



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA MAGISTER EN PSICOLOGÍA

**FUNCIONES EJECUTIVAS Y BIENESTAR SUBJETIVO EN ALUMNOS QUE
PRESENTAN TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA E INTELIGENCIA SOBRE
EL RANGO PROMEDIO**



POR CATALINA PAZ SABAT AGURTO

Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de
Concepción para optar al grado académico de Magíster en Psicología mención
Psicología de la Salud

Profesor Guía Claudia Paz Pérez Salas

Agosto de 2019

Concepción, Chile

© 2019 Catalina Paz Sabat Agurto

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



ÍNDICE

RESUMEN.....	vii
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1 Trastorno del Espectro Autista	6
2.1.1 Teorías explicativas en torno al Trastorno del Espectro Autista	7
2.1.2 Funciones ejecutivas en Trastorno del Espectro Autista	9
2.1.3 Bienestar subjetivo en Trastorno del Espectro Autista	13
2.2 Inteligencia sobre el rango Promedio	15
2.2.1 Funciones ejecutivas en alumnos con inteligencia sobre el rango Promedio	16
2.2.3 Bienestar subjetivo en alumnos con inteligencia sobre el rango Promedio ...	18
2.3 Doble excepcionalidad en alumnos con Trastorno del Espectro Autista	20
3. ESTUDIO PROPUESTO	26
3.1 Preguntas de investigación.....	26
3.2 Hipótesis.....	26
3.3 Objetivos.....	26
3.3.1 Objetivo General.....	26
3.3.2 Objetivos Específicos	27
4. MÉTODO.....	28
4.1 Diseño	28
4.2 Participantes.....	28
4.3 Definición de variables.....	31
4.3.1 Funciones ejecutivas	31
4.3.2 Bienestar subjetivo	31
4.4 Instrumentos de medida	32
4.4.1 Escala de Inteligencia para niños de Wechsler (WISC- V).....	32
4.4.2 Inventario Comportamental del Funcionamiento Ejecutivo (BRIEF)	33
4.4.3 Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida (BMSLSS)	35
4.4.4 Escala Afectos Positivos y Negativos (PANAS)	36
4.5 Procedimiento de recolección de datos	38
5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS	42
6. CONSIDERACIONES ÉTICAS	43
7. RESULTADOS.....	45
7.1 Resultados por funcionamiento ejecutivo	46

7.1.1 Función ejecutiva por Índices Principales de Escala WISC-V	46
7.1.2 Función ejecutiva por dominios evaluados en Escala BRIEF	48
7.2 Resultados por bienestar subjetivo	51
7.2.1 Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida (BMSLSS)	51
7.2.2 Escala de Afectos Positivos y Negativos (PANAS)	53
8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	55
REFERENCIAS	62
ANEXOS.....	70
Carta para solicitar permiso a Dirección de Educación Municipal.....	70
Consentimiento informado	72
Asentimiento informado	74



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 Descripción de variables edad, sexo, tipo de colegio y coeficiente intelectual para participantes de ambos grupos	30
Tabla 7.2 Funcionamiento ejecutivo en base WISC-V para ambos grupos	46
Tabla 7.3 Funcionamiento ejecutivo en base a BRIEF para ambos grupos.....	50
Tabla 7.4 Bienestar subjetivo basado en puntajes BMSLSS y PANAS para Grupo DE y de comparación	52



INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 7.1	Funcionamiento ejecutivo en base a WISC-V para ambos grupos.....	48
Ilustración 7.2	Funcionamiento ejecutivo en base a BRIEF para ambos grupos.	511
Ilustración 7.3	Bienestar subjetivo en base a BMSLSS para ambos grupos.	53
Ilustración 7.4	Bienestar subjetivo en base a escala PANAS para ambos grupos.	54



RESUMEN

Los estudiantes con doble excepcionalidad son alumnos que presentan dos condiciones fuera de lo común, típicamente una condición asociada a talento y otra condición a déficit. Este estudio buscó determinar un perfil de funcionamiento ejecutivo (FE) y bienestar subjetivo (BS) de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) e inteligencia sobre el rango Promedio para compararlo con estudiantes con desarrollo normativo e inteligencia Promedio, de la comuna de Concepción. Alumnos fueron pareados por sexo, edad y nivel socio económico. Con un método transversal, descriptivo y comparativo, se evaluó a 10 varones; cinco alumnos DE; $M= 12,65 (4,18)$ y cinco del grupo comparativo $M=12,48 (4,10)$. Los resultados de funcionamiento cognitivo indican mejores rendimientos en Razonamiento Fluido ($p=0.04$) y a percepción de docentes, mejor control Inhibitorio ($p=0,04$) de los alumnos DE. El grupo DE presenta déficit en funciones ejecutivas, únicamente en la manifestación conductual de las mismas, sin existir otras diferencias significativas entre grupos. Presentan “moderada” satisfacción con la vida y mayor Afecto Positivo que Negativo, sin existir diferencias significativas respecto a estudiantes con desarrollo normativo.

Palabras claves: Funcionamiento ejecutivo, bienestar subjetivo, doble excepcionalidad.

1. INTRODUCCIÓN

Los alumnos doblemente excepcionales (en adelante, DE) son aquellos estudiantes que presentan dos situaciones fuera de lo común: una capacidad intelectual o creativa excepcional y, de manera concomitante, una o más discapacidades (Foley-Nicpon & Kim, 2018; Pfeiffer & Foley-Nicpon, 2017). Existe información muy heterogénea respecto al funcionamiento de los alumnos DE, dado por la diversidad de diagnósticos que incluye el hecho de presentar algún área potenciada y alguna dificultad en su desarrollo (Gómez, Conejeros-Solar, Sandoval y Armijo, 2016). Uno de los casos en que se presenta la doble excepcionalidad, es en estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) y que han sido identificados con inteligencia sobre el rango Promedio.

Existen diversas investigaciones orientadas a conocer el ámbito cognitivo y de bienestar de cada condición de forma independiente. En lo que respecta a las personas que tienen TEA, los estudios describen alteraciones en el comportamiento social, déficit verbal y no verbal, intereses restrictivos, conductas repetitivas, y restricción en las actividades realizadas (Vázquez-Villagrán, Moo-Rivas, Meléndez-Bautista, Magriñá-Lizama & Méndez-Domínguez, 2017). Una de las hipótesis explicativas de este funcionamiento, sería que las personas con TEA presentan una lesión cerebral frontal que genera alteraciones en su funcionamiento ejecutivo, lo que influiría directamente en la sintomatología presentada, principalmente en la baja flexibilidad cognitiva, déficits

metacognitivos y las dificultades para la regulación del comportamiento (Leung, Vogan, Powell, Anagnostou & Taylor, 2015; Martos-Pérez & Paula-Pérez, 2011; Merchán-Naranjo et. al, 2016; Van Eylen, Boets, Steyaert, Wagemans & Noens, 2015).

Según Leung et al. (2015) las dificultades en el funcionamiento ejecutivo, podrían predecir el deterioro social en niños y adolescentes con TEA, lo cual se relacionaría con los hallazgos que indican que los niños con TEA presentan bienestar subjetivo reducido, en comparación con niños que presentan desarrollo típico (Begeer et al., 2016; Deserno, Borsboom, Begeer & Geurts, 2016).

Por otro lado, se ha estudiado que los alumnos que tienen inteligencia sobre el rango Promedio, requieren apoyo adicional en el ámbito educativo, volviéndose necesario entre otras cosas, porque a pesar de tener el área cognitiva potenciada (Arancibia, 2009), se conoce que en ocasiones podrían presentar un bajo rendimiento académico (Blaas, 2014). Sin embargo, al indagar en el ámbito del bienestar subjetivo se encontraron resultados contradictorios. Por una parte, se apoya la hipótesis que las asincronías que presentan en su desarrollo impactarían en el área social y junto con ello en el bienestar. Por otro lado, se postula que sus capacidades cognitivas elevadas podrían favorecer el ajuste social. Estas diferencias podrían ser explicadas por resultados que indican que el bienestar subjetivo dependería de diversos factores a considerar en niños con inteligencia sobre el rango Promedio, que se deben evaluar de forma interdependiente (Arancibia, 2009; Blaas, 2014; Neihart, 1999; Olivier, Navarro, Menacho, López & García, 2016).

Si bien existe respaldo teórico y empírico para comprender el desempeño a nivel cognitivo y el bienestar de los niños y adolescentes que presentan diagnóstico de TEA o de inteligencia sobre el rango Promedio de forma separada, no está claro si se presentan las mismas para estudiantes que presentan de forma conjunta ambas condiciones (Foley-Nicpon & Assouline, 2010). Al respecto, hay que considerar que los estudios concuerdan que a nivel general, los alumnos doblemente excepcionales tienen fortalezas y debilidades inherentes a cada condición presentada, pero además, muestran alteraciones en distintas áreas de su desarrollo, dado por las complejidades asociadas a presentar de forma conjunta dos condiciones que se contraponen (Assouline, Foley-Nicpon & Doobay, 2009; Boothe, 2010) como sería en este caso la doble excepcionalidad en TEA e inteligencia sobre el rango Promedio.

Los antecedentes anteriormente mencionados reflejan una problemática actual, puesto que a pesar de que se encontró información que describe las características que se asocian al funcionamiento de los alumnos doblemente excepcionales de forma general (Assouline et al., 2009; Boothe, 2010; Bracamote, 2010; Foley-Nicpon & Kim, 2018; King, 2005; Neihart, 2000; Pfeiffer & Foley-Nicpon, 2017; Reis, Baum & Burke, 2014), se ha demostrado que el ámbito investigativo de la doble excepcionalidad de alumnos que presentan TEA e inteligencia sobre el Promedio requiere profundización (Assouline et al., citado en Foley-Nicpon & Kim, 2018; Neihart, 2000; Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley-Nicpon & Assouline, 2015) particularmente en el contexto nacional, donde el tema es aún más incipiente (Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga, Sandoval-Rodríguez & Cáceres-Serrano, 2018; Gómez et. al, 2016).

Resulta relevante considerar que, de la información encontrada en alumnos DE con TEA e inteligencia sobre el rango Promedio, se identifica que existen desafíos y necesidades actuales, habiéndose demostrado que existen deficiencias en el ámbito educativo, dadas por la falta de conocimiento de los profesionales en torno a lo que implica tener doble excepcionalidad con TEA, reflejándose en uso de inadecuadas prácticas pedagógicas (Rubenstein, Schelling, Wilczynski & Hooks, 2015) además de incapacidad para potenciar el talento y abordar las variables socioemocionales que afectan el desarrollo de estos niños (Bracamote, 2010; Foley-Nicpon, Doobay, Assouline, 2010). El desafío es percibido además por padres y docentes de los alumnos, el que se relacionaría con encontrar adaptaciones educativas apropiadas, puesto que los alumnos presentan necesidades sociales y académicas que son únicas (Rubenstein et al., 2015).

Por lo anterior, se consideran las sugerencias de los estudios en los que enfatiza en la necesidad de explorar el fenómeno de la doble excepcionalidad y de abordar las necesidades psicológicas de los alumnos DE con TEA e inteligencia sobre el rango Promedio (Burger-Veltmeijer et al., 2011) dando a conocer que persisten algunas dificultades relevantes que precisan de más detallada investigación (Martos-Pérez & Paula-Pérez, 2011). Lo dilucidado sería de utilidad, además, para la formulación de futuras estrategias de abordajes de la DE con TEA, puesto que los estudios sugieren aplicar intervenciones que estén validadas empíricamente, con atención al perfil de las habilidades, la resiliencia y la promoción del bienestar encontradas en estos estudiantes (Burger-Veltmeijer et al., 2011; Foley-Nicpon & Candler, 2017; Pfeiffer & Foley-Nicpon, 2017).

Considerando los antecedentes anteriormente mencionados, es que el presente estudio busca describir perfiles de desempeño de niños y adolescentes que presentan TEA e inteligencia sobre el rango Promedio, centrándose en su funcionamiento ejecutivo y su bienestar subjetivo.



2. MARCO TEÓRICO

2.1 Trastorno del Espectro Autista

En el año 2013, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, en su quinta versión (DSM-V), unifica dentro del mismo diagnóstico a todos los Trastornos Generalizados del Desarrollo (que incluyen al Trastorno Autista o de Kanner, de Rett, Desintegrativo Infantil, Asperger y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado/ Autismo atípico) bajo el nombre de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dentro de este espectro, las personas con TEA presentan deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social y, además, se caracterizan por presentar patrones repetitivos de comportamientos e intereses restrictivos (Asociación Americana de Psicología (APA), 1994; 2014). Dichas manifestaciones varían según la gravedad de la afección autista, el nivel del desarrollo y edad cronológica. Se considera una etiología multifactorial del neurodesarrollo en el que sus manifestaciones clínicas se presentan en los primeros 3 años de vida (Asociación Americana de Psicología (APA), 1994; 2013).

El TEA implica un desfase de las habilidades socioemocionales durante las primeras etapas del desarrollo y como consecuencia de ello, manifestación progresiva de dificultades en la adaptación social (Reynoso, Rangel & Melgar, 2017). Persiste toda la vida y muestra una gran heterogeneidad, que varía desde modificaciones leves de la personalidad hasta discapacidad grave (Vázquez-Villagrán et al., 2017).

Según lo reportado por la Organización Mundial de la Salud (2017) se calcula como estimación media que, uno de cada 160 niños tiene un TEA a nivel mundial. Se conoce que la prevalencia ha ido en aumento y que el trastorno afecta aproximadamente 4.5 veces más en niños que en niñas (Christensen et al., 2016).

En relación al tratamiento de las personas con TEA, se sugiere abordarlo con un enfoque preventivo (Balbuena, 2015), comprobándose los beneficios de la intervención temprana (Vázquez-Villagrán et al., 2017). Se sugiere, además, valorar el carácter multifactorial que tiene el trastorno. Para ello, resulta fundamental enfocar desde temprano la orientación de la familia en relación con la observación del desarrollo del niño, así como de la actividad de estimulación que se puede emprender para favorecer la prevención o atenuación de determinadas alteraciones (Balbuena, 2015).

2.1.1 Teorías explicativas en torno al Trastorno del Espectro Autista

Una de las hipótesis psicológicas encontradas para explicar el fenotipo conductual de las personas con TEA, es el déficit en la Teoría de la Mente, (TOM por sus siglas en inglés *Theory of Mind*) (Martos-Pérez & Paula-Pérez, 2011; Neihart, 2000). La TOM, hace referencia a la habilidad de las personas para explicar, predecir e interpretar la conducta en términos de estados mentales, tales como creer, pensar o imaginar (Uribe, Gómez y Arango, 2010).

El término de “Teoría de la Mente” fue propuesto por Premack y Woodruff (1978; citado en Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, Pelegrín-Valero, 2007), cuando

intentaron demostrar que los chimpancés podían comprender la mente humana mediante un experimento de laboratorio con un chimpancé llamado Sarah, quien mantenía contacto habitual con humanos. Le mostraron un video donde se veía que uno de sus cuidadores estaba enjaulado intentando coger un plátano que permanecía fuera de su alcance. La persona disponía de instrumentos para conseguir la fruta, y en el instante que iniciaba la acción para lograrlo, los experimentadores fijaban una imagen y mostraban al chimpancé dos fotografías, una con la solución correcta. Sarah, acertó 21 de 24 veces y luego de varias sesiones experimentales, Premack y Woodruff argumentan que el chimpancé “supone” que su cuidador “desea” conseguir el plátano y “sabe” como hacerlo, concluyendo que el chimpancé posee TOM (Tirapu-Ustárróz et al., 2007).

Sin embargo, se establece una diferencia entre lo demostrado por Premack y Woodruff (1978) en su experimento y las capacidades de una persona que presenta TEA. Desde el enfoque cognitivo, Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) argumentan que las personas con TEA presentan un déficit en la capacidad de atribuir estados mentales a los otros, tales como deseos, creencias, intenciones, entre otras, y poder diferenciarlos de sí mismo. Considerando lo anterior, se establece la hipótesis de que las personas con TEA no tienen una TOM desarrollada (Tirapu-Ustárróz et al., 2007; Uribe et al., 2010). De esta forma, Uribe et al. (2010) explican el deterioro social en niños que presentan TEA, ya que se debe a un déficit en el desarrollo cognitivo, argumentando que una de las manifestaciones de la capacidad metarrepresentativa básica, es presentar Teoría de la Mente, la cual estaría ausente en dichos individuos.

Una segunda hipótesis encontrada, es la Coherencia Central Débil, desarrollada por Frith (1989), quien refiere que los sujetos con TEA tienen una tendencia a atender y recordar los detalles, por sobre el significado global; es decir, la presencia de un sesgo de procesamiento (citado en Gómez, 2017). Lo anterior, sugiere entonces que los déficits básicos en la interacción social que presentan las personas con TEA, se deben a la incapacidad de conectar información diversa para construir un significado de más alto nivel dentro de un contexto, existiendo dificultad para realizar comparaciones de forma eficiente, juicios e inferencias conceptuales (Gómez, 2017; Tirapu-Ustárrroz et al., 2007).

Finalmente, una hipótesis explicativa que ha ido ganando peso, es la disfunción ejecutiva en las personas con TEA, la cual tendría un papel crucial en la explicación de su comportamiento (Martos-Pérez & Paula-Pérez, 2011).

2.1.2 Funciones ejecutivas en Trastorno del Espectro Autista

Las funciones ejecutivas o también llamadas sistemas de control cognitivo, implican la capacidad de guiar voluntariamente la conducta y el pensamiento en pos de objetivos que han sido representados mentalmente (Rojas-Barahona, 2017). Son consideradas como un constructo complejo para resolver acciones que involucren situaciones novedosas para el individuo y su relación con el entorno (Talero-Gutiérrez, Echeverría, Sánchez, Morales & Vélez-van-Meerbeke, 2015). Todo lo anterior requiere diversas habilidades implicadas como la planeación, inhibición, control de impulsos, memoria de trabajo, flexibilidad, cambio de foco de la atención, entre otros (Cabarcos, 2002; Talero-Gutiérrez, et al., 2015). Las funciones ejecutivas se ubican en el lóbulo frontal del cerebro,

y más específicamente en el córtex prefrontal, donde se situaría el “puesto de mando” que organiza y coordina las acciones (Martos-Pérez & Paula-Pérez, 2011). En las personas que presentan TEA, se han identificado síntomas relacionados con lesiones “frontales” destacándose la ausencia de empatía, falta de espontaneidad, afectividad pobre, reacciones emocionales repentinas e inapropiadas, rutinas, perseveraciones, conducta estereotipada, intereses restringidos, creatividad limitada y dificultades en la focalización de la atención (Cabarcos, 2002).

Se han realizado diversos estudios relacionados con TEA y funciones ejecutivas. Uno de ellos fue realizado en Bogotá, Colombia, y evaluó el desempeño de las pruebas de función ejecutiva en ocho niños que presentaban TEA, con una edad promedio de nueve años. El estudio fue de tipo observacional en niños que acudían a una institución de rehabilitación evaluando el desempeño en las pruebas de evaluación neuropsicológica infantil, el puntaje de CARS (*Childhood Autism Rating Scale*) y otras variables. Se hizo un análisis de correlación y se encontró alto desempeño en habilidades gráficas en comparación con la fluidez gráfica, verbal y flexibilidad cognitiva. La edad tuvo correlación directa con el puntaje en memoria de trabajo y con la capacidad de planeación. Un puntaje de CARS alto se correlacionó con bajo rendimiento en flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo y fluidez gráfica no semántica. Con lo anterior, los autores concluyeron que los niños con TEA analizados eran susceptibles de presentar alteraciones significativas en tareas relacionadas con las funciones ejecutivas, lo que puede explicar la tendencia a la perseveración, incapacidad de cambio de criterio y conductas estereotipadas (Talero-Gutiérrez, et al., 2015).

Por otra parte, en un estudio realizado en Washington, se utilizó una batería neuropsicológica para investigar las relaciones existentes entre las funciones ejecutivas (tales como la atención, la fluidez, la flexibilidad, inhibición, planificación y memoria de trabajo) y los síntomas del TEA (comunicación, interacción social y conductas restringidas y repetitivas). Se utilizaron datos de una muestra clínica, correspondiente a 89 niños que habían sido diagnosticados con TEA de alto funcionamiento. Como resultado relevante, tras realizar análisis de regresión múltiple, se reveló que las medidas de fluidez semántica, atención auditiva dividida y la regulación del comportamiento, se correlacionaron significativamente con el TEA, concluyéndose que la disfunción ejecutiva está relacionada con los tres síntomas conductuales del Trastorno (Van Eylen et al., 2015).

En la misma línea, un estudio realizado en Canadá, tuvo como objetivo conocer las relaciones entre el funcionamiento ejecutivo (utilizando BRIEF para padres), el deterioro social (medido por la Escala de Receptividad Social (SRS)) y la sintomatología autista total (medida por la escala de observación para el diagnóstico del TEA (ADOS)), en niños y adolescentes con y sin TEA. Participaron 70 niños y adolescentes diagnosticados con TEA y 71 participantes del grupo control que presentaron desarrollo típico. Como resultado se tuvo que, los padres reportaron deterioro social en rango “severo” en niños con TEA, constituyendo una diferencia significativa respecto a los pares controles ($p=0.001$). Adicionalmente, los padres de niños con TEA reportaron dificultades clínicamente significativas en regulación del comportamiento y metacognición, encontrando que ambos índices presentan diferencias estadísticamente significativas ($p=$

0.001) respecto al desarrollo de niños sin TEA. Los resultados mostraron que los procesos ejecutivos de regulación del comportamiento son predictores de la función social en todos los niños; sin embargo, los procesos ejecutivos metacognitivos (es decir, iniciación, memoria de trabajo, planificación, organización y monitoreo) predijeron la función social solo en niños con TEA y no en niños con desarrollo típico. Los hallazgos sugieren una relación directa entre las alteraciones encontradas en metacognición y regulación de comportamiento y el deterioro social en niños con TEA (Leung et al., 2015).

En adición a ello, se realizó un estudio en Madrid, que tuvo como objetivo evaluar el perfil cognitivo de funcionamiento ejecutivo en niños y adolescentes con TEA de alto funcionamiento, comparándolo con un grupo control de personas con desarrollo típico, pareados en criterios de sexo, edad, estatus socioeconómico, nivel educacional y cociente intelectual. Para ello, participaron 24 sujetos con TEA (edad media 12.8 ± 2.5 años; 23 varones; media de CI 99.20 ± 18.81) y 32 controles (edad media 12.9 ± 2.7 años; 30 varones; media de CI 106.81 ± 11.02). Los resultados dan cuenta de diferencias estadísticamente significativas en todos los dominios cognitivos evaluados (atención, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio y solución de problemas) favoreciendo el rendimiento por parte del grupo control. Los resultados sugieren que los niños y adolescentes con TEA tienen dificultades para transformar y manipular mentalmente información verbal, presentan latencias de respuesta mayores, problemas atencionales (dificultades en el cambio del set), problemas en la inhibición de respuestas automáticas, así como en la solución de problemas, a pesar de tener un CI normal (Merchán-Naranjo et. al, 2016).

Cabe mencionar, que las hipótesis presentadas (Teoría de la Mente, Coherencia Central débil y Déficit en Funciones Ejecutivas) no son mutuamente excluyentes, y se debe considerar que los comportamientos que tienen origen en alguna de estas tres hipótesis están también moldeados y mantenidos por otros factores y procesos individuales, tales como la edad, severidad del desarrollo u otras dificultades que alterarían el funcionamiento ejecutivo que no se relacionan necesariamente con el diagnóstico de TEA (Martos-Pérez & Paula-Pérez, 2011).

2.1.3 Bienestar subjetivo en Trastorno del Espectro Autista

Diener (2006) considera que el bienestar subjetivo es un término general para las diferentes valoraciones que las personas hacen con respecto a sus vidas, acontecimientos que les suceden, sus cuerpos y mentes, y las circunstancias en las que viven. Incluye opiniones variadas, buenas o malas, realizando evaluaciones cognitivas y afectivas frente a acontecimientos de sus vidas. Se ha estudiado que los alumnos con TEA podrían presentar bienestar subjetivo reducido (Begeer et al., 2016), asociado al deterioro social que generarían los déficits metacognitivos y las dificultades para la regulación del comportamiento presentados (Leung et al., 2015); sin embargo, estos resultados difieren de otras investigaciones.

Un estudio desarrollado en Holanda, tuvo como propósito identificar factores potenciales de riesgo y éxito para el bienestar subjetivo de personas con TEA. La muestra fue de 2341 participantes, con edades comprendidas entre 16 a 90 años quienes respondieron un cuestionario de auto reporte y cuestionario en línea. Como principales resultados, se

obtuvo que el factor de éxito que predice el bienestar estaría dado por los recursos que tiene el individuo para participar de actividades sociales. En ese contexto, el Coeficiente Intelectual sería un factor que predice de forma indirecta el bienestar subjetivo, puesto que éste actuaría como recurso que favorece el comportamiento adaptativo y las relaciones sociales. En segundo lugar, se identifica la satisfacción social como componente predictivo para el bienestar subjetivo, siendo relevante la satisfacción en un área de sus vidas por sobre la cantidad de contextos en los cuales se relacionan. Finalmente, los resultados muestran que el hecho de presentar problemas físicos sería un factor de riesgo para el bienestar subjetivo puesto que limitaría su comportamiento en actividades sociales (Deserno et al., 2016).

En otra investigación, se examinó la influencia del sexo y la edad, en el bienestar subjetivo de los niños con y sin TEA. Participaron 515 niños y adolescentes de cada grupo, con edades entre los 8 y los 14 años. Para medir el bienestar subjetivo, se analizaron informes de los padres, quienes respondían a la pregunta: "¿Qué enunciado describe mejor a su hijo?" debiendo responder con una escala Likert en base a la experiencia de sus hijos. Los padres informaron menor bienestar subjetivo para los niños con TEA, en comparación con los niños con desarrollo normativo. Los resultados dan cuenta que el género no influyó en el bienestar subjetivo en ninguno de los dos grupos. La edad no tuvo un efecto principal en el bienestar subjetivo, sin embargo, se encontró que en los niños de desarrollo típico el bienestar disminuyó con la edad mientras que aumentó con la edad en los niños con TEA. Por lo tanto, la diferencia en bienestar

subjetivo entre niños con TEA y desarrollo típico se redujo a lo largo del desarrollo (Begeer et al., 2016).

2.2 Inteligencia sobre el rango Promedio

La inteligencia es definida por Wechsler como un constructo hipotético y se refiere a la capacidad agregada o global que permite actuar con un propósito, pensar de manera racional e interactuar en forma efectiva con el medio ambiente (Matarazzo, 1972, citado en Ramírez y Rosas, 2007a). El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014) incorpora diferentes definiciones, como la capacidad para comprender; resolver problemas, habilidad o destreza presentada, entre otras. Lo anterior, deja de manifiesto que la inteligencia puede ser comprendida de diversas formas, considerando que los niños desarrollan sus capacidades intelectuales de diferentes maneras y tienen perfiles desiguales de potencialidades cognitivas (Ramírez & Rosas, 2007b).

Hacia finales del siglo XIX, ya existían dos corrientes contrapuestas dedicadas al estudio de la inteligencia y las formas de medirla. Por una parte, Francis Galton consideraba la inteligencia como una capacidad intelectual que incluye procesos sensoriales y mentales simples, y elaboró pruebas para medir la inteligencia estimando parámetros psicofísicos de las personas. En contraparte, surge el test de Binet- Simon, creado el año 1905 por Théodore Simon y Alfred Binet, quienes incluyeron pruebas más complejas para comprender procesos mentales superiores (Mora & Martín, 2007). Destaca la importancia histórica para comprender la medición de la inteligencia actualmente, puesto que cuando Binet y Simon confeccionaron su instrumento, determinaban la edad mental del sujeto y revisiones posteriores postularon la división entre la edad mental, con la edad cronológica

dando origen al Cociente Intelectual (CI) (Molinari, 2016). A partir de las pruebas postuladas por Binet, Wechsler creó su primera escala de inteligencia. En efecto, la escala Wechsler Bellevue (1939) unificaba pruebas de tipo verbal con pruebas ejecutivas abonando a la idea de aptitudes correlacionadas por un factor general y junto con ello, modificó el cálculo de CI. Entonces, proponía un cálculo del Coeficiente Intelectual por medio de la suma de los puntajes obtenidos en las diferentes tareas, teniendo una distribución para cada edad y haciendo que cada subtest resultase en una medida autónoma que luego confluyera en una medida total. De esta forma, se enfatizó en la importancia de usar técnicas separados para niños y adultos (Molinari, 2016).

En Chile, actualmente se utiliza la Escala de Inteligencia de Wechsler en su quinta versión (WISC-V). Para la interpretación de puntajes, se tiene que la expresión estadística de la puntuación CI parte de la distribución de tipo normal de la variable inteligencia, la cual establece que la media poblacional se encuentra en el valor 100 y que cuenta con una desviación típica de +/-15 puntos. Con ello, se tiene que un puntaje obtenido sobre 110 puntos, indica que el evaluado presenta inteligencia sobre el rango Promedio (Rosas y Pizarro, 2018).

2.2.1 Funciones ejecutivas en alumnos con inteligencia sobre el rango Promedio

Se ha estudiado que los alumnos que presentan inteligencia sobre el rango Promedio, requieren apoyo adicional en el ámbito educativo, volviéndose necesario por diversos factores. Uno de ellos es que, a pesar de tener el área cognitiva potenciada, dado por la rapidez presentada en el aprendizaje y la búsqueda constante de desafíos (Arancibia,

2009), se conoce que en ocasiones podrían presentar un bajo rendimiento académico (Blaas, 2014). Esta dicotomía puede ser explicada puesto que se ha encontrado que estos estudiantes emplean mayor tiempo en las etapas de definición y caracterización de un problema, que en la aplicación de éstos frente a la solución del desafío (Arancibia, 2009).

En la misma línea, Sastre-Riba (2008) da cuenta de características cognitivas relacionadas con el funcionamiento ejecutivo en personas con inteligencia sobre el rango Promedio, caracterizado principalmente por una mayor capacidad de resolución de problemas complejos, usar estrategias resolutivas más complejas y más adecuadas, comprensión temprana de problemas, mayor flexibilidad para encontrar nuevas estrategias resolutivas, focalizarse más a la planificación que a la resolución de la tarea, tener mayor discriminación de la información relevante e irrelevante, mayor eficacia para generar nuevas estrategias para cada problema y mayor resistencia a la interferencia. En lo que respecta a la habilidad de pensar “sobre el propio pensamiento” o la metacognición, se ha encontrado que muestran mejor rendimiento que otros estudiantes (Fernández & Rueda, 2010).

Carr, Alexander y Schwanenflugel (1996) realizaron un estudio en Estados Unidos y establecieron una comparación entre niños con inteligencia sobre el rango Promedio con los niños que tenían coeficiente intelectual Promedio, agregando que el primer grupo evaluado pareciera tener un mejor conocimiento metacognitivo declarativo y una mejor capacidad para transferir aprendizajes, logrando utilizar estrategias en contextos

diferentes de los cuales fueron aprendidos. Sin embargo, no muestran una mejor capacidad de monitoreo cognitivo en comparación con los niños con inteligencia rango Promedio.

2.2.3 Bienestar subjetivo en alumnos con inteligencia sobre el rango Promedio

Se torna fundamental otorgar apoyo adicional a los estudiantes que presentan inteligencia sobre el rango Promedio, entre otros factores, por el impacto a nivel psicosocial que tienen en sus vidas, creyéndose que este grupo de estudiantes, puede experimentar diversas dificultades a nivel socioemocional, siendo la exclusión de pares, el estrés, ansiedad y depresión algunas características predominantes (Blaas, 2014). Lo anterior podría estar dado por la asincronía que pueden presentar en su desarrollo, ya que se caracterizan por tener un leve retraso en áreas social y emocional, lo que no se condice su potenciado plano cognitivo, generando así dificultades en la adaptación social (Arancibia, 2009).

Sin embargo, a pesar de los antecedentes anteriormente mencionados, los estudios sobre bienestar subjetivo en niños que presentan capacidad intelectual sobre el rango Promedio y la comparación establecida con niños que presentan capacidad intelectual Promedio, dan cuenta de resultados contradictorios. En una corriente, se postula que las personas con inteligencia sobre el rango Promedio tienen un mejor ajuste social, puesto que tienen mayor comprensión de sí mismos y los demás, y son capaces de desplegar mayores estrategias frente al estrés. La segunda, expone que estos estudiantes tienen mayores dificultades frente a la adaptación social, mayor riesgo de problemas

emocionales y sociales como resultado de sus capacidades cognitivas elevadas (Neihart, 1999).

Al respecto, Olivier et al. (2016), desarrollaron un estudio longitudinal estableciendo comparaciones del bienestar psicológico en sujetos que habían sido identificados con altas capacidades intelectuales en el año 1999 (participantes que a la fecha de publicación tenían edades comprendidas entre 22 y 34 años) con un grupo control que presenta inteligencia en rango Promedio. Se administró a ambos grupos la Escala de Bienestar Psicológico de Sánchez-Cánovas (1998) teniendo como resultado la inexistencia de diferencias significativas entre ambos grupos en las diferentes escalas de bienestar personal, a excepción de la subescala de bienestar material, a favor de los participantes con altas capacidades, lo que lleva a pensar que muestran un grado de satisfacción mayor con la situación económica que presentan. Los diferentes resultados en torno al bienestar pueden ser explicados por los hallazgos de Neihart (1999) quien concluye mediante una revisión sistemática de estudios, que el hecho de presentar altas capacidades sí genera un impacto en las personas, sin necesidad de relacionarse con alguna alteración en el ámbito de bienestar. Sin embargo, agrega que el impacto será positivo o negativo, dependiendo de tres factores que interactúan entre sí. Un primer factor a considerar es el rango de CI, destacando que no existiría una relación directa entre CI y alteración emocional, sin embargo, entre mayor CI, resulta más difícil contar apoyos necesarios para una buena inserción académica y social. El segundo factor a considerar es el ajuste que se tenga en el ámbito educacional, y finalmente, se deben

considerar las características personales del niño, tales como autopercepciones, temperamento y circunstancias de la vida (Neihart, 1999).

2.3 La doble excepcionalidad en alumnos con Trastorno del Espectro Autista

Los alumnos doblemente excepcionales (DE) son aquellos en los que se ha identificado una capacidad o promesa intelectual o creativa excepcional y que tenga una o más discapacidades coexistentes (Foley-Nicpon & Kim, 2018; Pfeiffer & Foley-Nicpon, 2017). Sin embargo, al pensar en alumnos DE, se debe considerar que los estudiantes no están simplemente dotados y discapacitados, con las condiciones inherentes de cada condición, sino que deben ser vistos como una combinación compleja de la dualidad (Reis et al., 2014).

Desde el año 1970, existen estudios que indican que estudiantes con discapacidades también podían ser superdotados. En el año 1981, en un coloquio celebrado en la Universidad Johns Hopkins se reunieron expertos de ambos campos para analizar el tema. Si bien existía interés por atender a sus necesidades, hasta ese entonces los estudiantes DE habían recibido poca atención (Bracamote, 2010). En los años 2000 y 2001, con mayor conocimiento científico de la población, se realizaron mediciones por medio de un estudio longitudinal para evaluar la prevalencia de la doble excepcionalidad en Estados Unidos. Participaron 13.176 niños escolarizados que formaban parte de la educación especial, detectándose que el 9.1% de los estudiantes (330) eran dotados o académicamente avanzados (Barnard-Brak, Johnsen, Hannig & Wei, 2015).

Estudios actuales dan cuenta que la evaluación de los alumnos DE siempre debe considerar tanto el tipo y nivel de superdotación, junto con el tipo de discapacidad y grado de impedimento (Pfeiffer & Foley-Nicpon, 2017). Conocer el diagnóstico preciso de los niños DE es necesario para obtener la asistencia adecuada y aumentar la posibilidad de que los estudiantes reciban servicios y tengan la máxima oportunidad de entrenar su potencial (Neihart, 2000).

Como característica de los alumnos DE, se conoce que a pesar de que tienen un alto potencial para lograr el éxito, muchos se sienten increíblemente frustrados y tienen dificultades para lidiar con la discrepancia entre su talento y su discapacidad. Lo anterior, genera sentimientos de decepción, enojo y los hace sentir inadecuados, afectando de forma negativa su autoconcepto. La confusión está dada muchas veces por saber dónde encajan entre sus compañeros, luchando con las habilidades sociales necesarias para mantener relaciones positivas entre pares (King, 2005).

Se ha identificado que los alumnos DE presentan diversas fortalezas cognitivo/afectivo, como también debilidades (Boothe, 2010). En lo que respecta a los alumnos DE que presentan Trastorno del Espectro Autista, se han realizado investigaciones que caracterizan sus perfiles cognitivos/afectivos y otras que dan cuenta de la percepción que tienen sus padres y docentes respecto de su comportamiento y habilidades.

En un estudio con padres, docentes y alumnos con inteligencia sobre el rango Promedio y TEA, se administró una escala de evaluación del comportamiento (*Behavioral Assessment Scales for Children, Second Edition*). Los informes de padres dan cuenta de

puntajes clínicamente elevados en problemas de atención, depresión, hiperactividad, retraimiento, actividades de la vida diaria y adaptación social presentados por sus hijos. Por su parte, los docentes dan cuenta de puntajes clínicamente superiores en retraimiento, depresión y dificultad para enfrentar el cambio en estudiantes. Sin embargo, en el autorreporte de los alumnos respecto a áreas de comportamiento, no se identificaron alteraciones, encontrándose que se percibían en nivel Promedio. Los autores concluyen que el funcionamiento psicosocial de los alumnos DE con TEA, pareciera estar alterado y pueden existir diferencias en la severidad del desarrollo (Foley-Nicpon et al., 2010).

Se han identificado, además, características que son percibidas por padres y docentes, respecto al funcionamiento y oportunidades ofrecidas a los alumnos DE con TEA. En esa línea, se realizó un estudio fenomenológico donde se exploraron las experiencias de padres de niños con CI sobre el rango Promedio, y diagnosticados con TEA, indagando en el sistema educativo de sus hijos. Los trece participantes dan cuenta que existen desafíos actualmente y están asociados a encontrar adaptaciones educativas apropiadas para sus niños, debido a que presentan necesidades sociales y académicas únicas. Uno de los desafíos presentados para familias y colegios se asocia a las características presentadas por los niños DE con TEA, tales como desarrollo asincrónico respecto a pares, incapacidad para comunicarse o reaccionar de una manera socialmente convencional, necesidad extrema de previsibilidad, estructura y reglas. Se encontró además que muchos docentes y establecimientos no estaban preparados para proporcionar una adecuada experiencia educacional, contexto en el cual los

profesionales carecen de conocimiento respecto a los alumnos DE con TEA, manifestado en expectativas inapropiadas y carencia de flexibilidad y estructuración en la educación (Rubenstein et al., 2015).

En adición a ello, mediante un estudio realizado en Estados Unidos, se indagó en características cognitivas y académicas de alumnos con CI sobre el rango Promedio y TEA, en los distintos grados de funcionamiento del trastorno. Se encontró que, a pesar de tener elevado rango de CI, los estudiantes pueden tener déficits cognitivos, los que estarían relacionados con áreas del funcionamiento ejecutivo tales como la velocidad del procesamiento y memoria del trabajo. Dichas áreas se identificaron como debilitadas en comparación con habilidades verbales y no verbales, que demostraron presentarlas en un nivel significativamente más alto, sin existir diferencias de resultados entre los distintos grados de funcionamiento del trastorno (Foley-Nicpon, Assouline & Stinson, 2012).

A pesar de que Assouline et al. (2009) dan cuenta que los alumnos con CI sobre el rango Promedio y sin TEA pueden tener aspectos cognitivos y académicos similares, se han identificado diferencias entre los mismos, considerando que los alumnos que adicionalmente presentan TEA difieren significativamente en términos de funcionamiento adaptativo y habilidades de comunicación social (Assouline et al., 2009). Por ejemplo, el niño que presenta la doble excepcionalidad con TEA no tiene consciencia que su comportamiento es excéntrico o de haber hecho algo fuera de lo común, no logran involucrarse en el humor, se caracterizan por ser típicamente pedantes y son rígidos a las rutinas, a diferencia de los niños con CI sobre el Promedio, que no presentan el

trastorno del espectro autista, quienes cumplen con estas competencias de forma positiva, ajustándose al contexto social (Neihart, 2000).

Otras diferencias más específicas pueden identificarse mediante un estudio empírico realizado en Estados Unidos, donde se compararon perfiles psicométricos de 81 escolares con CI sobre el rango Promedio, 40 de ellos diagnosticados según el DSM-IV-TR con TEA y los 41 restantes sin TEA (Doobay, 2010). Se compararon los dominios del funcionamiento intelectual, psicosocial, habilidades sociales y comportamiento adaptativo. Se encontraron diferencias significativas en el funcionamiento psicosocial de los jóvenes, siendo los padres y docentes quienes reportaron preocupaciones significativamente mayores en áreas de atipicidad, abstinencia, adaptabilidad, habilidades sociales, comunicación funcional, agresión, atención, depresión, hiperactividad, somatización, problemas de aprendizaje, actividades de la vida diaria, habilidades de estudio y liderazgo para los jóvenes DE con TEA en comparación con los jóvenes sin TEA. Además, en el formulario de autoinforme, los jóvenes con DE con TEA dan cuenta de preocupaciones estadísticamente mayores en áreas de ansiedad, depresión, estrés social y sensación de inadecuación, en comparación con alumnos sin TEA (Doobay, 2010).

En lo que respecta al estudio de la doble excepcionalidad en Chile, se encontró un estudio empírico relacionado con DE en TEA, que tuvo como objetivo explorar la construcción de autoimagen y el tipo de experiencias ocurridas en las relaciones de estudiantes en su contexto escolar inmediato, con profesores y estudiantes. Participaron

4 alumnos, 2 de ellos presentan DE con TEA y dos con TDAH. Se establecieron diferencias entre ambos grupos, y como resultado, se obtuvo que la principal diferencia está dada en la relación con pares, siendo más negativas en estudiantes DE con TEA, reportando que habrían vivido situaciones de bullying en el pasado. En ese contexto, privilegian la búsqueda de relaciones de respeto y comprensión, caracterizándose por presentar pocos amigos. Se encontró, además, que no necesariamente eran conscientes de la alta capacidad cognitiva presentada y que en ocasiones se consideran como líderes entre grupo de pares (Gómez et al., 2016).

En adición a ello, se realizó una revisión sistemática (Conejeros-Solar et al., 2018) con el fin de aportar a una comprensión de las características cognitivas y socioemocionales de alumnos DE con Trastorno por déficit Atencional y además en alumnos con TEA. En lo que respecta a al desarrollo cognitivo de alumnos DE con TEA, los estudios concluyen que presentan altos puntajes en habilidades cognitivas superiores y desempeños descendidos en habilidades básicas. Por otro lado, en el ámbito socioemocional, se concluye que, si bien hay presencia de rasgos típicamente asociados a TEA (tales como dificultades en la socialización y en la interacción social), se observan altos niveles de adecuación y ajuste en el contexto educativo, incluida la presencia de pequeños grupos de pares.

3. ESTUDIO PROPUESTO

3.1 Preguntas de investigación

¿Cómo son las funciones ejecutivas de niños y adolescentes DE que presentan TEA?

¿Cómo es el bienestar subjetivo de niños y adolescentes que presentan DE con TEA?

¿Cuáles son las principales diferencias en el funcionamiento ejecutivo en alumnos DE que presentan TEA, y alumnos que presentan desarrollo normativo?

¿Cuáles son las principales diferencias en torno al bienestar de los alumnos DE que presentan TEA, y alumnos que presentan desarrollo normativo?



3.2 Hipótesis

Hipótesis 1: El grupo de alumnos que presenta la doble excepcionalidad con TEA, presentará déficit en el funcionamiento ejecutivo.

Hipótesis 2: El grupo de comparación poseerá mayores niveles de bienestar subjetivo que los alumnos que presentan TEA e inteligencia sobre el rango Promedio.

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo General

Determinar un perfil de funcionamiento ejecutivo y bienestar subjetivo de alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista e inteligencia sobre el rango Promedio, perteneciente a colegios municipales de la comuna de Concepción.

3.3.2 Objetivos Específicos

1. Describir cómo es el funcionamiento ejecutivo en alumnos que presentan TEA e inteligencia sobre el rango Promedio
2. Describir cómo es el bienestar subjetivo de alumnos que presentan TEA e inteligencia sobre el rango Promedio.
3. Comparar el funcionamiento ejecutivo entre un grupo de alumnos que presentan TEA e inteligencia sobre el rango Promedio y un grupo de comparación.
4. Comparar el bienestar subjetivo entre un grupo de alumnos que presentan TEA e inteligencia sobre el rango Promedio y un grupo de comparación.



4. MÉTODO

4.1 Diseño

El estudio corresponde a un enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo descriptivo y comparativo. Lo anterior, puesto que se buscó especificar las características y perfiles de grupos de estudio y establecer comparaciones entre ambos. El diseño es de tipo transversal, ya que los datos se recogieron en un solo momento, en tiempo único (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

4.2 Participantes

El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional, puesto que la elección de los participantes dependió de las características de la investigación, escogiendo aquellos sujetos que son característicos de la población específica, relacionados con la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Otzen y Manterola, 2017).

Los criterios de inclusión de la muestra fueron: presentar diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, ser estudiante regular de educación municipal de la comuna de Concepción, presentar inteligencia sobre el rango Promedio, tener edades comprendidas entre los 6 y 16 años 11 meses y tener nacionalidad chilena. Como criterio de exclusión se tiene el hecho de presentar una condición de salud adicional al diagnóstico de TEA, que pueda interferir en la realización de la evaluación como, por ejemplo, patologías psiquiátricas. Además, como criterio de exclusión se tiene la capacidad de asentir o disentir con información previa respecto a la participación deliberada del estudio.

El grupo de comparación fue escogido por técnica de pareamiento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) la que consiste en igualar a los grupos en relación a variables específicas. En este caso, se igualaron en torno a variables edad, sexo y nivel socio económico de los participantes que forman parte del grupo DE. Se resguardó que, los participantes del grupo de comparación no fueran parte del Programa de Integración Escolar de los establecimientos.

La muestra total de la investigación estuvo dada por 10 niños y adolescentes escolarizados en colegios municipales de la comuna de Concepción, de los cuales cinco presentaban Trastorno del Espectro Autista de alto Funcionamiento y de forma conjunta Coeficiente Intelectual sobre el rango Promedio. De este último, cuatro de los participantes presentaron Coeficiente Intelectual “Medio Alto” y uno de ellos “Muy alto”. Los cinco participantes del grupo de comparación, no presentaban ningún diagnóstico clínico ni alteración en su desarrollo normativo y presentaron Coeficiente Intelectual en el rango “Promedio”.

Respeto a la variable sexo, los cinco participantes del grupo DE fueron hombres, por lo que el total de la muestra estuvo constituida por varones.

Respecto al nivel socioeconómico, se cauteló que fuera lo más similar posible entre ambos grupos, por lo que previno que el alumno del grupo de comparación perteneciera al mismo establecimiento educativo de cada par con la doble excepcionalidad. Además, se confirmó con los docentes a cargo, que el nivel socio económico fuera similar entre

ambos estudiantes, considerando los antecedentes que tiene el establecimiento educativo respecto al ingreso familiar o empleabilidad de el/los adultos responsables.

En cuanto a las edades, también se resguardó que fueran lo más equitativas posible entre cada par de estudiantes DE y del grupo de comparación y como resultado, se tuvo que las edades de la muestra estuvieron comprendidas entre los 6 años 9 meses y 16 años 4 meses (grupo total $M= 12.56$; $DE=3.90$). Las edades de cada grupo específico se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1
Descripción de variables sexo, edad, tipo de colegio y coeficiente intelectual para ambos grupos

Grupo DE						Grupo comparación					
Caso	Edad	Sexo	Tipo colegio	Coeficiente Intelectual		Caso	Edad	Sexo	Tipo colegio	Coeficiente intelectual	
				CIT	Clasificación					CIT	Clasificación
1	14.16	Hombre	Municipal	110	Medio alto	1	13.08	Hombre	Municipal	105	Promedio
2	16.16	Hombre	Municipal	110	Medio alto	2	16.33	Hombre	Municipal	96	Promedio
3	16.25	Hombre	Municipal	117	Medio alto	3	16.16	Hombre	Municipal	108	Promedio
4	6.75	Hombre	Municipal	124	Muy alto	4	6.75	Hombre	Municipal	100	Promedio
5	9.91	Hombre	Municipal	112	Medio alto	5	10.08	Hombre	Municipal	100	Promedio
	$M=12.65$						$M=12.48$				
	$DE=4.18$						$DE=4.10$				

Fuente: Elaboración propia

4.3 Definición de variables

4.3.1 Funciones ejecutivas

Definición conceptual: Constructo complejo para resolver acciones que involucren situaciones novedosas para el individuo y su relación con el entorno (Talero-Gutiérrez, et al., 2015).

Definición operacional: Puntajes obtenidos en el Inventario comportamental del funcionamiento ejecutivo versión profesores (BRIEF) (Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy, 2000) Además, los puntajes obtenidos de los Índices principales de la Escala de Inteligencia para niños de Wechsler en su quinta versión (WISC-V).



4.3.2 Bienestar subjetivo

Definición Conceptual: Evaluaciones que las personas hacen de sus vidas ya sean positivas o negativas, que incluye aspectos de carácter cognitivo (satisfacción con la vida) y aspectos afectivos (respuestas emocionales) (Diener, 1984).

Definición operacional: Para medir aspectos afectivos del bienestar, se utilizaron los puntajes obtenidos de la escala de afectos positivos y negativos PANAS para niños y adolescentes.

Definición operacional: Para medir el componente cognitivo del bienestar subjetivo, la satisfacción con la vida, se utilizaron los puntajes obtenidos de la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes BMSLSS.

4.4 Instrumentos de medida

4.4.1 Escala de Inteligencia de Wechsler para niños y adolescentes (WISC- V)

Esta escala fue creada por David Wechsler en 1994, con el fin de obtener una medida de inteligencia en población infantil. Para efectos de este estudio se utilizó la versión más actualizada del instrumento (WISC-V), considerándose una herramienta útil para la comprensión del desarrollo cognitivo de niños y adolescentes desde los 6 hasta los 16 años con 11 meses de edad. Mediante 15 subpruebas se logran tres niveles de interpretación: Coeficiente Intelectual Total, Índices Principales y Secundarios (Rosas & Pizarro, 2018). En este estudio se aplicaron 10 subpruebas, de las cuales se desprende el CIT y los cinco Índices principales; Comprensión Verbal (ICV); Visoespacial (IVE); Razonamiento Fluido (IRF); Memoria de Trabajo (IMT) e Velocidad de Procesamiento (IVP). La aplicación fue individual y la forma de respuesta varía según la prueba aplicada. Tuvo duración aproximada de 45 minutos. Se realizó la corrección de forma manual, considerando un índice de confiabilidad del 95% en cada evaluación.

La estandarización original del instrumento se realizó en Estados Unidos, obteniendo un índice de confiabilidad del CI total de 0.96, correspondiente a un rango excelente, teniendo además que los rangos de todos los índices principales fluctuaron entre 0.88 y 0.93 (Ramírez y Rosas, 2017a). En Chile, se realizó recientemente la estandarización de la última versión del instrumento, por el equipo de investigación del Centro de Desarrollo y Tecnologías de Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEDETi-UC), entrando en vigencia para su uso en agosto de 2018. La adaptación chilena, se realizó

con una muestra de 754 participantes, pertenecientes a siete regiones diferentes a lo largo del país, diferenciándolos por edad y nivel socioeconómico. Como resultado de la estandarización, se tuvo que la escala total presenta un nivel de confiabilidad de 0.97 (rango excelente) presentando, además, todas las subpruebas altos niveles de confiabilidad (Rosas & Pizarro, 2018).

El WISC-V cuenta con actualización en términos teóricos, respecto de cómo los procesos y componentes de la inteligencia se organizan jerárquicamente, pero, además existe una mejora en las propiedades psicométricas y potencia su uso clínico. De forma más específica, se ajustó y simplificó las reglas o efectos de “suelo” y “techo” de manera que los límites máximos se alcanzan más rápidamente (Na & Burns, 2016).

4.4.2 Inventario Comportamental del Funcionamiento Ejecutivo (*BRIEF*) versión para docentes

El inventario BRIEF (por sus siglas en inglés, *Behavior Rating Inventory of Executive Function*) fue desarrollado el año 2000 por Gioia et al., y mide funciones ejecutivas mediante la conducta observable, en personas entre 5 a 18 años. Existen dos versiones del instrumento, uno para padres y otro para docentes, siendo este último el utilizado en este estudio. El docente más cercano al alumno respondió los 86 ítems, informando la frecuencia en que observó ciertas conductas del alumno evaluado. Por ejemplo, el ítem 13 consigna “*Se molesta cuando se cambian los planes*”. Todas las respuestas son de tipo Likert, identificando si dicha conducta se presentó “nunca”, “a veces” o “a menudo”,

en los últimos seis meses, en el colegio. El tiempo aproximado de respuesta fue de 15 minutos.

Las conductas identificadas se relacionan con 8 escalas clínicas de las funciones ejecutivas: inhibición, cambio, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, planificación, organización de materiales y supervisión. Además, se calcularon los Índices más amplios dados por el Índice de Regulación Conductual Metacognitivo (BRI), Metacognición (MI) e Índice Global Ejecutivo (GEC= BRI+MI). La corrección se hizo de forma manual, considerando los criterios de validez de la escala, resguardando que no existiera Inconsistencia ni Negatividad. Se consideró además que un puntaje T sobre los 65 puntos en alguna escala, indica que las dificultades presentadas se podrían considerar clínicamente significativas.

En lo que respecta a la validación de la escala original, se realizó en Estados Unidos, con una muestra de 1419 formularios para padres (815 niñas y 604 niños) y 720 formularios de docentes (403 niños y 317 niñas). Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.8 en la escala para padres y 0.98 en la escala para docentes, reflejando alta consistencia interna (Gioia et al., 2000). Para la validación en Chile, participaron niños de entre 5 a 18 años, con el fin de probar una estructura jerárquica propuesta por los autores. Se utilizó la técnica de análisis factorial confirmatorio mostrando un adecuado ajuste de los datos para la estructura jerárquica del test mostrando buenos niveles de confiabilidad para cada una de las subpruebas con alpha de Cronbach con rango entre 0.85 a 0.94 (Pérez-Salas, Ramos, Oliva, & Ortega, 2016).

4.4.3 Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes BMSLSS

La escala de satisfacción con la vida fue creada originalmente por Huebner (1991) con el fin de medir la satisfacción global con la vida en niños y adolescentes con edades comprendidas entre 8 a 18 años (Weber, Ruch & Huebner, 2013). La escala está compuesta de seis ítems y considera la satisfacción en seis dominios; con la familia, amigos, escuela, sí mismo, barrio y con la vida en general (Seligson, Huebner & Valois, 2003).

La aplicación se realizó de forma individual y constó de seis preguntas cerradas de autorreporte que exploraron el grado de satisfacción que mantenían los alumnos en los seis dominios, por ejemplo *¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho con tu vida familiar?* Todas las preguntas tenían respuestas tipo Likert presentando un continuo del 0 al 10 considerando que las respuestas más cercanas al 0 reflejan estar “totalmente insatisfecho” y las respuestas cercanas al 10 reflejan estar “totalmente satisfechos” en ese dominio. La aplicación de este instrumento tuvo duración aproximada de cinco minutos. Los datos fueron interpretados de la misma forma que se realizó en la validación en Chile, en base a los cuartiles 25, 50 y 75. Al tener un puntaje superior a 9.83 es considerado una satisfacción alta, mientras que un puntaje inferior a 7.66 se puede considerar como de satisfacción baja. Los puntajes que estén entre los valores previamente identificados, son calificados como de satisfacción moderada con la vida.

En lo que respecta la validación original de la escala en población infantil, ésta se realizó en Estados Unidos con una muestra total de 46 estudiantes de edad promedio de 15 años, demostrando confiabilidad de alpha de Cronbach de 0.68 (Seligson et al., 2003).

Para la validación en Chile, participaron 1096 escolares con edades entre 10 y 12 años pertenecientes a tres ciudades diferentes. La escala fue traducida del inglés y utilizó una escala de respuesta tipo Likert de 11 puntos (0 = totalmente descontento/a; 10 = totalmente contento/a). Se realizaron análisis de confiabilidad, análisis factorial exploratorio (EFA) y confirmatorio (CFA) y correlación ítem con puntaje total. Los resultados dan cuenta que confiabilidad interna de la escala es aceptable, reportando un alpha de Cronbach de 0.7 (Alfaro et al., 2014).

4.4.4 Escala Afectos Positivos y Negativos PANAS

La escala PANAS (*Positive Affect and Negative Affect Schedule*) fue desarrollada originalmente en Estados Unidos por Watson, Clark & Tellegen (1988) con el propósito de medir el nivel experiencial de emociones y sentimientos presentados en los individuos evaluados.

La escala utilizada en este estudio contiene un total de 20 emociones y sentimientos; 10 se asocian a afectos positivos y 10 a negativos. El alumno recibió un listado con las 20 emociones, identificando la magnitud en que experimentó cada una de ellas, considerando el transcurso de la última semana al momento de ser evaluado. La respuesta fue de tipo Likert, debiendo marcar en un casillero con una "X" según

corresponda, teniendo opciones “nada”, “muy poco”, “más o menos” o “mucho”. La corrección fue manual y se asignó un puntaje a cada respuesta, considerando que una puntuación de 1 indica que la persona experimentó “nada” esa emoción, 2 corresponde a “muy poco”, 3 a “más o menos” y 4 a “mucho”. Se hizo una división de ambas escalas considerando que el Afecto Positivo estuvo conformada por las emociones: cómodo, feliz, calmado, inspirado, confiado, contento, agradable, alegre, relajado y simpatía y el Afecto Negativo consideró las emociones: cansado, avergonzado, furioso, culpable, desconfiado, molesto, nervioso, miedo, incómodo y triste. Finalmente se obtuvo un promedio de los puntajes obtenidos en cada escala. Se considera que, a mayor puntaje en la escala, mayor es la presencia de AP o AN.

La validación original de este instrumento se realizó en Estados Unidos, obteniendo puntaje de consistencia interna que fluctúa entre 0.86 a 0.90 para la escala del Afecto Positivo; y de 0.84 a 0.87 para la del Afecto Negativo (Watson, Clark & Tellegen, 1988). El instrumento fue desarrollado en una versión en español por Sandín et. al (1997), con una muestra de 700 universitarios españoles, obteniéndose coeficiente de confiabilidad superior a 0,8. En lo que respecta a Chile, el instrumento fue estandarizado recientemente para población infantil por González, Oyanadel & Peñate (2018) con una muestra de 467 niños y adolescentes chilenos de cuarto a octavo básico de entre ocho y 16 años, pertenecientes a establecimientos educacionales de concepción. Los resultados indicaron un coeficiente alfa de Cronbach para la sub-escala de afecto positivo de 0.84 y para la sub-escala de afecto negativo de 0.85, considerándose buenos niveles para cada subescala.

4.5 Procedimiento de recolección de datos

Para poder llevar a cabo este estudio, se realizaron las siguientes acciones:

1. En una primera instancia, se realizó una reunión con la Encargada de Educación Especial del DAEM Concepción, contexto en el que socializó una nómina de 20 alumnos que presentaban TEA e Inteligencia Superior, escolarizados en 12 establecimientos educativos dependientes del DAEM, que contaban con diagnóstico previo.
2. En el mes de julio de 2018, se realizó una reunión con la encargada Técnico Pedagógico del DAEM, contexto en el cual se autorizó la realización del proyecto en contextos educativos, formalizándose mediante firma de un oficio (ver anexo 1). La institución facilitó la difusión del proyecto, enviando correos electrónicos a los 12 directores de alumnos doblemente excepcionales, invitándolos a participar en de una reunión para exponer el proyecto en detalle y favorecer la vinculación entre investigadora a cargo y directivos.
3. En el mes de agosto de 2018, se realizó la exposición del proyecto en dependencias del DAEM, contexto en el cual participaron algunos directores y funcionarios de la institución.
4. En el mes de septiembre de 2018 se volvió a establecer contacto, mediante coordinación telefónica, con los directores previamente identificados. En este contexto, se tuvo que ocho de los 12 directores autorizaron la ejecución del

proyecto. Cada director justificó de forma diferente la decisión de no participar, incluyendo respuestas asociadas a la falta de tiempo o la imposibilidad de coordinar fechas de evaluación a fin de año dado por la carga académica. Lo anterior conllevó a que se redujera la muestra de estudiantes doblemente excepcionales a un número de 10 alumnos. De forma paralela, se solicitó a los directores que sí aceptaron el desarrollo del proyecto, algún contacto con profesional que pertenezca al Programa de Integración Escolar (PIE) de cada establecimiento.

5. Durante los meses de septiembre y octubre, se realizaron coordinaciones con docentes del Programa de Integración Escolar, solicitando que la identificación del/ los alumnos que cumplieran con los requisitos para formar parte del grupo de comparación, en base a los criterios de inclusión. Con la información solicitada, se solicitó apoyo para establecer contacto con los padres de los estudiantes de ambos grupos (con DE y desarrollo típico).
6. Durante el mes de octubre, se hizo entrega de los dos consentimientos informados a los docentes PIE (uno para padres de alumno DE y otro alumno que forma parte del grupo de comparación) con el fin de que fuera entregado a los padres respectivos, contexto en el cual autorizaron la participación en el estudio. En el mismo contexto, se hizo entrega de los dos instrumentos BRIEF solicitando que pueda ser contestado por los docentes que fueran más cercanos a cada estudiante.

7. Durante los meses de noviembre y diciembre, los docentes PIE recibieron los consentimientos informados firmados y notificaron a la investigadora a cargo. De forma inmediata, se estableció día y hora para la aplicación de instrumentos, ajustándose a las necesidades y horarios de cada establecimiento.
8. Durante noviembre y diciembre se realizó la aplicación de instrumentos, acudiendo a los establecimientos en la fecha predeterminada, contexto en el que se solicitó un espacio donde existieran condiciones favorables para la ejecución de la prueba. En la mayoría de los casos, se realizó la aplicación de instrumentos el mismo día al alumno que formaba parte del grupo DE y al alumno del grupo de comparación. La evaluación se realizó siempre de forma individual, teniendo un tiempo de duración de 1 hora 30 minutos aproximadamente por cada estudiante. La administración de los instrumentos tuvo el siguiente orden de aplicación; firma de asentimiento informado, aplicación del cuestionario de bienestar subjetivo, dado por antecedentes generales, la Escala de satisfacción vital y Escala de Afectos Positivos y Negativos y finalmente, se ejecutó la Escala de Inteligencia para niños de Wechsler (WISC-V). Se realizó un total de 20 evaluaciones, considerando 10 de alumnos que formaban parte del grupo DE y 10 del grupo de comparación.
9. Al finalizar las evaluaciones en cada establecimiento, se solicitó la entrega del cuestionario BRIEF que ya había sido respondido por los docentes correspondientes.

10. Durante los meses de enero y febrero se realizó la corrección de instrumentos de forma manual. En este contexto, se identifica que, de los 20 alumnos evaluados pertenecientes a ambos grupos, sólo 10 de ellos cumplen con los requisitos de inclusión del estudio, excluyendo a aquellos que no presentan CI acorde al grupo de pertenencia (sobre el rango promedio para grupo DE y en rango promedio para grupo comparación).



5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

Para dar inicio al análisis de datos, se elaboró una base de datos en programa Microsoft Excel, con el fin de transformar la información recogida en datos aptos para llevar a cabo un análisis y posterior interpretación. El análisis de datos fue llevado a cabo con el Programa Estadístico para Ciencias Sociales (IBM, 2011; *SPSS*, por sus siglas en inglés). En una primera instancia, se realizó un análisis descriptivo de la muestra en base a frecuencias, con el fin de caracterizar demográficamente a la población de acuerdo al diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, clasificación de Coeficiente Intelectual, sexo y edad.

Posteriormente, se realizó un análisis de normalidad de la muestra con el fin de evaluar el uso de prueba paramétrica o no paramétrica. En este caso, debido al tamaño pequeño de la muestra se utilizó el estadístico Shapiro- Wilk.

Finalmente, se utilizó la prueba no paramétrica Prueba de Rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas, puesto que no cumple con el supuesto de distribución normal de datos. Al evaluar la curtosis, el estadístico arrojó que existe alta distribución de los valores alrededor de la media.

6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Autorización del Comité de Ética: Se contó con la autorización del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Concepción, comprobando que el estudio cumple con las normas y principios éticos y bioéticos establecidos nacional e internacionalmente para la investigación científica en el ámbito de la psicología.

Autorización y aprobación del proyecto: El proyecto de la investigación fue presentado en el Departamento de Administración Educacional de Concepción (DAEM) con el fin de obtener autorización y contar con apoyo para su difusión.

Consentimiento informado: Los padres de los participantes, firmaron un documento que da cuenta del carácter libre y deliberado que tuvo la investigación. Se explicitó de forma sencilla cuáles eran los objetivos del estudio, informando que su hijo/a tenía la opción de retirarse en la medida que lo estimara conveniente, y podría interrumpir la aplicación de pruebas cuando sea necesario. Además, se dio a conocer la contribución que este estudio aportaría a la línea investigativa favoreciendo la producción científica de esta población poco estudiada. Cada uno de los padres que firmó el consentimiento se quedó con una copia del documento (ver anexo 2).

Asentimiento informado: Cada participante firmó un documento en que se manifestó, la misma información reportada en el consentimiento informado, en un lenguaje sencillo,

resguardando que se entendieron las condiciones antes de acceder a participar. Una vez que autorizaron la participación, se entregó una copia a los alumnos (ver anexo 3).

Confidencialidad: El uso de la información obtenida, se delimitó únicamente a fines académicos.

Respeto: La evaluación de cada estudiante se caracterizó por la libre elección y autonomía. En ningún caso se ejerció presión para obtener información con fines académicos, recalcando la posibilidad de retirarse del proceso, cuando el participante lo estimase conveniente.

Devolución de resultados: Se realizó devolución de resultados a aquellos apoderados que manifestaron su interés de recibir información. Además, se realizó un informe dirigido a un establecimiento educacional en particular, tras conocer que uno de los evaluados presenta inteligencia “bajo el rango promedio” (y por ello, se excluyó de la muestra) con el fin de que ese estudiante cuente con apoyo requerido por la Necesidad Educativa Transitoria presentada. Finalmente, se realizará devolución de resultados a los establecimientos educativos y padres que mantengan interés de recibir la información, mediante una charla emanada en dependencias del DAEM Concepción.

7. RESULTADOS

A continuación, se reportan los resultados obtenidos en la investigación, considerando las definiciones operacionales de cada variable de estudio.

En un primer apartado, se presentan los resultados del Funcionamiento Ejecutivo de ambos grupos, comenzando por la medida directa del mismo, basado en los resultados de WISC-V. Posteriormente se reportan los resultados de la medida indirecta de la variable, en base a la conducta observable del funcionamiento ejecutivo considerando los puntajes de cada docente en cuestionario BRIEF.

Más adelante, se da a conocer los resultados del Bienestar Subjetivo, contenidos en una misma tabla (ver tabla 4), los puntajes del componente cognitivo de la variable, medidos por la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) y del componente afectivo, medido por la Escala de Afectos Positivos y Negativos (PANAS).

Los resultados se acompañan de gráficos (ver ilustraciones 1, 2 y 3) con el fin de facilitar su comprensión, comparación entre grupos y análisis.

7.1 Resultados por funcionamiento ejecutivo

7.1.1 Función ejecutiva por Índices Principales de Escala Wechsler de Inteligencia para niños- V edición (WISC-V)

La muestra obtuvo resultados en los índices principales de la escala WISC-V que varían desde los 83.8 hasta 121.8 puntos. Para la clasificación diagnóstica, se considera que los promedios que fluctúan entre los 80 y 89 puntos, se situaría en el rango “Media Bajo”; entre 90 a 109 corresponderían a un rango “Promedio”; entre los 110 a 119 se consideran en un rango “Medio Alto” y puntuaciones entre los 120 a 129 puntos se sitúan en el rango “Muy alto”.

Tabla 2
Funcionamiento ejecutivo en base a WISC-V para ambos grupos



Índices Principales	Grupo DE			Grupo comparación			Valor <i>p</i>
	<i>M</i>	rango	DE	<i>M</i>	rango	DE	
ICV	121.8	108-133	9.62	106.0	97-119	11.0	0.14
IVE	107.4	98-123	10.1	99.2	77-111	13.4	0.14
IRF	120.2	109-137	10.4	94.6	79-109	13.6	0.04*
IMT	104.6	97-113	6.3	97.6	75-119	15.6	0.47
IVP	83.8	76-88	5.8	103.8	82-114	14.1	0.08

* $p < 0.05$. Fuente: Elaboración propia

Al interpretar los resultados de la Tabla 2, respecto al funcionamiento del grupo DE, se tiene que presentan desempeño “Muy alto” tareas que requieren Comprensión Verbal (ICV), mostrando habilidades para acceder y aplicar el conocimiento de palabras. En el

mismo rango (Muy alto), encuentra el Razonamiento Fluido, destacando en tareas que requieren usar razonamiento para identificar reglas y aplicarlo en tareas nuevas (IRF). El desempeño se considera “Promedio” en tareas que implican entender relaciones visoespaciales e identificar detalles visuales (IVE); así como también en Índice de Memoria de Trabajo (IMT), teniendo desempeño promedio en tareas que requieren registrar, mantener y manipular información visual y auditiva en la conciencia. El grupo DE con TEA mostró desempeño en rango “Medio bajo” en tareas que requieren velocidad y precisión, como la identificación de estímulos presentados visualmente, la toma de decisiones e implementación de las mismas (IVP).

Al examinar los resultados del grupo de comparación, se identifica que obtienen desempeño en rango “Promedio” en todos los índices evaluados.

Al establecer diferencias entre el desempeño de ambos grupos y observar los resultados de la prueba de Rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas, se identifica que existen diferencias significativas entre el grupo DE y el grupo de comparación, únicamente en el Índice de Razonamiento Fluido ($p=0.04$) mostrando mejor desempeño el grupo de alumnos doblemente excepcionales. Las diferencias en el desempeño de cada índice principal, así como la media obtenida y sus rangos, se pueden analizar en la Ilustración 1, detallada a continuación.

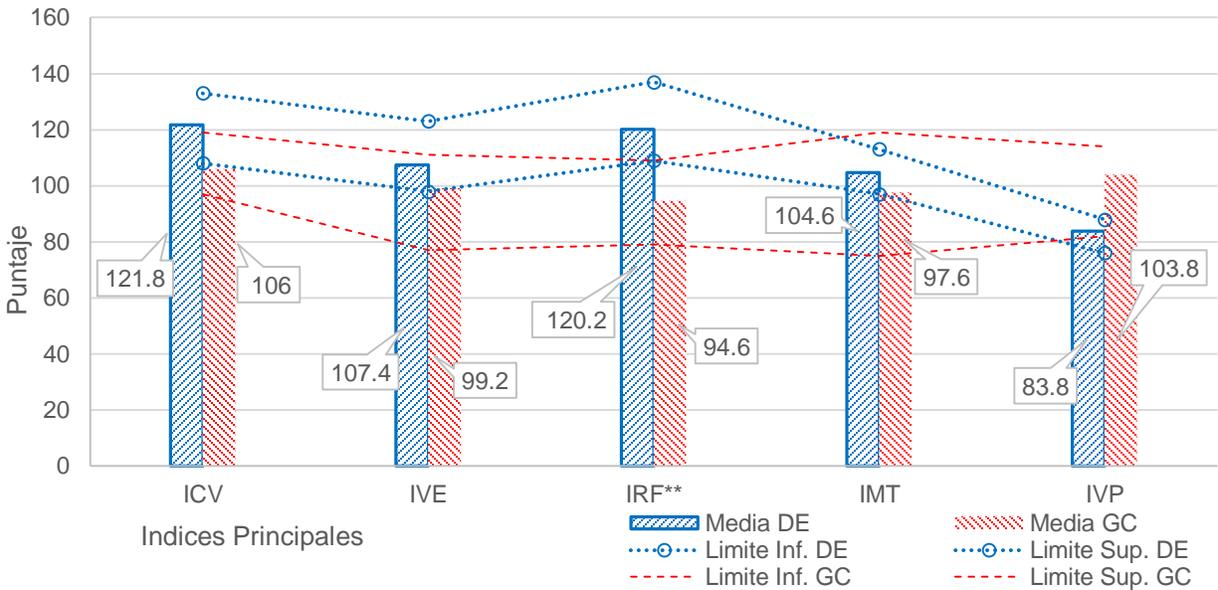


Ilustración 1. Funcionamiento ejecutivo en base a WISC-V para ambos grupos.
Fuente: Elaboración propia

7.1.2 Función ejecutiva por dominios evaluados en Escala BRIEF para docentes

Para analizar el funcionamiento ejecutivo en base a la conducta observable, se considera que un puntaje superior a 65, indica que la escala evaluada presenta alteraciones clínicamente significativas en el alumno evaluado. En este caso, el funcionamiento ejecutivo del grupo DE, presenta alteraciones clínicamente significativas al evaluar Cambio ($M=71.4 > 65$), presentando dificultades para resolver problemas con flexibilidad, alternar la atención y cambiar el enfoque de un tema. Así mismo, presentarían dificultades significativas para mantener de forma ordenada el espacio de trabajo, áreas de juego o espacios de almacenamientos (organización de materiales; $M= 74.2 > 65$). Finalmente, estos estudiantes presentarían dificultades que se consideran clínicamente significativas en tareas que requieren iniciar, planificar, organizar y mantener la

resolución de problemas orientada al futuro en la memoria de trabajo, asociadas a dificultades en índice de Metacognición ($M=76.8 > 65$). Se tiene además que, al observar el puntaje del desempeño ejecutivo general (GEC), percibido por los docentes más cercanos a los alumnos que presentan la doble excepcionalidad, es posible identificar que éste se encuentra en el rango límite para considerar que exista una alteración clínicamente significativa ($M=64.2 < 65$).

Se debe considerar además, que las puntuaciones de las escalas BRIEF del grupo DE presentan alta variabilidad, identificándose que un estudiante presenta alteraciones clínicamente significativas en todas las escalas, delimitando los rangos superiores en la mayoría de las escalas. Lo anterior, se puede analizar en la tabla 3 e ilustración 2.

En lo que respecta al grupo de comparación, se evidencia que la única escala que presenta alteración clínicamente significativa ($M=65.4 > 65$) es la Memoria de Trabajo, lo que indicaría que este grupo presenta mayor dificultad para mantener la información en mente, con el propósito de completar una tarea o bien, quedarse o apegarse a una actividad. Al realizar el análisis del desempeño entre ambos grupos, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas, únicamente al evaluar el control Inhibitorio ($p=0.04$) a favor del grupo DE. Con ello se desprende que los alumnos con TEA e inteligencia sobre el rango promedio, presentan mayor facilidad para inhibir, resistir o no actuar según un impulso; así como también, ser capaz de detener el propio comportamiento en el momento adecuado, en relación al grupo de comparación. Al evaluar el desempeño ejecutivo global (GEC), se observa que el grupo DE presentaría

mayores dificultades que el grupo de comparación, sin considerarse diferencias estadísticamente significativas. Las diferencias entre ambos grupos se pueden analizar a continuación con la Ilustración 2.

Tabla 3
Funcionamiento ejecutivo en base a BRIEF para ambos grupos

Escala BRIEF	Grupo DE			Grupo de comparación			Valor <i>p</i>
	Media	rango	DE	Media	rango	DE	
Inhibición	50.6	45-55	4.72	54.0	50-58	3.4	0.04*
Cambio	71.4	54-89	17.0	56.4	46-67	9.4	0.80
Control Emocional	64.8	52-93	18.3	48.6	45-51	3.0	0.68
BRI	61.2	51-74	10.9	53.2	47-76	4.8	0.14
Iniciativa	59.0	47-72	8.9	56.0	48-70	9.9	0.68
Memoria de Trabajo	62.4	53-77	9.5	65.4	48-83	12.5	0.89
Planificación	59.8	46-84	15.1	59.8	47-72	9.1	0.89
Org. materiales	74.2	47-130	35.4	60.6	44-75	15.3	0.47
Supervisión	59.2	45-73	11.4	55.2	48-57	6.7	0.50
MI	76.8	47-101	23.7	60.8	48-59	10.8	0.22
GEC (BRI+MI)	64.2	49-86	13.7	58.4	51-66	6.3	0.34

* $p < 0.05$. Fuente: Elaboración propia

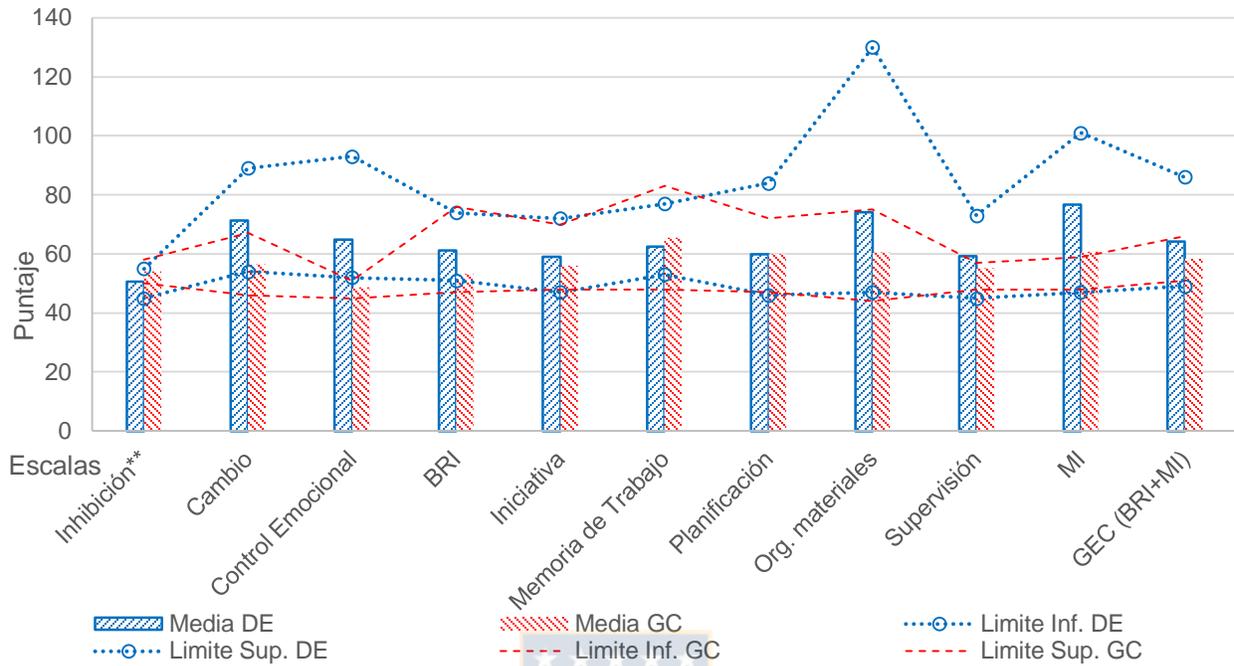


Ilustración 2. Funcionamiento ejecutivo en base a BRIEF para ambos grupos.
Fuente: Elaboración propia

7.2 Resultados por bienestar subjetivo

7.2.1 Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida (BMSLSS)

Para la interpretación de puntajes de esta escala, se considera que un puntaje superior a 9.83 refleja una satisfacción vital alta, mientras que un puntaje inferior a 7.66 se puede considerar como de baja satisfacción. Los puntajes que estén entre los valores previamente identificados, son calificados como de satisfacción moderada con la vida.

Al observar los puntajes de la tabla 4, se desprende que, la satisfacción vital a nivel general, basada en el puntaje de la escala total, se encontraría en rango “moderado”. Se identifica, además, que, en el mismo rango, se encuentran los dominios que evalúan

satisfacción con su vida familiar, el barrio donde viven, su experiencia en el colegio y en su vida general. Se encontró que la satisfacción es “baja” tanto a sus amigos y consigo mismo. Cabe destacar que, en esta escala también existe alta variabilidad de puntajes, identificándose que el mismo estudiante que obtuvo puntajes muy altos en escala BRIEF, reportó satisfacción vital en el rango inferior en escalas con sus amigos y amigas y consigo mismo. Los resultados se detallan en la Tabla 4, reportada a continuación.

Tabla 4
Bienestar Subjetivo basado en puntajes BMSLSS y PANAS para grupo DE y grupo de comparación

Bienestar Subjetivo	Grupo DE			Grupo de comparación			Valor p
	Media	rango	DE	Media	rango	DE	
Escala BMSLSS							
Vida familiar	8.20	7-10	1.30	9.00	8-10	1.00	0.33
Amigos/as	7.20	0-10	4.21	8.00	5-10	1.87	0.85
Barrio donde vive	8.60	8-10	0.89	7.40	5-9	1.81	0.46
Experiencia en colegio	7.80	5-10	1.79	8.80	7-10	1.09	0.33
Consigo mismo	7.40	0-10	4.22	9.55	9-10	0.51	0.28
Su vida en general	8.20	3-10	2.95	8.80	7-10	1.09	0.85
Escala total	7.90	0-10	0.50	8.59	5-10	0.77	0.83
Escala PANAS							
Afecto positivo	29.60	16-39	8.47	27.50	17-33	6.23	0.68
Afecto negativo	25.60	20-33	4.87	21.60	16-25	3.65	0.17

$p < 0.05$. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, al observar el perfil del grupo de comparación, se identifica que también presentan “satisfacción moderada” con su vida familiar, con amigos y amigas, con su experiencia en el colegio, con ellos mismos y con su vida en general. Se identifica

satisfacción “baja” en el dominio que evalúa el barrio donde viven. Si bien, el puntaje total de la escala es mayor en el grupo de comparación, no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Lo anterior, se puede analizar en la Ilustración 3.

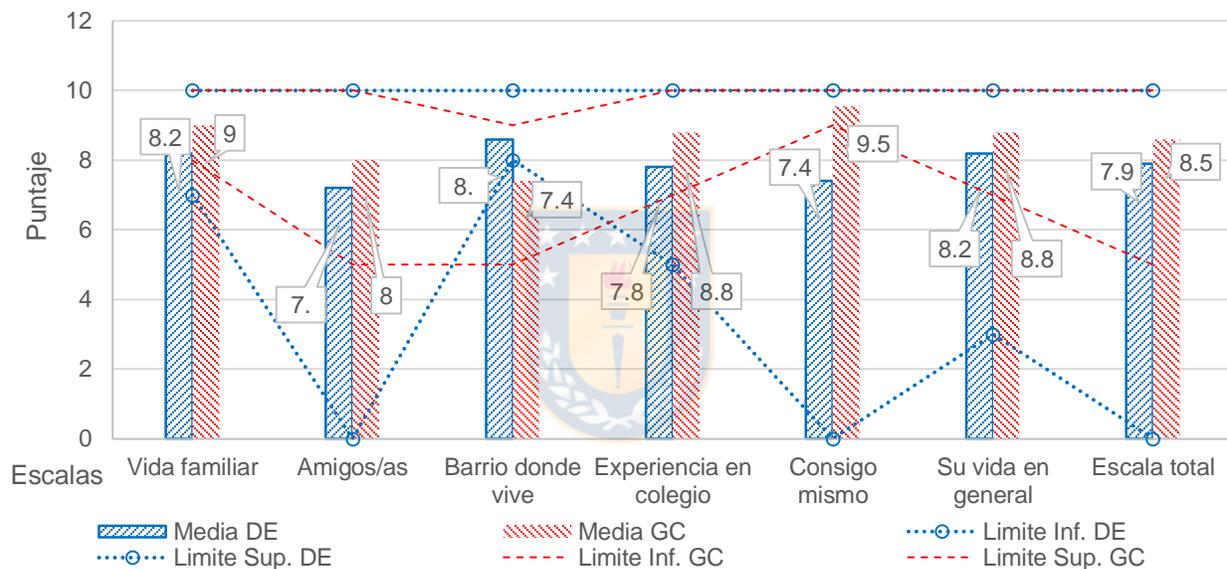


Ilustración 3. Bienestar subjetivo en base a BMSLSS para ambos grupos.
Fuente: Elaboración propia

7.2.2 Escala de Afectos Positivos y Negativos para niños y adolescentes (PANAS)

De la Tabla 4 reportada anteriormente, se identifica, además, que el grupo DE presenta un puntaje de 29.6 en la escala de Afectos Positivos y de 25.6 en Afectos Negativos. Se debe considerar que dicha puntuación se sitúa sobre el puntaje promedio de cada escala,

teniéndose como puntaje mínimo 10 y máximo de 40. Se desprende que el grupo de alumnos doblemente excepcionales con TEA, presenta mayores niveles de Afecto Positivo que de Afecto Negativo. Se identifica que, el mismo estudiante que presentó puntajes muy elevando en escala BRIEF y puntajes bajos en satisfacción vital, puntúa en esta escala puntajes muy altos en escala de Afectos Negativos y muy bajos en Afectos Positivos. Al analizar los resultados con la prueba de Rangos de Wilcoxon para muestras relacionadas, se tiene que, no existen diferencias significativas entre los pares correspondientes al grupo DE y el grupo de comparación. La ilustración 4, detallada a continuación, facilita la comprensión de los resultados.

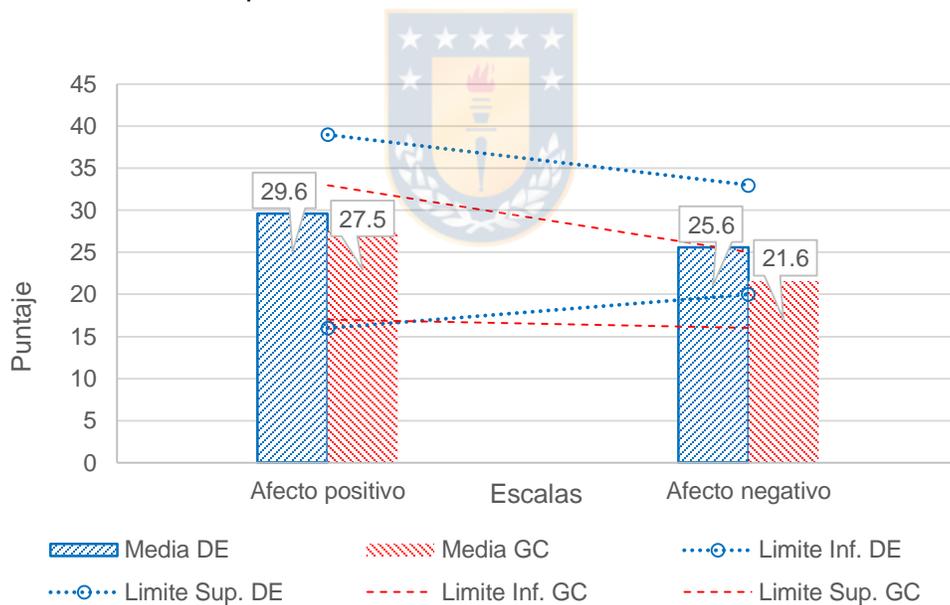


Ilustración 4. Bienestar subjetivo en base a escala PANAS para ambos grupos.
 Fuente: Elaboración propia

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue determinar un perfil de funcionamiento ejecutivo y bienestar subjetivo de alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista e inteligencia sobre el rango Promedio, escolarizados en establecimientos municipales de la comuna de Concepción. Además se buscó determinar diferencias con un grupo de comparación con estudiantes que no presentaban alteraciones en su desarrollo.

En primer lugar, esta investigación encontró evidencias que apoyan la hipótesis que el grupo DE presentaría déficits en su funcionamiento ejecutivo. Sin embargo, es importante mencionar que no se puede hablar de dificultades generales en procesos ejecutivos básicos o superiores como se ha identificado en otras investigaciones que abordan aspectos cognitivos de la doble excepcionalidad en TEA, (Conejeros-Solar et al., 2018; Foley-Nicpon, et al., 2012) ya que en las pruebas empleadas para medir habilidades cognitivas directamente, los estudiantes DE demostraron tener desempeño sobre el rango promedio respecto de la población en general y mejores puntuaciones en la mayoría de las habilidades medidas, respecto al grupo de comparación.

Las deficiencias, entonces, se asociarían a la manifestación conductual del funcionamiento ejecutivo, considerando los reportes de docentes empleados como medida indirecta de FE. Los profesores perciben alteraciones clínicamente significativas en escala Cambio, Organización de materiales y Metacognición en alumnos doblemente excepcionales. Una explicación a estos resultados, sería la dificultad presentada en los

estudiantes para traducir su potencial cognitivo en habilidades que se requieren en el mundo real, proceso descrito por Sparrow, Balla y Cicchetti (1984) para lograr el comportamiento adaptativo. Los comportamientos adaptativos son complejos y requieren, además de múltiples habilidades cognitivas, habilidades sociales y afectivas (Bertollo & Yerys, 2019) encontrándose que los alumnos DE presentan dificultades tanto en área social, como también afectiva (Foley-Nicpon et al., 2010) dado por la asincronía presente en su desarrollo (Rubenstein et al., 2015). Estos resultados, son concordantes con investigaciones realizadas en niños con TEA, encontrándose que los déficits en los aspectos conductuales del funcionamiento ejecutivo, contribuyen a importantes deficiencias adaptativas a pesar de los distintos rangos de coeficiente intelectual que pudieran presentar (Pulgiere et al., 2015).

Por otra parte, la discrepancia existente en resultados de funcionamiento ejecutivo entre las medidas directas e indirectas empleadas, se condicen con otros estudios que han medido habilidades cognitivas en niños con TEA y con desarrollo típico, encontrándose diferencias significativas a favor del grupo de desarrollo típico, únicamente al evaluar la conducta observable de FE por medio de reporte de terceros, y no en las medidas directas empleadas (Gómez-Pérez, Calero, Mata & Molinero, 2016; Pérez-Pichardo M, Ruz-Sahrur, Barrera-Morales & Moo-Estrella, 2018).

Un factor que podría influir en las dificultades presentadas a nivel conductual se relacionaría con las deficiencias reportadas desde los contextos educativos para responder a las necesidades socio afectivas de estudiantes DE con TEA (Rubenstein et

al., 2015), lo que dificultaría el despliegue de sus habilidades cognitivas a nivel conductual (Arancibia, 2009) y de esa forma lograr su comportamiento adaptativo (Sparrow, Balla y Cicchetti, 1984). En contra parte, se tiene que, para efectos de esta investigación, cuando los estudiantes respondieron a las tareas de funcionamiento ejecutivo directamente, se encontraban en un contexto altamente controlado, previniendo reglas y estructuras en las tareas (Rubenstein et al., 2015), siendo condiciones que propician la satisfacción de sus necesidades en diversos ámbitos.

Si bien, en las escalas que miden la conducta observable del funcionamiento ejecutivo se visualizan alteraciones clínicamente en alumnos DE, éstas se reflejan en diferencias estadísticamente significativas respecto al grupo de comparación, únicamente en control inhibitorio, sin existir otras diferencias respecto al grupo de comparación. La falta de significación entre grupos, podría deberse al pequeño tamaño muestral, puesto que el estudio incluyó pocos participantes, repercutiendo en baja potencia en el mismo (Castro & Arancibia, 2014).

Es importante destacar que, la única diferencia significativa entre grupos está dada por un mejor control inhibitorio en el grupo DE, lo que no es coherente con el fenotipo conductual del TEA (Cabarcos, 2002; Talero-Gutiérrez, et al., 2015), hipotetizándose que, la doble excepcionalidad en estos estudiantes actuaría como factor que compensa las alteraciones conductuales, considerándose que, presentar adicionalmente CI sobre el promedio, sería un factor que predice el ajuste social en distintos contextos (Deserno et al., 2016).

En segundo lugar, con los resultados de este estudio, se tiene evidencia para refutar la hipótesis que el grupo de comparación poseería mayores niveles de bienestar subjetivo que los alumnos doblemente excepcionales con TEA. Lo anterior es concordante con hallazgos de Foley-Nicpon et al. (2010) quienes concluyen que el funcionamiento psicosocial de los alumnos DE con TEA pareciera estar alterado, sin embargo, estas alteraciones son percibidas por padres y docentes y no es concordante con la percepción de los mismos alumnos. Junto con ello, cobran énfasis los postulados de Deserno et al. (2016) concluyéndose que este grupo de estudiante presenta recursos que se han considerado como predictores del bienestar subjetivo, dados por la satisfacción en al menos un área de su vida y presentar CI sobre el rango promedio, lo que facilitaría el ajuste a contextos sociales. Además, no presentan limitaciones físicas que impidan la interacción social, lo que es considerando como factor de riesgo en el bienestar.

A pesar de que, a nivel general, el grupo DE con TEA presenta mayor Afecto Positivo y Satisfacción con la Vida en rango moderado, hay que considerar que la satisfacción es baja en torno a la satisfacción con amigos y amigas, lo que no se condice con la síntesis de resultados de estudios internacionales, donde se observan altos niveles de adecuación y ajuste en el contexto educativo, incluyendo la presencia de pequeños grupos de pares (Conejeros-Solar, 2018). Sin embargo, los resultados sí son coherentes con hallazgos del contexto nacional, donde se concluye que los estudiantes DE con TEA se caracterizan por presentar pocos amigos y habían vivido situaciones de bullying en el pasado (Gómez et al., 2016). Al respecto, es importante considerar que, al analizar la alta variabilidad en los resultados del grupo DE, se identifica que existe un estudiante

que presenta puntajes muy bajos en escala de satisfacción vital, reportando encontrarse “muy insatisfecho” consigo mismo y con sus amigos; puntajes muy altos en la escala de Afectos Negativos y muy bajos en la escala de Afectos Positivos, además de alteraciones clínicamente significativas en todas las escalas medidas por su docente mediante instrumento BRIEF. La alta variabilidad de puntajes en el grupo doblemente excepciona, entonces, se ve afectada directamente por resultados de un estudiante en particular. Por el número pequeño de la muestra, los resultados de este estudiante repercuten y afectan directamente en los resultados de la muestra total.

Implicancias del estudio

Entre las principales fortalezas de este estudio se tiene, la contribución a una necesidad actual, de conocer y comprender mejor a estudiantes que presentan una doble excepcionalidad. Sin embargo, dado la inmensidad de manifestaciones que tiene la DE, el estudio presenta la fortaleza de especificar un perfil determinado de funcionamiento en una población específica de alumnos DE, que presentan TEA e inteligencia sobre el rango Promedio. El aporte a nivel nacional se hace aún más enriquecedor, puesto que la doble excepcionalidad es un tema que recién comenzó a estudiarse en Chile el año 2016, encontrándose únicamente un estudio empírico realizado en el país y una revisión sistemática que sintetiza resultados de estudios internacionales, enfatizando ambos en la necesidad de profundizar en la temática y de conocer el funcionamiento en área cognitiva y social de los alumnos que presentan la doble excepcionalidad en TEA en contexto nacional (Conejeros-Solar et al., 2018; Gómez et al., 2016).

Este estudio se considera además un aporte a la práctica educativa, tornándose fundamental que se visibilice la doble excepcionalidad en alumnos con TEA para poder responder a los desafíos que existen en el ámbito educativo y familiar por desconocimiento de su funcionamiento (Foley-Nicpon & Candler, 2017; Rubenstein et al., 2015).

Limitaciones del estudio

Una limitación de este estudio fue la reducción de la muestra inicial, dado principalmente porque no se corroboró la clasificación de CI sobre el rango Promedio que tenían previamente los estudiantes y, por ende, ya no constituyen parte del grupo de alumnos DE. En este contexto, se tiene que, los alumnos que presentan TEA fueron evaluados anteriormente con la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños en su tercera versión, sin embargo, en el transcurso de la investigación, la prueba se actualizó y junto con ello, se actualizaron sus propiedades psicométricas. El instrumento que se aplicó, en la versión más actualizada, WISC-V, presenta menor efecto techo (Na & Burns, 2016) que la versión anterior, lo que indica un aumento en la exigencia de la evaluación para alcanzar la puntuación máxima y por ende, cambió y disminuyó la clasificación del rango de CI de estudiantes que habían sido identificados como DE, excluyéndose de la muestra total y del análisis por no presentar CI sobre el rango Promedio.

Otra limitación está dada con el hecho que los instrumentos utilizados para evaluar bienestar subjetivo, no aportan a una comprensión más profunda de las vivencias y

experiencias de los estudiantes, considerándose limitación idiosincrásica de los cuestionarios estandarizados.

Sugerencias para futuras investigaciones

Como sugerencias para futuras investigaciones, se tiene ampliar la muestra de comparación, considerándose pertinente comparar al grupo DE con TEA, con un grupo de estudiantes que presenten CI promedio y que sí presenten TEA, además con otro grupo que presente CI sobre el promedio sin TEA, con el fin de ir depurando variables intervinientes de cada muestra y conocer la frecuencia de probabilidad de funcionamiento asociado a la DE.

Se sugiere, además, realización de estudios longitudinales, con el fin de hacer seguimiento de grupos evaluados y realizar un aporte en base a las características de alumnos DE que presentan TEA en base a su desarrollo evolutivo.

Finalmente, se sugiere realizar estudios mixtos, con el fin de conocer las vivencias de niños DE con TEA, profundizando en su bienestar subjetivo. Además, se sugiere emplear una batería más exhaustiva para medir habilidades de funcionamiento ejecutivo en estos estudiantes.

REFERENCIAS

- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Oyanedel, J. & Gaudlitz, L. (2014). Propiedades psicométricas de la escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10 – 12 años). *Universitas Psychologica*, 14(1), 29-42. Doi: 10.11144/Javeriana. upsy14-1.ppeb
- Asociación Americana de Psiquiatría (1994). *DSM IV-TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales-4ª Edición*. Barcelona: Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington, VA.
- Assouline, S.G., Foley-Nicpon, M. & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 89-105. Doi: 10.1177/0016986208330565
- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talento: Una deuda y una oportunidad para Chile. *Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos*, 26, 3-44. Extraído de <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/la-educacion-de-alumnos-con-talentos-una-deuda-y-una-oportunidad-para-chile.pdf>
- Balbuena, F. (2015). Etiología del autismo: el continuo idiopático-sindrómico como tentativa explicativa. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 53, (4), 269-276. Doi:10.4067/S0717-92272015000400007.
- Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Hannig, A. P., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37, 74–83. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46. Extraído de http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf
- Begeer, S., Ma, Y., Koot, H., Wierda, M., van Beijsterveldt, C., Boomsma, D. ...& Bartel, M. (2016). Brief Report: Influence of gender and age on parent reported subjective well-being in children with and without autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1-6. Doi: 10.1016/j. rasd.2016.11.004
- Bertollo, J. R., & Yerys, B. E. (2019). More Than IQ: Executive Function Explains Adaptive Behavior Above and Beyond Nonverbal IQ in Youth With Autism and Lower

IQ. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(3), 191–205. doi:10.1352/1944-7558-124.3.191

- Blaas, S. (2014). The Relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255. Doi:10.1017/jgc.2014.1
- Boothe, D. (2010). *Twice-Exceptional: Students with both gifts and challenges or Disabilities*. Extraído de http://scholarworks.boisestate.edu/fac_books/343
- Bracamote, M. (2010). Twice-exceptional Students: Who are they and what do they need? *Twice-Exceptional Newsletter*. Extraído de: http://www.2enewsletter.com/article_2e_what_are_they.html
- Burger-Veltmeijer, A., Minnaert, A., & Van Houten-Van den Bosch, E. J. (2011). The co-occurrence of intellectual giftedness and Autism Spectrum Disorders. *Educational Research Review*, 6, 67-88. Doi: 10.1016/j.edurev.2010.10.001
- Cabarcos, J. (2002, Noviembre). *Disfunción ejecutiva: procedimientos de evaluación en población escolar con autismo y bajos niveles de funcionamiento cognitivo*. Ponencia presentada en *XI Congreso Nacional de Autismo*. Asociación Española de Profesionales de Autismo, Santander, España. Extraído de <https://autismodiario.org/wp-content/uploads/2013/12/Disfunci%C3%B3n-ejecutiva-procedimientos-de-evaluaci%C3%B3n-en-poblaci%C3%B3n-escolar-con-autismo-y-bajos-niveles-de-funcionamiento-cognitivo.pdf>
- Carr, M., Alexander, J. & Schwanenflugel, P. (1996) Where gifted children do and do not excel on metacognitive tasks. *Roepers Review*, 18(3), 212-217. Doi:10.1080/02783199609553740
- Castro, M. & Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en g*power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5(2), 210-224. Doi: 10.22199/S07187475.2014.0002.00006
- Christensen, D., Baio, J., Braun, K., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J. N.,...Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, 65 (3)1–23. doi:10.15585/mmwr.ss6503a1.
- Conejeros-Solar, M., Gómez-Arizaga, M., Sandoval-Rodríguez, K. y Cáceres-Serrano, P. (2018). 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), 1-22 . Doi: 10.15517/revedu.v42i2.25430

- Deserno, M., Borsboom, D., Begeer, S. & Geurts, H. (2016). Multicausal systems ask for multicausal approaches: A network perspective on subjective well-being in individuals with autism spectrum. *Autism*, 1-12. Doi: 10.1177/1362361316660309
- Doobay, A. (2010). *Comparison of cognitive, psychosocial, and adaptive behavior profiles among gifted children with and without autism spectrum disorder*. (Tesis de Doctorado). Extraído de <https://www.researchgate.net/publication/48667417>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. Doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 151-157. Doi: 10.1007/s11482-006-9007-x
- Fernández, L. & Rueda, I. (2010). Hablemos de superdotación, una revisión actual. *Anales de Pediatría Continuada*, 8(1), 52-56. Doi: 10.1016/S1696-2818(10)70010-X
- Foley-Nicpon, M. & Assouline, S. (2010). Atendiendo a las necesidades de estudiantes talentosos con trastornos del espectro de autismo: aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 9 (2), 202-223. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-87
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. (2015). Counseling considerations for the twice-exceptional client. *Journal of Counseling & Development*, 93, 202-211. Doi:10.1008/j.1556-6676.2015.00196.x
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Stinson, R. D. (2012). Cognitive and academic distinctions between gifted students with autism and Asperger syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 56, 77-89. Doi: 10.1177/0016986211433199
- Foley-Nicpon, M. & Candler, M. (2017). Psychological Interventions for twice-exceptional youth. In S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Eds.) *APA Handbook of Giftedness and Talent*. Washington DC: American Psychological Association.
- Foley-Nicpon, M., Doobay, A., Assouline, S. G. (2010). Teacher, parent, and self-perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 40, 1028-1038. Doi:10.1007/s10803-010-0952-8
- Foley-Nicpon, M., Kim, C. Y. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. In S. I. Pfeiffer (Eds.) *Handbook for giftedness in*

children: *Psycho-educational theory, research, and best practice (2nd Ed.)*. New York, NY: Springer.

- Gómez, M. (2017). *Inteligencia y comprensión social: Relaciones entre coherencia central, habilidades interpersonales y funciones ejecutivas en niños* (Tesis de doctorado, Universidad de Granada, España). Extraído de <https://hera.ugr.es/tesisugr/26479369.pdf>
- Gómez, M., Conejeros-Solar, M., Sandoval, K. y Armijo, S. (2016). Doble excepcionalidad: Análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34(1), 5-37. Doi: 10.18800/psico.S01.001
- Gómez-Pérez, M., Calero, M., Mata, S. & Molinero, C. (2016). Discrepancies between direct and indirect measures of interpersonal and neurocognitive skills in autism spectrum disorder children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 38(8), 875–886.doi:10.1080/13803395.2016.1170106
- González, Oyanadel, C. y Peñate, W. (2018). Adaptación y Validación de la Escala de Afecto Positivo y Negativo en Niños y Adolescentes Chilenos. (Tesis de magister, Universidad de Concepción, Chile).
- Gioia, G., Isquith, P., Guy, S., & Kenworthy, L. (2000). BRIEF: Behavior Rating Inventory of Executive Function professional manual. Lutz, FL: *Psychological Assessment Resources, Inc* Doi: [10.1076/chin.6.3.235.3152](https://doi.org/10.1076/chin.6.3.235.3152)
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill Educación
- Huebner, E. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. Doi:10.1177/0143034391123010
- IBM SPSS, S. (2011). IBM SPSS STATISTIC program, version 19 statistical software packages. New York, NY: IBM corporation
- King, E. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-20. Extraído de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=6ddeafc2-472e-4ba3-89c2-c0161341a147%40sessionmgr102>
- Leung, R., Vogan, V., Powell, T., Anagnostou, E. & Taylor, M. (2015). The role of executive functions in social impairment in Autism Spectrum Disorder. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 22 (3), 1-9 DOI: 10.1080/09297049.2015.1005066

- Martos-Pérez J. y Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52 (1), 1471-53. Extraído de <http://www.centroenclave.es/documentos/autismo%20y%20FE.pdf>
- Merchán-Naranjo, J., Boada, L., del Rey-Mejías, Á., Mayoral, M., Llorente, C., Arango, C. ... & Parellada, M. (2016). La función ejecutiva está alterada en los trastornos del espectro autista, pero esta no correlaciona con la inteligencia. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 9 (1), 39- 50. Doi: 10.1016/j.rpsm.2015.10.005
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/Internacional*, 2, 503-508. Extraído de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Molinari, V. (2016). Medición de inteligencia. Entre debates históricos y actuales. *Anuario de Investigaciones*, XXIII , 287-294. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696030>.
- Mora J. A. & Martín, J. M. (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (2) 307-313. Extraído de https://www.academia.edu/36750753/La_Escala_de_Inteligencia_de_Binet_y_Simon_1905_su_recepci%C3%B3n_por_la_Psicolog%C3%ADa_posterior
- Na, S. & Burns, T. (2016) Wechsler Intelligence Scale for Children-V: Test Review. *Applied Neuropsychology: Child*, 5, (2), 156-160, Doi: 10.1080/21622965.2015.1015337
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17. Doi: 10.1080/02783199909553991
- Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger syndrome. *Gifted Children Quarterly*, 44, 222-230. Doi: 10.1177/001698620004400403
- Olivier, P., Navarro, J., Menacho, I., López, M. & García, M. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *Revista Europea de Educación y Psicología*. 9 (2), 72-78. Doi: 10.1016/j.ejeps.2015.12.001
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Trastornos del Espectro Autista*. Extraído de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/es/>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Doi: 10.4067/S0717-95022017000100037

- Pérez-Pichardo, M., Ruz-Sahrur, A., Barrera-Morales, K & Moo-Estrella, J. (2018). Medidas directas e indirectas de las funciones ejecutivas en niños con trastorno de espectro autista. *Acta Pediátrica de México*, 39(1), 13-22. Doi:10.18233/apm1no1pp13-221536
- Pérez-Salas, C. P., Ramos, C., Oliva, K., & Ortega, A. (2016). Bifactor Modeling of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) in a Chilean Sample. *Perceptual and motor skills*, 122(3), 757-776. Doi: 10.1177/0031512516650441
- Pfeiffer, S. & Foley-Nicpon, M. (2017). Knowns and unknowns about students with disabilities who also happen to be intellectually gifted. In S. B. Kaufman (Eds.) *Twice-Exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. New York, NY: Oxford University Press
- Ramírez, V. & Rosas, R. (2007a). Estandarización del WISC-III en Chile: descripción del test, estructura factorial y consistencia interna de las escalas. *Psykhé (Santiago)*, 16(1), 91–109. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282007000100008>
- Ramírez, V. & Rosas, R. (2007b). *Test de inteligencia para niños de Wechsler. Manual de administración y puntuación, normas de estandarización chilena*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. 24ª ed. Madrid: Real Academia Española.
- Reis, S., Baum, S. & Burke, E. (2014). An operational definition of Twice-Exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58 (3), 217-230. Doi: 10.1177/0016986214534976
- Reynoso, C., Rangel, M., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica Del IMSS*, 55(2), 214-222.
- Rojas-Barahona, C. A. (ed.) (2017). *Funciones ejecutivas y educación. Comprendiendo habilidades claves para el aprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Rosas, R. & Pizarro, M. (2018). *WISC-V. Manual de Administración y Corrección*. Santiago de Chile. CEDETi-UC
- Rubenstein, L. D., Schelling, N., Wilczynski, S. M., & Hooks, E. N. (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

- Sandín, B., Chorot, R., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37-51. Extraído de <http://www.psicothema.com/pdf/229.pdf>
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46 (1), 11-6. Extraído de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13977/ni%C3%B1os_con_altas_capacidades_y_su_funcionamiento.pdf
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145. Doi: 10.1023/A:1021326822957
- Sparrow, S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. (1984). *Vineland adaptive behavior scales (expanded form)*. Circle Pine, MN: American Guidance Service
- Talero-Gutiérrez, C., Echeverría, C., Sánchez, P., Morales, G. & Vélez-van-Meerbeke, A. (2015). Trastorno del espectro autista y función ejecutiva. *Acta Neurológica Colombiana*, 31(3), 246-252. Extraído de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-87482015000300004&lng=en&tlng=
- Tirapu-Ustárriz, J. Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la Teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44 (8), 479-489. Extraído de https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/cgil/eto%20y%20neuro/Tirapu-Ustarroz_2007.pdf
- Uribe, D., Gómez, M. y Arango, O. (2010). Teoría de la mente: Una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 1, 28-37. Extraído de <http://funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/viewFile/1169/1044>
- Van Eylen, L, Boets, B., Steyaert, J., Wagemans, J. & Noens, I. (2015). Executive functioning in autism spectrum disorders: influence of task and sample characteristics and relation to symptom severity. *European Child And Adolescent Psychiatry*, 24(11), 399-411. Doi: 10.1007/s00787-015-0689-1
- Vázquez-Villagrán, L., Moo-Rivas, C., Meléndez-Bautista, E., Magriñá-Lizama, J., & Méndez-Domínguez, N. (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y tratamiento. *Revista Mexicana De Neurociencia*, 18(5), 31-45. Extraído de

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=0c55c5c7-d70a-47aa-b1ed-76de9b6e1f96%40sessionmgr103>

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. Doi:10.1037/0022-3514.54.6.1063

Weber, M., Ruch, W., & Huebner, E. S. (2013). Adaptation and initial validation of the German version of the students' life satisfaction scale (German SLSS). *European Journal of Psychological Assessment*, 29(2), 105- 112. Doi:10.1027/1015-5759/a000133

Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore, MD: William and Wilkins



ANEXOS



UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
Facultad Ciencias Sociales
Departamento de Psicología



1. CARTA PARA SOLICITAR PERMISO A DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MUNICIPAL

Concepción, 30 de julio de 2018

**Señora
Ana Moscoso B.
Coordinadora Técnico Pedagógica
DAEM Concepción
Presente**

De mi consideración:

Junto con saludarle, en mi calidad de Profesora Asociada del programa Magister en Psicología del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción, tengo a bien informarle que soy la Guía de Investigación de Tesis de Magister de la Srta. Catalina Sabat Agurto (catalinasabat@gmail.com) que desarrolla la investigación: **“Funciones ejecutivas y bienestar subjetivo en alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista e Inteligencia Superior”**.

Específicamente, la investigación pretende determinar un perfil de funcionamiento ejecutivo y bienestar subjetivo de alumnos que presentan Inteligencia superior y Trastorno del Espectro Autista, pertenecientes a colegios municipales de la comuna de Concepción, comparándolos con alumnos que presentan desarrollo normativo. Para ello, se contactarán a los alumnos que fueron identificados por el DAEM Concepción, que presentan dichas condiciones y la misma cantidad de alumnos/as que presenten desarrollo normativo.

Una vez contactado a los alumnos realizarán las siguientes pruebas

- 1) Se le solicitará al docente más cercano al alumno/a contestar un cuestionario donde indique con qué frecuencia observa ciertas conductas del mismo, lo anterior corresponde a una evaluación conductual de las funciones ejecutivas, Inventario BRIEF, versión para docentes.
- 2) A los alumnos, se les solicitará responder algunas pruebas que reflejen con qué velocidad procesa la información, que son parte de una Escala de Inteligencia de Weschler para niños.
- 3) Para evaluar el bienestar subjetivo, se aplicará el cuestionario PANAS conformado por 10 ítems, donde el alumno/a evaluará en una escala de 0 a 7 puntos las emociones positivas y negativas que están presentes al momento de responder.
- 4) Además, se solicitará responder la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes BMSLSS, cuestionario de seis ítems donde deberán indicar el

grado de satisfacción que percibe tener el alumno/a con su familia, amigos, escuela, sí mismo, barrio y la satisfacción con su vida.

Algunas consideraciones:

1. De los tres instrumentos aplicados a los alumnos, deberían tener una duración aproximada de 40 minutos, los que serán aplicados en cada establecimiento educacional.
2. El trabajo a realizar por la investigadora consta de aplicación de consentimiento/asentimiento informado, aplicación de instrumentos y devolución de resultados.
3. Este proyecto cuenta con la aprobación del comité de ética de la Universidad de Concepción y los participantes podrán decidir voluntariamente su participación.

Específicamente la colaboración solicitada es:

1. Acceder a la nómina de estudiantes que presentan TEA y además inteligencia superior, tras evaluación realizada por el equipo de coordinación especial del DAEM Concepción.
2. Favorecer el contacto con los directores de cada establecimiento al cual pertenecen los alumnos con el fin solicitar su autorización y consensuar horarios de común acuerdo para aplicar las pruebas en el establecimiento educativo.
3. Favorecer el contacto de los alumnos y apoderados de cada establecimiento para invitarlos a participar de este estudio.

De acuerdo a lo anterior, solicito a usted o a quien corresponda, evaluar la factibilidad de otorgar la información requerida y solicitar autorización para realizar la tesis de magister con alumnos que pertenecen a establecimientos educacionales del DAEM Concepción.

AUTORIZACIÓN

YO _____, Coordinadora Técnica Pedagógica del DAEM Concepción apoyo y autorizo la presente investigación, colaborando con la información previamente solicitada.

Firma _____

Fecha _____

Si tiene alguna duda o requiere mayor información, puede escribir al correo cperezs@udec.cl o ubicarme en el fono 2204323 del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción. Puede contactar al Comité de Ética de la Universidad al número +56 41220 4302. En espera de una buena acogida, y que los resultados del estudio propuesto sean un aporte para la educación municipal, se despide cordialmente

Dra. Claudia Paz Pérez Salas/Programa de Magister en Psicología



Código _____

2. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Su hijo/a ha sido invitado a participar en la investigación “Funciones ejecutivas y bienestar subjetivo en alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista e Inteligencia Superior” a cargo de la Psicóloga Catalina Sabat A., alumna del Programa de Magister en Psicología de la Universidad de Concepción. Esta investigación se enmarca en el proyecto de tesis para obtener el grado de Magíster en Psicología, bajo la guía de la Profesora Dra. Claudia Pérez Salas.

El objetivo de este documento es entregarle toda la información necesaria para que usted decida si autoriza a su hijo/a a participar en esta investigación.

De forma global, la investigación pretende determinar un perfil de funcionamiento ejecutivo y bienestar subjetivo de alumnos que presentan inteligencia superior y Trastorno del Espectro Autista, pertenecientes a colegios municipales de Concepción y compararlo con perfiles de alumnos que presentan desarrollo normativo.

La participación de su hijo/a sólo consiste en:

- 5) Responder algunas pruebas que reflejen con qué velocidad procesa la información, que son parte de una Escala de Inteligencia para niños.
- 6) Responder un cuestionario de 10 ítems, donde su hijo/a evaluará en una escala de 0 a 7 puntos las emociones positivas y negativas que están presentes al momento de responder.
- 7) Responder un cuestionario de seis ítems indicando el grado de satisfacción que percibe tener con su familia, amigos, escuela, sí mismo, barrio y la satisfacción con su vida.
- 8) Además se le solicitará al docente más cercano a su hijo/a, contestar un cuestionario donde indique con qué frecuencia observa ciertas conductas de su hijo/a.

Informo a usted aspectos importantes del estudio:

1. Las pruebas serán aplicadas en su colegio, con previa autorización de su director y le tomará un tiempo aproximado de 40 minutos.
2. La investigadora mantendrá confidencialidad con respecto a cualquier respuesta que dé su hijo. Para asegurar la confidencialidad las respuestas no serán registrados con sus nombres verdaderos sino solo con un número (Código). Sólo serán compartidas con equipo docente del Programa de Magister, teniendo fines únicamente académicos. La investigadora antes mencionada es la responsable de custodiar los datos.
3. Usted NO está obligado de ninguna manera a autorizar la participación de su hijo/a y en caso de que acceda a hacerlo, él/ella podrá retirarse en cualquier minuto si así lo desea.
4. Contestar las pruebas no implica un riesgo detectable para su hijo/a. Su participación aportaría al conocimiento científico en un área poco estudiada, respondiendo a los desafíos

que tienen los alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista e Inteligencia Superior, además de sus profesores, familia y compañeros.

5. Si lo desea, puede pedir los resultados globales de la investigación al correo de la investigadora responsable de este estudio catalinasabat@gmail.com
6. Si tiene alguna duda respecto a esta investigación puede escribir o llamar a la investigadora responsable Catalina Sabat A. catalinasabat@gmail.com, fono 983416530. Si tiene preguntas respecto a los derechos de su hijo/a como participante voluntario, puede contactar al Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción al teléfono 41-2204302, presidido por la Dra. Andrea Rodríguez Tastets.

Si acepta que su hijo/a participe del estudio “Funciones ejecutivas y bienestar subjetivo en alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista e Inteligencia Superior” ruego a Ud. firmar el Acta de Consentimiento Informado que sigue.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ madre/padre
de _____

_____ declaro que he leído el presente documento de Consentimiento Informado, donde se me ha explicado en qué consiste la investigación y la participación de mi hijo/a en él.

Acepto que mi hijo/a participe en el estudio “Funciones ejecutivas y bienestar subjetivo en alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista e Inteligencia Superior” a cargo de la Psicóloga Catalina Sabat A., alumna del Programa de Magíster en Psicología de la Universidad de Concepción.

Dejo constancia que la participación en este estudio es libre y voluntaria y que se puede dejar de participar en el momento que yo o mi hijo(a) lo decida. Además, se me ha entregado una copia firmada de este documento.

Firma del padre/ de la madre

Fecha

Firma de la Investigadora Responsable

Firma Director(a) o su delegado

Ministro de Fe



Código _____

3. ASENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado/a a ser parte de un estudio para conocer la forma en que pienso y cómo me siento, a cargo de la psicóloga Catalina Sabat A., quien desarrolla una investigación en la Universidad de Concepción.

Se me pedirá que realice actividades tales como:

- Elegir qué figuras representan unos símbolos y completarlas en una hoja.
- Mirar unos símbolos y poder responder si también están en otra hoja, completando sí o no.
- Leer preguntas acerca de mis sentimientos y responder con un número según corresponda
- Marcar con un número que represente qué tan feliz estoy en mi casa, con familia y amigos.

Algunas cosas importantes acerca de mi participación:

- Las respuestas que daré son privadas, sólo serán conocidas por la investigadora responsable y su equipo, sin compartirlas con nadie más.
- Si durante la actividad me doy cuenta que estoy incómodo o no quiero seguir, puedo dejar de participar en cualquier momento y no me traerá ningún problema.
- Contestar los cuestionarios y ejercicios me tomará unos 40 minutos.
- Responderé a los ejercicios y cuestionarios en mi colegio, con autorización de mis padres, profesores y director.
- Si quiero conocer más cosas sobre mi participación en este estudio, puedo contactarme con la investigadora al correo catalinasabat@gmail.com o al número 983416530.

Ahora, debo marcar con una X indicando si quiero participar o no

Quiero participar en este estudio No quiero participar de este estudio

Fecha _____

Escribe aquí tu nombre o firma _____

Firma de la Investigadora Responsable

Firma Director(a) o su Ministro de Fe