos ha contado sobre la escuela y conocer otros asuntos importantes.

En caso de requerir ampliación de la información, agregar las preguntas que resulten oportunas.

- a. ¿Cómo describiría la memoria de su hijo?
- ¿Cree que es hábil en este sentido en comparación con otros niños de su edad?
 - ¿Ha visto algunas cosas que memorice con mayor facilidad?
 - ¿Recuerda hechos o situaciones que otras personas no? ¿cuáles?
- b. Por favor cuénteme ¿Qué tan atento considera usted que es XX?
- ¿Cree que se concentra más en unas actividades que en otras?
 - Eso quiere decir que hay temas o actividades que tienen un especial interés para él, ¿cierto? ¿cuáles son?
 - ¿Puede permanecer más tiempo realizando esas actividades que tanto le gustan, en comparación con otras que no le gustan tanto?
- c. ¿Tiene habilidades para el dibujo o para construir cosas?
- d. ¿Qué tan ubicado considera que es en los espacios?, es decir ¿se pierde con facilidad? o, por el contrario, ¿se aprende de memoria los caminos?
- *Si la respuesta es afirmativa, se pregunta: ¿en qué aspectos o momentos lo ha observado?*
- e. ¿Cómo describiría las habilidades visuales, auditivas o del olfato de su hijo? ¿hay detalles que nota antes o con mayor facilidad?

Se pueden agregar ejemplos como: ¿hay sonidos que escucha antes que otras personas? ¿o momentos en los que se queda mirando fijamente algo durante mucho tiempo?

- f. ¿Qué tan riguroso es XX al seguir instrucciones o cumplir las normas del colegio o el hogar?

-
- g. ¿Considera que XX es un niño organizado? ¿O se le pierden fácilmente cosas como sus útiles escolares?
- h. ¿XX planea qué va a hacer en su tiempo libre?
- i. Si usted tuviera que describir el lenguaje de su hijo, ¿qué diría?
- *Para ampliar la información ofrecida sobre el lenguaje, tanto verbal como no verbal, se propone preguntar lo siguiente:*
- ¿A qué edad empezó a hablar?
 - ¿Le parece que se expresa con facilidad? ¿usa conceptos muy elaborados?
 - ¿Es expresivo o más bien silencioso?
 - ¿Cree que su lenguaje se ve igual en todas partes o se siente con más confianza en unos lugares o con algunas personas?
 - ¿Qué dicen los demás sobre su lenguaje?
 - ¿Usted cree que los otros niños entienden lo que él dice y pueden conversar con él fácilmente?
- *Si sus expresiones son muy limitadas, pedir mayor descripción o explicación. Asegurarse de que haya información suficiente sobre los cuatro componentes del lenguaje.*
- j. ¿Cómo reacciona a los cambios? con relación a sus objetos personales, el orden, en los planes, sus ideas, las cosas que quiere hacer y, de pronto, no es posible, etc.
- *Para ejemplificar, se pueden hacer preguntas tales como:*
- ¿Qué tan fácil o difícil es hacer que cambie de parecer o idea?
 - Si hay un plan como ir de paseo y hay que cambiarlo a último momento por razones o acciones familiares (a alguien le cogió la tarde, decidió no ir) ¿cómo actúa XX?
 - ¿Qué pasa si se cambia por razones externas como el clima, la cancelación de un vuelo o el cierre de una vía?
 - ¿Es diferente cuando se reprograma o se cancela definitivamente o la reacción es la misma?
- k. ¿Ha notado que su hijo tiene reacciones poco comunes ante ciertos estímulos?
por ejemplo:
- ¿Responde de forma extrema o exagerada ante ciertas situaciones, sonidos o texturas?

- ¿Se tapa los oídos cuando escucha algún sonido? ¿le agrada palpar ciertas texturas u objetos como peluches?
- ¿Hay alimentos que no tolera y que rechaza de forma extrema o con enojo cuando usted o alguien más se los ofrece? ¿ha visto que, por el contrario, haya otros alimentos que quiera comer siempre?
- ¿Cómo ha visto que su hijo reacciona frente a la música? ¿le gusta? ¿ha visto algunas habilidades o intereses en este sentido? ¿le hace sentirse tranquilo?

3. Entiendo, entonces principalmente lo que le molesta es ... y lo que más le gusta es... ahora cuénteme cómo es un día de XX.

- a. Aparte de las actividades cotidianas de ir al colegio y hacer las tareas ¿hay cosas que le gusta hacer todos los días?
- b. ¿Tiene algunas rutinas?
- c. ¿Dentro del día a día hay actividades en las que invierta más tiempo del necesario? ¿o que deje de hacer otras por centrarse en una específica?
- d. ¿Qué pasa con la organización del día cuando XX está en periodo de vacaciones?

- *Si es necesario, dar ejemplos y si resulta oportuno, identificar asociaciones con el horario, los tiempos dedicados a una actividad o la necesidad de repetirla.*

4. Sabemos que a todos los niños les gusta jugar:

- a. ¿Qué tipo de juegos prefiere XX?
- b. ¿Siempre juega lo mismo?
- c. ¿Cuál cree que es su juego favorito?
- d. ¿Por qué cree que le gusta?
- e. ¿Con quién comparte los espacios de juego? ¿lo hace con sus hermanos, amigos y otros niños? ¿se comunica de forma clara con ellos durante este?

El sentido de estas preguntas debe abarcar aspectos comunicativos del juego en sí mismo, si refleja patrones de conducta repetitiva y su uso como un medio de interacción o para comunicar sus deseos y sentimientos.

- **Catalizadores intrapersonales**

5. Ya hemos hablado de algunas características del niño, agradecemos que nos las esté compartiendo.

Ahora, me gustaría que me contara un poco sobre cómo ha sido ese proceso de identificación y diagnóstico:

- a. ¿Qué características de él le hicieron pensar que debía acudir a un profesional (psicólogo, psiquiatra, neurólogo, neuropsicólogo, etc.)?
- b. ¿Quién fue la primera persona que le dijo que debían buscar acompañamiento para evaluar al niño? ¿La iniciativa se tomó desde la familia o desde el colegio?
- c. ¿Fueron a la EPS o buscaron algún profesional por fuera?
- d. ¿Por qué pensaron que era importante hacer este proceso?

6. Tratemos de ahondar más en esos intereses de XX que mencionó hace un momento, es decir: (retomar los intereses del niño)

- a. ¿Desde cuándo se interesó por este tema o actividad?
- b. ¿Lee, ve videos o hace preguntas sobre eso con frecuencia?
- c. ¿Antes de esto se sentía igual de interesado por otros temas? ¿cuáles?
- d. ¿Estos temas o actividades de interés han cambiado o son los mismos desde que era más pequeño?
- e. ¿Considera que ese interés trae dificultades o beneficios para el niño? ¿cuales?
- f. ¿Para qué o por qué cree que lo hace?
- g. ¿Qué otras cosas le gustan? (*indagar por varios asuntos para poder ver la diferencia con el interés obsesivo*) ¿le gustan tanto como *la segunda guerra mundial* o un poco menos?
- h. ¿Usted cree que el hecho de que dedique mucho tiempo a estudiar estos temas o practicar esta actividad, le ha servido para ser mejor en ese tema o adquirir habilidades?

- *Independientemente de si la respuesta es negativa o afirmativa, preguntar ¿por qué?*

7. Con relación a la pregunta anterior y retomando esos aspectos en los que su hijo resalta en comparación con sus compañeros, como las habilidades memorísticas (*cambiar según sea el caso*), por favor cuénteme:

- a. ¿Desde cuándo pasa esto? ¿Alguien le enseñó a hacer eso? (*si aplica*)
- b. ¿Su hijo ha ganado algún reconocimiento en la escuela, mención de honor, concursos, competencias, o algo por el estilo gracias a esto?
- c. ¿Para qué cree que le puede servir esto en el futuro? ¿considera que eso que me acabó de mencionar (*por ejemplo, ganar una beca o un concurso nacional, cambiar según lo que haya dicho*) sería importante para él?

8. Para finalizar, por favor dígame ¿Su hijo tiene alguna enfermedad?

- *Si la respuesta es afirmativa, se indaga por esta:*

- ¿Hace cuánto tiempo?
- ¿Está en un tratamiento para esto?
- ¿Cada cuánto visita al médico o especialista?
- ¿Tiene que faltar a clases por esta razón?
- ¿Toma algún medicamento?

- ¿Sabe si tiene efectos secundarios? ¿considera que afecta su rendimiento escolar?
- *Si la respuesta es negativa se da paso al cierre de la entrevista.*

Cierre

Con esto damos por finalizada la primera parte de la entrevista. Una vez más le agradezco la información que nos ha brindado sobre usted y su hijo, son aspectos muy importantes para el proyecto que estamos realizando. Nos vemos el próximo _____ para poder hacer la segunda parte.

Espero que tenga una feliz tarde.

Sesión 2

Fecha	
Nombre de la entrevistadora	
Duración aproximada	45 - 50 minutos

Preámbulo

Buenos días, le recuerdo que mi nombre es y le agradezco por disponerse nuevamente para la realización de la segunda parte de la entrevista.

Recuerde por favor que puede hablar con total libertad y que, en caso de no entender alguna pregunta, me puede pedir aclaración. Voy a iniciar la grabación que, como le dije en la conversación anterior, no será escuchada por nadie más ¿está de acuerdo? ¿tiene alguna duda? ... (se inicia la grabación y se dice en voz alta: segunda sesión de la entrevista con la mamá 1, fecha, lugar)

- **Concepciones sobre las condiciones:**

1. En la conversación que tuvimos la semana pasada, usted me contó sobre los intereses de su hijo, algunas de sus características, cómo fue el proceso de diagnóstico... ahora quiero que nos centremos un poco en lo que usted conoce o comprende de esta condición. ¿Qué cree que es el Trastorno del Espectro Autista? ¿Podría contarme algo sobre esto?

Se espera que estas respuestas aludan tanto a las creencias y verdades personales, como a las teorías formales presentes en la cultura. Se puede indagar más, preguntando:

- a. ¿Cree que los niños con esta condición presentan algún tipo de dificultad?

- ¿Estos niños pueden desempeñarse de forma independiente en la cotidianidad? ¿o que necesitan más ayuda en las actividades de la vida diaria que otros? ¿en qué aspectos?
 - ¿Su desempeño académico requiere algún ajuste por parte de los profesores?
 - ¿Qué tan común cree que es presentar esta condición?
- b. ¿Podría contarme por favor de dónde obtuvo esta información?
- *Si no es muy específica preguntarle,*
 - ¿La escuchó de profesionales que acompañaron el proceso de diagnóstico?
 - ¿La escuchó de otros padres, que también tienen niños con esta condición?
 - ¿Cree que esta información le ha sido útil para comprender o acompañar a XX?
 - ¿Cree que cuenta con la información necesaria o suficiente para ello?
 - c. ¿Ha participado en algún tipo de curso o actividad de formación y divulgación organizada por profesionales o expertos en el tema? ¿Le permitió comprender más a XX y la forma de acompañarlo?
 - *Si no lo ha hecho, preguntarle: ¿le gustaría hacerlo?*

2. ¿Sabe qué son las altas capacidades?

- *Si la respuesta es afirmativa, se le pide ampliar y describir ¿cómo las entiende?*
- *Si no lo sabe, se agrega: de pronto son conceptos que ha escuchado como superdotación, capacidades excepcionales, niños genio o talentosos...*
- *Si responde, se pregunta: En cuanto al TEA nos contó que sacó la información de... ¿Qué me puede decir de las altas capacidades?*

Ahora quiero preguntarle sobre esto en relación con su hijo. ¿Recuerda que le hice unas preguntas para conocer las habilidades cognitivas de XX como la memoria, la atención, qué tan organizado era...?

- a. ¿Usted, cree que algunas de ellas podrían considerarse como altas capacidades?
¿Por qué?
- b. ¿Cree que XX es un niño inteligente? o más inteligente que sus compañeros?
¿Podría destacarse entre ellos? ¿por qué?

Si es necesario, en este momento se hace una breve explicación sobre lo que son las altas capacidades, para poder continuar con la pregunta 3.

3. Con esto que hemos conversado y le he explicado de manera breve, podemos decir que es posible que los niños con Asperger o TEA de Nivel 1, como su hijo, pueden tener además altas capacidades, ¿cierto?

- a. ¿Le parece que estas dos condiciones pueden considerarse como opuestas? ¿O considera que son complementarias?
- b. ¿Cree que por presentarse de manera conjunta, los niños requieren apoyo por parte de los profesores?
- c. ¿En cuál de las dos condiciones cree que hay que centrarse más al ofrecer el acompañamiento al niño? ¿o cree que debe ser a las dos por igual?

Catalizadores ambientales

4. En el encuentro anterior usted también nos contó sobre algunos aspectos en los que su hijo era muy bueno: *la segunda guerra mundial*, lo cual evidencia *su excelente memoria* ¿cierto?

Ahora, teniendo en cuenta la condición de TEA de su hijo, que incluye (*se mencionan algunas dificultades comentadas por la madre*) ¿quién considera que es el responsable de fortalecer o mejorar las capacidades que él tiene?

- *Si no hay una respuesta específica, se pregunta*

- a. ¿Debe hacerlo la escuela? ¿la familia? ¿los amigos? ¿el estado? ¿algún profesional?

En caso de que responda que todos deben poner de su parte, se indaga por los aspectos en los que cada uno de estos puede aportar. Por ejemplo:

- ¿Qué le corresponde hacer a la escuela? ¿y qué debe asumir el estado? Etc.

En cualquiera de las respuestas se agrega ¿por qué?

- b. ¿La educación de su hijo se debe centrar en sus capacidades o en las dificultades que él presenta?

5. Hemos mencionado un poco a la escuela en este proceso, ahora le pregunto específicamente ¿de qué manera cree que la institución en la que estudia su hijo lo apoya en las dificultades que presenta académicamente y en el desarrollo de sus capacidades?

- *Se espera que la respuesta esté dirigida a los aspectos académicos principalmente, si se omite información relevante, se pregunta de forma específica, así:*

- a. ¿La forma en que le enseñan a su hijo, le ayuda a ser mejor en aquello en lo que destaca?
- b. ¿Cree que allí también se tienen en cuenta los aspectos que para su hijo son difíciles? ¿por qué?
- c. ¿Qué tantas posibilidades y oportunidades cree que XX tiene en la escuela de aprender más sobre eso que le interesa o en lo que es bueno?

- *En caso de que no se entienda la pregunta, se agrega: por ejemplo:
¿En qué materia puede aprender sobre la segunda guerra mundial?*
 - *¿Le parece importante que en la escuela pueda seguir aprendiendo sobre eso o le gustaría que, al contrario, pudiera enfocarse más en otros temas? ¿cuáles?*
- d. Cuando los niños tienen altas capacidades, a veces surge la opción de promoverlos anticipadamente a un grado superior. ¿qué piensa usted de eso?
- *Cuando dé la respuesta, se agrega, si estas altas capacidades se acompañan de un TEA, ¿sería diferente?*
- e. ¿Su hijo ha sido promovido de forma anticipada a un grado superior?

Si la respuesta es afirmativa, se pide que se describa la experiencia con las siguientes preguntas:

- *¿Hace cuánto fue promovido?*
- *¿De qué grado a qué grado?*
- *¿Quién lo propuso?*
- *¿Quién tomó la decisión de aceptar su promoción?*
- *¿Cuáles fueron los argumentos por los cuales fue promovido?*
- *¿Se consultó a todos los profesores del niño para tomar esa decisión?*
- *Y usted como padre, ¿está de acuerdo con eso? ¿cree que le ayudará a XX a desarrollar mejor sus capacidades? ¿por qué?*
- *¿Qué cree que pasará con los aspectos en los que no le iba también en el grado anterior?*
- *¿Cómo les ha ido con esta experiencia?*
- *¿Ha visto que el niño se siente bien?*

-Si la respuesta es negativa, se le pregunta: ¿se lo han sugerido alguna vez? ¿y usted cree que el niño debería ser promovido?

Tanto si responde de forma negativa como afirmativa, se pregunta ¿por qué?

- 6.** ¿Ha observado que en la institución educativa se hacen ajustes razonables o adaptaciones según las necesidades del niño?

Sí no conoce que es un ajuste o una adaptación, se le da una pequeña definición poniendo algunos ejemplos.

- *Si después de esto la respuesta es afirmativa, se pregunta: ¿cuáles? ¿qué tan pertinentes cree que son?*

- *Si la respuesta es negativa, se pregunta: ¿y a usted le parece necesario hacerlos? ¿por qué?*

7. ¿Su hijo ha asistido a un lugar o programa donde pueda desarrollar sus capacidades?

- *Si la respuesta es sí, se le pide que describa la experiencia:*
 - ¿A cuál?
 - ¿De qué trata?
 - ¿A XX le gusta ir?
 - ¿El programa / propuesta tiene costo?
 - ¿Quiénes asisten?
 - ¿Quién lo dirige?
 - ¿piensa que asistir a este espacio le ha ayudado a su hijo a desarrollar sus capacidades?
 - ¿También se tienen en cuenta las características del TEA en este proceso de acompañamiento? ¿qué piensa de eso?
- *Si la respuesta es no, se pregunta: ¿Cree que su hijo debería asistir a un lugar diferente a la escuela para desarrollar mejor sus capacidades y apoyarlo en las dificultades que pueda tener?*

Esto se puede especificar en función del interés y las capacidades del niño. Por ejemplo, si le gustan los números, preguntar si piensa que debería asistir a un semillero de matemáticas. Si le gustan los idiomas preguntar si considera necesario ingresarlo a una academia, etc.

8. ¿De qué manera cree que vivir en un lugar como (nombre del municipio) puede favorecer el desarrollo de las capacidades de su hijo?

- a. ¿Qué oportunidades piensa que tiene su hijo en este municipio para potenciar esas habilidades que tiene?
- b. ¿Sería diferente si viviera en otro lugar? ¿por qué? ¿qué cambiaría?
- c. ¿Sabe si en el municipio hay propuestas enfocadas al desarrollo de las altas capacidades? ¿cuáles? ¿cree que estas propuestas también tienen en cuenta las características del TEA? ¿Considera importante que existan?

9. Ahora pensemos por el lado de la casa:

- a. ¿Usted cree que como madre ayuda a su hijo a fortalecer sus capacidades?

Si la respuesta es afirmativa, se pregunta:

- ¿En qué aspectos?
- ¿De qué manera lo hace?
- ¿Qué de este acompañamiento resulta difícil?

Si la respuesta es negativa, se pregunta:

- ¿Por qué no lo hace?
 - ¿Cree que no es necesario?
 - ¿Piensa que le corresponde a alguien más?
- b. ¿Tiene en cuenta algunas de las cosas que para XX son difíciles -citar un ejemplo de la sesión anterior-?
- c. ¿Hay otras personas en la familia que apoyan al niño en esto que le interesa?

Si la respuesta es afirmativa, se pregunta:

- ¿Quiénes?
 - ¿De qué manera lo hacen?
 - ¿Le parece importante contar con el apoyo de esta persona? ¿por qué?
- *Si la respuesta es negativa, preguntar:* ¿piensa que eso le aportaría de alguna manera a reducir un poco sus dificultades y a desarrollar más sus capacidades, o con el apoyo que tiene en este momento es suficiente?

e. ¿En la casa o el colegio cuentan con los recursos necesarios para que XX pueda hacer sus indagaciones/lecturas sobre el tema de interés o para practicar la actividad en la que es muy bueno? ¿hacen uso de algún recurso específico para atender a las dificultades asociadas al TEA?

- ¿Ha sido necesario comprar algunos dispositivos para facilitarle estos intereses?
- ¿Tiene los recursos físicos necesarios para aprender sobre eso? por ejemplo, juegos, legos, televisor, tablet, computador...
- ¿Cree que debería haber algún apoyo financiero por parte de la alcaldía para estas personas? ¿por qué?

Para ir terminando, y luego de toda esta conversación que hemos tenido y que ha sido tan (*según el caso: productiva, interesante, cercana, profunda, amplia*) me gustaría saber si tiene algún comentario adicional o pregunta.

Cierre

Con esto damos por finalizada la entrevista. Una vez más le agradezco por su colaboración. Esta entrevista la vamos a transcribir y luego la analizaremos junto a las demás que hagamos con los otros participantes. Así, esperamos reunir los insumos necesarios para, en el momento en que realicemos alguna propuesta para aportar a los niños con estas condiciones, podamos tener en cuenta las experiencias y sugerencias de ustedes que son quienes están directamente implicados. Espero que tenga un feliz día.

Anexo 4: Guía de entrevista para niños



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Especial

**Guía de entrevista para estudiantes
Sesión 1**

Fecha	
Objetivo	Identificar las concepciones que tienen niños sobre la presencia conjunta del TEA de Nivel 1 y las altas capacidades intelectuales
Duración aproximada	45 minutos
Edad	
Grado	
Nombre del niño	
Nombre de la entrevistadora	

Preámbulo

Hola _____, ¿cómo estás? Mi nombre es ... y estoy estudiando para ser profesora.

Con un grupo de compañeras estamos realizando una tarea, y para hacerla necesitamos de tu ayuda porque queremos aprender de niños que son muy buenos en... (determinada materia o tema, por ejemplo, matemáticas).

Nos gustaría que respondieras unas preguntas sobre la escuela, tus compañeros, lo que te gusta, vamos a trabajar media hora, es decir hasta las ____ descansamos diez minutos y volvemos. Esperamos poder terminar a las _____

Entonces vamos a empezar la grabación (*se inicia la grabación y se dice en voz alta: fecha, lugar, entrevista con el estudiante ...*)

1. Bueno, vamos a empezar esta conversación hablando un poquito de la escuela. Cuéntame ¿cómo se llama tu escuela? y ¿te gustaría decirme cómo es?

- Cuando el niño haya hecho un comentario o descripción sobre su escuela, se hacen las siguientes preguntas:

a. ¿Te gusta ir a ese lugar?

- Tanto si la respuesta es afirmativa como negativa, se pregunta ¿por qué?

- Se agrega: ¿hay algo que no te guste de estar allí?

b. ¿Cuál es tu materia favorita?

- Se puede agregar un comentario como: a mí también me gusta esa materia / pienso que las personas que saben (nombre de la materia), seguramente son...

c. ¿Qué te gusta hacer en los descansos?

- En caso de que la pregunta parezca muy abstracta, se le pueden poner ejemplos, así: en el momento del descanso a algunos niños les gusta jugar fútbol, otros se van al parque, y también sé que hay unos que prefieren estar en la biblioteca, ¿por qué no me cuentas a tí qué te gusta hacer?

- Cuando responda, se indaga un poco en las razones por las que le gusta hacer eso y si siempre hace lo mismo o hay días en que hace otras cosas

d. Muy bien, ya me dijiste que cuando estás en los descansos, te gusta (decir lo que mencionó en esa respuesta), también quisiera saber si cuando estás en el colegio.

¿te gusta jugar? ¿cuál es tu juego favorito en el colegio? ¿con quién te gusta jugarlo? ¿también te gusta jugarlo en casa? ¿con quién juegas en la casa?

El sentido de estas preguntas debe abarcar aspectos comunicativos del juego en sí mismo, si refleja patrones de conducta repetitiva y su uso como un medio de interacción.

e. Ahora quiero saber algo, ¿te gusta leer?

- Si la respuesta es afirmativa, se pregunta: ¿sobre qué temas? ¿por qué te gusta?

- Si la respuesta es negativa, se agrega: ¿te parece aburrido? o ¿por qué no te gusta? ¿y si por ejemplo en (materia favorita) te ponen a leer, tampoco te gusta, o en esos casos sí?

f. Te entiendo, y ¿Te gusta escribir?

- *Si la respuesta es afirmativa, se pregunta: ¿sobre qué temas? ¿por qué te gusta? ¿lo haces todos los días? ¿en tu casa o sólo en la escuela?*
- *Si la respuesta es negativa, se agrega: ¿te parece aburrido? o ¿por qué no te gusta? ¿y si por ejemplo en (materia favorita) te ponen a escribir, tampoco te gusta, o en esos casos sí? ¿por qué?*

En caso de que manifieste que no le gusta leer ni escribir, se pregunta ¿entonces cómo sabes tanto de _____?

- *¿Y te gusta dibujar? con esto se da pie a la siguiente pregunta.*

2. En la escuela aprendes muchas cosas, ¿cierto? ya me contaste algunas como (*se retoman lo que el niño dijo antes*) ¿de cuáles más te acuerdas? ¿de todas esas, cuál/es te gusta más? ¿podrías dibujar (*se menciona lo que dijo que le gustaba más*)? Listo, cuando el celular suene, ya habrán pasado 5 minutos y en ese momento me gustaría que me contaras lo que dibujaste.

Cuando pasen los 5 minutos, se le pregunta si ya terminó. En caso de que no sea así, se le da un par de minutos más.

¡Listo! ¿qué dibujaste? y ¿por qué dibujaste eso? ¿qué significa esto? (se va preguntando qué significa cada cosa y se toma notas de los elementos más importantes).

Muchas gracias por compartirme lo que dibujaste, es un dibujo muy _____. Vamos a continuar con la siguiente pregunta.

3. Ahora cuéntame, ¿alguna vez has pensado qué quieres ser cuando seas grande?

- *Si tiene claro lo que quiere ser, se pregunta: ¿Y por qué te llama la atención ser (bombero - científico - programador)? ¿conoces a alguien que trabaje en eso?*
- *Si menciona muchas profesiones u oficios, se pregunta: y de todas esas ¿cuál te gusta más? ¿por qué?*
- *En caso de que no lo sepa aún, se responde: no hay problema, con el tiempo lo irás viendo. No tienes por qué tenerlo claro desde ahora.*

4. Bueno, además de jugar, quiero saber ¿te va bien en la escuela?

Con esta pregunta se espera que se abra paso a las siguientes sobre su forma de relacionarse con compañeros y profesores. Así que se puede conectar de la siguiente manera.

- *Y tú crees que a tus amiguitos también les va (bien / mal o como haya respondido). Porque me imagino que debes tener muchos compañeritos en tu salón, ¿cierto? ¿por qué no me hablas de eso?, ¿te gusta hablar con ellos?*

- *Si la respuesta es afirmativa, se pregunta:*
 - a. ¿De qué temas te gusta hablar con ellos?
 - b. ¿Entiendes lo que ellos te dicen cuando hablan sobre (*el tema que acabó de mencionar*)?
 - c. Y cuando conversas con ellos sobre (*tema que acabó de mencionar*), ¿ellos te escuchan?
 - d. ¿Y te hacen preguntas sobre el tema que a ti te gusta?

- *Si la respuesta es negativa, se pregunta ¿con ninguno? ¿por qué?*

5. Y también debes tener varios profesores, ¿o no? ¿con ellos (*también - tampoco*) te gusta hablar? ¿de qué temas? ¿por qué?

6. Ahora cuéntame qué cosas haces todos los días.

- *En caso de que responda la pregunta de forma muy concreta, se pregunta específicamente ¿qué cosas haces todos los días en la mañana? luego se le agrega ¿y en la tarde? ¿y en la noche?*

7. Para realizar la pregunta con relación a los cambios, se tendrá en cuenta algún aspecto que parezca importante hacerlo de igual manera todos los días, teniendo en cuenta la información ofrecida en la pregunta anterior.

- *Por ejemplo, ¿Qué pasa si algún día te vas a bañar a las 6:00 am, como todos los días, y no hay agua? otra opción sería ¿alguna vez se ha dañado el televisor de tu casa? ¿y qué has hecho? o ¿cómo te has sentido?*

8. A veces, a los niños que les gusta mucho (*tema de interés*), les pasa que no se sienten bien con los sonidos fuertes, o que las personas los toquen mucho, entonces quiero saber:

- a. ¿Hay algún sonido que no te guste?
 - *Si responde que no o no lo hace, se agrega: Por ejemplo, ¿el pito de los carros, el sonido del carro de la basura, el de la licuadora? ...*
- b. ¿Existe algún objeto que no te guste tocar?
 - *Si responde que no o no lo hace, se agrega: Por ejemplo, ¿la plastilina, pintar con los dedos, alguna camiseta que te pique? ...*
- c. ¿Hay algún color que te moleste?
 - *Si responde que no o no lo hace, se agrega: ¿Alguna vez has sentido que te duele cuando ves algo en el televisor porque es muy brillante? ¿o que tenga un color que no te agrada?*

- d. ¿Qué cosas no te gusta comer? ¿por qué?
- e. ¿Y hay algo que sí te guste mucho escuchar? o un objeto que te agrade mucho tocar? etc.

- *Para esta pregunta se puede retomar la información aportada por padres o profesores sobre algún tipo de hipersensibilidad del niño. Por ejemplo, si dicen que no tolera el sonido del pito de los buses, se pregunta ¿te agrada el sonido del pito de los buses? ¿por qué?*

9. Bueno, ya hablamos de algunas cosas no tan chéveres como (*las verduras o ejemplos de hipersensibilidad*), ahora vamos a hablar sobre algo que te guste mucho. dime ¿qué es lo que más te gusta hacer cuando estás en tu casa?

- *Se puede pedir explicación sobre aquello que le gusta, haciendo preguntas en función del tema, así:*
 - a. ¿Y eso qué es?
 - b. ¿Cómo funciona?
 - c. ¿Para qué sirve?
 - d. ¿Cuánto tiempo estudias sobre ese tema? ¿lo haces todos los días?
 - e. ¿Cuál es tu lugar favorito para estudiar sobre el tema? ¿prefieres hacerlo en casa, en la escuela, en la biblioteca?
 - f. Cuéntame cómo haces cuando vas a estudiar sobre ____
- *Dependiendo de la respuesta que dé, se le hace la pregunta por la frecuencia o estructura en sus formas de estudio. por ejemplo: ¿Y siempre ves videos sobre eso? ¿siempre lees sobre el tema? ¿hay otras cosas que hagas para aprender? ¿sigues algún orden para estudiar?*
- g. ¿Qué otras cosas te gustaría aprender sobre eso?
- h. ¿Hace cuánto sabes del tema? ¿qué otras cosas estudiabas antes?

10. Y ¿Por qué te gusta hacer o aprender sobre (*tema de interés*)?

- *Se puede ampliar preguntando:*
- ¿por qué te parece importante saber sobre esto?

- ¿Te gustaría ser un experto en (*tema de interés, se puede cambiar por: programador, escritor, pintor, gamer*) cuando seas grande?

11. Ya casi vamos a terminar ¿quisieras decirme algo en lo que eres muy bueno?

- *Si no responde a esta pregunta, se agrega ¿hay algo que enseñes a tus compañeros?*
- *También se puede retomar la información sobre aquello que dijo que le gustaba. Por ejemplo: ¿tú crees que tus compañeros saben tanto sobre (*tema de interés*) como tú? ¿por qué?*
- Luego de que responda lo anterior, se indaga más por los aspectos cognitivos:
 - a. ¿Te han dicho que tienes buena memoria? ¿te parece que eso es cierto?

12. Ya me contaste que te gusta mucho y que eres muy bueno en eso, ahora cuéntame una última cosa: si tuvieras que describirte, ¿cómo la harías?

Cierre

Bueno _____, quiero agradecerte por ayudarme a resolver todas estas preguntas. Nos será de mucha ayuda para hacer nuestra tarea. Nos vemos el próximo _____ para poder hacer la segunda parte.

Chao, que te vaya bien.

Sesión 2

Fecha	
Nombre de la entrevistadora	

Hola, ¿cómo has estado? Me alegra. Estamos aquí para continuar con nuestra conversación. Te acuerdas que cuando nos encontramos me contaste muchas cosas interesantes sobre (*tema de interés*). Bueno, hoy quiero que hablemos otro poquito sobre eso. ¿Te parece bien?

Recuerda que lo que nos digas será un secreto, no se lo contaremos a nadie más, lo vamos a grabar, pero solo es para escucharlo con mis compañeras ¿bueno? (*se inicia la grabación y se dice en voz alta: fecha, lugar, entrevista con el estudiante ...*)

En el encuentro anterior nos contaste sobre la escuela, y sobre lo mucho que te gusta aprender sobre (*tema de interés*). Hoy quiero preguntarte sobre otra cosa:

1. ¿Alguna vez has escuchado la palabra Asperger o Autismo?

- *Si la respuesta es afirmativa, se pregunta ¿Qué es?*

- *Si la respuesta es negativa se pregunta ¿a qué te suena? ¿qué crees que significa?*

2. ¿Sabes qué son las altas capacidades, talentos o superdotación?

- *Si la respuesta es afirmativa, se pregunta: ¿Qué es?*
- *Si la respuesta es negativa se pregunta: ¿a qué te suena? ¿qué crees que significa?*

3. La vez pasada nos contaste que tu materia favorita es ____ ¿Cómo es tu profe de...? ¿te enseña cosas nuevas?

- *Si la respuesta es negativa, se pregunta ¿por qué?*
- *Si la respuesta es afirmativa, se pregunta ¿cuáles? ¿te parece importante saber sobre ellas?*
 - a. *¿Alguna vez te ha pasado que terminas antes que tus compañeros las actividades?*
 - b. *Si la respuesta es afirmativa se pregunta: ¿Y qué te pones a hacer en ese momento? ¿qué te dice el profe?*

4. ¿Te gusta trabajar con compañeros o conversar con ellos sobre (*poner el ejemplo del tema que mencionó que le gustaba*)? y agregar:

- a. *¿Con cuál de tus compañeros hablas sobre los dinosaurios?*
- b. *¿Tus compañeros te enseñan cosas nuevas sobre los dinosaurios?*

5. ¿Qué han dicho tus padres de ti?

- *En caso de que no se entienda la pregunta, se puede ampliar con las siguientes preguntas:*

- *¿Qué te dicen cuando te regañan o haces algo mal?*
- *¿Qué te dicen ellos cuando haces algo bien o te felicitan?*

6. ¿Qué han dicho tus compañeros de ti?

7. Cuando estás en tu casa, ¿tienes (*televisor, libros, computador, según el área de interés*) para aprender lo que te gusta?

- *Para ampliar la pregunta, se propone:*
 - *¿Cuál de estos es el que más te gusta?*
 - *¿Quién te lo regaló?*
 - *¿Hace cuánto lo tienes?*
 - *¿Cómo lo usas?*

8. ¿Tus papás te han llevado a clases para aprender sobre ____?

- *Si la respuesta es afirmativa, se agrega:*
 - a. ¿Dónde?
 - b. ¿Qué has aprendido allí?
 - c. ¿Quién te enseña?
 - d. ¿Cómo son los otros niños que están allí? ¿les gusta tanto como a tí?
 - c. ¿Te sientes bien en ese lugar? ¿por qué?
- *Si la respuesta es negativa, se pregunta:*
 - a. ¿Y quisieras entrar a algún curso donde puedas aprender más sobre el tema? ¿por qué?
 - b. ¿crees que ya sabes lo necesario?
 - c. ¿piensas que tú sólo puedes aprender lo que quieras sobre eso?

9. ¿Tus papás te enseñan cosas sobre _____?

- *Si la respuesta es afirmativa, se pregunta* ¿de qué forma lo hacen? ¿a ellos también les gusta aprender sobre eso?
- *Si la respuesta es negativa, se pregunta* ¿por qué crees que no? ¿tiene poco tiempo? ¿crees que no le interesa?

10. ¿Te gustaría estudiar en otro colegio?

- *Si la respuesta es afirmativa, se agrega:* ¿en cuál? ¿cómo es? ¿conoces a alguien que estudie allí? ¿por qué te gustaría?
- Si la respuesta es negativa, se pregunta: ¿por qué?

11. ¿Te gustaría vivir en otro lugar donde puedas aprender más sobre el tema? por ejemplo, en otra ciudad o país

- *Si la respuesta es afirmativa, se agrega:* ¿dónde? ¿conoces a alguien que viva allí? ¿por qué te gustaría?
- *Si la respuesta es negativa, se pregunta:* ¿crees que acá puedes aprender todo lo que te interesa?

12. ¿Te gustaría que todos tus profes supieran sobre programación? (se cambia por el área interés)

- *Tanto si la respuesta es afirmativa o negativa, se pregunta* ¿por qué?

13. ¿Tienes alguna duda? ¿Hay algo más que me quieras contar?

Cierre

Bueno _____, ya terminamos, muchas gracias por responder todas las preguntas. Me ayudaste mucho, que te vaya muy bien.

Anexo 5: Guía de observación para el hogar



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Especial
Guía de observación para el hogar

Fechas:			
Nombre del niño:			
Nombre del padre:			
Observadora:			
Duración:			
Técnica: Observación participante			
Ítems	Aspectos a observar	Si/No	Conductas observadas (¿cómo?)
1. Interacción y comunicación	1.1 Acercamiento social que se excede o es menor a lo esperado para su edad.		
	1.2 Dificultades para mantener la conversación en ambos sentidos.		
	1.3 Disminución en intereses, emociones o afectos compartidos.		
	1.4 Dificultades para iniciar, mantener o responder a interacciones sociales.		
	1.5 Comunicación verbal y no verbal poco integrada.		
	1.6 Particularidades en el contacto visual y del lenguaje corporal.		
	1.7 Deficiencia en la comprensión y uso de gestos que acompañan la comunicación.		
	1.8 Dificultades para ajustar el comportamiento social en diversos espacios del hogar.		
	1.9 Comparte juegos con sus familiares.		

2. Patrones restrictivos y repetitivos e intereses obsesivos	2.1 Se evidencia utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (estereotipias motoras simples, alineación de objetos, etc.).		
	2.2 Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (gran angustia frente a pequeños cambios, rituales, patrones de pensamiento rígidos)		
	2.3 Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual por aspectos sensoriales del entorno (incluye el contacto físico).		
	2.4 Habla reiterativamente de un tema de interés (incluye preguntas repetitivas, monólogos...).		
	2.5 Su actitud - disposición cambia cuando se trata del tema o actividad de interés.		
	2.6 Evidencia sobresaliente destreza o conocimiento en un tema o actividad específica.		
	2.7 Manifiesta un juego poco simbólico, idiosincrático, repetitivo o con reglas difíciles de seguir.		
3. Aspectos cognitivos	3.1 Presenta habilidades memorísticas.		
	3.2 Se evidencia una capacidad para mantener la atención durante un tiempo prolongado en los temas que le interesan.		
	3.3 Mantiene la atención en temas que no le interesan tanto.		
	3.4 Le cuesta aprender de los propios errores y utilizar otras alternativas de respuesta o actuación frente a estos.		
	3.5 Mantiene sus pertenencias de forma ordenada o minuciosa (ropa o uniforme, útiles, juguetes).		
	3.6 Tiene dificultades para cambiar de una tarea o tema a otro.		
	3.7 Se muestra resistente cuando no se le deja hacer lo que quiere.		

	3.8 Se evidencia atención conjunta en sus interacciones.		
	3.9 Se muestra más atento frente a objetos que ante las personas.		
	3.10 Se evidencia perfeccionismo en las tareas que realiza.		
	3.11 Pierde la atención o el interés en realizar una actividad debido a detalles que otras personas pueden no notar (manchas, sonidos particulares)		
4. Lenguaje	4.1 Pronunciación adecuadamente de todos los fonemas y sinfonas que permite a los otros comprender lo que dice.		
	4.2 Presenta alteraciones en la prosodia (tono, timbre, velocidad del habla...) y en la proxemia (distancia al comunicarse).		
	4.3 Las oraciones que utiliza están estructuradas gramaticalmente (buena conjugación de verbos, uso de tiempos verbales).		
	4.4 Utiliza un lenguaje avanzado con respecto a su edad cronológica y el contexto en el que lo debe usar.		
	4.5 Tiene dificultades para expresarse y comprender el lenguaje abstracto (tiempo-espacialidad, sentimientos, sinceridad, afectos).		
	4.6 Se evidencia una adecuada comprensión y uso de palabras concretas.		
	4.7 Usa y comprende un léxico amplio, técnico o muy elaborado.		
	4.8 Adapta su lenguaje según el contexto en el que se encuentra.		
	4.9 Comprende las intenciones comunicativas de las personas con las que interactúa.		
	4.10 Mantiene el hilo conductor en una conversación.		
	4.11 Tiene fluidez verbal que se articula con el discurso.		
	4.12 Presenta lenguaje idiosincrático que hace que los demás no comprendan lo que quiere expresar.		

	4.13 En diferentes situaciones se refleja su literalidad.		
5. Aspectos académicos	5.1 Lee de forma fluida.		
	5.2 Responde adecuadamente a preguntas literales, inferenciales y críticas sobre lo que lee.		
	5.3 Muestra interés por la lectura.		
	5.4 Escribe de forma fluida.		
	5.5 Muestra interés por la escritura.		
	5.6 Tiene una grafía legible y fluida.		
	5.7 Realiza las operaciones básicas de forma adecuada.		
	5.8 Realiza operaciones en su mente sin necesidad de un cuaderno o calculadora.		
	5.9 Tiene dificultades para comprender los problemas matemáticos y las operaciones que estos implican.		
	5.10 Muestra interés por el aprendizaje de las matemáticas.		
	5.11 Muestra mucho interés por una materia específica.		
	5.12 Realiza las tareas que se dejan para el hogar.		
	5.13 Planifica la forma en que realiza las tareas escolares y lo hace de forma organizada.		
	5.14 Vincula los aprendizajes académicos con situaciones de la vida real.		
	5.15 Se evidencia una postura frente a lo aprendido. (análisis de la información - hacer juicios- salir de la literalidad)		
	5.16 Realiza tareas de forma poco convencional (sin seguir secuencias- ni saber cómo)		
	5.17 Tiene conocimientos de los cuales no se tiene registro de donde fue aprendido.		

	5.18 Su nivel de interés-atención cambia dependiendo la forma en que se presenta la información (visual-auditiva-kinestésica)		
6. Catalizadores intrapersonales - Rasgos mentales	6.1 Está tranquilo o calmado la mayor parte del tiempo (temperamento).		
	6.2 Se parece a alguno de sus familiares en su temperamento.		
	6.3 Se ve a gusto en el espacio del hogar.		
	6.4 Se evidencian características específicas relacionadas a la personalidad (silencioso, extrovertido, hablador, preguntón)		
	6.5 Regula sus emociones con facilidad (ira, miedo, sorpresa.)		
7. Catalizadores intrapersonales - Administración de objetivos	7.1 Por iniciativa propia, realiza diariamente actividades para aprender sobre su tema de interés.		
	7.2 Se aprende de memoria gran cantidad de información sobre el área de interés, con un propósito específico.		
	7.3 Utiliza distintos medios para acceder a la información que le interesa (vídeos, libros, internet)		
	7.4 Utiliza distintas técnicas y estrategias de estudio.		
	7.5 Tiene una estructura u orden específico para indagar sobre el tema que le interesa.		
	7.6 Se esfuerza por hacer bien aquello que le interesa.		
	7.7 Realiza las tareas del área de interés con entusiasmo.		
8. Catalizadores ambientales - Social	8.1 Vive en un contexto de fácil acceso dentro del municipio.		
	8.2 Cuenta con materiales que permiten la práctica de habilidades y aprendizaje del tema de interés.		

	8.3 En el contexto familiar se promueve la aceptación de la diferencia.		
	8.4 En el contexto familiar le permiten ser autónomo y asumir responsabilidades.		
	8.5 En su contexto familiar reconocen el estudio como un aspecto importante a ser fomentado.		
	8.6 Se observan diferencias en el trato por ser hombre o mujer.		
9. Catalizadores ambientales - Interpersonal	9.1 Se reconocen los logros que tiene el niño.		
	9.2 Hay personas en la familia dispuestas a apoyar al niño en aquello que se le hace difícil.		
	9.3 Las personas cercanas se involucran en la realización de las diferentes tareas escolares del niño (están pendientes de su realización, buscan opciones para resolver inquietudes, etc.).		
	9.4 Los padres hablan con conocimiento e interés sobre las habilidades y dificultades del niño.		
	9.5 Las personas cercanas se involucran en las indagaciones, el estudio, conversaciones o aprendizaje sobre el área de interés del niño.		
10. Catalizadores ambientales - Educativo	10.1 Los familiares implementan estrategias o actividades para ayudar al niño a fomentar sus altas capacidades.		
	10.2 La familia implementa estrategias o actividades para ayudar al niño en lo que se le hace difícil o requiere acompañamiento.		
	10.3 Se fomenta la participación en actividades extracurriculares para desarrollar las altas capacidades		
	10.4 Se fomenta la participación en actividades extracurriculares para acompañarlo en lo que se le hace difícil.		
Conclusiones y comentarios adicionales:			

Anexo 6: Planeación de la actividad “El maestro eres tú”

Planeación de la actividad “El Maestro Eres Tú”	
Fecha:	
Duración: 1 hora y 10 minutos	
Técnica: Observación participante	
Momentos	Descripción de la actividad
Inicio	<p>Se inicia saludando al niño, recordando los nombres, qué se hizo la última vez que se vio con la investigadora y el propósito de esta visita en su casa.</p> <p>Se da pie para un pequeño conversatorio pidiendo que recuerde aquello que le gusta y la investigadora le expresa que quiere aprender sobre el tema. Se le pregunta:</p> <p>¿Quieres enseñarme sobre _____? como si fueras un profesor o un experto (se reemplaza según el campo, por ejemplo, si le gusta pintar, se le dice un gran pintor).</p> <p>¿Cómo quieres decorar el lugar? (se procura que sea sencillo y rápido para evitar que se invierta mucho tiempo en esto)</p> <p>¿Qué materiales de los que tienes en tu casa necesitas para enseñarme sobre _____?</p> <p>De acuerdo con lo conversado, se pasa a la ambientación del lugar y la preparación de los participantes (si aplica ponerse algún traje).</p> <p>Para la ambientación del espacio, la investigadora llevará un papel bond y otros materiales con los que se le pueda poner un nombre al lugar y hacer decoración, en caso de requerirse. Una vez esté todo listo, se pasa al siguiente momento de la sesión.</p>
Desarrollo	<p>Se permite que el niño explique el tema de la forma en que él quiera y usando los recursos que considere necesarios. A medida que avance se le hacen preguntas que permitan que amplíe más su discurso o aclarar las preguntas que tenga la investigadora.</p> <p>Cuando esté finalizando, se le hacen preguntas como:</p> <p>¿Cómo puedo aprender más del tema? (según la respuesta que dé a esta pregunta, se indaga si hay alguna estructura y orden para hacerlo. Por ejemplo: si dice que hay que leer y ver videos, se le pregunta si se debe hacer alguno de los dos primero)</p> <p>¿De qué otras maneras crees que podría hacerlo?</p> <p>¿Por qué es importante saber de este tema?</p> <p>¿Cada cuanto tengo que practicarlo (leerlo, o ver videos, según la sugerencia que haya dado)?</p> <p>¿Puedo estudiar sobre el tema cuando esté en la escuela o en mi casa?</p>
Cierre	<p>Para finalizar, se le agradece al niño por su explicación, se resalta su conocimiento sobre el tema y se le pregunta cómo se sintió.</p>
Recursos	<p>Papel periódico, marcadores, cinta, lápices, un tablero, hojas de block, libros, entre otros que determine el niño.</p>

Anexo 7: Guía de observación de para la Institución Educativa- Clase de interés y no interés



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Especial

Guía de observación para la escuela

Observación para el área de interés y no interés			
Fecha:			
Duración: 1 hora y 30 minutos (cada sesión)			
Técnica: Observación no participante			
Descripción: Se observa al niño en sus clases de interés y no interés teniendo en cuenta el lenguaje, los patrones restrictivos y repetitivos e intereses obsesivos, aspectos cognitivos y académicos, así como los catalizadores intrapersonales y ambientales			
Ítem	Indicadores	Sí/No	Conductas observadas ¿Cómo?
1. Interacción y comunicación	1.1 Acercamiento social que se excede o es menor a lo esperado para su edad.		
	1.2 Dificultades para mantener la conversación en ambos sentidos.		
	1.3 Disminución en intereses, emociones o afectos compartidos.		
	1.4 Dificultades para iniciar, mantener o responder a interacciones sociales.		
	1.5 Comunicación verbal y no verbal poco integrada		
	1.6 Particularidades en el contacto visual y del lenguaje corporal		
	1.7 Deficiencia en la comprensión y uso de gestos que acompañan la comunicación		
	1.8 Dificultades para ajustar el comportamiento social en diversos		

	espacios de la escuela.		
6. Catalizadores intrapersonales Rasgos mentales	6.1 Está tranquilo-calmado la mayor parte del tiempo (temperamento).		
	6.2 Se ve a gusto en el espacio de la clase.		
	6.3 Se evidencian características específicas relacionadas con la personalidad (silencioso, extrovertido, hablador, preguntón)		
	6.4 Regula sus emociones con facilidad.		
9. Catalizadores ambientales Interpersonal	9.1 Ve en su docente un referente para aprender.		
	9.2 El profesor hace comentarios sobre el desempeño del niño en diferentes tareas.		
	9.3 El niño conversa y aprende sobre sus temas de interés con algunos compañeros.		
	9.4 El docente fomenta la participación activa del niño en el aula.		
	9.5 Se reconoce al niño cuando cumple un logro o tiene un buen desempeño en alguna tarea.		
	9.7 Se apoya al niño a realizar aquello que es difícil para él.		
8. Catalizadores ambientales-Social	8.1 En las clases se promueve la aceptación de la diferencia.		
	8.2 Dentro del salón le permiten ser autónomo y asumir responsabilidades al igual que a sus pares.		
	8.3 Al interior del aula se observan diferencias en el trato por ser hombre o mujer.		
	4.1 Pronuncia adecuadamente de todos los fonemas y sílfones que permite a los otros comprender lo que dice.		

4. Lenguaje	4.2 Presenta alteraciones en la prosodia (tono, timbre, velocidad del habla...) y en la proxemia (distancia al comunicarse).		
	4.3 Las oraciones que utiliza están estructuradas gramaticalmente (buena conjugación de verbos, uso de tiempos verbales).		
	4.4 Utiliza un lenguaje avanzado con respecto a su edad cronológica y el contexto en el que lo debe usar.		
	4.5 Tiene dificultades para expresarse y comprender el lenguaje abstracto (tiempo-espacialidad, sentimientos, sinceridad, afectos).		
	4.6 Se evidencia una adecuada comprensión y uso de palabras concretas.		
	4.7 Usa y comprende un léxico amplio, técnico o muy elaborado.		
	4.8 Adapta su lenguaje según el contexto en el que se encuentra.		
	4.9 Comprende las intenciones comunicativas de las personas con las que interactúa.		
	4.10 Mantiene el hilo conductor en una conversación.		
	4.11 Tiene fluidez verbal que se articula con el discurso.		
	4.12 Presenta lenguaje idiosincrático que hace que los demás no comprendan lo que quiere expresar.		
	4.13 En diferentes situaciones se refleja su literalidad.		
		2.1 Se evidencia utilización de objetos o habla estereotipada o repetitiva (estereotipias motoras simples, aleteo, ecolalias, lenguaje repetitivo etc).	
2.2 Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no			

2. Patrones restrictivos y repetitivos e intereses obsesivos	verbal (gran angustia frente a pequeños cambios, rituales, patrones de pensamiento rígidos).		
	2.3 Hiper- o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual por aspectos sensoriales del entorno.		
	2.4 Habla reiterativamente de un tema de interés (incluye preguntas repetitivas, monólogos...).		
	2.5 Su actitud - disposición cambia cuando se trata del tema o actividad de interés.		
	2.6 Evidencia sobresaliente destreza o conocimiento en un tema o actividad específica.		
5. Aspectos académicos	5.1 Lee de forma fluida.		
	5.2 Responde adecuadamente a preguntas literales, inferenciales y críticas sobre lo que lee.		
	5.3 Muestra interés por la lectura.		
	5.4 Escribe de forma fluida.		
	5.5 Muestra interés por la escritura (lo hace cada que se requiere)		
	5.6 Tiene una grafía legible y fluida		
	5.7 Realiza las operaciones básicas de forma adecuada.		
	5.8 Realiza operaciones en su mente sin necesidad de un cuaderno o calculadora.		
	5.9 Tiene dificultades para comprender los problemas matemáticos y las operaciones que implican.		
	5.10 Muestra interés por el aprendizaje de las matemáticas.		
	5.11 Muestra mucho interés por un área		

	específica.		
	5.12 Planifica la forma en que realiza las actividades escolares y lo hace de forma organizada.		
	5.13 Vincula los aprendizajes académicos con situaciones de la vida real.		
	5.14 Se evidencia una postura frente a lo aprendido. (análisis de la información - hacer juicios- salir de la literalidad)		
	5.15 Realiza actividades de forma poco convencional (sin seguir secuencias- ni saber cómo)		
	5.16 Tiene conocimientos de los cuales no se tiene registro de donde fue aprendido.		
	5.17 Su nivel de interés-atención cambia dependiendo la forma en que se presenta la información (visual-auditiva-kinestésica)		
7. Catalizadores intrapersonales - Administración de objetivos	7.1 Se esfuerza por hacer bien aquello que le interesa.		
	7.2 Se aprende de memoria gran cantidad de información sobre el área de interés, con un propósito específico.		
	7.3 Está dispuesto a aprender lo que le interesa independientemente del formato de presentación de la información (vídeos, libros, internet).		
	7.4 Participa de las distintas técnicas y estrategias de estudio propuestas en la clase (trabajo en equipo- exposiciones, concursos)		
	7.5 Tiene una estructura u orden específico para aprender o realizar actividades sobre aquello que le interesa.		
	7.6 Usa el descanso u otros espacios escolares para estudiar sobre su tema de interés.		

	7.7 Realiza las actividades del área de interés con entusiasmo.		
3. Aspectos cognitivos	3.1 Presenta habilidades memorísticas.		
	3.2 Se evidencia una capacidad para mantener la atención durante un tiempo prolongado en los temas que le interesan.		
	3.3 Mantiene la atención en temas que no le interesan tanto.		
	3.4 Le cuesta aprender de los propios errores y utilizar otras alternativas de respuesta o actuación frente a estos.		
	3.5 Mantiene los útiles escolares de forma ordenada o minuciosa.		
	3.6 Tiene dificultades para cambiar de una tarea o un tema a otro.		
	3.7 Se muestra resistente cuando no se le deja hacer lo que quiere.		
	3.8 Se evidencia atención conjunta en sus interacciones.		
	3.9 Se muestra más atento frente a los objetos que ante las personas.		
	3.10 Se evidencia perfeccionismo.		
	3.11 Pierde la atención o el interés en realizar una actividad debido a detalles que otras personas pueden no notar (manchas, sonidos particulares).		
	3.12 Las habilidades o intereses que se observan favorecen su buen desempeño académico.		
	3.13 Articula sus conocimientos previos con lo aprendido durante la clase.		
10. Catalizadores ambientales-	10.1 El docente propone al estudiante actividades extracurriculares para favorecer sus capacidades o acompañarlo en lo que		

Educativo	se le hace difícil.		
	10.2 El profesor hace retroalimentación a las tareas que desempeña el estudiante y es claro en los aspectos en los que puede mejorar.		
	10.3 El profesor propone fuentes diferentes a las utilizadas en las clases para ampliar la información de interés.		
	10.4 Hay invitados en la clase que permiten la profundización en temas de interés y el desarrollo de capacidades relacionadas.		
	10.5 El profesor delega responsabilidades al estudiante que le permiten poner en práctica sus habilidades.		
	10.6 El docente implementa estrategias o actividades para ayudar al niño en lo que se le hace difícil o requiere acompañamiento.		
Conclusiones y comentarios adicionales			

Anexo 8: Guía de observación para la institución educativa- Descanso



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Especial

Guía de observación para la escuela

Observación descanso			
Fecha:			
Nombre del estudiante:			
Nombre del docente:			
Observadora:			
Duración de la sesión:			
Descripción: En esta sesión, se observa al niño en el espacio del descanso, teniendo en cuenta la interacción y comunicación cuando se presenta de forma espontánea, así como los catalizadores ambientales-sociales.			
Ítems	Indicadores	Si/No	Conducta observada ¿Cómo?
1. Interacción y comunicación	1.1 Acercamiento social que se excede o es menor a lo esperado para su edad.		
	1.2 Dificultades para mantener la conversación en ambos sentidos.		
	1.3 Disminución en intereses, emociones o afectos compartidos.		
	1.4 Dificultades para iniciar, mantener o responder a interacciones sociales.		
	1.5 Comunicación verbal y no verbal poco integrada		
	1.6 Particularidades en el contacto visual y del lenguaje corporal		
	1.7 Deficiencia en la comprensión y uso de gestos que acompañan la comunicación		

	1.8 Dificultades para ajustar el comportamiento social en diversos espacios de la escuela.		
	1.9 Comparte juegos con sus compañeros		
8. Catalizadores ambientales-Social	8.1 La institución es de fácil acceso dentro del municipio.		
	8.2 La institución cuenta con herramientas/ recursos físicos y financieros que favorecen la práctica de habilidades del estudiante.		
	8.3 En el espacio del descanso se promueve la aceptación de la diferencia.		
	8.4 En el espacio del descanso le permiten ser autónomo y asumir responsabilidades al igual que a sus pares.		
	8.5 En el descanso se observan diferencias en el trato por ser hombre o mujer.		
Otros aspectos a considerar:			

Anexo 9: Consentimiento informado para padres y niños



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Especial

**Consentimiento informado para participantes de investigación
(Padres y niños)**

Las altas capacidades en niños con TEA de nivel 1: un acercamiento desde las voces de profesores, padres y niños

1. INTRODUCCIÓN

Es probable que a lo largo de este documento encuentre información que, por su contenido académico, usted no domine o desconozca. En caso de ser necesario, por favor, pídale al investigador que lo acompaña que le explique las palabras o conceptos que no comprenda con claridad. Igualmente, puede realizar todas las preguntas que desee y disponer del tiempo que requiera para tomar la decisión.

La Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, en su etapa de prácticas finales, busca que los estudiantes diseñen un proyecto de investigación de acuerdo con sus intereses de formación. Esto incluye la realización de indagaciones y análisis sobre el quehacer pedagógico y específico del educador especial.

En este sentido, les estamos invitando a participar en un proyecto propuesto por tres estudiantes de la Licenciatura y asesorado por la profesora Luz Helena Uribe. El propósito de este es identificar y analizar las concepciones de maestros, padres y niños sobre la presencia conjunta del Trastorno del Espectro Autista (TEA) de Nivel 1 y las altas capacidades en la infancia, para ver su incidencia en la identificación y el desarrollo de estas últimas en el aula de clases y el entorno familiar.

En correspondencia con ello, en esta investigación no se pretende realizar una intervención orientada al desarrollo de las altas capacidades. Se trata más bien de realizar un acercamiento tanto a las formas de concebir estas dos condiciones como al acompañamiento que, desde la escuela y el hogar, se ofrece a los niños que las presentan.

Para cumplir con este propósito, esperamos contar con la activa colaboración de niños mayores de 7 años, con diagnóstico de TEA de Nivel 1 (Síndrome de Asperger o Autismo funcional) y

presencia o presunción de altas capacidades, escolarizados en instituciones educativas de carácter formal. Igualmente, se requiere que participen sus padres y algunos de sus profesores.

Por favor tenga en cuenta que:

- Para la realización de este estudio, inicialmente se solicita el consentimiento informado a usted, como acudiente. Una vez obtenida dicha aprobación, se pedirá al niño su asentimiento frente a su participación.
- Esta decisión es absolutamente voluntaria. Es decir, tanto usted como su hijo, pueden negarse a aceptar o retirarse del estudio en cualquier momento sin tener que dar ninguna explicación, siempre y cuando lo expresen de forma explícita. En tal caso, los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte del estudio; a menos que se solicite expresamente que esta información sea retirada.
- Aunque no implica una participación permanente, dado que la identificación y comprensión de las concepciones sobre el TEA de Nivel 1 y las altas capacidades así como el análisis de su incidencia implican la consideración de diferentes aspectos, el tiempo estimado para la realización del proyecto es de aproximadamente 8 meses. Por ello, en diferentes momentos, las investigadoras se comunicarán con usted para concertar las citas y condiciones de las actividades en las que se espera se dé esta participación.

Identificación de las investigadoras y personas a contactar

Estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial:

Lina Marcela Quintero
Celular: 3007685735
Correo electrónico: lina.quintero@udea.edu.co

Nayiver Zapata Vanegas
Celular: 3105443000
Correo electrónico: nayiber.zapata@udea.edu.co

Xiomara Valencia Ríos
Celular: 3046057042
Correo electrónico: xiomara.valenciar@udea.edu.co

Asesora

Luz Helena Uribe Pedroza
Celular: 300 4921889
Correo electrónico: helena.uribe@udea.edu.co
Profesora del Departamento de Educación Infantil
Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Sitio donde se llevará a cabo el estudio.

Una institución educativa del Área Metropolitana de la Ciudad de Medellín y otra del municipio de Santa Bárbara.

Programa académico que respalda la investigación.

Licenciatura en Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

2. INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

A Usted, señor(a) _____, con cédula de ciudadanía número _____ le estamos invitando a participar en la realización de este estudio. Y en su calidad de acudiente, queremos hacer extensiva esta invitación a su hijo _____, identificado con documento de identidad número _____.

Tal y como se especificó previamente, en esta investigación se pretende recolectar información de carácter académico, con el ánimo de cumplir con el propósito del proyecto. Para ello, se utilizarán técnicas de recolección de información, como la entrevista semiestructurada, la observación participante y no participante, así como la revisión documental. En el momento oportuno, se programará con usted la fecha y hora en que se realizará cada una.

Por sus características, ninguna de estas técnicas representa algún riesgo para los estudiantes, padres y profesores. La información recolectada será registrada a partir de diferentes medios, con el fin de no perder datos o detalles importantes. En particular, para las entrevistas se hará uso de grabaciones de audio, para facilitar tanto la transcripción, como su análisis.

A este respecto, cabe decir que, ninguna persona diferente a las estudiantes que desarrollan esta investigación y su asesora, tendrán acceso a la información que usted o el niño compartan. Esta será manejada de forma confidencial y usada con fines netamente académicos, de conformidad con la Ley 1581 del 2012¹. Igualmente, no está de más aclarar que, dicha información, no será de ninguna manera una herramienta para el señalamiento o crítica de las personas que acepten participar.

2.1. SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO

La colaboración prestada por usted y su hijo en este estudio es fundamental y consiste en lo siguiente:

Para los acudientes:

¹ Ley 1583 del 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. 17 de octubre de 2012 (Colombia).

1. Participación en dos sesiones de entrevista, de aproximadamente 50 minutos cada una. En este espacio se harán preguntas relacionadas con las características del niño, sus capacidades, experiencias educativas y en el hogar, entre otros.
2. Permitir la aplicación de un instrumento pedagógico, que posibilite a las investigadoras corroborar o precisar el dominio en el que se presentan las altas capacidades en el niño.
3. Dar el aval para que las investigadoras puedan realizar entrevistas con el niño y compartir espacios de observación en el contexto escolar y el entorno familiar.
4. Dar el aval para la grabación de las sesiones de entrevista y la toma de fotografías en diferentes espacios.
5. Aceptar que los resultados de este proyecto de investigación sean utilizados en la preparación de un informe final de trabajo de grado o en publicaciones, siempre y cuando la identidad de los participantes se conserve en el anonimato.

Para el niño:

1. Cooperar en la administración del instrumento pedagógico mencionado anteriormente.
2. Participar en las actividades lúdicas/pedagógicas propuestas por las investigadoras, para propiciar espacios de observación y diálogo.
3. Responder a las preguntas de dos sesiones de entrevista donde se harán indagaciones, entre otras cosas, referentes a sus características, intereses, perspectiva frente a la escuela y/o motivaciones a la hora de aprender.

2.2. BENEFICIOS

En este proyecto, ninguno de los participantes recibirá un beneficio económico. Sin embargo, su colaboración en el mismo es importante, dado que será un aporte para el desarrollo de la investigación educativa en el campo de la Educación Especial.

Con su participación, este trabajo permitirá evidenciar la manera en que las concepciones o el conocimiento que se tiene respecto al TEA de Nivel 1 y las altas capacidades, influyen en el acompañamiento educativo que se ofrece o se espera proyectar desde la escuela y en el entorno familiar, para favorecer a estudiantes que presentan ambas condiciones.

De igual manera, se considera que los hallazgos de esta investigación podrían brindar información para reconocer las posibilidades y oportunidades del trabajo conjunto entre maestros y padres; facilitando el diseño de propuestas de acompañamiento y la planeación de

estrategias pedagógicas alternativas de acompañamiento y para apoyar el proceso de desarrollo de las altas capacidades de estos niños en el contexto escolar y del hogar.

Se espera, además, que los logros de este proyecto no sólo beneficien a los niños, padres y profesores participantes, sino que, además, sean un aporte para la sociedad y que sus resultados puedan convertirse en insumo para el diseño de futuras propuestas de investigación a nivel local o regional.

3. OBLIGACIONES DEL INVESTIGADOR

Las decisiones con respecto al desarrollo del proyecto partirán directamente del equipo conformado por las investigadoras y la asesora. Este equipo se reunirá de forma periódica con el ánimo de discutir los asuntos de orden teórico y procedimental, así como, de ser necesario, dar solución a cualquier tipo de problema que surja durante la ejecución del proyecto.

Velar por la preservación de la identidad de los participantes y porque la información recolectada sea estrictamente confidencial y utilizada con fines netamente académicos.

4. ACEPTACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN

Habiendo dispuesto del tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, después de haber leído comprensivamente la información contenida en este documento con relación al proyecto de investigación, de haber recibido explicaciones verbales sobre el mismo y respuestas satisfactorias a mis inquietudes; de manera libre, consciente y voluntaria, manifiesto que he resuelto participar de este proceso. De igual manera, autorizo a mi hijo _____, identificado con T.I _____, para que también sea parte de este estudio.

En constancia, firmo este consentimiento Informado, en presencia de la investigadora _____, en la ciudad de _____ el día _____ del mes de _____ del año _____.

Nombre, firma y documento del acudiente

Nombre _____

Firma _____

C.C. _____

Asentimiento del menor

He recibido explicaciones sobre este proyecto de investigación, en términos sencillos que yo he podido comprender. Además, he tenido la oportunidad de hacer preguntas y estoy de acuerdo en participar en este estudio con el consentimiento de mis padres.

Firma del menor si sabe hacerlo o del padre o tutor si el consentimiento es oral.

Nombre, firma y documento de identidad de las investigadoras

Nombre _____

Firma _____

C.C. _____

Nombre _____

Firma _____

C.C. _____

Nombre _____

Firma _____

C.C. _____

Anexo 10. Consentimiento informado para profesores



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Especial

Consentimiento informado para participantes de investigación

(Profesores)

Las altas capacidades en niños con TEA de Nivel 1: un acercamiento desde las voces de profesores, padres y niños

1. INTRODUCCIÓN

Es probable que a lo largo de este documento encuentre información que, por su contenido académico, Usted no domine o desconozca. En caso de ser necesario, por favor, pídale al investigador que lo acompaña que le explique las palabras o conceptos que no comprenda con claridad. Igualmente, puede realizar todas las preguntas que desee y disponer del tiempo que requiera para tomar la decisión.

La Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia, en su etapa de prácticas finales, busca que los estudiantes diseñen un proyecto de investigación de acuerdo con sus intereses de formación. Esto incluye la realización de indagaciones y análisis sobre el quehacer pedagógico y específico del educador especial.

A usted, Profesor(a) _____ le estamos invitando a participar en un proyecto propuesto por tres estudiantes de la Licenciatura y asesorado por la profesora Luz Helena Uribe. Su propósito es identificar y analizar las concepciones de maestros, padres y niños sobre la presencia conjunta del Trastorno del Espectro Autista (TEA) de Nivel 1 y las altas capacidades intelectuales en la infancia, para ver su incidencia en la identificación y el desarrollo de estas últimas en el aula de clase y el entorno familiar.

En correspondencia con ello, en esta investigación no se pretende realizar una intervención orientada al desarrollo de las altas capacidades. Se trata más bien de realizar un acercamiento tanto a las formas de concebir estas dos condiciones como al acompañamiento que, desde la escuela y el hogar, se ofrece a los niños que las presentan.

Para cumplir con esta apuesta de investigación, esperamos contar con la activa colaboración de niños mayores de 7 años, con diagnóstico de TEA de Nivel 1 (Síndrome

de Asperger o Autismo funcional) y presencia o presunción de altas capacidades, escolarizados en instituciones educativas de carácter formal. Igualmente, se requiere que participen sus padres y algunos de sus profesores.

Aunque no implica una participación permanente, dado que la identificación y comprensión de estas concepciones, así como el análisis de su incidencia implican la consideración de diferentes aspectos, el tiempo estimado para la realización del proyecto es de aproximadamente 8 meses. Por ello, en diferentes momentos las investigadoras se comunicarán con usted para concertar las citas y condiciones de las actividades en las que se espera su participación.

Identificación de las investigadoras y personas a contactar

Estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial:

Lina Marcela Quintero
Celular: 3007685735
Correo electrónico: lina.quintero@udea.edu.co

Nayiver Steicy Zapata Vanegas
Celular: 3105443000
Correo electrónico: nayiber.zapata@udea.edu.co

Xiomara Valencia Ríos
Celular: 3046057042
Correo electrónico: xiomara.valenciar@udea.edu.co

Asesora

Luz Helena Uribe Pedroza
Celular: 300 4921889
Correo electrónico: helena.uribe@udea.edu.co
Profesora del Departamento de Educación Infantil
Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Sitio donde se llevará a cabo el estudio

Una institución educativa del Área Metropolitana de la Ciudad de Medellín y otra del municipio de Santa Bárbara.

Programa académico que respalda la investigación

Licenciatura en Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

2. INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Tal y como se especificó previamente, en esta investigación se pretende recolectar información de carácter académico, con el fin de cumplir el propósito del proyecto. Para ello, se utilizarán técnicas de recolección de información, como la entrevista semiestructurada, la observación participante y no participante, así como la revisión documental. De igual manera, será necesario realizar visitas al aula de clase y otros espacios del contexto escolar. En el momento oportuno, se programará con usted la fecha y hora en que se realizará cada una.

Por sus características, ninguna de estas técnicas representa algún riesgo para los estudiantes, padres y profesores. La información recolectada será registrada a partir de diferentes medios, con el fin de no perder datos o detalles importantes. En particular, para las entrevistas se hará uso de grabaciones de audio y, así, facilitar tanto la transcripción, como su análisis.

A este respecto, cabe decir que, ninguna persona diferente a las estudiantes que desarrollan esta investigación y su asesora, tendrán acceso a la información que usted comparta. Esta será manejada de forma confidencial y usada con fines netamente académicos, de conformidad con la Ley 1581 del 2012¹. Igualmente, no está de más aclarar que, dicha información, no será de ninguna manera una herramienta para el señalamiento o crítica de las personas que acepten participar.

Usted puede retirarse del estudio en cualquier momento, siempre y cuando nos lo haga saber de forma explícita. No obstante, los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte del estudio; a menos que usted solicite expresamente que su información sea retirada.

2.1. SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO

La colaboración prestada por usted es fundamental y consiste en lo siguiente:

1. Participación en dos sesiones de entrevista de aproximadamente 50 minutos cada una. En este espacio se harán preguntas relacionadas con las características del estudiante, sus capacidades y experiencias educativas, entre otras.
2. Dar el aval para la grabación de las sesiones de entrevista y la toma de fotografías en diferentes espacios.
3. Permitir a las investigadoras la realización de ejercicios de observación al interior del aula de clase y otros espacios del contexto escolar.

¹ Ley 1583 del 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. 17 de octubre de 2012 (Colombia).

4. Facilitar el acceso a los documentos que permitan evidenciar el acompañamiento o los apoyos que se ofrece a estos estudiantes en el contexto escolar.
5. Aceptar que los resultados de este proyecto de investigación sean utilizados en la preparación de un informe final de trabajo de grado o en publicaciones, siempre y cuando la identidad de los participantes se conserve en el anonimato.

2.2. BENEFICIOS

En este proyecto, ninguno de los participantes recibirá un beneficio económico. Sin embargo, su colaboración en el mismo es importante, dado que será un aporte para el desarrollo de la investigación educativa en el campo de la Educación Especial.

Con su participación, permitirá evidenciar la manera en que las concepciones o el conocimiento que se tiene respecto al TEA de Nivel 1 y las altas capacidades, influyen en el acompañamiento pedagógico que se ofrece o se espera proyectar desde la escuela y el entorno familiar, para favorecer a estudiantes que presentan ambas condiciones.

De igual manera, se considera que los hallazgos de esta investigación podrían brindar información para reconocer las posibilidades y oportunidades del trabajo conjunto entre maestros y padres; facilitando el diseño de propuestas de acompañamiento y la planeación de estrategias pedagógicas para apoyar el proceso de desarrollo de las altas capacidades de estos niños en el contexto escolar y del hogar.

Se espera, además, que los logros de este proyecto no sólo beneficien a los niños, padres y profesores participantes, sino que, además, sean un aporte para la sociedad. En ese sentido, sus resultados podrían convertirse en insumo para el diseño de futuras propuestas de investigación a nivel local o regional.

3. OBLIGACIONES DEL INVESTIGADOR

Las decisiones con respecto al desarrollo del proyecto partirán directamente del equipo conformado por las investigadoras y la asesora. Este equipo se reunirá de forma periódica con el ánimo de discutir los asuntos de orden teórico y procedimental, así como, de ser necesario, dar solución a cualquier tipo de problema que surja durante la ejecución del proyecto.

Velar por la preservación de la identidad de los participantes y porque la información recolectada sea estrictamente confidencial y utilizada con fines netamente académicos.

4. ACEPTACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN

Habiendo dispuesto del tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, después de haber leído comprensivamente la información contenida en este documento con relación al proyecto de investigación, de haber recibido explicaciones verbales sobre el mismo y respuestas satisfactorias a mis inquietudes; de manera libre, consciente y voluntaria, manifiesto que he resuelto participar de este proceso.

En constancia, firmo este consentimiento Informado, en presencia de la/las investigadora/s _____, en la ciudad de _____ el día ____ del mes de _____ del año _____.

Nombre, firma y documento del Profesor

Nombre _____

Firma _____

C.C. _____

Nombre, firma y documento de identidad de las investigadoras

Nombre: Lina Marcela Quintero Ocampo

Firma _____

C.C. _____

Nombre, firma y documento de identidad de las investigadoras

Nombre: Nayiver Steicy Zapata Vanegas

Firma _____

C.C. _____

Nombre, firma y documento de identidad de las investigadoras

Nombre: Xiomara Valencia Ríos

Firma _____

C.C. _____