

**DOBLE EXCEPCIONALIDAD (AACC Y TDAH):
ESTABILIDAD EMOCIONAL Y COMPENSACIÓN DE LAS
LIMITACIONES**



Universidad de Almería

Máster de Educación Especial

Trabajo Fin de Máster

Autora: Rosa Úbeda Imbernón

Director: José Juan Carrión Martínez

2018

ÍNDICE

Asbtrac/resumen	1
1. Introducción	2
2. Método	5
2.1. Bases de datos	5
2.2. Descriptores	5
2.3. Fórmulas de búsqueda.....	6
2.4. Procedimiento de análisis de información	7
3. Resultados.....	8
3.1. Identificación de la doble excepcionalidad	8
3.1.1. Características de los alumnos con altas capacidades.	9
3.1.2. Características de los alumnos con	
Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.	11
3.1.3. Características de los alumnos con	
Altas Capacidades y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.....	13
3.1.4. Evaluación y diagnóstico de los alumnos con	
Altas Capacidades y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.	15
3.2. Dimensión socioemocional de los alumnos con altas capacidades	
y trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad.....	18
3.3. Autopercepción de los alumnos con doble excepcionalidad	
(altas capacidades y TDAH)	23
3.4. Compensación de las limitaciones en estos estudiantes con	
altas capacidades y TDAH.....	26
4. Conclusiones.	31
Referencias.....	33

Abstract

Students with high abilities are those who show superior skills to face academic competences. However, children with high abilities and limitations, known as doubly exceptional, are less recognized in the educational community.

This theoretical framework includes students with double exceptionality who share high abilities and attention deficit hyperactivity disorder. These students present an outstanding talent with academic, social and emotional limitations that can, in addition to influencing academic performance, cause feelings of frustration, anxiety, depression and poor relationships with parents, teachers and peers. Therefore, in order to face the difficulties that take place in the educational stage, they develop compensation strategies that mask their limitations. Which explains, along with the lack of a specific evaluation, the difficulty in identifying, evaluating and taking the measures and resources that these students may need. Therefore, this work develops and displays the classification of cognitive and emotional characteristics of these students in their different environments, to then analyze aspects of the emotional state such as self-concept, self-esteem, self-efficacy; along with the use of compensation strategies that contribute to academic performance and therefore to the success in the school, university and work.

Resumen

Los estudiantes con altas capacidades son aquellos que muestran destrezas y habilidades superiores para enfrentarse a las competencias académicas. Sin embargo, los escolares con altas capacidades y limitaciones, conocidos como doblemente excepcionales, son menos reconocidos en la comunidad educativa.

Este marco teórico recoge a los alumnos con doble excepcionalidad que comparte las altas capacidades y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Estos escolares presentan un talento sobresaliente con limitaciones académicas, sociales y emocionales que pueden, además de influir en el rendimiento académico, ocasionar sentimientos de frustración, ansiedad, depresión y malas relaciones con padres, maestros y compañeros. Así que, para hacer frente a las dificultades que se les presenta en la etapa educativa, desarrollan estrategias de compensación que enmascaran las limitaciones. Lo que puede explicar, junto con la falta de una evaluación específica, la dificultad para la identificación, evaluación y la toma de medidas y recursos que este alumnado pueda necesitar. Por lo tanto, este trabajo desarrolla la clasificación de las características cognitivas y emocionales de estos estudiantes

en sus distintos entornos, para a continuación analizar aspectos del estado emocional como el autoconcepto, la autoestima, la autoeficiencia; junto con el uso de estrategias de compensación que contribuyen al rendimiento académico y por lo tanto a su éxito en la etapa escolar, universitaria y laboral.

1. Introducción

Las peculiaridades personales del alumnado junto con las experiencias que adquieren influyen en su enseñanza y rendimiento en el aula, al igual que en su incorporación en la sociedad (Foley-Nicpon, Rickels, Assouline, & Richards, 2012). Esta idea resalta la importancia de la escuela como espacio que desarrolle en el niño sus potencialidades y se ocupe de sus limitaciones, orientándolo a formarse en una profesión y ser parte de la sociedad. Según Foley-Nicpon et al. 2102, cada alumno tiene una serie de características, habilidades y dificultades que va a influir en su formación y, de ahí, que, según Garzón Castro, Calvo Álvarez & Orgaz Baz (2016), la escuela debe diseñar una propuesta educativa para todos los alumnos independientemente de sus características, entre los que se encuentran los que presentan limitaciones cognitivas, físicas, dificultades del aprendizaje o comportamentales; y los que manifiestan altas potencialidades, como las altas capacidades del aprendizaje o talentos especiales, niños creativos o que destacan en un área o ámbito específico. Sin embargo, hay niños con altas capacidades que comparten ambas características; es decir, la doble excepcionalidad. Por ello este TFM recoge el estudio del marco teórico sobre la existencia de las dificultades y las altas capacidades que pueden mostrar este tipo de estudiantes y destacar la dificultad de centrar este estudio en España ante los escasos estudios empíricos realizados en nuestro país.

Tema estudiado por McCallum et al. (2013) donde identifica la condición de la doble excepcionalidad como la coexistencia de altas habilidades y talentos propios con otras limitaciones que van a frenar sus maestrías. En otro estudio, Pfeifer (2015) señala que hay diferentes tipos de alumnos con una doble excepcionalidad y que cada uno presenta unas peculiaridades y carencias propias. De tal manera que, el alumno con doble excepcionalidad expresa un alto rendimiento académico y una discapacidad que limita su aprendizaje. Además, la simultaneidad que caracteriza a la doble excepcionalidad hace que el estudiante presente unas características y necesidades propias.

Tales limitaciones que acompañan al talento depende de sus manifestaciones, éstas pueden ser de carácter motriz, cognitiva o emocional, entre otras (David, 2015). Esta revisión del

estado de la cuestión se va a centrar en alumnos con Altas Capacidades (AACC) asociadas a un Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Hay que mencionar que, ante los escasos estudios realizados en España (Goicoechea, 2014; Pardo de Santayana Sanz, 2002), este trabajo está fundamentado preferentemente en estudios pertenecientes a Estados Unidos, (Best 2017; David 2015; Wormald, Rogers, & Vialle, 2015; Foley-Nicpon et al, 2012, entre otros)

Con respecto a las características generales de estos alumnos señalar que las dificultades asociadas van a resultar más complicadas que en los alumnos con altas capacidades o con TDAH. Desde una perspectiva intrínseca, se debe a la visión que el estudiante posee de las dificultades que acompañan sus potencialidades (Pardo de Santayana Sanz, 2002). Acerca de lo mencionado, así expresa Brownstein (2015), estudiante de secundaria con una doble excepcionalidad, su frustración:

Descubrí que tenía una discapacidad de aprendizaje en primaria cuando veía a mis compañeros leer Harry Potter a mi lado mientras yo estaba luchando por leer a Junie B Jones. Quería leer los libros más largos y elaborados, pero cada vez que lo intentaba, me resultaba imposible atravesarlos (p. 226)¹.

Brownstein (2015), aun teniendo intereses hacia lecturas más complejas que sus compañeros, se siente perdido por no poder superarlas como consecuencia de las limitaciones en la lectura que acompaña su potencial, mostrando sentimientos de fracaso.

Para continuar con los rasgos propios de estos alumnos, se recalca la influencia de la doble excepcionalidad en el ámbito social, escolar y familiar. Es decir, el estudiante va a presentar dificultades en la integración social, familiar y en el grupo clase como consecuencia de los rasgos característicos del TDAH; además se añade, por su condición de altas capacidades, el inconveniente que genera las expectativas de éxito que se espera de él (Pardo de Santayana Sanz, 2002). El mismo autor indica que, la doble excepcionalidad le aporta mejoras en la capacidad de concentrarse durante más tiempo ante estímulos de su interés; además la atención va seguida de una mayor y mejor concentración.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) retrata el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad como un trastorno que manifiesta dificultades de atención, hiperactividad e impulsividad. Así mismo, teniendo en cuenta esta

¹NOTA. Traducido por la autora de este TFM

definición, se han identificado rasgos propios del TDAH que se intercalan con los síntomas de las altas capacidades (Foley-Nicpon, Allmon, Sieck, & Stinson, 2010). De tal manera, el habla rápida, la sensibilidad a los estímulos, problemas para adaptarse al cambio, la impulsividad y las respuestas bruscas, son peculiaridades del TDAH que son compartidas con las altas capacidades. De ahí que, este hecho entorpece el diagnóstico exacto.

Para Wormald et al. (2015) existe tres subgrupos de alumnos con doble excepcionalidad como resultado de un diagnóstico erróneo, como estudiantes con alta capacidad que no consiguen sus metas a medida que el estudio se vuelve más difícil, escolares que son diagnosticados con un trastorno y sus altas capacidades son desapercibidas y escolares que se sitúan en el promedio por la simultaneidad de las dificultades y capacidades. De acuerdo con Baum (1989), estas tres categorías de alumnos precisan que sus limitaciones sean atendidas, al igual que sus dones o potencialidades, en un ambiente enriquecedor e interesante para desplegar sus talentos, proporcionando apoyo emocional para luchar con su discapacidad.

La elección en el estudio de la doble excepcionalidad reside en la perspectiva del trato que la sobredotación ha recibido en el Sistema Educativo. Señalar que se parte de la opinión de que en los centros educativos es necesaria una respuesta adecuada a las características y necesidades del alumnado que presenta altas capacidades (Torrego, Monge, Pedrajas & Martínez, 2015). Luego, el interés por las altas capacidades y la búsqueda en diferentes bases de datos, llama la atención la relación del trastorno y la sobredotación.

Subrayar que, los estudiantes dos veces excepcionales en la escuela, pueden ser creativos, imaginativos o con una gran capacidad de resolución de problemas; sin embargo, también pueden encontrarse con dificultades para seguir las exigencias del curso, lo que da como resultado un sentimiento de frustración y desmotivación, pudiendo padecer ansiedad o depresión (Foley-Nicpon et al, 2012.)

Como se ha dicho, la doble excepcionalidad va a influir en el alumno desde una visión personal y social. Esto es que, pueden despertar estos trastornos emocionales como efecto de la percepción que tiene de sus limitaciones y el no sentirse incluidos en su grupo de iguales como consecuencia de las pocas habilidades sociales propias del TDAH. Por lo tanto, la finalidad de este estudio es la consideración de la importancia que va a tener la autopercepción positiva, su capacidad de ser consciente en sus limitaciones y la aplicación de estrategias de compensación para su éxito escolar y social.

Las preguntas que se pretenden examinar en esta revisión sistemática son las siguientes:

Doble excepcionalidad (AACC Y TDAH): Estabilidad emocional y compensación de las limitaciones

1. ¿Qué características propias del trastorno acompaña al alto potencial en el alumno con doble excepcionalidad (altas capacidades y TDAH)?
2. ¿Cómo manifiesta sus emociones?
3. ¿Qué percepción tiene este alumno de sí mismo?
4. ¿Cómo se enfrenta a las dificultades que pueden limitar su aprendizaje?
5. ¿Cómo influye la autoestima, la autorregulación y la rectificación de sus dificultades en la consecución de sus posibles éxitos?

2. Método

2.1. Bases de datos.

- Web of Science: https://apps.webofknowledge.com/UA_GeneralSearch_input.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&SID=P2kNkN17ruzlhBct2pV&preferencesSaved=
- Scopus: <https://www.scopus.com/search/form.uri?display=basic>
- Psycodoc: <http://psycodoc.idbaratz.com.ual.debiblio.com/Restringido/index.html>
- Eric: <https://eric.ed.gov/>
- Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO): <https://www.educacion.gob.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do>
- Word Wide Science: <https://worldwidescience.org/>
- Education Source; <https://www.ebsco.com/products/research-databases/education-source>
- Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>
- Scielo: <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=es>
- ProQuest: <https://search.proquest.com/pqdtglobal/index?accountid=14477&accountid=14477>
- ProQuest PsycBooks <https://search.proquest.com/psycbooks/results/CC0F9553B9554729PQ/1?accountid=14477>
- Sage Journals: <http://journals.sagepub.com.ual.debiblio.com/>

2.2. Descriptores.

Doble excepcionalidad, Trastorno del déficit e hiperactividad, definición, discapacidad sobredotación, necesidades emocionales, altas capacidades y TDAH, discapacidad y aprendizaje, autoeficacia, rendimiento académico, aprendizaje de investigación

2.3. Fórmulas de búsqueda.

Tabla1

Fórmulas de búsqueda

Bases de datos	Expresiones booleanas	Nº entradas
Web of Science	Social and Emotional Needs or Twice-Exceptional Students	69 de 447
	Doble excepcionalidad	2 de 3
	Emotional Needs or Twice-Exceptional Students	28 DE 447
	Social and Emotional Needs of Twice-Exceptional Students	48 DE 447
	Gifted disabled student	1 de 308
Scopus	Gifted student or ahda	61 de 271
	Two excepcionalties and attention-deficit/hyperactivity and disorder	131 de 404
	Twice-excepcional	145 de 404
	Two excepcionalties and attention-deficit/hyperactivity and disorder	126 de 404
	Gifted student or adhd	14 de 515
	Two excepcionalties and attention-deficit/hyperactivity and disorder	99 de 404
	Twice-Exceptional Students	19 de 66
	Twice-Exceptional Students	21 de 66
Psicodoc	Gifted and Have a Learning Disability	1 de 1
ERIC	Twice-excepcional	16 de 309
	Twice-Exceptional Learners or emotional needs	15 de 15
	Social and emotional needs of twice-exceptional students	2 de 15
	Twice-Exceptional Learners or emotional needs	45 de 45
	Intellectually gifted students	8 de 163
	Emotional needs of twice-excepcional	155 de 165
	Twice-excepcional	16 de 158
	Gifted disabled and talent	62 de 75
	Social and emotional needs of Twice-Exceptional Students	105 de 10.108
	Gifted and ADHD	46 de 82
	Academic talent development	1 de 991
	Gifted disabled student	1 de 65
	Twice-Exceptional Learners or emotional needs	22 DE 30
	Identification of gifted students	91 de 105
	TESEO	Trastorno por déficit de atención con hiperactividad
ScienceDirect	Self-concept	59 de 240
Education	Gifted and have a learning disability	15 de 391
Source	Gifted and have a learning disability	2 de 391
	Twice-Exceptional Learners	12 de 298
	Gifted and have a learning disability	7 de 321

Bases de datos	Expresiones booleanas	Nº entrada
	Gifted and have a learning disability	9 de 391
Dialnet	"Inclusión educativa" "profesorado"	10 de 179
	Aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades	2 de 11
Scielo	Doble excepcionalidad	1 de 3
ProQuest	Twice-Exceptional Learners	12 de 298
	Twice-Exceptional Learners	30 de 298
	Academic engagement and performance	61 de 1426
	Emotional stability and twice-exceptional	11 de 91
	Needs of Twice-Exceptional	33 de 955
	Needs of Twice-Exceptional	27 de 955
	Twice-Exceptional Learners	10 de 468
ProQuest	Self-efficacy	12 de 20
PsycBooks		
Sage Journals	Giftedness definition	2 de 20
	The twice-exceptional	1 de 82
	Needs twice-exceptional students	1 de 20
	Twice-exceptional students	12 de 20
	General Self-Concept	2 de 20
	Inquiry Instruction	1 de 20

Autoría propia

2.4. Procedimiento de análisis de información

Para el desarrollo de esta revisión sistemática se ha visitado las siguientes bases de datos para la recopilación de la información: Web of Science, Scopus, Psycodoc, ERIC, TESEO, ScienceDirect, Education Source, Dialnet, Scielo, ProQuest, ProQuest PsycBooks, Sage Journals. También se ha utilizado otras fuentes por contener información relevante como por ejemplo el Boletín Oficial del Estado, libros digitales, manual de psicología, entre otros. De los 74 documentos revisados, se han utilizado 59 para el desarrollo de los resultados por su relevancia en el tema en el que se centra este trabajo. Destacar que las fuentes seleccionadas son de temática de las ciencias sociales, educación y psicología.

Teniendo en cuenta que no se han encontrado suficientes documentos de investigación en España, este trabajo está basado fundamentalmente en investigaciones de Estados Unidos y la mayoría de ellos de actualidad (2013/2018) por el reciente interés hacia el asunto estudiado. Además, por la importancia que tiene para el desarrollo y aclaraciones de conceptos, se ha recogido información de investigaciones anteriores a 2013.

3. Resultados

En la introducción se ha presentado una aproximación a la definición y características de los alumnos con este tipo de doble excepcionalidad, el interés por la elección por los alumnos con características coexistentes de las AACC y el TDAH y las preguntas que van a examinar esta revisión sistemática. En los próximos apartados de este capítulo de resultados se expone de manera más completa lo presentado en la introducción. Así el análisis comenzará con la identificación de estos alumnos, destacando los rasgos que comparten las altas capacidades y el TDAH y la dificultad que existe para detectar la dualidad de sus características. Después, se indagará sobre las dificultades socioemocionales que pueden presentar y la necesidad de que la familia y maestros colaboren facilitando apoyos a sus dificultades y potenciando sus capacidades para lograr un bienestar socioemocional. El siguiente paso de la revisión es estudiar la autoestima y el autoconcepto como aspectos importantes en las funciones de regulación del propio aprendizaje. Finalmente se describe las limitaciones que conllevan la doble excepcionalidad y las estrategias que el alumnado puede aplicar para compensar esas limitaciones

3.1. Identificación de la doble excepcionalidad

La evaluación es el procedimiento inicial que se realiza a la hora de presentar una adecuada intervención con el alumno. Así mismo, Goicochea (2014) afirma que ésta debe ser exhaustiva en la recogida de la información teniendo en cuenta tanto al individuo como su relación con el entorno para establecer sus necesidades y apoyos oportunos. Con esta afirmación se recalca la importancia de la evaluación en la determinación de las medidas de atención a la diversidad; ya que, una correcta valoración va a permitir seleccionar los recursos y apoyos más adecuados para el alumno y favorecer el éxito de la intervención.

Sin embargo a pesar de su relevancia, para Foley-Nicpon et al (2012) no existe un protocolo de identificación que acoja a los estudiantes con altas capacidades con alguna limitación, lo que pone de manifiesto la dificultad para identificar a los alumnos dos veces excepcionales y ofrecer una respuesta adecuada.

Actualmente, el sistema de evaluación psicométrico establecido pretende diferenciar el rendimiento de los estudiantes; como consecuencia, el proceso de identificación discrimina tanto a los estudiantes con altas capacidades como a los que presentan discapacidades (Wormald et al., 2015); es decir, según Perrenoud, (2008) los alumnos son comparados y

Doble excepcionalidad (AACC Y TDAH): Estabilidad emocional y compensación de las limitaciones

clasificados en función de unas criterios considerados normales en virtud del punto de vista de los profesionales que realizan esta valoración.

3.1.1. Características de los alumnos con altas capacidades.

Desde su aparición no ha surgido una aceptación única de la definición del talento o las altas capacidades entre los especialistas en el tema; de tal manera que, ha sufrido cambios que incluyen varias descripciones, así, por ejemplo, Renzulli (2011) hace una distinción de comportamiento superdotado, en el que se da paralelamente capacidades cognitivas por encima de la media, motivación y creatividad, y por otra parte, Gagné (2015) diferencia entre talento y sobredotación. El primero lo define como habilidades desarrolladas de manera persistente y el segundo como una alta capacidad; ambas características reconocen resultados por encima de sus iguales. En términos generales, y como se menciona en varios estudios (Gómez, Conejeros, Sandova, Armijo, 2016; O'Sullivan, Robb, Howell, Marshall & Marshall, 2017), el consenso entre los investigadores sobre el entendimiento de las altas capacidades, existe en la aclaración de que éstas incluyen dones y aptitudes en áreas tanto cognitivas como no cognitivas.

Habría que destacar que, tampoco hay acuerdo entre los países y cada estado ha establecido su definición; como por ejemplo, en el caso de Estados Unidos, como país de referencia, mencionar a Ross (1993) que en su artículo “National Excellence: A Case for Developing America's Talent”, respaldado por la Oficina de Investigación y Mejoramiento Educativo (ED), Washington, DC. Programas para la mejora de la práctica, precisa que:

Estos niños y jóvenes que exhiben una gran capacidad de rendimiento en áreas intelectuales, creativas y / o artísticas, poseen una capacidad de liderazgo inusual o se destacan en campos académicos insospechados; requieren servicios o actividades que las escuelas no brindan normalmente. Los talentos sobresalientes están presentes en niños y jóvenes de todos los grupos culturales, en todos los estratos económicos y en todas las áreas de la actividad humana (Ross, 1993, p.33)².

Por otro lado, Foley-Nicpon et al., (2012), señalan que la definición más aceptada en los EEUU es la recogida en su Ley de Educación Primaria y Secundaria (U.S Department of

² NOTA: Traducido por la autora de este TFM.

Education Elementary and Secondary Education Act. 2002); ésta indica que estos estudiantes presentan un alto rendimiento en la capacidad intelectual, creativa, artística o de liderazgo, así como en campos académicos específicos; además, apunta que las escuelas deben proporcionar una atención especializada para desarrollar plenamente sus dones.

Resaltar que, en el caso de España, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, aparece al término altas capacidades, dejando atrás conceptos como sobredotación o alumnos con necesidades educativas especiales por sobredotación intelectual. Además, en su artículo 76, señala que el sistema educativo debe recoger medidas necesarias para identificar al estudiante con altas capacidades y valorar de manera temprana sus necesidades. Igualmente, asumirá la planificación de las acciones adecuadas a sus necesidades.

Así mismo, en las Instrucciones, por la que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con NEAE y organización de la respuesta educativa de la Junta de Andalucía (2017), se recoge en su anexo II la definición de Altas capacidades:

Alumnado que maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos. A efectos de clasificación, se considerarán tres grupos: sobredotación intelectual, talento complejo y talento simple (ANEXO II, p.162)

Conjuntamente, para presentar una comprensión más completa de las altas capacidades, es necesario examinar las características compartidas por los alumnos con altas capacidades. Así, Welsh (2010, p.17) enumera los siguientes rasgos comunes de estos estudiantes:

- Capacidad de adquirir habilidades básicas de forma rápida, sencilla, retener y recordar información con menos repeticiones
- Alta capacidad verbal
- Capacidad de lectura en edades tempranas
- Gran capacidad de observación
- Fuerte pensamiento crítico, resolución de problemas y habilidades de toma de decisiones
- Concentración intensa

- Actitud creativa en la generación de pensamientos, ideas, acciones, innovador
- Toma riesgos
- Singular sentido, a menudo altamente desarrollado del humor.

Por otro lado, Hanratty (2012) señala que la motivación, los intereses, las competencias de comunicación, la capacidad de resolución de problemas, la memoria desarrollada, la investigación, la comprensión, el razonamiento, la imaginación / creatividad, el sentido del humor, y la capacidad avanzada; son factores que indican la manifestación de las características que se exhiben de manera desigual en distintos escolares.. Del mismo modo, Luque-Rojas y Luque (2016), afirman que las altas capacidades se desarrollan a lo largo de toda la vida y son la consecuencia de la relación de sus habilidades cognitivas con la personalidad, los agentes psicosociales, el esfuerzo individual, la inteligencia y la metacognición. Luego, se puede afirmar que los alumnos con altas capacidades son un grupo heterogéneo y que la capacidad existe en un continuo desarrollo.

3.1.2. Características de los alumnos con trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales V define el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (DSM-V, 2013):

El trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) es un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo...El TDAH empieza en la infancia... Las manifestaciones del trastorno deben estar presentes en más de un entorno (p. ej. la casa, la escuela, el trabajo) (APA, 2014, p.61).

Además, el DSM-V hace una clasificación de este trastorno, diferenciando tres grupos: tipo combinado, tipo predominantemente inatento, o tipo predominantemente hiperactivo-impulsivo. En esta clasificación, los niños definidos como combinados manifiestan seis síntomas de falta de atención y al menos seis de hiperactividad-impulsividad. Los estudiantes con una predominante inatención o predominante hiperactivo-impulsivo han de revelar seis síntomas de cada categoría, además estos síntomas deben perdurar al menos seis meses en un

estado que no se ajusta al nivel de desarrollo y perjudica a las actividades sociales, académicas y laborales.

Destacar que a nivel de normativa en España, en la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), el TDAH se incluye en el grupo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, fijando los recursos necesarios y una atención educativa distinta a la ordinaria para desarrollar al máximo sus capacidades. Al igual que las altas capacidades, la definición del TDAH se recoge en el anexo II de las Instrucciones de la Junta de Andalucía (2017)

Patrón persistente de falta de atención e impulsividad con o sin hiperactividad. Supone alteraciones en alguna de estas áreas, aunque en grados diferentes, afectando de forma significativa al aprendizaje escolar y a la adaptación social y familiar. A efectos de clasificación, se considerarán tres grupos: predominio del déficit de atención..., predominio de la impulsividad-hiperactividad..., tipo combinado (ANEXO II, p.159)

De igual modo, varios autores aportan aclaraciones a esta definición, así para Pfeiffer, (2015) el TDAH es un trastorno que aparece en la etapa Infantil con una incidencia del 3% al 7% en niños en edad escolar. Por otro lado, Foley-Nicpon et al, 2010, afirma que el TDAH se muestra intelectualmente, como por ejemplo en la actividad ejecutiva, memoria y planificación; y en el comportamiento, es decir, en la impulsividad, hiperactividad, distracción; además de que estas manifestaciones existen en un continuo de gravedad. También, Hanratty (2012) afirma que los resultados obtenidos en los controles para la prevención de las enfermedades realizados en EEUU, el TDAH predomina más del doble en los niños que en las niñas.

Por lo que se refiere a las características de los alumnos con TDAH, Gómez et al, (2016, p.9), señala rasgos propios de este grupo como:

- La baja constancia en tareas notables
- Un alto nivel de actividad
- Cuestionamiento de las normas existentes
- Predisposición a la soledad
- Autocrítica permanente
- Sensibilidad emocional

- Sentimientos de rechazo hacia figuras de autoridad
- Menos atención al detalle y dificultad para cambiar la tarea

Asimismo, Pfeiffer, (2015), enumera una serie de características de los alumnos con TDAH como son la frustración, el temperamento, terquedad, ansiedad, irritabilidad y rechazo por parte de los compañeros. También, Pardo de Santayana Sanz (2002), hace referencia a los criterios de identificación de estos alumnos para indicar algunas de sus características, así, con respecto a la inatención, dejar tareas sin acabar, falta de atención y se distrae con facilidad; en cuanto a la hiperactividad, está siempre inquieto, corretea por clase y se mueve excesivamente durante el sueño; en relación con la impulsividad, actúa sin pensar, cambia de una actividad a otra, tiene dificultades para organizar el trabajo, tiene dificultades para esperar el turno en juegos y en momentos de grupo.

3.1.3. Características de los alumnos con altas capacidades y trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

El alumno con Altas Capacidades y TDAH (AACC/TDAH en adelante), reconocidos como doblemente excepcionales, presentan características de ambas manifestaciones; por lo que un alumno con altas capacidades puede presentar, como afirman Foley et al, (2010), síntomas relacionados con la hiperactividad y el talento, como son un alto grado de actividad y una capacidad para la concentración. Por otro lado, Lam (2014), apunta que las señales afines a la inatención, como la presencia de la dificultad de falta de atención puede entorpecer su rendimiento académico y ser definido como un alumno de habilidad promedio.

De tal manera, la coexistencia de rasgos particulares tanto de las Altas Capacidades como del TDAH, hace difícil presentar las características de estos estudiantes. Sin embargo, con intentos de combinar los rasgos compartidos, Pardo de Santayana Sanz (2002, p.127), esboza algunas características de esta doble excepcionalidad:

- Hace bromas en momentos inadecuados
- Se aburre con los trabajos rutinarios y rechaza hacerlos
- Es autocrítico e impaciente con los fracasos
- Tiende a dominar a los compañeros
- Prefiere la soledad
- Tiene problemas para cambiar de área de interés cuando se siente “atraído por una”

- A menudo está en desacuerdo con los demás y lo expone en voz muy alta de manera inadecuada.
- Es muy sensible emocionalmente con reacciones exageradas.
- No le interesan los detalles.
- Rechaza la autoridad y las normas.

A continuación, para aclarar las principales características que manifiestan estos alumnos, se realiza un recorrido de varios estudios para analizar rasgos como la memoria, la creatividad, inteligencia, atención y el estado emocional.

- Con respecto a la memoria, tras los resultados obtenidos de varios estudios (Hanratty 2012; Fugate, Zentall, & Gentry, 2013) en los que se analizan pruebas de memoria a alumnos con AACC/TDAH, alumnos con altas capacidades o promedios sin TDAH. Hanratty (2012) afirma que los escolares AACC/TDAH presentan puntuaciones menores que los que muestran altas capacidades sin TDAH o alumnos promedios sin TDAH. Por otro lado, se resalta la relación de la inteligencia con la memoria, ya que los estudiantes AACC/TDAH obtienen mayor puntuación que los alumnos promedios con TDAH. Además, Fugate, Zentall, & Gentry, (2013), después de un estudio realizado a estudiantes AACC/TDAH frente a niños con altas capacidades sin TDAH, alega que los escolares AACC/TDAH muestran una memoria más escasa.

Igualmente Hanratty (2012), señala que, la dificultad para organizar el trabajo como una característica del TDAH afecta a la capacidad de los alumnos AACC/TDAH para realizar de manera espontánea técnicas de organización, las mismas que desempeñan un papel importante en la memoria. Sin embargo, cuando se les proporcionan estructuras organizativas mejoran en el recuerdo; además, este apoyo se les retira para desarrollar de manera autónoma la capacidad de organización.

De tal manera que, con estos resultados se destaca que los síntomas de TDAH afecta negativamente a la memoria de los alumnos AACC/TDAH, pero al mismo tiempo las habilidades intelectuales pueden actuar como un factor preventivo.

- Con respecto a la creatividad, tras un estudio realizado a AACC/TDAH y a niños con TDAH, Foley-Nicpon et al (2011) afirma que ambos sujetos comparten interés por la enseñanza de las ciencias, estudios sociales y ciencia ficción. Es decir, como recogen Pardo de Santayana Sanz (2002); Hua, Shore, & Makarova (2012), este interés puede estar relacionado con la creencia de que los estudiantes con TDAH al igual que los que presentan

altas capacidades, tienen altos grados de creatividad. Además, Foley-Nicpon et al (2011) sugiere que el gusto por los desafíos y por las áreas específicas, como factores que interactúan con la creatividad deben ser reforzados en estudiantes AACC/TDAH para asistir en su desarrollo académico.

Por otro lado, Fugate et al (2013), determinan después de un estudio ya mencionado, que los alumnos AACC/TDAH tienen mayor poder creativo que sus pares con altas capacidades sin características del TDAH. Por lo tanto, la creatividad como característica del TDAH y de las AACC, es mayor en los alumnos con doble excepcionalidad y potenciar capacidades como la fantasía, la imaginación, el genio entre otras; ayuda en el desarrollo de su capacidad académica.

- En cuanto a la inteligencia, Goicochea (2014) suscribe que el TDAH no invalida la inteligencia, pero puede aumentar las dificultades en el rendimiento. Además, Foley-Nicpon et al (2011), apunta que los alumnos AACC/TDAH en comparación con los que muestran altas capacidades sin TDAH, obtienen resultados más bajos en las pruebas de capacidad individualizada. En este sentido, Hua et al (2012) respaldan que los estudiantes AACC/TDAH amplían sus estrategias para afrontar los desafíos y declaran que estas estrategias pueden ser suficientes para unos, pero otros no son capaces de sortear el bajo rendimiento. Además, afirman que este bajo rendimiento puede pasar inadvertido, ya que los estudiantes muestran rasgos académicos similares con sus compañeros promedio sin TDAH, sin percibir que su capacidad académica no se ha perfeccionado en su totalidad.

- En relación con la atención, Hua et al. (2012), señala que la hiperconcentración como característica del TDAH implica una mayor atención en los temas que les interesa, pero esto puede provocar que se vuelvan ajenos al mundo que le rodean. Teniendo en cuenta, que los alumnos AACC/TDAH puedan tener la hiperconcentración a ese nivel, existe la posibilidad de que no ofrezcan el tiempo necesario para finalizar otra tarea de manera acertada.

Además, para Lam (2014), los alumnos con doble excepcionalidad presentan dificultades en la velocidad de procesamiento, y lo relaciona con la atención. Es decir, este autor afirma que estos estudiantes trabajan más despacio a causa de que dedican más tiempo de meditación para responder a una tarea. Al mismo tiempo, pueden presentar problemas en la elaboración del trabajo por existir instintos perfeccionistas

A su vez, Foley-Nicpon et al., (2011), atestiguan que los escolares AACC/TDAH pueden destacar académicamente hasta que la exigencia de la enseñanza sea demasiado rigurosa con sus recursos de atención. Del mismo modo anotan que a estos estudiantes se

le diagnóstica un déficit de atención, pero alcanzan altas habilidades que no están bien argumentadas debido a las dificultades de atención que muestran ante las pruebas estandarizadas.

- Por lo que se refiere estado emocional, Baum, Schader, & Hébert (2014); Gómez et al.,(2016) afirman que los alumnos AACC/TDAH tienen la predisposición a ser más inmaduros emocional y socialmente. Igualmente, Foley-Nicpon et al., (2011); O’Sullivan, Robb, Howell, Marshall, & Goodman (2017) recogen que los escolares AACC/TDAH tienen una mayor intensidad emocional, angustia, comportamientos disruptivos y malas relaciones con compañeros y profesores que los alumnos con altas capacidades o niños con TDAH; asimismo reconocieron características familiares estresantes en el seno familiar típicas del TDAH.

Otro aspecto característico de estos estudiantes es el bajo rendimiento escolar. Según Blaas (2014) este término es utilizado para referirse a un rendimiento considerablemente inferior al grupo de igual edad en al menos un área. Sin embargo, los AACC/TDAH presentan un rendimiento promedio pero con una capacidad superior al de sus iguales de edad (Best, 2017). Por lo tanto, con respecto a sus iguales no se considera que presente limitaciones en el aprendizaje; no obstante, sale perjudicado al no potenciar y limitar sus capacidades superiores. Señalar que este bajo rendimiento va a repercutir negativamente en las evaluaciones del conocimiento adquirido como consecuencia de las dificultades en la atención y por un estado emocional inmaduro, con posibles comportamientos negativitas, desafiantes u hostiles en el centro escolar y en el seno familiar.

3.1.4. Evaluación y diagnóstico de los alumnos con altas capacidades y trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Sobre la identificación de la doble excepcionalidad, la coexistencia de características de las altas capacidades que se intercalan con los síntomas del TDAH, la escasa formación del profesorado y la inexistencia de una evaluación que tenga en cuenta esta dualidad hacen difícil su evaluación. Esto dificulta que sean incorporados a programas que atiendan sus dones y limitaciones.

En este sentido, Lam (2014), señala que los alumnos con AACC/TDAH pueden ser desatendidos debido a una evaluación incorrecta al ser identificados con un diagnóstico de AACC o de TDAH, es decir, se incluyen en programas para potenciar sus altas capacidades o para mejorar sus limitaciones pero no en programas que atiendan ambas características.

Por otro lado, Bell, Taylor, McCallum, Coles, & Hays (2015) señalan que las dificultades en la identificación tanto de las capacidades como de las limitaciones que se manifiestan en la doble excepcionalidad, se debe a la habilidad que poseen de esconder sus dificultades a través de sus destrezas y viceversa; esta manifestación se denomina enmascaramiento.

En este sentido, Wormald et al (2015), distinguen tres subgrupos de escolares con doble excepcionalidad como consecuencia del enmascaramiento, que en los siguientes párrafos se detalla.

El primero de ellos son los estudiantes identificados con altas capacidades pero con dificultades sutiles de aprendizaje. Estas dificultades aparecen cuando las exigencias del trabajo en la escuela aumentan. De tal manera estos alumnos son ingresados en programas destinados a las altas capacidades, pero esta situación crea frustración a los maestros y al alumno al no llegar a alcanzar las metas esperadas.

El segundo son los estudiantes no identificados cuyos obsequios y discapacidades pueden estar enmascarados por el rendimiento promedio. En este grupo la combinación de conductas pasa totalmente desapercibida. Como consecuencia no se incluyen en programas de altas capacidades ni de recuperación. De donde resulta que su habilidad intelectual lucha para compensar las limitaciones, es decir, su don enmascara la discapacidad y viceversa

El tercero son los estudiantes AACC identificados por sus limitaciones. Estos estudiantes se encierran en programas de recuperación y a menudo su rendimiento académico es bajo y fracasan en la escuela. La probabilidad de que puedan ser considerados alumno de altas capacidades por los especialistas de la educación es nula, ya que se centran más en las limitaciones que en las fortalezas.

Destacar que, además del enmascaramiento como causa de una evaluación incorrecta, la poca formación del profesorado para reconocer la dualidad de AACC/TDAH también dificulta su identificación. En consonancia con esta afirmación, Lam (2014), destaca que los maestros en ocasiones atribuyen el bajo rendimiento o el fracaso escolar a la condición de que el alumno pueda ser vago o flojo y no a una discapacidad y, por otro lado, tienen menos disposición a la hora de recomendar a un alumno con una etiqueta de discapacidad para el desarrollo de un programa para AACC. Por lo tanto, el maestro reconoce la certeza de la discapacidad o los dones y sitúan al alumno como AACC o TDAH. Como resultado de esta errónea identificación los alumnos no disponen de los recursos o medidas que favorezcan su pleno desarrollo. De manera que la falta de un proceso de evaluación

que tenga en cuenta la dualidad como característica de estos alumnos dificulta su identificación.

Es por esto que, Gilman et al. (2013) sugieren que la identificación de los estudiantes AACC/TDAH solicitan una evaluación integral sin excluir las manifestaciones de las capacidades o las discapacidades y en la que se descifre la diferencia entre las fortalezas y debilidades del estudiante AACC/ TDAH y el nivel en que las limitaciones frenan el desarrollo de las habilidades. Además, estos investigadores, reconocen que los profesionales de la evaluación deben ser conocedores de la dualidad de características de estos alumnos para disminuir la comorbilidad en relación con el diagnóstico y acertar en el planteamiento de recursos y medidas adecuadas a sus necesidades.

Razón por la que, la necesidad de determinar la identidad de la doble excepcionalidad está latente en los centros educativos para responder a la AACC y al TDAH. En este sentido, para Maddocks (2018), “la identificación es el primer paso para proporcionar a los estudiantes doblemente excepcionales los recursos e instrucciones que necesitan” (p.1). Igualmente añade que los criterios empleados en la evaluación tienen implicaciones que va a marcar la prevalencia, las características, así como las capacidades y necesidades de estos alumnos.

3.2. Dimensión socioemocional de los alumnos con altas capacidades y trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad

En este apartado, se destaca la importancia de las habilidades que intervienen en el desarrollo social y emocional y que pueden repercutir en el bienestar socioemocional de los estudiantes doblemente excepcionales. Así, se destacan habilidades propias de la inteligencia emocional como tener conciencia de sí mismo, de las emociones y la forma de expresarlas, control de los impulsos y de la ansiedad, diferenciación de las gratificaciones, regulación de los estados de ánimo personales, motivación y optimismo, empatía y confianza en los demás y habilidades sociales (Goleman,1995).

Enfatizar que, según Foley-Nicpon, Assouline, & Fosenburg (2015), hay factores como la pobreza, el abuso, el abandono, el estrés de los padres, entre otros; que van a influir en el bienestar social y emocional de los estudiantes, pero también hay escolares, sin influencia de estos factores, propensos a la depresión, ansiedad y con un pobre desarrollo social y emocional. Para avanzar en este razonamiento, Poulou (2014) señalar que, los problemas emocionales de los estudiantes pueden tener sus causas de alarma no sólo en factores sociales o ambientales (escuela, familia, comunidad), sino también biológicos. Por lo tanto, hay casos

Doble excepcionalidad (AACC Y TDAH): Estabilidad emocional y compensación de las limitaciones

en los que el ambiente contribuye a poseer un estado emocional saludable o no; pero en otros sin ser atribuible las necesidades emocionales a elementos del contexto, es necesario el aprendizaje de las habilidades mencionadas.

Con relación al bienestar socioemocional, como definen Neihard, Reis, Robinson y Moon, (2002), es la facultad de tener empatía, confianza en sí mismo y hacer amigos fácilmente; de manera que permite vivir en un estado de felicidad, tranquilidad, descanso, entre otros. Por lo tanto la incapacidad para desarrollar estas habilidades termina en la manifestación de dificultades socioemocionales. Así mismo, para Foley-Nicpon et al (2015), estas limitaciones se concretan en la incapacidad que posee una persona para manifestar empatía, control de los sentimientos y como resultado se manifiesta la tristeza, depresión, ansiedad, poca capacidad de autorregulación, falta de confianza, dificultades en la organización y mínimas señales de colaboración.

Por consiguiente, con la intención de describir las dificultades socioemocionales que pueden afectar al bienestar socioemocional de los estudiantes doblemente excepcionales y la importancia que puede tener el ambiente, es necesario reconocer los conflictos sociales y emocionales personales, al igual que los apoyos en el entorno familiar y escolar:

a. Con respecto a la descripción de las dificultades socioemocionales que manifiestan los alumnos AACC/TDAH es necesario tomar en consideración la identificación de la coexistencia de las altas capacidades y el trastorno. En este sentido, Ng, Hill¹, Rawlinson (2016) afirma que, es complicado encontrar las limitaciones de un estudiante con altas capacidades cuando posee las habilidades cognitivas para enmascarar estas dificultades. Como resultado, según McCoach, Kehle, Bray, & Siegle, (2001), esta falta de identificación conlleva una discrepancia entre el rendimiento académico y el potencial cognitivo del alumno. Por lo tanto, como expresa Foley-Nicpon et al, (2012) esta imposibilidad de ajustar el talento con el rendimiento se expone en problemas socioemocionales y conductuales, que se expresan en frustración y desmotivación, pudiendo padecer ansiedad o depresión. Conviene subrayar que, tal como expone Lam (2014), los estudiantes AACC/TDAH ante esta frustración deciden seguir instrucciones más complicadas en vez de aprendizajes de más fácil desempeño. De modo que, otro aspecto que puede influir en el bienestar emocional es conocer sus capacidades, retos y aceptar la realidad que conlleva su dualidad para luchar frente a los obstáculos académicos y socioemocionales.

Otro matiz a destacar, que puede implicar dificultades socioemocionales es la incorporación de los alumnos dos veces excepcionales en programas para altas capacidades, ya que adaptar sus necesidades a estos programas es complicado (Reis & McCoach, 2000) y

puede hacer que los déficit sociales como el estrés, la ansiedad o la depresión se muestren aún más pronunciados al no poder hacer frente a las exigencias de los mismos.

En cuanto a las relaciones entre iguales, según Gómez et al. (2016) señalar la importancia que tienen en el bienestar socioemocional que los estudiantes sientan que forman parte de un grupo, aspecto relevante en la vida de una persona. Así, los que poseen habilidades sociales muestran más facilidad para hacer amigos; sin embargo hay otros que corren peligro de sentirse ignorados o rechazados.

Acerca de cómo se muestran los estudiantes talentosos con sus iguales, Blaas (2014), afirma que la realidad de las dificultades emocionales en los escolares con talento en las relaciones con sus pares es contradictoria, es decir, unos muestran un mal ajuste social, mientras otros logran relaciones positivas con sus compañeros. En el caso del alumno con TDAH, para Foley-Nicpon et al, (2012); Pardo de Santayana Sanz, (2002) estos muestran problemas sociales y de interacción con sus pares como consecuencia de las dificultades que tiene para integrarse en el grupo-clase. Como resultado de ambas características los alumnos dos veces excepcionales se enfrentan a problemas socioemocionales relacionados con las relaciones entre iguales y hacer amigos.

b. En cuanto a los apoyos en el entorno familiar y escolar, destacar que para afrontar las necesidades de los estudiantes es necesario que tanto la familia, como el centro educativo trabajen conjuntamente. Así, como subraya Coleman & Gallagher, (2015), para satisfacer las exigencias de los estudiantes se precisa de un enfoque de equipo de profesionales en colaboración con la familia aplicando cada uno sus habilidades que garantice el compromiso que conlleva esta labor. De acuerdo con lo afirmado, los alumnos dos veces excepcionales también requieren de esta colaboración para abordar las necesidades que van desde la educación académica, apoyo tutorial y psicológico para el desarrollo social y emocional.

En cuanto al contexto familiar, cabe destacar el papel de los padres en el desarrollo de sus hijos tanto a nivel académico como socioemocional. Acorde con esta afirmación, se subraya las conclusiones de un estudio de Neumeister, Yssell, & Burney (2013), para analizar la influencia de los padres en el éxito de sus hijos doblemente excepcionales. Los resultados muestran que el importante desempeño de los padres que aplican apoyos como son el reconocimiento de los dones y discapacidades, así como el compromiso para el perfeccionamiento del potencial, la búsqueda de evaluaciones profesionales y apoyos educativos y la percepción positiva de las discapacidades, intervienen positivamente en el éxito académico de sus hijos. A su vez, en la misma investigación, se destaca un grupo de

Doble excepcionalidad (AACC Y TDAH): Estabilidad emocional y compensación de las limitaciones
estudiantes con un éxito moderado y cuyos padres no proporcionan estos apoyos aunque
tienen los recursos económicos para hacerlo.

De ahí que se destaque la importancia de los apoyos más allá de los prestados en la escuela en la satisfacción de las necesidades de los alumnos. Destacar que las ayudas en el seno familiar no solo influyen a nivel académico, también median en el estado socioemocional. Por lo tanto, es de considerar la participación de la familia en el sistema educativo en la identificación precoz y en la intervención.

En consonancia, Lam (2014, p.48) enumera una serie de estrategias para padres de hijos dos veces excepcionales:

- Proporcionar un contexto sin estrés que fomente sus intereses e insuficiencias.
- Mantener un contacto de colaboración y comunicación con el centro educativo.
- Dar apoyo en las tareas y proyectos.
- Educar en la autogestión para favorecer la autonomía en el aprendizaje.

Así mismo, Danielian & Nilles (2015), señalan una serie de prácticas por parte de los padres para beneficiar su bienestar emocional y éxito escolar, como por ejemplo, proporcionar actividades formativas fuera del aula para fomentar sus intereses y confianza en sí mismo, así como dar apoyo para reforzar sus limitaciones; conocer los dones y limitaciones y convertirse en defensores de sus hijos; adoptando para ello un enfoque de equipo colaborativo en el que exista una comunicación positiva y continua entre la familia y el centro educativo.

Con respecto al entorno escolar, Furrer & Skinner, (2003), afirman que, los estudiantes que sienten aceptación y calidez por parte de sus profesores suelen ser más competentes y determinantes para cumplir con las exigencias y expectativas del maestro. Con esto se recalca que los docentes van a influir en los estudiantes en el manejo positivo hacia sus demandas, conflictos, la autonomía, implicación y participación en las actividades escolares; de tal manera que va a contribuir en los éxitos y fracasos de los estudiantes.

Por lo que se refiere a los escolares AACC/TDAH, Lam (2014), considera que los docentes deben ofrecer un entorno enriquecedor, agradable y desafiante. Así, el mismo autor detalla una serie de estrategia que van a beneficiar la superación académica y el estado socioemocional, como son el desarrollo de sus propios estilos de aprendizaje personales, los agrupamientos flexibles, las autoevaluaciones y actividades para la inteligencia múltiple. También los juegos de roles pueden ayudar a reconocer sus dones y

limitaciones, a pedir ayuda, además de enseñarles a desarrollar sus dones y metas personales para disponer de un proceso que le permita lograr el éxito en sus áreas de interés.

También King (2005) enumera una serie de directrices que deben seguir los maestros apoyar el éxito escolar y bienestar socioemocional de los estudiantes dos veces excepcionales.

- Proporcionar actividades de enriquecimiento para el desarrollo de sus talentos y capacidades.
- Crear un ambiente de inclusión en el que el alumno que sienta valorado y se respeten sus diferencias individuales.
- Formar habilidades de compensación para corregir los déficits.
- Apoyar la conciencia de sus dones y debilidades

En definitiva, según Gómez et al. (2015), el estado socioemocional del individuo surgen de las relaciones que se establecen con la familia, los amigos y la escuela. Por lo tanto, para los alumnos AACC/TDAH, al igual que para otro escolar, hay factores en estos entornos que van a influir en su bienestar socioemocional. Sin embargo, en el caso de la doble excepcionalidad, como menciona este mismo autor, la autopercepción de estos alumnos y las señales emocionales o sentimientos contrapuestos que perciben de las personas de su entorno sobre sus destrezas y limitaciones, dan como resultado la falta de confianza y baja autoeficacia en sus capacidades. De ahí, la importancia del trabajo conjunto de la familia y escuela para aportar el apoyo necesario para favorecer sus capacidades y desarrollar habilidades que le permita reparar sus limitaciones.

3.3. Autopercepción de los alumnos con doble excepcionalidad (altas capacidades y TDAH)

La autopercepción positiva contribuye a un estado de bienestar psicológico y de éxito académico en los escolares (Best, 2017). En este sentido, Wang & Neihart, (2015) señalan que la autopercepción se ve influenciada por la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia y el rendimiento académico. Acerca de estos conceptos psicológicos, Sim, Goyle, McKedy, Eidelman y Correll (2014) definen la autoestima como la evaluación de uno mismo y el autoconcepto como la imagen que una persona se hace sobre sus actuaciones y cualidades. Es decir, la autoestima se refiere a cómo se siente un individuo y el autoconcepto es la imagen que se tiene de las emociones y de las conductas propias. Así, Best (2017) hace referencia a la existencia de una relación entre ambos conceptos. Este autor afirma que la

autoestima es una valoración de lo que el individuo sabe y siente de uno mismo. Con respecto a la autoeficiencia, Bandura (2000) la define como la visión que los individuos tienen sobre sus capacidades para enfrentarse a las situaciones que afectan a sus vidas. Además, señala que la autoeficiencia determina cómo se sienten, piensan, motivan y actúan las personas. Así mismo, Wang & Neihart, (2015) afirman que la autoeficiencia está relacionada con los metas académicas, el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación. Es decir, el sentimiento de eficacia se asocia a un alto nivel de seguridad para hacer frente a tareas más complicadas y se relaciona con el esfuerzo y la capacidad de recuperación. Por último, en relación con el bajo rendimiento, Blaas (2014) se refiere a él como una dificultad entre capacidad y rendimiento, afirmando que se establece una relación entre el bajo rendimiento, la confianza y la autoestima, es decir, el rendimiento puede verse afectado por estos dos sentimientos internos y a su vez, el bajo autoconcepto y autoestima puede ser consecuencia del bajo rendimiento al enfrentarse a sus áreas de debilidad (Wang & Neihart, 2015).

Con respecto a la percepción de los escolares dos veces excepcionales, se destaca el estudio llevado a cabo por Barber y Mueller (2011) para analizar la percepción propia y social de cuatro grupos de alumnos: escolares doblemente excepcionales, con altas capacidades, con discapacidades y sin identificar sus altas capacidades. Esta investigación se centraba en tres objetivos esenciales. El primero de ellos era conocer como estos alumnos perciben las relaciones con sus padres. Estos autores concluyeron que los escolares doblemente excepcionales tenían menos percepciones positivas de sus relaciones con sus padres. Los investigadores señalaron que esta percepción negativa podría ser consecuencia de la frustración experimentada por los padres y los estudiantes al no desarrollar al máximo su potencial. El segundo de los objetivos era comparar las percepciones de los alumnos dos veces excepcionales con la de sus compañeros de altas capacidades, con discapacidades o no identificados. Los investigadores resolvieron que a diferencia de los alumnos con altas capacidades y no identificados, los escolares dos veces excepcionales mostraron autoconceptos más negativos, pero no ocurriendo lo mismo con el grupo de alumnos discapacitados. El tercero de los objetivos fue analizar la asociación entre la relación parental y el autoconcepto. Estos autores encontraron que en los casos de los alumnos con altas capacidades el apoyo familiar está más fuertemente relacionado con el autoconcepto positivo que en los escolares doblemente excepcionales, con discapacidades o no identificados como altas capacidades. Resumiendo, Barber y Mueller (2011) destacaron la importancia del apoyo familiar en el autoconcepto de los escolares

doblemente excepcionales. Además encontraron que estos alumnos mostraron frustración, temores de fracaso y un concepto negativo de sí mismo ante las tareas escolares. Igualmente, destacaron que los estudiantes doblemente excepcionales afrontaban las dificultades de forma más positiva que los escolares con discapacidades o sin identificación de sus altas capacidades, por lo tanto mostraban un autoconcepto más positivo que sus contrarios.

En cuanto a la evolución de la autopercepción, de acuerdo con Wang & Su, (2013), factores como el autoconcepto y la percepción de control de los estudiantes no se muestran estables hasta la etapa secundaria en que la autopercepción se estabiliza en los escolares. Estos investigadores señalan que los alumnos con doble excepcionalidad pueden presentar desequilibrios en el autoconcepto, autoestima y la percepción del control al final de la infancia y en la adolescencia. Destacar que estos desequilibrios pueden tener su origen en las dificultades que manifiestan a medida que las exigencias académicas aumentan. De ahí, la importancia de trabajar en las edades tempranas el autoconcepto y la autoestima para afrontar las frustraciones y desarrollar la confianza, la autoeficacia, la motivación y el entusiasmo por el aprendizaje (Ng et al., 2016). A este respecto, Lynne Hannah & Shore, (2008) desarrollan un estudio con alumnos con doble excepcionalidad de primaria y secundaria. En esta investigación se les muestra a ambos grupos un texto con errores, incongruencias y con vocabulario desconocido y se elabora así a propósito para que la comprensión del mismo sea difícil. Como resultado, los alumnos dos veces excepcionales de secundaria, a diferencia de sus contrarios, expresaron ante la lectura una baja confianza y atribuyeron los errores a ellos mismos más que a los presentes en el texto. Por lo tanto, las autopercepciones negativas pueden presentarse como consecuencia de las limitaciones académicas manifestadas a lo largo de la etapa escolar. La afirmación anterior es respaldada por Foley-Nicpon et. al (2012) que señalan que, los alumnos con doble excepcionalidad pueden presentar una autopercepción académica y social negativa que posiblemente esté relacionada con sus problemas en el desempeño académico, sus dificultades en las interacciones con sus compañeros o la confusión y frustración de los padres y maestros que no comprenden la dualidad de sus características.

De hecho, como afirman Townend & Brown (2016), las interacciones que se producen en los distintos contextos del alumno va a tener gran relevancia en su aprendizaje y en su desarrollo personal. Estos investigadores señalan que el autoconcepto surge como consecuencia del proceso social y recíproco en el que el individuo se convierte en participante de la práctica sociocultural. Así mismo, Wang & Neihart, (2015) afirman que el

desarrollo del autoconcepto académico está fundamentado en la comparación simultánea, es decir, en la comparación interna, que describe la autopercepción de la capacidad de un escolar en un área en comparación en otros ámbitos y sujetos, y por otro lado, en la comparación externa, que consiste en la evaluación del estudiante sobre su capacidad en comparación con la capacidad de sus iguales. Por ejemplo, un estudiante con doble excepcionalidad participante de una investigación desarrollada por estos investigadores sobre la relación entre el autoconcepto y el rendimiento, descubrió que era bueno en la informática porque su profesor le pidió que enseñará a sus compañeros, por lo tanto, la autopercepción positiva se debía a la comparación de su competencia con respecto a la de sus compañeros. E igualmente, otros participantes doblemente excepcionales expresaron su satisfacción en un área en comparación con su competencia en otras materias.

Son varios los estudios (Foley-Nicpon et al. 2102; Best, 2007; Townend & Brown 2016; Wang & Neihart, 2015; Lynne hannah & Shore, 2008, entre otros) sobre la autopercepción y los rasgos psicológicos como son el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia y el bajo rendimiento de los alumnos con doble excepcionalidad. Estos estudios concluyen que la autopercepción de estos estudiantes se ve influenciada por las interacciones que se producen en sus entornos (Foley-Nicpon et al. 2102; Townend & Brown, 2016). En cuanto al centro educativo, Ng et al. (2016) afirman que la falta de identificación de la doble excepcionalidad, así como no dar una respuesta a sus fortalezas y debilidades origina en los alumnos con AACC/TDAH una experiencia negativa para su autoestima y autoeficacia. Por lo tanto, como afirman Wang & Neihart, (2015) el fracaso académico, así como la discrepancia que experimentan por sus altas expectativas originadas de su sobredotación y el bajo rendimiento presentado provoca un bajo autoconcepto. Otro aspecto a destacar, como señalan Foley-Nicpon et al. (2012), es el efecto positivo que tiene sobre el autoconcepto la identificación de la sobredotación en alumnos con TDAH.

También el interés expresado por el aprendizaje es un factor que va a favorecer el autoconcepto y el logro académico. En este sentido Gómez et al., (2016) destacan que las actividades motivadoras, centradas en sus intereses va a beneficiar sus éxitos en la escuela. Asimismo, Wang & Neihart, (2015) subrayan que los alumnos con doble excepcionalidad expresan un mayor autoconcepto y confianza en las áreas de interés. Además, afirman que esta motivación y autoconcepto positivo es consecuencia de la comparación interna y externa de sus capacidades con respecto a los compañeros y las distintas materias. En

consecuencia, estos investigadores inciden en que los alumnos con doble excepcionalidad tienen más confianza a la hora de enfrentarse a sus debilidades por los logros obtenidos en otras áreas o experiencias anteriores.

Con respecto al entorno familiar, según Schunk y Pajares (2002) el apoyo de los padres a los alumnos con doble excepcionalidad van a favorecer el autoconcepto positivo. Señalan que la participación de las familias en el centro educativo y los apoyos recibidos fuera del mismo va a facilitar un entorno que favorezca la curiosidad, el esfuerzo y la capacidad para enfrentarse a sus dificultades.

3.4. Compensación de las limitaciones en estudiantes AACC/TDAH

Los alumnos AACC/TDAH se caracterizan por manifestar dificultades de rendimiento en entornos sociales, educativos o de trabajo como consecuencia de una serie de comportamientos que ocurren en contextos como la escuela y el hogar. Estos comportamientos se concretan en una falta de atención, dificultades para organizar la tarea, hablar en exceso y nerviosismo (Reis De Sally, Baum, & Burke, 2014). Así mismo, Hua et al. (2012), describen la dificultad para mantener la atención, problemas para finalizar las tareas, incapacidad para seguir instrucción y la toma impulsiva de decisiones como rasgos de la doble excepcionalidad. De igual manera, Velissaris (2017), expone como limitaciones de estos alumnos las dificultades en la habilidad de organización, en el autocontrol, en la gestión del tiempo y en el funcionamiento ejecutivo. Por tanto, las dificultades que puedan presentar los alumnos con AACC/TDAH tienen que ver con la falta de atención, dificultades para organizar y finalizar la tarea, falta de autocontrol e impulsividad y la incapacidad para seguir instrucciones.

En cuanto a estas dificultades, Lam (2014) señala que la falta de atención de los alumnos AACC/TDAH perjudica su rendimiento académico y puede estar asociada a la dificultad para organizar y finalizar la tarea. En cuanto a la velocidad de procesamiento entendida como la rapidez para captar la información, comprenderla y dar una respuesta, este autor afirma que estos alumnos necesitan más tiempo para reflexionar y responder. Igualmente, Gómez et al. (2016) declaran que la falta de control e impulsividad se manifiesta en conductas problemáticas en el aula como dar respuestas impulsivas o no respetar los turnos.

Hay que mencionar que, de acuerdo con Pardo de Santayana Sanz (2002), los alumnos AACC/TDAH también manifiestan ventajas nacidas de la doble excepcionalidad frente al alumno con TDAH, como por ejemplo, su capacidad para mostrar menos esfuerzo y más

eficacia en el control de la atención en los temas de su interés, es decir, la atención va seguida de una mejor comprensión. Asimismo, Lam (2014) enumera una serie de fortalezas académicas y no académicas de los alumnos dos veces excepcionales como capacidades de compensación: vocabulario muy bueno, creatividad, ingenio, capacidad de resolución de problemas, sentido del humor complejo y opiniones e ideas avanzadas.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, los alumnos doblemente excepcionales pueden enmascarar la dualidad de sus características dificultando su identificación (McCallum et al. 2013). Así, puede ser diagnosticado erróneamente y no ser atendidas sus dificultades o potencialidades al ser clasificados como alumnos con discapacidades o con talento, pero no con ambas características (Leggett, Shea & Wilson, 2010). Destacar que los alumnos AACC/TDAH enmascaran sus limitaciones con la compensación de estas dificultades gracias a sus potencialidades. Es decir, como aclaran Bell et al. 2015, estos alumnos con sus capacidades intelectuales desarrollan estrategias para hacer frente a los desafíos. Sin embargo, estas estrategias pueden no ser suficientes y mostrar un bajo rendimiento. En este sentido, Flint (2001), afirma que debido a un diagnóstico erróneo de los síntomas del TDAH estos escolares pueden ser considerados de bajo rendimiento o perezosos. Por otro lado, Velissaris (2017) afirma que en caso de no presentar un bajo rendimiento académico, las dificultades asociadas al TDAH pueden ser atribuidas a problemas de conducta o falta de motivación, creando en ambos casos en el alumno un sentimiento de angustia emocional.

De acuerdo con Hua et al. (2012), el bajo rendimiento académico de los alumnos dos veces excepcionales puede pasar inadvertido durante años porque el alumno se mantiene como un estudiante promedio, sin ser consciente de que su talento académico no se ha desarrollado completamente. Cabe destacar, según Velissaris (2017), que los alumnos AACC/TDAH pueden superar la etapa de primaria sin ser diagnosticado o tener un diagnóstico erróneo y al llegar a la edad adulta manifiestan dificultades ante las exigencias de la enseñanza. Considerando que en la etapa inicial de la vida adulta y en la etapa universitaria el estudiante maneja de manera independiente el control de sus horarios de trabajo, actividades escolares y sociales; este mismo autor afirma que los alumnos AACC/TDAH como consecuencia de la falta de atención y las dificultades de organización de la tarea, las estrategias que han permitido compensar las limitaciones en edades más tempranas ya no son eficaces en edades adultas.

Como se ha señalado en apartados anteriores Wang & Su, (2013), al igual que aparecen las dificultades en la enseñanza en etapas adultas, la auto percepción de los alumnos

AACC/TDAH también se agrava, es decir, muestran inseguridades en su autoconcepto, autoestima y autoeficiencia. Por lo tanto, manifiestan problemas emocionales y académicos que requieren de mayor apoyo (Best, 2017). A este respecto, Hua et al. 2012, afirman que al enfrentarse a estas dificultades los escolares precisan de estrategias de compensación que les ayude a estructurar, planificar y reflexionar sobre su perfeccionamiento, en la utilización de la tecnología para el desarrollo del trabajo productivo, así como en la asistencia de los problemas socioemocionales. Por lo tanto los problemas emocionales y la autopercepción negativa, como un mal concepto de sí mismos, una baja autoestima, acompañan al bajo rendimiento académico.

Por lo que se refiere a la estimulación de estrategias de compensación, Lo & Yuen (2014) afirman que las estrategias de afrontamiento en el aprendizaje trabajan a dos niveles, el funcional y el psicológico. El funcional puede compensar las limitaciones mediante el uso de las fortalezas y el psicológico se ocupa de las estrategias para la gestión de las emociones que van a afectar de forma negativa a la autoestima y al autoconcepto. Así, Foley-Nicpon et al. (2011) afirman que potenciar el desarrollo de las fortalezas al mismo tiempo que se trabaja las habilidades compensatorias para reparar las limitaciones, va a mejorar en el alumno el rendimiento académico al igual que su autoconcepto.

En este sentido, los profesionales y la familia pueden aportar apoyos y estrategias para desarrollar sus ventajas y compensar sus limitaciones. La afirmación anterior es sustentada por Wang & Neihart (2015) que afirman que los apoyos profesionales y familiares fortalece la confianza y desarrolla la capacidad que le permita llevar una vida independiente y exitosa.

En cuanto al nivel funcional, según Danielian & Nilles (2015), antes de iniciar la intervención es fundamental identificar las fortalezas del alumno y desarrollar habilidades de instrucción para apoyar las limitaciones. Estos autores señalan que en la escuela, es esencial un currículo que permita al alumnado AACC/TDAH demostrar su conocimiento, como por ejemplo utilizar trabajos alternativos sobre temas de su interés. Para fortalecer sus altas capacidades plantean realizar actividades de juego de roles, aprendizaje basado en problemas y la integración de las artes, como visitas a museos, práctica de la fotografía, visionado de películas históricas, entre otras. Además, destacan que es necesaria la eliminación del trabajo rutinario como la escritura a mano, cuestionarios o pruebas tradicionales. También aconsejan reducir el volumen de trabajo como los problemas matemáticos o la duración de la tarea. Otra estrategia que enfatizan es compaginar los trabajos individuales y colectivos de grupos

reducidos. Asimismo, subrayan que el uso de apoyos visuales como los gráficos y diagrama puede ser de gran ayuda.

Por otro lado, Hua et al. 2012, enumera una serie de estrategias de afrontamiento para compensar las limitaciones. En general, plantean la reducción de los tiempos sin actividad, favorecer la comunicación y la demanda de ayuda, reforzar las fortalezas que le permitan desarrollar hábitos de estudio y tener en cuenta sus intereses en la elección de un tema. Otras habilidades que destacan para el control ejecutivo es la reducción del uso de la memoria como destreza de aprendizaje o proporcionar las habilidades que les permitan anticipar los comportamientos de sus limitaciones.

Por otro lado, según Lam (2014), las técnicas de instrucción diferenciada van a beneficiar a los alumnos AACC/TDAH. Entre ellas este autor destaca los agrupamientos flexibles de habilidades que va a permitir al alumno trabajar a su ritmo; la compactación basada en la evaluación de los contenidos adquiridos por el alumno y en la planificación de lo que va aprender, es decir, suprimir lo ya aprendido y programar enseñanzas más avanzadas para eliminar el aburrimiento y favorecer el interés por los nuevos aprendizajes. Además, eliminar las tareas con contenidos ya adquiridos y trabajar la investigación sobre temas de su interés.

Aparte de de estas estrategias de afrontamiento, los alumnos con AACC/TDAH requieren de aprendizajes alternativos a los tradicionales. Destacar como una opción de aprendizaje eficaz para estos escolares el aprendizaje basado en la indagación como habilidad de investigación, para el desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo independiente y colaborativo (Saunders-Stewart, Gyles & Shore, 2012). En este sentido, Hua et al. 2012, plantea el aprendizaje basado en la indagación como alternativa para las dificultades en la atención, el control del tiempo y en la organización. Además, afirma que mejora la escritura, la comunicación, las habilidades personales, el pensamiento crítico, la reflexión, la resolución de problemas, la motivación y el interés. Junto a este modelo de aprendizaje señala el campo de práctica. Se refiere a él como un entorno de aprendizaje que acerca al estudiante al contexto laboral de sus intereses profesionales, es decir, el alumno se hace una idea de cómo sería trabajar en una profesión a través de la experimentación e investigación sobre la práctica en el mundo real. Enfatizar que ante las dificultades de seguir las normas, estas alternativas más flexibles van a favorecer la creatividad y el interés por la investigación.

En cuanto a la asistencia del nivel psicológico Coleman & Gallagher (2015) señalan que es necesario un enfoque de equipo entre la escuela y la familia para responder a las

necesidades emocionales y académicas de los alumnos dos veces excepcionales. De acuerdo con Wen & Neihart (2015) existe relación entre las autopercepciones como el autoconcepto y la autoestima con el bajo rendimiento y por lo tanto va a influir en el éxito del individuo. Según Danielian & Nilles (2015), en los alumnos dos veces excepcionales las dificultades en la enseñanza pueden originar frustración, un bajo rendimiento académico, desmotivación y etiquetas erróneas. De ahí que se agrave su autoeficacia, autoconfianza y motivación. Por lo tanto la existencia de esta relación hace necesario desarrollar no solo el rendimiento académico, sino también el autoconcepto y la autoestima para sus éxitos futuros.

De acuerdo con Neumeister, Yssell, & Burney (2013), la labor de la familia, como apoyar sus dones y proteger sus discapacidades, es esencial en el éxito de los alumnos AACC/TDAH. En cuanto a los apoyos de las familias, Wang & Neihart (2015) señalan que van a influir en los aprendizajes académicos y en los estados emocionales. Afirman que existe una relación entre el interés y competencia del estudiante con el apoyo recibido por parte de los padres, mejorando la motivación intrínseca y extrínseca, la autorregulación y la orientación a sus metas. En este sentido, se menciona un estudio llevado a cabo por Wang & Neihart (2015) en el que se analiza el apoyo que alumnos con doble excepcionalidad reciben de los padres. Así señalan que con este apoyo los alumnos mejoran en su rendimiento académico, en su autoeficacia reforzando el uso de estrategias de aprendizaje. A continuación, se destaca la información de algunos de los alumnos participantes en estos estudios. Uno de ellos menciona que ante la dificultad de un tema la madre le ayuda en el repaso de los contenidos haciéndole preguntas y para la realización de las tareas le enseña a administrar su tiempo o le facilita un ordenador. Otro alumno señala que ante la frustración y el deseo de abandonar, la madre le manifiesta su confianza en la consecución de sus objetivos y le anima a seguir.

4. Conclusiones

La intención de esta revisión sistemática es conocer las características de los alumnos AACC/TDAH, el análisis de la dimensión emocional y la compensación de las limitaciones, así como la relación de estos dos ámbitos en el éxito académico y profesional de estos escolares. Los alumnos AACC/TDAH por su dualidad pueden presentar dificultades tanto emocionales como en el aprendizaje. Por lo tanto es esencial analizar cómo van a influir en su rendimiento académico y que estrategias se pueden planificar para compensar sus limitaciones.

En cuanto a la identificación de las altas capacidades y limitaciones que pueden presentar los alumnos AACC/TDAH, la falta de una evaluación que se centre en la dualidad de sus características dificulta una correcta identificación de sus potencialidades y dificultades y por lo tanto, pueden no recibir una intervención educativa adaptada a sus necesidades. Es decir, puede ser diagnosticado como alumno de altas capacidades pero con sutiles dificultades en el aprendizaje, alumno con TDAH o un alumno promedio, pero no con ambas características. Otro aspecto que complica su identificación es la capacidad de estos alumnos para enmascarar sus dificultades, siendo considerado un alumno promedio. Igualmente la poca formación del profesorado para la identificación de las características de estos escolares complica un correcto diagnóstico.

Es necesario recalcar la dificultad para identificar las características de los escolares AACC/TDAH por la coexistencia de rasgos con la hiperactividad y talento. Pero, de manera general se puede afirmar que estos escolares suelen aburrirse con tareas rutinarias, son muy sensibles emocionalmente, reaccionan bruscamente ante situaciones con las que está en desacuerdo o muestra gran atención en temas de su interés.

Los datos obtenidos de varios estudios analizados en este marco teórico sobre, la creatividad, inteligencia, atención y el estado emocional de alumnos AACC/TDAH, alumnos con altas capacidades y alumnos con TDAH, sostienen que, en lo que se refiere a la memoria de los escolares con AACC/TDAH existe una relación entre la inteligencia y la memoria, ya que la memoria se ve beneficiada por las habilidades intelectuales al compensar las dificultades propias de los rasgos del TDAH. En cuanto a la creatividad, los alumnos con altas capacidades, con TDAH y el alumno con AACC/TDAH comparten un alto grado de creatividad que va a favorecer el desarrollo académico. En lo que se refiere a la inteligencia, los AACC/TDAH muestran puntuaciones más bajas que los alumnos con altas capacidades como consecuencia de las características del TDAH. En relación con la atención, los alumnos AACC/TDAH y los alumnos con TDAH comparten una excesiva atención en los temas de su interés que puede implicar el abandono de otras tareas. Igualmente muestran poca atención e interés por contenidos ya adquiridos al igual que los escolares con altas capacidades. Otra característica es el estado emocional, estos escolares muestran un estado emocional y social inmaduro y pueden manifestar sentimientos de frustración, angustia y malas relaciones sociales con sus iguales, con los profesores y las familias. Por último, el rendimiento académico de los alumnos AACC/TDAH se ve influenciado negativamente por las dificultades en la atención y por su estado emocional

inmaduro. Además el rendimiento puede pasar desapercibido por las estrategias utilizadas por los escolares para compensar las limitaciones, siendo considerado un alumno promedio y por lo tanto altas capacidades y no son desarrolladas.

En cuanto a cómo estos escolares muestran sus emociones tiene mucho que ver con su correcta identificación, ya que la discrepancia entre el rendimiento académico y el potencial se manifiesta en problemas socioemocionales y conductuales, expresando sentimientos de frustración, desinterés, ansiedad o depresión. Por lo tanto lo que va a favorecer su estado emocional es conocer la dualidad de sus características para enfrentarse a los obstáculos emocionales y académicos. Otro aspecto que va a beneficiar el estado emocional es el apoyo y el trabajo conjunto entre la familia y la escuela para desarrollar las habilidades escolares y socioemocionales. La familia puede aportar estabilidad emocional con el reconocimiento de sus características y apoyando tanto las limitaciones como las potencialidades y fomentar la confianza e intereses de sus hijos. Por otra parte, los alumnos muestran más competencia académica y emocional en la escuela cuando sienten la aceptación, confianza por parte de los maestros y se le ofrece un entorno agradable, enriquecedor y desafiante.

En relación a la autopercepción del alumno AACC/TDAH señalar que se va a ver influenciada por la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia y el rendimiento académico. Además destacar que los entornos en los que se van a mantener las relaciones sociales tienen mucho que ver con la autopercepción de estos escolares. Con respecto a la familia su apoyo y colaboración con el centro educativo son esenciales para el autoconcepto positivo de estos estudiantes. En la escuela, la autopercepción en los alumnos es negativa cuando existe una incorrecta identificación y una inadecuada respuesta a sus necesidades. Recalcar que el alumno con AACC/TDAH muestra una autopercepción negativa en las edades más adultas como consecuencia de no poder hacer frente a las exigencias educativas y como reflejo de las limitaciones académicas que se han manifestado en etapas anteriores, de tal manera que ve afectada su autoestima, el autoconcepto, la eficacia y el bajo rendimiento. En cambio, ante situaciones en las que el estudiante hace frente a sus limitaciones exitosamente, así como en las que ve reforzadas sus capacidades en comparación con otros sujetos o ámbitos que domina, la autoestima, el autoconcepto y la autoeficacia se manifiestan de manera positiva. También hay que tener en cuenta que las actividades motivadoras y centradas en sus intereses van a favorecer su éxito en la escuela y el autoconcepto. Por lo tanto en los alumnos AACC/TDAH existe relación entre el rendimiento académico, el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia.

Sobre como hace frente al alumno AACC/TDAH a sus limitaciones, señalar que ante sus limitaciones como la falta de atención, dificultad para finalizar y organizar la tarea, la impulsividad y la incapacidad para seguir instrucciones, estos alumnos también presentan una serie de ventajas que van a compensar sus limitaciones como puede ser un buen vocabulario, la creatividad o el ingenio. Sin embargo, en edades adultas estas estrategias de compensación no son suficientes y suelen presentar dificultades que pueden originar un bajo rendimiento, un bajo autoconcepto y angustia emocional. Ante esta situación, la estimulación de estrategias de compensación va a favorecer el rendimiento académico y el autoconcepto de los escolares, como pueden ser proporcionar temas de su interés, agrupamientos flexibles, desarrollar las habilidades de instrucción o eliminar contenidos que ya tienen adquiridos. Igualmente la aplicación de estrategias más flexibles para fomentar sus potencialidades va a desarrollar el autoconcepto positivo y el rendimiento académico, como son el aprendizaje basado en la indagación y el campo de práctica.

Por último, Wen & Neihart (2015) concluye que el éxito de las metas académicas están relacionadas con la autoeficacia, el autoconcepto, la autoestima, el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación. Es decir, la eficacia está asociada a sentimientos de autoconcepto positivo y autoestima para afrontar las limitaciones y se relaciona con el esfuerzo y la capacidad de recuperación. En este sentido, en los alumnos con AACC/TDAH las autopercepciones positivas y las estrategias de compensación contribuyen a la autoestima y al autoconcepto positivo, a un bienestar socioemocional, al rendimiento académico y por lo tanto a sus futuros éxitos.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) Arlington, VA. American Psychiatric Publishing
- Bandura, A. (2000). In Kazdin A. E. (Ed.), *Self-efficacy*. Washington: American Psychological Association, American Psychological Association Oxford University Press, Washington New York, DC NY. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/614222592?accountid=14477>
- Barber, C., & Mueller, C. (2011). Social and Self-Perceptions of Adolescents Identified as Gifted, Learning Disabled, and Twice-Exceptional. *Roeper Review*, 33(2), 109-120. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554158>

- Baum, S. (1990). Gifted but Learning Disabled: A Puzzling Paradox. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, 34(1), 11-14. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321484.pdf>
- Baum, S., Schader, R., & Hébert, T. (2014). Through a Different Lens. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327. <https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- Bell, S., Taylor, E., McCallum, R., Coles, J., & Hays, E. (2015). Comparing Prospective Twice-Exceptional Students With High-Performing Peers on High-Stakes Tests of Achievement. *Journal For The Education Of The Gifted*, 38(3), 294-317. <https://doi.org/10.1177/0162353215592500>
- Best, L.G. (2017). Self-esteem and locus of control: a longitudinal analysis of twice-exceptional learners (Doctoral thesis). Recuperado de <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1984638048/6C01E589B1C44BCEPQ/10?accountid=14477>
- Blaas, S. (2014). The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal Of Guidance And Counselling*, 24(02), 243-255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Brownstein, B. (2015). Making It Real. *Gifted Child Today*, 38(4), pp.226-227.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006..
- Coleman, M., & Gallagher, S. (2015). Meeting the Needs of Students With 2e. *Gifted Child Today*, 38(4), 252-254. <https://doi.org/10.1177/1076217515597274>
- Danielian, J., & Nilles, K. (2015). *Connecting for High Potential*. Washington, US.: National Association for Gifted Children. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571566.pdf>
- David, H. (2015). The Gifted Disabled Student in the Regular and the Special Classroom. *International Letters Of Social And Humanistic Sciences*, 51, 19-32. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ilshs.51.19>
- Flint, L. (2001). Challenges of Identifying and Serving Gifted Children with ADHD. *TEACHING Exceptional Children*, 33(4), 62-69. <https://doi.org/10.1177/004005990103300409>

- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. (2011). Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going?. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S., & Richards, A. (2012). Self-Esteem and Self-Concept Examination Among Gifted Students With ADHD. *Journal For The Education Of The Gifted*, 35(3), 220-240. <https://doi.org/10.1177/0162353212451735>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S., & Fosenburg, S. (2015). The Relationship Between Self-Concept, Ability, and Academic Programming Among Twice-Exceptional Youth. *Journal Of Advanced Academics*, 26(4), 256-273. <https://doi.org/10.1177/1932202x15603364>
- Fugate, C., Zentall, S., & Gentry, M. (2013). Creativity and Working Memory in Gifted Students With and Without Characteristics of Attention Deficit Hyperactive Disorder. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 234-246. <https://doi.org/10.1177/0016986213500069>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal Of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.95.1.148>
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: a best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), pp.281-295. Recuperado de <https://o-link.springer.com.almirez.ual.es/article/10.1007%2Fs12564-015-9366-9>
- Garzón, P., Calvo, M.I., & Ordaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765598>
- Gilman, B., Lovecky, D., Kearney, K., Peters, D., Wasserman, J., & Silverman, L. et al. (2013). Critical Issues in the Identification of Gifted Students With Co-Existing Disabilities. *SAGE Open*, 3(3), 215824401350585. <https://doi.org/10.1177/2158244013505855>
- Goicoechea, M.N. (2014). Diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños con superdotación intelectual (Tesis doctoral). Universidad de Burgos. Burgos, España

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Recuperado de <http://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Goleman/Goleman%20Daniel%20-%20Inteligencia%20Emocional.pdf>
- Gómez, M., Conejeros-Solar, M., Sandoval, K., & Armijo, S. (2015). Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista De Psicología*, 34(1), 5-37. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.001>
- Hanratty, M.A., A. (2012). *Neurodevelopmental Approach to Understanding Memory Processes Among Intellectually Gifted Children and Adolescents With and Without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* (Doctor of Philosophy in Psychology). the faculty of the California School of Professional Psychology.
- Hua, O., Shore, B., & Makarova, E. (2012). Inquiry-based instruction within a community of practice for gifted-ADHD college students. *Gifted Education International*, 30(1), 74-86. <https://doi.org/10.1177/0261429412447709>
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
- King, E. (2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice-Exceptional Students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-21. <https://doi.org/10.1177/004005990503800103>
- Lam, B. (2014). *The Unique Needs and Potential of Twice Exceptional Students: An Elementary School Resource Handbook*. Doctor of Psychology. Alliant International University, Irvine, California.
- Leggett, D. G., Shea, I., & Wilson, J. (2010). Advocating for twice-exceptional students: An ethical obligation. *Research in the Schools*, 17(2), 1-10. Recuperado de <https://0-search.proquest.com.almirez.ual.es/docview/906329035?accountid=14477>
- lynne hannah, c., & Shore, B. (2008). Twice-Exceptional Students' Use of Metacognitive Skills on a Comprehension Monitoring Task. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986207311156>
- Lo, C., & Yuen, M. (2014). Coping Strategies and Perceived Sources of Support among Gifted Students with Specific Learning Disabilities: Three Exploratory Case Studies

- in Hong Kong. *Gifted And Talented International*, 29(1-2), 125-136. <https://doi.org/10.1080/15332276.2014.11678435>
- Luque Parra, D. & Luque-Rojas, M. (2017). Dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 211-228. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/296/283>
- Maddocks, D. (2018). The Identification of Students Who Are Gifted and Have a Learning Disability: A Comparison of Different Diagnostic Criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- McCoach, D., Kehle, T., Bray, M., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology In The Schools*, 38(5), 403-411. <https://doi.org/10.1002/pits.1029>
- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N., & Moon, S. (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children, What Do We Know?*. Recuperado de https://play.google.com/books/reader?id=VwTDnVluP1wC&printsec=frontcover&output=reader&hl=es_419&pg=GBS.PT5
- McCallum, R., Bell, S., Coles, J., Miller, K., Hopkins, M., & Hilton-Prillhart, A.(2013). A Model for Screenig Twice-Exceptional Students (Gifted with Learning Disabilities) Within a Response to Intervention Paradigm. *Gigted Child Quarterly*, 57(4), 209-222. <https://doi.org/10.1177/0016986213500070>
- Neumeister, K., Yssel, N., & Burney, V. (2013). The Influence of Primary Caregivers in Fostering Success in Twice-Exceptional Children. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 263-274. <https://doi.org/10.1177/0016986213500068>
- Ng, S., Hill, M., & Rawlinson, C. (2016). Hidden in Plain Sight. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 296-311. <https://doi.org/10.1177/0016986216656257>
- O'Sullivan, M., Robb, N., Howell, S., Marshall, K., & Goodman, L. (2017). Designing Inclusive Learning for Twice Exceptional Students in Minecra. *The International Journal Of E-Learning And Distance Education*.
- Pardo de Santayana Sanz, R. (2002). Superdotación intelectual y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Faisca: Revista De Altas Capacidades*, 9, 126.

- Perrenoud, P. H. (2008). Evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Pfeiffer, S. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudios De Psicología (Campinas)*, 32(4), 717-727. <https://doi.org/10.1590/0103-166x2015000400015>
- Poulou, M. (2014). A theoretical framework towards understanding of emotional and behavioural difficulties. *Asia Pacific Education Review*, 15(2), 191-198. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9313-1>
- Reis, S., Baum, S., & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Renzulli, J. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Ross, P. (1993). National Excellence: A Case for Developing America's Talent. *Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.)--Reports Evaluative/Feasibility*, (120).
- Saunders-Stewart, K., Gyles, P., & Shore, B. (2012). Student Outcomes in Inquiry Instruction. *Journal Of Advanced Academics*, 23(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1932202x11429860>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation; development of achievement motivation* (pp. 15-31, Chapter xvii, 366 Pages), San Diego, CA, Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Sim, J., Goyle, A., McKedy, W., Eidelman, S., & Correll, J. (2014). How social identity shapes the working self-concept. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 55, 271-277. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.07.015>
- Torrego, J.C., Monge, C., Pedrajas, M.L., & Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana.indd.* 9 (2), 91-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765598>

- Townend, G., & Brown, R. (2016). Exploring a sociocultural approach to understanding academic self-concept in twice-exceptional students. *International Journal Of Educational Research*, 80, 15-24 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.006>
- U.S. Department of Education. (2015). Elementary and Secondary Education Act (Ley Pública 114-95,). Recuperado de <https://www2.ed.gov/policy/landing.jhtml?src=pn>
- Velissaris, N. (2017). Twice exceptional scale for adults (tesa) for assessment of attentiondeficit/hyperactivity disorder in adults with above average intelligence (Doctoral thesis). Recuperado de <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1972559440/fulltextPDF/9257F15ADA6947E3PQ/30?accountid=14477>
- Wang, C., & Neihart, M. (2015). Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Roeper Review*, 37(2), 63-73 <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660>
- Wang, Z., & Su, I. (2013). Longitudinal Factor Structure of General Self-Concept and Locus of Control Among High School Students. *Journal Of Psychoeducational Assessment*, 31(6), 554-565. <https://doi.org/10.1177/0734282913481651>
- Welsh, C.R. (2010). A learning paradox: students who are gifted and learning disabled. (tesis doctoral). Capella University. Minneapolis, Minnesota.U.S
- Wormald, C., Rogers, K., & Vialle, W. (2015). A Case Study of Giftedness and Specific Learning Disabilities: Bridging the Two Exceptionalities. *Roeper Review*, 37(3), 124-138. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2015.1047547>