

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA EDUCACIÓN ESPECIAL
SEMINARIO DE PRÁCTICA Y PROYECTO PEDAGÓGICO**

**“RELACIÓN ENTRE CAPACIDADES INTELECTUALES Y DE CONDUCTA
ADAPTATIVA A PARTIR DEL MODELO DE EVALUACIÓN DINÁMICA Y DEL
POTENCIAL DE APRENDIZAJE EN POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL”**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Diana Marcela Herrera Delgado.

Deisy Natalia Ramírez García.

Gloria Inés Restrepo Agudelo.

-Mariela Rodríguez Arango.

Docente Asesora de practica y proyecto pedagógico

MEDELLÍN

2006

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	4
1.1 PREGUNTAS ORIENTADORAS	4
1.2 ANÁLISIS Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.3 JUSTIFICACIÓN	11
1.4 OBJETIVOS	17
1.4.1 Objetivo General	17
1.4.2 Objetivos Específicos	17
2. MARCO CONCEPTUAL	18
2.1 EDUCACIÓN ESPECIAL (EE) Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)	18
2.2 DEFINICIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE LA ASOCIACIÓN AMERICANA SOBRE RETRASO MENTAL (AAMR) DE 2002	21
2.2.1 ¿Discapacidad Intelectual ó Retraso Mental?	26
2.3 MODELO TEÓRICO DE LA DEFINICIÓN DE 2002	
2.3.1 Dimensiones de la discapacidad intelectual	28
2.3.2 Funciones del proceso de evaluación: diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos	38
2.4 EVALUACIÓN Y DIAGNOSTICO DE RETRASO MENTAL	43
2.4.1 Evaluación de la Inteligencia	43
2.4.1.1 Concepción y evaluación de la inteligencia según David Wechsler	47
2.4.2 Evaluación de la Conducta Adaptativa	50
2.5 DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DINÁMICA	60
2.5.1 El modelo de evaluación dinámica de Reuven Feuerstein	61
3. METODOLOGÍA	74
3.1 Enfoque y diseño	74
3.1.1 Fases o Momentos	76
3.2 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	78

3.2.1	Entrevistas a Psicólogos (as)	78
3.2.2	Fase de experimentación	79
3.2.2.1	Aplicación de la propuesta de mediación cognitiva	79
3.2.2.2	Formato Mapa Cognitivo	91
3.3	PROCESO DE SISTEMATIZACION	101
3.3.1	Entrevistas a Psicólogos (as)	101
3.3.2	Historias Pedagógicas	116
3.4	ANALISIS E INTERPRETACION	141
3.4.1	Entrevistas a psicólogos(as)	141
3.4.2	Información de la revisión documental de historias pedagógicas	147
3.4.3	Aplicación del programa de evaluación dinámica a partir de la observación y del registro en el diario de campo	152
4.	CONCLUSIONES	174
5.	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	180
6.	CRONOGRAMA	189
7.	BIBLIOGRAFIA	191
8.	ANEXOS	194

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1 PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Desde la actual definición y diagnóstico de Retraso Mental de la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR - 2002) como se analiza la disociación entre la dimensión I de capacidades intelectuales y la dimensión II de conducta adaptativa?
- ¿Cuál es la concepción de inteligencia que guía la actual definición y evaluación del retraso mental y sus implicaciones en el diagnóstico y propuestas de atención?
- ¿Cómo influyen los procesos y habilidades cognitivas de una persona en su competencia social y adaptativa; y que consecuencias puede tener esta influencia en la evaluación y diagnóstico de retraso mental?
- ¿Es posible implementar un modelo de evaluación del retraso mental que permita la evaluación de las capacidades intelectuales y de la conducta adaptativa de manera simultánea?
- ¿Qué alternativas permite el modelo de evaluación dinámica y del potencial de aprendizaje en las funciones de diagnóstico y del perfil de necesidades de apoyo en la atención educativa de personas con retraso mental?

1.2 ANÁLISIS Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de la evolución histórica de los planteamientos sobre la concepción, definición, evaluación, clasificación de retraso mental (RM) liderados por la Asociación Americana de Retraso Mental (fundada en 1876) es identificable la influencia que en estos procesos han tenido los enfoques médicos y psicométricos, principalmente en la determinación del nivel intelectual y con posterioridad de la conducta adaptativa, a través de pruebas estandarizadas que permiten definir sistemas de clasificación de RM en términos del nivel del coeficiente intelectual (CI) obtenido. Así mismo, las anteriores concepciones consideraban "retrasado mental" desde el aspecto intelectual, a aquellas personas que carecían de una habilidad cognitiva general, desde lo social, como también a aquellas que presentaba una incompetencia para satisfacer las demandas de la vida y desde el aspecto biológico como aquel sujeto que padecía una patología orgánica (García, José Manuel; Fernández, Juan P; Cobacho, Pedro P; Berruezo; y Gosalbez, Carmela – 2002).

En este sentido la primera edición de la AAMR se publicó en 1921 junto con el Comité Nacional para la Higiene Mental. Una segunda edición de este manual fue publicada en 1933 y una tercera en 1941. El Comité Nacional sobre Nomenclatura de la AAMR (entonces Asociación Americana sobre Deficiencia Mental) publicó la cuarta edición en 1957, que constituyó un sistema de clasificación etiológica. La quinta edición, un manual completo sobre terminología y clasificación, fue publicada en 1959 (Herber) y reimpressa con pequeñas correcciones en 1961 (Herber). Dos cambios fundamentales del manual de 1959 fueron el incremento en la consideración del CI a una desviación típica por debajo de la media (por ej. un CI de aproximadamente 85 o inferior) y la introducción formal de un criterio de conducta adaptativa en la definición." (Verdugo y Jenaro, 2002)

A partir de este momento el RM empieza a ser conceptualizado de manera diferenciada por la AAMR produciendo una evolución más optimista y positiva en

cuanto a las definiciones, clasificaciones y tratamientos; introduciendo, con el paso de los años, planteamientos en los cuales el énfasis no se da únicamente en el CI, ni en las características individuales, sino que además se considera el desempeño adaptativo y social y la influencia del entorno.

En su octava edición en 1983, aún es identificable en la concepción del RM la consideración del funcionamiento intelectual desde la perspectiva psicométrica ampliando el rango hasta aproximadamente 75 en CI, conjuntamente con criterios de conducta adaptativa y con aspectos evolutivos dejando de lado medianamente el énfasis en los criterios innatas biológico-constitucionales.

En 1992 la AAMR plantea un nuevo paradigma “multidimensional” basado en las interacciones de las personas y el contexto, tratando de modificar las concepciones como una característica del individuo, para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona. Sin embargo los procesos de diagnóstico, clasificación, definición y perfil de apoyos no respondían a estos planteamientos ya que se seguía evaluando la conducta adaptativa y el funcionamiento intelectual en categorías de conducta adaptativa y en niveles de CI, a través del enfoque psicométrico que no permite la elaboración de un programa de apoyos adecuado a las necesidades de las personas desde el punto de vista educativo; además, estos test psicométricos presentan un inventario de la información, el conocimiento, las destrezas cognitivas y perceptivas como criterio del nivel de inteligencia del individuo, suponiendo en este unas características constantes e inmutables, confundiendo la capacidad medida por un test concreto, con las capacidades potenciales y reales de un alumno, descuidando la funcionalidad de la mente y pretendiendo tipificar una puntuación para globalizar los resultados del sujeto.

Por estas y otras razones se plantea en el año 2002 un modelo de evaluación que trascienda el campo académico de la inteligencia y que contemple aspectos del entorno cultural, social y comunitario en el cual se desenvuelve la persona, integrando dos conceptos “funcionamiento intelectual y conducta adaptativa” en inteligencia práctica,

social y conceptual (Verdugo –2003). Esto supone plantearse una meta más dinámica mediante la cual se pueda medir el grado de “modificabilidad” del individuo y se le proporcionen los métodos adecuados para mejorar su CI a través de instrumentos de aprendizaje y mejora de los procesos cognitivos, al conocer las deficiencias concretas existentes en el sujeto teniendo en cuenta que la eficiencia mental esta condicionada por la naturaleza de la tarea, su tipo, su complejidad, su novedad, nivel de abstracción, modalidades de presentación y por las variables del sujeto (estilo cognitivo, dificultades sensoriales y motoras, nivel de fatiga, motivación.) (Román Pérez, M; Díez López, E. 1988).

De esta manera se resuelve un problema de tipo teórico, pero podemos evidenciar que este sigue presentándose en la actualidad, repercutiendo directamente en la práctica educativa, en los procesos de definición, diagnóstico, clasificación y perfil de apoyos que operativicen la naturaleza multidimensional que se plantea, y ¿cómo hacerlo, si se sigue evaluando a esta población desde modelos psicométricos y no se implementan nuevos modelos de evaluación que contemplen los procesos de interacción y de transformación dado que se entiende el RM como una situación y no como un estado de la persona, con el fin de favorecer la adquisición de nuevos conocimientos, la implementación de nuevas estrategias y la definición de las necesidades más inmediatas?

En consecuencia, la evaluación del RM incide directamente en los programas de atención que se implementan en las diferentes instituciones que atienden a los niños, jóvenes y adultos que se encuentran diagnosticados, o que en muchos de los casos no lo están, dejando como resultado la falta de alternativas para un adecuado proceso de enseñanza y rehabilitación, la angustia de las familias al no encontrar las respuestas esperadas en dichos programas, el aumento de la población con RM y demás aspectos que influyen en los niveles de calidad de vida de las personas. Este es un problema que se puede evidenciar no sólo en nuestra sociedad Colombiana sino a nivel mundial y que además es planteado constantemente por los diferentes grupos de investigación y autores entre ellos Greenspan y Grandfield 1992, Shalock, Sternberg 1997, Luckasson

y Cols. 1992, sin embargo aun no se obtienen resultados que puedan responder a estas demandas.

Otras dificultades que se presentan a diario en los procesos de evaluación y elaboración de perfil de apoyos y que encontramos marcadas en nuestro entorno a partir de la práctica pedagógica son:

- La inaplicabilidad rigurosa del modelo de evaluación multidimensional dado que lo más frecuente en el campo psicológico es la evaluación únicamente del aspecto relacionado con la inteligencia, mas no del procedimiento exigido en evaluación de la conducta adaptativa, como tampoco del debido cumplimiento en las tres funciones de la evaluación, es decir diagnóstico, descripción y clasificación de capacidades y debilidades y perfil de apoyos.
- Factores como inexistencia o debilidad en la conformación de los equipos interdisciplinarios responsables de la evaluación diagnóstica y en el medio, de un sistema unificado o red encargada de los servicios diagnósticos.
- La falta de actualización de las evaluaciones debido a que es frecuente encontrar en las historias médicas y psicopedagógicas de las personas, informes de resultados diagnósticos que fueron llevados a cabo muchos años antes (por ejemplo en la infancia).
- Las imprecisiones diagnósticas relacionadas con la variabilidad de los criterios considerados entre diferentes profesionales y respecto a las taxonomías y los trastornos asociados.
- El énfasis dado en la evaluación exclusivamente a la inteligencia teniendo en cuenta que la aplicación del modelo de evaluación de la conducta adaptativa representa mayores costos e inversión económica desde el punto de vista interdisciplinar y de evaluación en el contexto natural de las personas. Esta misma situación se presenta en la aplicación del modelo de evaluación dinámica.
- La falta de consideración sobre las diferencias multiculturales y lingüísticas respecto al carácter, contenido y forma de las pruebas de inteligencia y de conducta adaptativa.

- Las implicaciones de la evaluación para la toma de decisiones y la formulación de los programas de apoyo.
- Las limitaciones que la puntuación del CI como resultado plantea para la identificación de las necesidades de apoyo.
- Incremento del número de personas diagnosticadas con retraso mental como consecuencia de los aspectos anteriormente planteados.
- La falta de seguimiento a los programas de apoyo y a los procesos de desarrollo de las personas que permitan redefinir los diagnósticos dados con anterioridad.
- Las características personales de desarrollo como por ejemplo limitaciones o alteraciones en el lenguaje y la comunicación, las deficiencias sensoriales, visuales y/o auditivas, los trastornos motores, la presencia de trastornos psiquiátricos y del comportamiento limitan la aplicación de las pruebas de inteligencia e inciden en los resultados obtenidos.

Como una de las principales conclusiones generales de los anteriores aspectos críticos, y que constituye el punto nodal del problema de esta investigación, es que existen además una serie de dificultades que están en la actualidad planteadas desde posturas teóricas acerca de las concepciones y confluencia entre inteligencia y la conducta adaptativa, entre ellos por ejemplo los interrogantes de uno de los mismos autores de la actual definición, al argumentar : “mi hipótesis de trabajo es que si los conceptos de inteligencia y conducta adaptativa se subsumen en la estructura común de la competencia general, podemos implementar un modelo heurístico de retraso mental que se acomoda mejor a lo que sabemos de retraso mental y así preparar mejor el campo para los focos ecológicos, orientados a la calidad de vida y de responsabilidad” (Shalock - 2003). Según lo anterior la competencia general comprende el constructo amplio de inteligencia, manifiesta en áreas de desempeño en inteligencia práctica, social y conceptual, en este sentido también se generan imprecisiones y suelen confundirse en la aplicabilidad los mismos términos y por ende en los niveles de funcionamiento de las personas.

De conformidad con lo anterior el problema específico de indagación se focaliza en la pregunta acerca de ¿cual es la relación existente entre las capacidades intelectuales, es decir entre el constructo y los procesos y/o habilidades que conforman la inteligencia y los componentes y habilidades que conforman la conducta adaptativa a partir de un modelo de evaluación dinámica y del potencial de aprendizaje?, ligado posiblemente también al hecho de que estos últimos se integran en la categoría anterior.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La nueva definición, evaluación, clasificación y sistemas de apoyo acerca del RM de la AAMR 2002, conocido como el enfoque multidimensional retoma cinco dimensiones: 1) Capacidad intelectual, 2) Conducta adaptativa, 3) Interacción, participación y rol social, 4) salud física y mental y etiología, 5) ambientes y contextos. Las dos primeras dimensiones aluden directamente al desempeño y funcionamiento de la persona, en gran medida a partir de variables intrínsecas desde las cuales se determina el diagnóstico de retraso mental - esto sin desconocer la interrelación respecto a variables ambientales y socioculturales que determinan el funcionamiento intelectual y la inteligencia social -. Las tres dimensiones restantes parten de la consideración del desempeño del sujeto en su entorno natural. El proceso de evaluación en su generalidad cumple con tres funciones: diagnóstico, descripción y clasificación de capacidades y debilidades como también la definición de los sistemas de apoyo.

El diagnóstico de RM, debe basarse en las limitaciones del funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, rapidez de aprendizaje y aprendizaje desde la experiencia), la conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas), y la edad de aparición (antes de los 18 años), las cuales se delimitan según los resultados de pruebas estandarizadas que arrojan dos o más desviaciones típicas por debajo de la media.

Si tenemos en cuenta que para evaluar la conducta adaptativa no solo es suficiente con el resultado de una prueba estandarizada, sino que además se requiere de información adicional acerca del contexto y que ésta evaluación debe referirse al desempeño típico del individuo durante las rutinas diarias y en circunstancias cambiantes mas no en su desempeño máximo; que la inteligencia debe contemplar los niveles de participación e interacción de la persona evaluada con el ambiente, el evaluador y el instrumento de evaluación, y que la dimensión conducta adaptativa engloba la aplicación de habilidades conceptuales (factores cognitivos, de comunicación y de habilidades

académicas), sociales (habilidades de competencia social) y prácticas (habilidades de vida independiente) a la vida diaria; se puede abrir un paréntesis y encontrar que la inteligencia y la conducta adaptativa están interrelacionadas y que por lo tanto no sería necesario separarlas para evaluarlas, por el contrario, sería mucho más enriquecedor si el modelo de evaluación que se utilice fuera de carácter dinámico que permita la complementación de dicha evaluación.

Como lo plantea Schalock citado por Zuleta y Peralta López - 2004 existen numerosas ventajas al integrar el concepto de conducta adaptativa y el de inteligencia en un modelo general de competencias, dado que ayuda a reducir las confusiones entre los conceptos; aporta un marco para el desarrollo de una evaluación de la competencia general basada en criterios específicos; y permite incorporar mejor un modelo contextual que analiza las tareas específicas que la persona debe desarrollar en su interacción con el contexto, así como las estrategias necesarias para afrontarlas. Además, es coherente y consistente con un modelo ecológico y funcional de la discapacidad, con la actual consideración de la evaluación dinámica y con la tendencia a integrar la información de la evaluación en los procesos de intervención. Igualmente plantea "si el Retraso Mental se conceptualiza como limitaciones en habilidades prácticas, conceptuales y sociales, se necesita hacer un mejor trabajo integrando los constructos de inteligencia y conducta adaptativa. Pero hay otro nivel de integración, a saber: fundir estos dos constructos en un modelo jerárquico, multidimensional de competencia general que identifique las capacidades y conductas (es decir, las habilidades) que sean necesarias para adaptarse con éxito a cualquier contexto del entorno". Entonces, si la discapacidad se define sobre la base de las limitaciones funcionales en competencia general, y si el retraso mental se define como las limitaciones en habilidades de desempeño práctico, conceptual y social; el foco de la evaluación (y por inferencia del diagnóstico) debe estar relacionado a los dominios de habilidades prácticas, conceptuales y sociales" (Shalock 2003).

Lo que se debe evaluar debe ir más allá del campo académico de la inteligencia, y de la medición del CI, para reflejar las habilidades conceptuales, sociales y prácticas que

corresponden a la integración comunitaria satisfactoria; esto hace cuestionable la evaluación de conducta adaptativa tal como hasta el momento se ha entendido, pues esta quedaría comprendida dentro del concepto actual de inteligencia. De esta manera se propone un “modelo de competencia” que no habla de conducta o habilidades adaptativas sino de evaluación de la inteligencia conceptual, práctica y social. De estos análisis se desprende la necesidad de conceptualizar de nuevo el criterio de evaluación de la conducta adaptativa.

A nivel teórico se plantea la relación existente entre las capacidades intelectuales y la conducta adaptativa, sin embargo no se implementan modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación simultánea que respondan tanto a esta similitud como a la necesidad de implementar nuevos modelos de evaluación que adecuados a las exigencias del paradigma multidimensional de la AAMR de 2002, en especial en su primera función de la evaluación “el diagnóstico”.

En el campo de la educación especial es claramente identificable la tendencia que en los programas de apoyo se ha dado a la atención y a la definición de metas y objetivos hacia la conducta adaptativa y al desarrollo de habilidades específicas en aspectos de los niveles de independencia personal y social, más no a la definición de programas y apoyos dirigidos hacia las capacidades intelectuales, lo que trae como consecuencias serias implicaciones de tipo psicopedagógico en el sentido de que desde la atención educativa, los procesos curriculares y las metas de enseñanza no logran orientarse ni definirse hacia la educabilidad, es decir, hacia la mediación cognitiva que busque potenciar los procesos de aprendizaje y más bien se han centrado hacia la perspectiva de la inclusión social, las habilidades sociales y la conducta adaptativa de forma mecánica e instrumental en detrimento de aquellas habilidades que involucran no sólo a la conducta adaptativa sino a la competencia general de tipo cognitivo y cognoscitivo que determinarían en última instancia el desempeño y el funcionamiento adaptativo.

Teniendo en cuenta lo anterior; se retoma la evaluación dinámica; que tiene sus orígenes en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski, ya que ésta

considera la capacidad cognitiva como una construcción sociocultural que se origina en las interacciones del sujeto con el entorno y la tarea de la evaluación identifica esos procesos cognitivos del sujeto que están plenamente desarrollados, cómo también aquellos que se encuentran en proceso de adquisición en ese momento; planteándola como una alternativa que surge de la crítica a la evaluación psicométrica tradicionalmente ejercida en el campo de la Psicología Educativa y la Psicología Diferencial, distanciándose de aquella en dos aspectos principalmente: el rol del evaluador y la meta de la misma, permitiendo que este proceso sea llevado a cabo en el contexto natural en el cual se desenvuelven las personas. Gracias a su enfoque desarrollista, mediacional, y social el modelo dinámico permite una flexibilidad en los procesos de diagnóstico involucrando al maestro en esta labor, que aunque delimita en un cien por ciento su trabajo, ya que desde allí se establecen las bases para los programas de intervención, no se le ha permitido participar en ella. Además es importante contemplar la importancia de este modelo en la elaboración del perfil de necesidades de apoyo que guía los programas educativos para las personas con retraso mental en la medida en que se valoran no sólo las limitaciones y las competencias de un sujeto en determinada área, sino que además, permite la observación y la utilización del potencial de aprendizaje en dicho proceso.

Con el propósito de identificar algunos antecedentes en el marco del proyecto y de esta justificación, citamos al respecto a Joaquín González Pérez que en el año 2001, realiza una investigación en la cual propone un modelo de evaluación del potencial de aprendizaje en sujetos con RM, pretendiendo con ésta valorar las posibilidades actuales y potenciales de los niños evaluados al mismo tiempo que informa sobre las estrategias que este utiliza para abordar las tareas y orienta sobre las ayudas que precisa para superar sus dificultades, también se propone objetivar experimentalmente las escalas para convertirlas en un instrumento útil, preciso, estable y válido dentro del modelo de evaluación dinámica. Mediante esta investigación se demuestra la consistencia del instrumento desarrollado y su aplicación experimental, su eficacia frente a otros instrumentos que son administrados mediante el procedimiento tradicional, además, la información obtenida permite orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de

respuesta educativa necesaria para favorecer el adecuado desarrollo personal y la mejora de la institución escolar.

El actual interés conceptual y práctico sobre el empleo de los apoyos trasciende a las disciplinas y áreas de rehabilitación, incluyendo la educación, familias, empleo, medicina y vida en la comunidad. Esta acentuación de los apoyos y sistemas de apoyos es congruente tanto con conceptos psicológicos como sociales. Psicopedagógicamente, el concepto de apoyos - mediación - andamiaje esta en armonía con la zona de desarrollo próximo definido como la distancia entre los problemas que un individuo resuelve de modo independiente y los que resuelve con ayuda. Como expusieron Vigotsky (1986) y Scharnhorst y Buchel (1990), el funcionamiento de un individuo se puede incrementar significativamente analizando las tareas que la persona puede resolver y comparándolas con las tareas que podía llegar a hacerlo con la ayuda de un miembro más capaz de la sociedad. Socialmente, el concepto de apoyos es también congruente con el concepto del siglo XIX de comunitarismo, que implica atemperar los excesos de individualismo mediante la acentuación de los derechos de los otros en una sociedad más amplia (H. Turnbull y Brunk, 1990).

En términos generales la orientación de esta propuesta se da en una perspectiva psicosocial y educativa, en la cual se pretende no sólo vislumbrar algunas orientaciones acerca de los requerimientos éticos y profesionales de la evaluación y diagnóstico, sino también ofrecer alguna posible alternativa de mejoramiento en la aplicabilidad y los procedimientos desde la educación especial, los modelos y servicios de apoyo educativo, sumado además a los interrogantes sobre los aspectos críticos que a nivel teórico ya se han formulado desde varios autores en torno a cual podría ser la tendencia en los cambios de definición y evaluación específicamente en lo que concierne a la primera función del diagnóstico y de las concepciones sobre la inteligencia que determinan los criterios y procedimientos desde las dimensiones I y II de capacidades intelectuales y de conducta adaptativa respectivamente, y por supuesto de sus implicaciones en la formulación del perfil de necesidades de apoyo.

Desde nuestro campo de desempeño (educativo), sobre todo en lo que respecta al campo de investigación, es de gran valor la búsqueda de soluciones más inmediatas a los problemas que desde el aula de clase y los diferentes programas identificamos, procurando en la medida de lo posible hacer cada vez más satisfactoria e imprescindible nuestra labor no sólo como aquel profesional que media entre el conocimiento y el individuo sino, también como aquel ser activo que es autocrítico y que busca alternativas de progreso y de avance con respecto a los actuales planteamientos que sobre la disciplina, la población, las tendencias, los enfoques que se van proponiendo en pro del mejoramiento de la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad intelectual.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

Establecer una relación entre las dimensiones I y II de capacidades intelectuales y de conducta adaptativa de la actual definición del retraso mental, a partir del modelo de evaluación dinámica y del potencial de aprendizaje, para el análisis de sus implicaciones en la formulación de nuevos criterios diagnósticos y en la elaboración del perfil de necesidades de apoyo.

1.4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

Identificar la relación existente entre los procesos y habilidades que conforman las capacidades intelectuales y la conducta adaptativa.

Caracterizar la estructura de factores y naturaleza jerárquica de los procesos y habilidades que conforman la inteligencia y conducta adaptativa.

Elaborar e implementar un modelo de evaluación dinámica que integre el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa de manera simultánea.

Plantear algunas orientaciones generales para la evaluación y diagnóstico de retraso mental que permita llevar a cabo los criterios exigidos de procedimiento diagnóstico.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 EDUCACIÓN ESPECIAL (EE) Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

Desde una perspectiva ecológica la Educación Especial (EE) planteada fundamentalmente por Bronfenbrenner (1979) es un constructo basado en la ecología del desarrollo, el cual coincide desde ésta disciplina, con el surgimiento del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) a partir del Informe Warnock (1978) en el que se concibe a los alumnos como 'aprendices' con un estilo característico de aprendizaje y de interacción, con un ritmo propio de desarrollo y de capacidad para acceder al entorno, los cuales son susceptibles de cambio con el tiempo; por tanto, las NEE deben entenderse dentro del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje individual.

La EE sería entonces, el proceso de combinación y transformación del currículo, la enseñanza, apoyos y condiciones de aprendizaje requeridas para la satisfacción de las NEE. Desde esta visión sistémica, la EE es concebida como un subsistema de la educación general, como apoyo para la educación de alumnos con NEE, es la parte de la educación general que brinda servicios a aquellos estudiantes que difieren en cuanto a la norma o estándar y por tanto no se ajustan al sistema, convirtiéndose en un reto y desafío para los sistemas educativos.

En el ámbito nacional estas tendencias y políticas educativas mundiales han transformado, de una u otra forma las concepciones y prácticas respecto a determinados grupos poblacionales. Por ejemplo a partir del surgimiento de la carta política de 1991 se consagra que " la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social..." (Art. 67) enunciando cambios fundamentales y rectores para impulsar nuevas propuestas de atención educativa a poblaciones especiales, aspectos que posteriormente han sido ratificados en la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 (Art. 46 a 49) con la reglamentación de la atención educativa a personas con necesidades educativas especiales o talentos

excepcionales como parte integrante del servicio público educativo y en donde se explicitan los criterios de atención educativa a diferentes grupos poblacionales del país y se promulga la concepción de una educación integral e integradora que supone la exclusión de toda forma de discriminación e inequidad, retomando fundamentalmente aspectos de la dignidad de las personas, de sus derechos y deberes, de su participación, acceso y oportunidad en igualdad de condiciones.

En el intento de proporcionar una definición amplia Sánchez Manzano(2000), propone para la EE dos características importantes como saber disciplinar: La interdisciplinariedad y la integración definiéndola como “un conjunto de conocimientos científicos e intervenciones educativas, psicológicas, sociales y médicas, tendientes a optimizar las potencialidades de los sujetos excepcionales” y su especialidad, no radica en estar dirigida a unos sujetos “especiales” pues, en sí misma toda educación ha de ser especial en la medida que debe ser individualizada, flexible e integral.

Al abordar el concepto de NEE se contempla de forma implícita el concepto y la definición de la EE como disciplina y realidad social educativa, de lo cual se deduce que las NEE pueden referirse a una expresión del alumno pero principalmente a la respuesta especial que debe dar la Educación desde la normalización, desde las posibilidades de acceso y oportunidad, para buscar la compensación de dicha situación. La definición de Brennan –1988 (citado por Garrido), ilustra la idea anterior: “ Hay NEE cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) afecta el aprendizaje hasta el punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado o a unas condiciones especiales de aprendizaje, adoptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente [...]” Pág. 21.

Desde una visión ecológica las NEE se incluyen dentro de las diferencias en el desarrollo humano, en este sentido los cambios terminológicos son evidencia de las transformaciones en las concepciones y actitudes profesionales y sociales, de tal forma que las denominaciones sugeridas por los autores de la actualidad, se orientan por

ejemplo hacia categorizaciones como “aprendices con deficiencia mental, motriz o aprendices con necesidades visuales, comunicativas especiales” (M.Shea Tomas-Bauer, Anne Marie 2000).

La EE y las NEE se relacionan con los conceptos básicos de la diversidad humana e individual y de sus transformaciones a partir de las interacciones con el entorno, la comunidad y la sociedad en general, como también de múltiples sistemas sociales.

Esta perspectiva ecológica considera un modelo sistémico dentro del cual se desarrollan y determinan las características individuales de las personas y está conformado por contextos como el *microsistema*, el *mesosistema* y un *macrosistema*. Globalmente, el microsistema comprende el espacio inmediato que rodea a la persona –la familia y otras personas cercanas–, el mesosistema implica los espacios comunitarios como los vecindarios y los espacios de apoyo en habilitación o de servicios; y el macrosistema o megasistema involucra patrones sociopolíticos y culturales de grandes grupos poblacionales y/o de los países. Cada uno de éstos pretende englobar la complejidad del desarrollo humano en particular de los aprendices que difieren en su desarrollo respecto a sus pares, tal y como se plantea incluso, en los actuales paradigmas del RM de la AAMR– 2002 y de la Clasificación Internacional del Funcionamiento y de la Salud –CIF– (2000) de la Organización Mundial de la Salud –OMS– respecto a las personas en situación de discapacidad.

En este orden de ideas, las diferencias, o más bien, ‘la dimensión corporal’, tanto estructural como funcional –según la nueva denominación de la OMS y la CIF (2000)–, no se pueden entender como algo estable y estático, es decir, como una forma de ser deteriorada ocasionada por un factor patógeno biologicista tal y como fue hasta hace algunos años (aproximadamente década de los 80) la visión tradicional de la discapacidad y en particular del RM. Las NEE deben ser entendidas como el resultado de factores tanto genético, constitucionales –en algunos casos– como también de tipo sociocultural, así que en consecuencia, serán vistas como una situación y no como un estado permanente.

2.2 DEFINICIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE LA ASOCIACIÓN AMERICANA SOBRE RETRASO MENTAL (AAMR) DE 2002

Dentro de la clasificación psicopedagógica de las NEE propuesta en conjunto (Brennan, Coll, Marchessi) por Jesús Garrido (1995), se identifica el grupo denominado como NEE psíquicas, en las cuales está contemplada, entre otras aquellas referidas al RM. Teniendo en cuenta lo anterior, esta categoría ha tenido a lo largo de su desarrollo una evolución histórica particular, dando cuenta de las transformaciones en cuanto a la concepción, definición, sistemas de clasificación, evaluación e intervención. Considerando la vastedad de referentes y aportes teóricos al respecto se plantean de forma sintética los elementos más significativos de dichas transformaciones:

AÑO Y AUTOR	DEFINICIÓN
1908- Tredgold	<p>Un estado de defecto mental de nacimiento, o desde una edad temprana, debido a un desarrollo cerebral incompleto, a consecuencia del cual la persona afectada es incapaz de desempeñar sus deberes como miembro de la sociedad en la posición de la vida en la cual ha nacido.</p> <p><i>Se coloca el énfasis en la incurabilidad y se refiere a un estado final o permanente de tipo biologicista.</i></p>
1937 – Tredgold	<p>Deficiencia mental es un estado de desarrollo mental incompleto de tal clase y grado que el individuo es incapaz de adaptarse al ambiente normal de sus compañeros, de tal manera que mantenga una existencia independiente de supervisión, control o apoyo extremo.</p> <p><i>Se coloca el énfasis en la incurabilidad y se refiere a un estado final o permanente.</i></p>
1941 – Doll	<p>Un estado de incompetencia social mostrada en la madurez o probable de mostrar en la madurez, resultando de una detención en el desarrollo de origen constitucional (hereditario o adquirido); la condición es esencialmente incurable por medio de tratamiento e irremediable por medio de entrenamiento.</p> <p>Observamos la exposición de seis criterios que se han considerado generalmente esenciales para una definición adecuada y concepto (de retraso mental). Éstos son: (1) incompetencia social, (2) debida a subnormalidad mental, (3) que se ha producido con una detención del desarrollo, (4) que prevalece en la madurez, (5) es de origen constitucional biológico y (6) es esencialmente incurable.</p> <p>El concepto de incurabilidad es esencial de la debilidad mental, es parte de un cuadro diagnóstico. Si el pronóstico sugiere una posibilidad de mejora de los síntomas acercándose a una normalidad final, entonces no debe ser hecho el diagnóstico de retraso mental.</p>

	<p><i>Se coloca el énfasis en la incurabilidad y se refiere a un estado final o permanente.</i></p> <p><i>Los primeros cuatro de los seis criterios, son temas que continúan en las definiciones actuales.</i></p>
1959 – AAMD Heber	<p>Retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general, por debajo de la media que comienza durante el período de desarrollo y que se asocia con deficiencia en una o más de las siguientes áreas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Madurez. 2. Aprendizaje. 3. Adaptación social.
1961 – AAMD Heber	<p>Retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general por debajo de la media que comienza durante el período de desarrollo y que se asocia con deficiencia en conducta adaptativa.</p>
1973 – AAMD Grossman	<p>Retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que coexiste con déficit en conducta adaptativa y que se manifiesta durante el período de desarrollo.</p>
1983 – AAMR Grossman	<p>Retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que implica o coexiste con una deficiencia en conducta adaptativa y que se manifiesta durante el período de desarrollo.</p>
1992 – AAMR Luckasson y Cols	<p>Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que generalmente coexiste junto con limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación. 2. Autocuidado. 3. Vida en el hogar. 4. Habilidades sociales. 5. Utilización de la comunidad. 6. Autodirección. 7. Salud y seguridad. 8. Habilidades académicas funcionales. 9. Tiempo libre. 10. Trabajo. <p>El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad.</p>

Cuadro 1. Tomado de Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. AAMR. Décima Edición. Traducción Miguel Ángel Verdugo.

En el año 1992 la AARM propuso una definición del RM (novena edición) que supuso un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción del mismo, como rasgo del individuo para plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 1994). La principal aportación de aquella definición consistió en modificar el modo en que las personas (profesionales, familiares,

investigadores...) conciben esa categoría diagnóstica, alejándose de identificarla exclusivamente como una característica del individuo para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona.

La propuesta de la AAMR en 1992 fue un cambio significativo en el campo científico del RM, recibiendo muchas adhesiones y también muchas críticas desde el primer momento de formularse (Borthwick-Duffy, 1994; Jacobson, 1994; Jacobson y Mulick, 1996; MacMillan, Gresham y Siperstein, 1993; Verdugo, 1994). Un análisis sintético de los principales argumentos de esas críticas en la literatura científica es el presentado por Luckasson y cols. (2002) quienes aluden que los principales problemas se han centrado en aspectos como:

- La eliminación de los niveles de gravedad intelectual del déficit para clasificar a las personas con RM
- La sustitución asumida de los niveles de apoyo por los niveles de gravedad del déficit, a pesar de que nunca se propuso hacerlo así.
- El incremento de la puntuación criterio de 70 a 75 para definir el RM.
- La imprecisión y artificiosidad en el uso de la expresión 'habilidades de comportamiento adaptativo y su medida'.
- La desaparición de los niveles de RM que supone la eliminación de la categoría de 'retraso mental ligero', la cual representa aproximadamente entre el 75% y el 89% de la población.
- Excesiva representación de las minorías en la categoría diagnóstica, la cual se incrementa al subir el rango del CI.
- La gran heterogeneidad de la población, con muy diferentes etiologías, nivel de habilidad y características de comportamiento difícilmente puede entenderse con el sistema propuesto.

El primer planteamiento multidimensional de la discapacidad intelectual se produjo en el año 1992 con la intención de eliminar el reduccionismo, y la excesiva confianza, en el uso de tests dirigidos a diagnosticar el CI. Asimismo, se planteó un giro determinante en el proceso de evaluación, buscando obtener información sobre las necesidades

individuales en diferentes dimensiones que luego debían relacionarse con los niveles de apoyo apropiados.

En definitiva, se planteaba unir estrechamente la evaluación con la intervención o apoyo a la persona, y hacerlo teniendo en cuenta aspectos personales y ambientales que pueden variar en el tiempo. Estos aspectos serán mantenidos en la definición actual, pero se modifican algunas dimensiones para acomodar el sistema a lo que la investigación y conocimiento nos han permitido avanzar en estos años. así por ejemplo las cuatro dimensiones del sistema propuesto en el año 1992 fueron las siguientes:

Dimensión I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas

Dimensión II: Consideraciones Psicológicas / Emocionales

Dimensión III: Consideraciones Físicas / Salud / Etiológicas

Dimensión IV: Consideraciones Ambientales

Este sistema adolecía de algunas contradicciones y ausencias en la presentación de contenidos, así como en el propio título, con la falta de referencias al proceso de evaluación que se proponía, y que era una de las mejores aportaciones del sistema (Verdugo, 1998 / en prensa, 1999). El título era demasiado estático y reduccionista (“definición”, “clasificación”) a pesar de que se proponía una concepción dinámica y práctica del RM con una propuesta de sistema interdisciplinar para diagnosticar y evaluar pensando en la intervención y apoyo a las personas con limitaciones intelectuales.

Las críticas hechas han servido para debatir los problemas y las mejoras que requería el sistema propuesto en 1992, ayudando a desarrollar la actual propuesta de 2002. La reflexión principal se ha centrado en sustituir la clasificación artificial (inventada en el pasado) de categorías de conducta adaptativa y de niveles de CI por un ‘modelo tripartito’ de la inteligencia; a partir de tres áreas: conceptual, práctica y social. (Greenspan, en prensa).

A lo largo de los diez años transcurridos desde entonces se han producido avances significativos en esa concepción, y esos cambios proceden tanto de la experiencia acumulada en la aplicación de la propuesta hecha entonces como de las aportaciones

de la investigación (por ejemplo, respecto al concepto de apoyos). Esto es lo que ha llevado a la AAMR a publicar una revisión sustancial del sistema de 1992 (Luckasson y cols., 2002). La elaboración de esta nueva propuesta ha sido llevada a cabo por el Comité sobre Terminología y Clasificación de la AAMR coordinado por Ruth Luckasson, siendo un elemento clave en este proceso el análisis de las propuestas hechas por distintos autores como Greenspan y Switzky. La décima edición de la definición propuesta por la AARM se puede considerar una revisión y mejora de las propuestas hechas en la novena edición de 1992. Una vez difundido y aceptado por gran parte de la comunidad científica y profesional el cambio de paradigma, lo que ahora se pretende es: 1) operacionalizar con mayor claridad la naturaleza multidimensional del RM y 2) presentar directrices de buenas prácticas para diagnosticar, clasificar y planificar apoyos. De la anterior edición mantienen características importantes como el propio término de RM, la orientación funcional y énfasis en los apoyos, los tres criterios diagnósticos (inteligencia, conducta adaptativa y edad de comienzo), y un firme compromiso por desarrollar un sistema de clasificación basado en las intensidades de los apoyos (si bien se admite ya con claridad la aportación positiva que pueden proporcionar también otros sistemas clasificatorios).

La principal novedad de la propuesta hecha en el 2002 se centra en proponer un nuevo modelo teórico, ampliando una dimensión más ("Participación, Interacciones y Roles Sociales"), precisando el contenido de otras dimensiones, y proponiendo un marco de referencia para la evaluación que supera la anterior propuesta de un proceso de tres pasos, por el de tres funciones. De igual forma se da un cambio en la dimensión I del sistema 92 ya que en la actual visión se separan las capacidades intelectuales y la conducta adaptativa con características de mayor precisión en la medición de la inteligencia y en la conducta adaptativa, que repercute en una comprensión diferente del constructo de conducta adaptativa (organizado en torno a las habilidades conceptuales, sociales y prácticas). Finalmente, también se examina con detenimiento en que consiste el juicio clínico orientando como aplicarlo, y se relaciona el sistema propuesto con otros sistemas clasificatorios de interés como por ejemplo la CIF mencionada anteriormente.

2.2.1 ¿Discapacidad intelectual ó retraso mental?

Como se ha visto la discapacidad intelectual tanto desde la perspectiva médico – social, como desde la visión psicopedagógica y de NEE, debe concebirse hoy desde un enfoque que subraye en primer lugar a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad. En este sentido uno de los elementos críticos identificables en la discusión frente a la actual definición esta dado sobre cual es la terminología más adecuada para referirse a la población, lo cual ha sido motivo de debate desde finales de los años ochenta en ámbitos científicos y profesionales y progresivamente este debate se ha visto ampliado a los familiares y a las personas con esa discapacidad, cambiando por ejemplo a la denominación más móvil de personas en situación de discapacidad. La principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de RM que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas. Sin embargo, la AAMR ha optado por mantener por ahora el término RM, si bien reconoce que el nombre elegido va más allá del alcance del manual publicado, sugiriendo que quizás deban utilizarse diferentes nombres según los propósitos y los contextos.

En este orden de ideas quizás lo más prudente y eficaz sea plantear unas recomendaciones explícitas sobre el lenguaje profesional, limitando el uso de la expresión a los momentos en que es estrictamente necesario y deben plantearse unas recomendaciones claras sobre el uso del término en la vida cotidiana. Entre las recomendaciones que parecen más claras y maduras para ser ya propuestas y aplicadas inmediatamente está el reducir el uso de la etiqueta diagnóstica exclusivamente a los niveles en que es estrictamente necesaria para ayudar a las personas. Y las situaciones en que ese uso puede ser de ayuda están en la actividad investigadora, en la actividad diagnóstica interdisciplinaria, o en la determinación de los apoyos y recursos (Verdugo, 1999, p. 28).

2.3 MODELO TEÓRICO DE LA DEFINICIÓN DE 2002

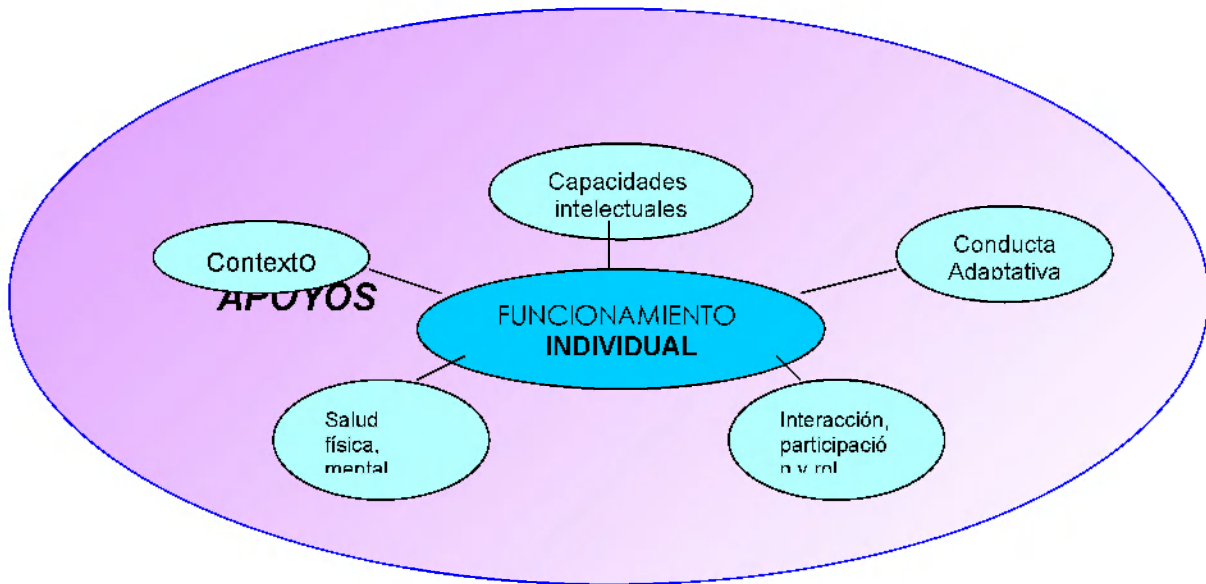
La definición de RM propuesta por la AAMR en 2002 plantea:

“Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Luckasson y cols., 2002, p. 8). Esta definición mantiene los tres criterios que venían siendo propuestos desde las anteriores definiciones de 1983 y 1992: limitaciones significativas en funcionamiento intelectual, en conducta adaptativa (concurrente y relacionada), y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo. La aplicación de la definición propuesta parte de cinco *premisas* esenciales para su aplicación:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
3. En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
4. Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con RM generalmente mejorará.

El enfoque de la definición de discapacidad intelectual propuesta es un modelo teórico multidimensional.

Figura 1. Modelo teórico de retraso mental (Luckasson y cols., 2002, p. 10)



La definición del año 2002 propone un nuevo sistema de cinco dimensiones que abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente con vistas a mejorar los apoyos que permitan a su vez un mejor funcionamiento individual, a diferencia de las cuatro dimensiones planteadas en la novena edición. Lo más destacable es la introducción de la dimensión de Participación, Interacciones y Roles Sociales, así mismo, se plantean dimensiones independientes de Inteligencia y de Conducta Adaptativa, además, se amplía la dimensión de salud para incluir la salud mental, desapareciendo así la dimensión sobre consideraciones psicológicas y emocionales que se había propuesto en el año 1992. Otro cambio importante se refiere a la ampliación de la dimensión 'contexto' que pasa también a tener en cuenta la cultura junto a los aspectos ambientales. Una revisión de los aspectos principales de la dimensiones se expone a continuación.

2.3.1 Dimensiones de la discapacidad intelectual

Dimensión I: Habilidades intelectuales

La inteligencia se considera una capacidad mental general que incluye "razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia" (Luckasson y cols. 2002, p. 40). Este planteamiento tiene relación con el estado actual de la investigación que

nos dice que la mejor manera de explicar el funcionamiento intelectual es por un factor general de la inteligencia. Y ese factor va más allá del rendimiento académico o la respuesta a los test para referirse a una ‘amplia y profunda capacidad para comprender nuestro entorno. Hay que tener en cuenta que la medición de la inteligencia tiene diferente relevancia según se haga con una finalidad diagnóstica o clasificatoria.

La evaluación del funcionamiento intelectual es un aspecto crucial para diagnosticar discapacidad intelectual, y debe ser hecha por un psicólogo especializado en personas con discapacidad intelectual y suficientemente cualificado. Deben tenerse muy en cuenta las cinco premisas comentadas previamente a la hora de evaluar a las personas por lo que, en algunos casos, esta evaluación requiere la colaboración de otros profesionales. Además, las limitaciones en inteligencia deben ser consideradas junto a las otras cuatro dimensiones propuestas, pues por sí solas son un criterio necesario pero no suficiente para el diagnóstico.

A pesar de sus limitaciones, y del uso y abuso que se ha hecho históricamente del mismo, se considera al CI como la mejor representación del funcionamiento intelectual de la persona. Eso sí, es esencial que el CI se obtenga con instrumentos apropiados de evaluación, que estén estandarizados en la población general. El criterio para diagnosticar discapacidad intelectual en el funcionamiento de un individuo continua siendo el de “dos desviaciones típicas por debajo de la media”.

La evaluación psicométrica debe considerar siempre un potencial de error de medidas, ya que una puntuación estándar debe ser considerada siempre en términos de la precisión de su medida y la puntuación obtenida debe representar realmente un rango de varios puntos, pero la variación respecto a una “puntuación verdadera” puede ser hipotética debido a variaciones en la ejecución, conducta del evaluador u otros factores externos y ésta varianza puede o no representar cambios en el funcionamiento intelectual de la persona, por lo cual estos errores deben ser tenidos en cuenta en la interpretación de los resultados, bajo el concepto de “Error Típico de Medida (ETM) estimado entre tres y cinco puntos, lo que significa que si una persona es evaluada de nuevo con el mismo instrumento, el resultado de la segunda evaluación estaría dentro del ETM (por ejemplo de más o menos 3 a 4 puntos de CI) de la primera estimación dos veces de cada tres, de tal forma que una puntuación estándar de CI se entiende

con mayor precisión en un rango de 3 o 4 puntos por encima o, por debajo de la puntuación obtenida y este rango se define como “zona de incertidumbre” y por lo tanto un CI por ejemplo de 70 no significa una puntuación precisa, sino como un rango de confianza con al menos un ETM (por ejemplo entre 66 y 74; 66% de probabilidad) o parámetro de dos ETMs (por ejemplo, de 62 a 70; 95% de probabilidad) (Grossman 1983).

Para el sistema 2002 de la AAMR el criterio de diagnóstico de RM, es aproximadamente de dos desviaciones típicas por debajo de la media atendiendo al ETM para los instrumentos, sus ventajas y limitaciones; sin un punto de corte fijo, considerando entonces para una definición operativa que la puntuación oscila entre 70 –75. Dentro de los factores de la variación también están incluidas las diferencias de contenido de los test en las diferentes escalas y respecto a los niveles de edad en la misma, como también a diferencias en las muestras de estandarización o cambios en las ediciones, al uso de escalas alternativas según la edad cronológica y a variaciones en el rendimiento personal en las revisiones realizadas a las pruebas.

Como conclusión para la AAMR, la inteligencia es entendida como una capacidad general que engloba diferentes habilidades, pero hasta el momento no se han desarrollado instrumentos sólidos respecto a las teorías multifactoriales, por tanto la confianza sigue depositada en el CI global (factor general) y aunque es necesario el criterio de un funcionamiento intelectual por debajo de la media, definido como dos o más desviaciones típicas, no es un criterio suficiente.

Dimensión II: Conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas)

La conducta adaptativa se entiende como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson y cols. 2002, p. 73). Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios en la vida y a las demandas ambientales.

HABILIDADES CONCEPTUALES: Incluye factores cognitivos, de comunicación y de habilidades académicas.

- **Lenguaje (receptivo y expresivo):** Se refiere tanto a la comprensión (receptividad) como a la expresión del lenguaje, es decir, al uso del mismo.
- **Conocimientos lógico- matemáticos (conceptos relacionados con el dinero):** Tienen su base en los conocimientos físicos y conocimientos sociales, que el niño ha adquirido producto de su interacción con el medio en el cual vive. También incluye la resolución de problemas matemáticos simples y la utilización de las operaciones básicas.
- **Lecto-escritura:** Incluye la lectura de palabras y frases sencillas, la escritura del nombre, dirección y frases sencillas así como la manera de utilizar la escritura para expresar ideas complejas y leer por placer.
- **Autodirrección:** Pensamiento y acción independientes, elegir, crear y explorar sin las restricciones de límites impuestos externamente. También incluye el autocontrol; tener confianza en si mismo, tomar decisiones y elaborar juicios sobre determinadas conductas.

HABILIDADES SOCIALES: Comprende las habilidades de competencia social.

- **Responsabilidad:** Ser comprometido con sus actos, ser cortés, y respetuoso.
- **Interpersonal:** Establecer relaciones con iguales.
- **Autoestima:** Tener confianza en si mismo, deseos de superación, valoración de sus propios trabajos.
- **Credulidad:** Dejarse llevar por los demás.
- **Ingenuidad (posibilidad de ser engañado o manipulado):** No responder a absurdos de la vida cotidiana o verbales, lógica limitada, incapacidad de entender relaciones causa – efecto.
- **Inocencia:** No entender cuando se burlan de él.
- **Seguimiento de reglas:** Conocer las reglas tanto en la casa, en la escuela y en la sociedad, respetarlas y seguirlas.
- **Obediencia de leyes:** Conocer leyes sencillas y obedecerlas.
- **Evitación de la victimización:** Ser abusado o manipulado.

HABILIDADES PRÁCTICAS: Relacionadas con las habilidades de vida independiente.

- **Actividades de la vida diaria:** Incluye conductas relacionadas con la autoayuda y el mantenimiento personal, entre ellas:
 - Comida: Alimentarse sin ayuda.
 - Transferencia/movilidad: Identificación de problemas para desplazarse.
 - Aseo: Asearse y realizar tarea de cuidado personal.
 - Vestido: Colocarse y quitarse prendas de vestir.
- **Actividades básicas cotidianas:** Incluye conductas relacionadas con la independencia y/o la vida en comunidad, entre ellas:
 - Preparación de comidas: Preparación de comidas sencillas siguiendo recetas, planificar, comprar ingredientes para una receta.
 - Mantenimiento de la casa: Limpiar los diferentes espacios de la casa, recoger desorden, lavar baños y cocina.
 - Transporte: Tomar el autobús para ir a la escuela, emplear el transporte público.
 - Toma de medicinas: Recordar la toma de un medicamento, reconocer los efectos de la medicación, no exceder el consumo de los mismos.
 - Manejo del dinero: Manipulación de dinero, reconocimiento de la moneda, habilidades de ahorro y de planificación de gastos.
 - Uso del teléfono: Reconocer los números dígitos, llamar amigos y familiares, utilizarlo para comunicarse.
- **Habilidades socio –ocupacionales:** Incluye conductas relacionadas con el desempeño de un trabajo, y la conducta laboral, definir su interés laboral, cumplir horarios establecidos, respetar figuras de autoridad, motivación, regularidad en asistencia, entre otros.
- **Mantenimiento de ambientes saludables:** Incluye peligros potenciales relacionados con el fuego, intoxicaciones y envenenamientos (tener en cuenta el

carácter tóxico de algunos productos), mantenimiento del hogar, seguridad del hogar (cerrar puertas con llave).

Las limitaciones en habilidades de adaptación coexisten a menudo con capacidades en otras áreas, por lo cual la evaluación debe realizarse de manera diferencial en distintos aspectos de la conducta adaptativa. Además, las limitaciones o capacidades del individuo deben examinarse en el contexto de comunidades y ambientes culturales típicos de la edad de sus iguales y ligado a las necesidades individuales de apoyos. Asimismo, estas habilidades deben considerarse en relación con las otras dimensiones de análisis propuestas, y tendrán diferente relevancia según se estén considerando para diagnóstico, clasificación o planificación de apoyos.

Para desarrollar la evaluación de esta dimensión, ahora se especifica con claridad que para diagnosticar limitaciones significativas en la conducta adaptativa se debe hacer “por medio del uso de medidas estandarizadas con baremos de la población general, incluyendo personas con y sin discapacidad” (Luckasson y cols., 2002, p. 76). El criterio para considerar significativas esas limitaciones, al igual que al evaluar la inteligencia, debe ser el de dos desviaciones típicas por debajo de la media. La estructura de esta dimensión es la siguiente:

CONDUCTA ADAPTATIVA		
HABILIDADES CONCEPTUALES	HABILIDADES SOCIALES	HABILIDADES PRACTICAS
* Lenguaje (receptivo y Expresivo) *Lectura y escritura *Lógico-matemática- Conceptos de dinero *Autodirección	*Interpersonal *Responsabilidad *Autoestima *Credulidad (probabilidad de ser engañado o manipulado) *Ingenuidad *Sigue las reglas *Obedece las leyes *Evita la victimización	*Actividades de la vida diaria: comida, transferencia / movilidad, aseo, vestido *Actividades instrumentales de la vida diaria *Preparación de comidas *Mantenimiento de la casa *Transporte *Toma de medicinas *Manejo del dinero *Uso del teléfono *Habilidades ocupacionales * Mantiene entornos seguros

Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales

Esta nueva dimensión es uno de los aspectos más relevantes de la definición de 2002. Lo primero que resalta es su similitud con la propuesta realizada por OMS) en la CIF (2001). La OMS en esa propuesta, plantea como alternativa a los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía, los de discapacidad, actividad y participación, dirigidos a conocer el funcionamiento del individuo y clasificar sus competencias y limitaciones. Por tanto, en ambos sistemas resalta el destacado papel que se presta a analizar las oportunidades y restricciones que tiene el individuo para participar en la vida de la comunidad.

Mientras que las otras dimensiones se centran en aspectos personales o ambientales, en este caso el análisis se dirige a evaluar las interacciones con los demás y el rol social desempeñado, destacando así la importancia que se concede a estos aspectos en relación con la vida de la persona. La participación se evalúa por medio de la observación directa de las interacciones del individuo con su mundo material y social en las actividades diarias.

Un funcionamiento adaptativo del comportamiento de la persona se da en la medida en que está activamente involucrado (asistiendo a, interaccionando con, participando en) con su ambiente. Los roles sociales (o estatus) se refieren a un conjunto de actividades valoradas como normales para un grupo específico de edad y pueden referirse a aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales, o de otro tipo.

La falta de recursos y servicios comunitarios así como la existencia de barreras físicas y sociales pueden limitar significativamente la participación e interacciones de las personas siendo esta falta de oportunidades la que más se puede relacionar con la dificultad para desempeñar un rol social valorado.

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental y factores etiológicos)

En el sistema de la AAMR de 1992 se había propuesto una dimensión sobre Consideraciones psicológicas y emocionales para diferenciar la conducta psicopatológica de la concepción de comportamiento adaptativo. Si bien esta diferenciación fue un buen paso adelante, se había criticado la limitación de esa

propuesta desde una “perspectiva excesivamente psicopatologizadora en la cual se destacan únicamente los problemas de comportamiento y la posible psicopatología de los individuos”, proponiendo que esa dimensión “debe extender sus planteamientos hacia la inclusión de aspectos no patológicos del bienestar emocional” (Verdugo, 1998/en prensa; Verdugo, 1999, p. 29-30). La AAMR incluye ahora esta nueva dimensión de Salud para dar respuesta integrada desde una perspectiva de bienestar a estos aspectos criticados, basándose en el concepto de salud ya propuesto por la OMS en 1980.

La salud es entendida como un “estado de completo bienestar físico, mental y social”. El funcionamiento humano está influido por cualquier condición que altere su salud física o mental; por eso cualquiera de las otras dimensiones propuestas queda influenciada por estos aspectos. Así mismo, los efectos de la salud física y mental sobre el funcionamiento de la persona pueden oscilar desde muy facilitadores a muy inhibidores. Por otro lado, los ambientes también determinan el grado en que la persona puede funcionar y participar, y pueden crear peligros actuales o potenciales en el individuo, o pueden fracasar en proporcionar la protección y apoyos apropiados.

La preocupación por la salud de los individuos con discapacidad intelectual se basa en que pueden tener dificultad para reconocer problemas físicos y de salud mental, en gestionar su atención en el sistema de salud o en la atención a su salud mental, en comunicar los síntomas y sentimientos, y en la comprensión de los planes de tratamiento. Por otro lado, la etiología se plantea desde una perspectiva similar al año 1992, con una concepción multifactorial del constructo compuesto por cuatro categorías de factores de riesgo: biomédico, social, comportamental y educativo. Estos factores interactúan en el tiempo, tanto en la vida del individuo como a través de las generaciones de padre a hijo.

Con buena lógica, la AAMR ha obviado la inclusión de la simple enumeración de etiologías existentes, a diferencia de lo que hizo en 1992, y ha relacionado eficazmente la etiología con la prevención. Ubicar los aspectos psicológico-emocionales en esta dimensión inicia el cambio de la perspectiva psicopatologizadora de los individuos con discapacidad intelectual. Sin embargo, la propuesta de la AAMR se queda muy corta en su desarrollo, al centrarse simplemente en ubicar en esta dimensión los problemas de

salud mental y formular una propuesta general del concepto de salud de la OMS. Hubiera sido deseable un desarrollo que incluyera una comprensión más amplia del bienestar emocional y psicológico, evaluando las necesidades de apoyo de la persona. La identificación de las características particulares del funcionamiento emocional de cada persona ayuda a tomar decisiones sobre su vida en muchas ocasiones, por lo que esta dimensión debe ser tomada por los familiares, profesionales, investigadores, y los propios individuos, con mucho mayor detenimiento que lo que la AAMR propone. Los enfoques más recientes sobre calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002) y las investigaciones procedentes de la psicología clínica cognitiva y comportamental de los últimos años pueden servir como punto de partida para avanzar en el desarrollo de instrumentos y planes dirigidos a mejorar los apoyos en los aspectos emocionales.

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura)

Esta dimensión describe las condiciones interrelacionadas en las cuales las personas viven diariamente. Se plantea desde una perspectiva ecológica que cuenta al menos contres niveles diferentes: a) Microsistema: el espacio social inmediato, que incluye a la persona, familia y a otras personas próximas; b) Mesosistema: la vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos o de habilitación o apoyos; y c) Macrosistema o megasistema; que son los patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas. Los distintos ambientes que se incluyen en los tres niveles pueden proporcionar oportunidades y fomentar el bienestar de las personas.

Los ambientes integrados educativos, laborales, de vivienda y de ocio favorecen el crecimiento y desarrollo de las personas. Y las oportunidades que proporcionan hay que analizarlas en cinco aspectos: presencia comunitaria en los lugares habituales de la comunidad, experiencias de elección y toma de decisiones, competencia (aprendizaje y ejecución de actividades), respeto al ocupar un lugar valorado por la propia comunidad, y participación comunitaria con la familia y amigos.

Los distintos aspectos ambientales que fomentan el bienestar se refieren a la importancia de la salud y seguridad personal, comodidad material y seguridad financiera, actividades cívicas y comunitarias, ocio y actividades recreativas en una

perspectiva de bienestar, estimulación cognitiva y desarrollo, y un trabajo interesante, recompensante y que merezca la pena. Además, hay que tener en cuenta como uno de los aspectos más importantes que el ambiente sea estable, predecible y controlado.

En esta dimensión no solamente hay que atender a los ambientes en los que la persona se desenvuelve sino también a la cultura, pues muchos valores y asunciones sobre la conducta están afectados por ella. En este sentido, se puede destacar nuestra relación con la naturaleza, nuestro sentido del tiempo y orientación temporal, las relaciones que tenemos con los demás, nuestro sentido del yo, el uso de la riqueza, el estilo personal de pensamiento, y la provisión de apoyos formales e informales.

La evaluación del contexto no se suele realizar con medidas estandarizadas sino que es un componente necesario del juicio clínico e integral para una comprensión del funcionamiento humano y de la provisión de apoyos individualizados. Con el paso acelerado hacia una sociedad multicultural ahora están teniendo cada vez más importancia los aspectos diferenciales relacionados con la cultura, y ello tanto en aspectos diagnósticos como, sobre todo, a la hora de planificar y organizar los apoyos e intervenciones necesarias. La comprensión completa de las características y necesidades de apoyo de niños inmigrantes o en situación de desplazamiento o de comunidades indígenas o grupos étnicos con discapacidad intelectual, y con otro tipo de limitaciones, requerirá atender bien a los aspectos culturales que les son propios, y eso en relación con cualquier contexto ya sea escolar, laboral o comunitario.

Para finalizar este apartado, en pocas palabras, podemos decir que el modelo multidimensional propuesto por la AAMR viene a plantear que la discapacidad intelectual no es algo que se tiene, ni es algo que se es, y tampoco es un trastorno médico o mental sino que “retraso mental [discapacidad intelectual] se refiere a un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional, y está afectado positivamente por apoyos individualizados” (Luckasson y cols., 2002, p. 48). Como modelo de funcionamiento incluye los contextos en los cuales las personas funcionan e interactúan, a diferentes niveles del sistema, por lo que se puede decir que la definición propuesta requiere un *enfoque multidimensional y ecológico* que refleje la interacción de la persona con sus ambientes así como los resultados referidos a la

persona en esa interacción relacionados con la independencia, relaciones, contribuciones, participación educativa y comunitaria y bienestar personal.

2.3.2 Funciones del proceso de evaluación: diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos

Si bien, la AAMR ha seguido manteniendo el mismo título (y la expresión “retraso mental”), los contenidos de su manual han cambiado para hacer referencia explícita al proceso o marco de la evaluación y sus funciones de diagnóstico, clasificación y planificación de los apoyos, que pasa a ser una de las características dominantes del sistema de 2002.

El proceso de evaluación en la discapacidad intelectual comprende tres funciones diferentes: *diagnóstico, clasificación y planificación de los apoyos*. Esto implica que antes de iniciar el proceso siempre se deben saber los propósitos para ello. El motivo es el que dictará las medidas e instrumentos apropiados para cada función.

- Para la estructura de evaluación de la discapacidad intelectual es posible elaborar una síntesis de los aspectos principales del proceso: función, propósitos, medidas y herramientas, consideraciones de evaluación, diagnóstico, establecer la elegibilidad de: servicios, prestaciones, protección legal, tests de CI, escala de conducta adaptativa, edad de aparición documentada, clasificación - agrupamiento para: reembolso o financiación de servicios investigación, comunicación sobre las características seleccionadas, escalas de intensidad de apoyo rangos o niveles de CI, categorías de educación especial, evaluaciones ambientales, sistemas de factores riesgo- etiología, niveles de conducta adaptativa, medidas de salud mental, niveles de financiación, categorías de prestaciones, correspondencia entre medidas y propósito, características psicométricas de las medidas elegidas, adecuación para la persona (grupo de edad, cultural, lengua materna, medio de comunicación, género, limitaciones sensorio-motoras), cualificación del examinador, características del examinador y sesgo potencial, consistencia con estándares y prácticas profesionales, selección de los informadores, contexto y ambientes relevantes, roles sociales, participación e interacciones, oportunidades / experiencias, historia clínica y

social, factores físicos y mentales, conducta en situación de evaluación, metas personales, Input del equipo.

- Para la planificación de apoyos se consideran los aspectos en procura de mejora de los resultados personales:
 - Independencia
 - Relaciones
 - Contribuciones
 - Participación escolar y comunitaria
 - Bienestar personal, teniendo en cuenta herramientas de planificación centrada en la persona, apreciación personal (propia), medida de evaluación de las condiciones objetivas de vida, escalas de intensidad de apoyos, elementos del plan individual requerido: Plan Individual de Servicio Familiar; (PISF), Programa Educativo Individual (PEI), Plan Individual de Transición (PIT), Plan de Programa Individualizado (PPI), Plan Individualizado de Habilitación (PIH), evaluaciones requeridas para establecer el diagnóstico.

Función 1. Diagnóstico

La primera función se dirige a *diagnosticar* la discapacidad intelectual, para lo que se plantean tres criterios.

Determina la elegibilidad.

Hay diagnóstico de retraso mental si:

1. Hay limitaciones significativas del funcionamiento intelectual
2. Hay limitaciones significativas de la conducta adaptativa
3. La edad de aparición es antes de los 18 años

La única variación, pero de gran importancia, respecto al sistema de 1992 es que en lugar de hablar de dos o más áreas de habilidades de adaptación se vuelve a hablar de conducta adaptativa. La determinación de limitaciones significativas, tanto en inteligencia como en conducta adaptativa, se refiere a una puntuación de dos

desviaciones típicas por debajo de la media, lo que supone utilizar también medidas estandarizadas de conducta adaptativa baremadas con la población general. Esa limitación puede manifestarse tanto en una medida general estandarizada que englobe habilidades conceptuales, prácticas y sociales, como en uno sólo de esos tipos de habilidades. De todos modos, una apreciación adecuada de la conducta adaptativa requiere obtener información adicional de los padres, profesores, y otros datos de observación.

En general existen pruebas de inteligencia con propiedades psicométricas adecuadas para diagnosticar la discapacidad intelectual, pero no ocurre lo mismo respecto a la conducta adaptativa. Para esta función diagnóstica es apremiante desarrollar medidas estandarizadas en castellano, con baremos sobre población con y sin discapacidad.

Mientras tanto habrá que atender sobre todo al juicio clínico de los expertos, y para ello es conveniente seguir las directrices que se plantean en el capítulo 6 del Manual de la AAMR. Décima versión

Función 2. Clasificación y Descripción

La segunda función del proceso se centra en la *clasificación y descripción*, persiguiendo la identificación de las capacidades y debilidades en las cinco dimensiones propuestas. Identifica los puntos fuertes y débiles en cinco dimensiones, y las necesidades de apoyos.

Describe los puntos fuertes y limitaciones del individuo en cada una de las cinco dimensiones. En la descripción previa de las dimensiones ya se han puesto ejemplos de los contenidos que se incluyen en cada una de las dimensiones propuestas. Hay que tener en cuenta que el proceso de evaluación en esta ocasión debe centrarse tanto en las limitaciones del individuo como en sus capacidades, y que lo esencial es obtener datos que permitan desarrollar un perfil adecuado de apoyos. Los evaluadores deben estar pensando en cuales son los apoyos que el individuo requerirá para mejorar su funcionamiento en la vida.

La evaluación en este área debe atender a lo planteado previamente al describir las dimensiones, pero hay que recordar que la finalidad es apreciar necesidades para planificar apoyos que mejoren el funcionamiento individual de la persona. Por ello, en

esta ocasión y en la planificación posterior de los apoyos, en lo referente a la conducta adaptativa, son de gran utilidad los inventarios y currículos PCA, ICAP, ALSC y CALS. Los *Programas Conductuales Alternativos* (PCA. Verdugo, 1989/1997, 1996, 2000) incluyen la mayor parte de las habilidades sociales (interpersonal, seguir reglas, obedecer leyes, evitar victimización, autoestima, y otras) y prácticas (comer, aseo, vestido, preparar comidas, cuidado de la casa, transporte, manejo del dinero, uso del teléfono, habilidades ocupacionales), pudiendo utilizarse como valoración criterial y también para la enseñanza posterior de las habilidades que necesite la persona. Lo mismo ocurre con el *Currículum de Destrezas Adaptativas* (ALSC) (Gilman, Morreau, Bruininks, Anderson, Montero y Unamunzaga, 2002) que sirve para una valoración criterial del rendimiento de la persona en el ámbito del hogar, el trabajo y la comunidad, y tiene detallados desarrollos de como pueden ser enseñados. El *Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual* (ICAP) (1993, 1999) y el *Inventario de Destrezas Adaptativas* (CALS) (Morreau, Bruininks y Montero, 2002) son instrumentos diseñados para evaluar la conducta del individuo desde un enfoque de valoración-enseñanza-evaluación.

Función 3. Perfil de Necesidades de Apoyos

El proceso de tres funciones finaliza con el establecimiento del *perfil de necesidades de apoyo* e Identifica los tipos de apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento, la intensidad de apoyos necesaria, y las personas responsables de proporcionar el apoyo en cada una de la nueve áreas que son:

1. Desarrollo humano
2. Enseñanza y educación
3. Vida en el hogar
4. Vida en la comunidad
5. Empleo
6. Salud y seguridad
7. Conductual
8. Social

9. Protección y defensa

La propuesta de 2002 de la AAMR plantea que “Los apoyos son servicios, recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual, el cual resulta de la interacción de los apoyos en y con cada una de las cinco dimensiones. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias. La evaluación de las necesidades de apoyo puede tener distinta relevancia, dependiendo de si se hace con propósito de clasificación o de planificación de apoyos.” (Luckasson y cols., 2002, p. 145).

La definición de discapacidad intelectual hecha en el 2002 incorpora la investigación reciente sobre evaluación de apoyos y determinación de la intensidad de los apoyos; por ello replantea la propuesta hecha anteriormente con un mayor grado de concreción. El modelo de apoyos propuesto se basa en un enfoque ecológico para comprender la conducta, y se dirige a ‘evaluar la discrepancia entre las capacidades y habilidades de la persona y los requerimientos y demandas que en ese sentido se necesitan para funcionar en un ambiente concreto’. La evaluación de las necesidades de apoyo se hace en cada una de las nueve áreas enumeradas, las cuales se derivan de la investigación actual. Las funciones de los apoyos prescritos son las mismas que en el sistema de 1992: Enseñanza, Amistad, Planificación Económica, Ayuda al empleado, Apoyo Conductual, Ayuda en el Hogar, Acceso y Utilización de la Comunidad y Atención Sanitaria. Estas funciones de los apoyos son la base para hacer un uso juicioso de los mismos con vistas a reducir la discrepancia entre las habilidades del individuo y las demandas ambientales.

El futuro inmediato

La tarea prioritaria es que dentro de las perspectivas de cambio propuestas se asuman los nuevos planteamientos con decisión, y se pongan en marcha los mecanismos que permitan una incorporación lo más rápidamente posible del modelo de apoyos y de todas las implicaciones que la última definición trae consigo en los ámbitos educativos, laborales y sociales. Habrá que impulsar y fomentar inmediatamente los cambios y su evaluación (para mejorar y corregir), y habrá que permitir diferentes pautas de progreso

en las organizaciones, las Instituciones, los profesionales, las disciplinas, los programas, los servicios y en la sociedad en general, pero indudablemente habrá que apoyar más y mejor los avances, las experiencias modelo, la investigación y las transformaciones sustanciales.

2.4 EVALUACIÓN Y DIAGNOSTICO DE RETRASO MENTAL

Teniendo en cuenta la primera función de diagnóstico de RM, en el marco general del modelo multidimensional, y que justamente éste se determina a partir de las dimensiones I y II de capacidades intelectuales y conducta adaptativa, es necesario realizar en el presente marco una contextualización y análisis acerca de las concepciones y métodos de evaluación de la inteligencia y de la conducta adaptativa, por constituirse precisamente en las unidades de indagación y análisis.

2.4.1 Evaluación de la inteligencia

A lo largo de las diez versiones del RM de la AAMR ha persistido que la evaluación del funcionamiento intelectual es uno de los requisitos establecidos y de hecho en la distintas definiciones ha sido constante que el “funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media” es uno de los criterios del diagnóstico. La AAMR exige unos requerimientos básicos para el cumplimiento de este proceso como por ejemplo el de profesionales idóneos y especializados de conformidad con los parámetros de licencia y funcionamiento exigidos desde la ley (los estándares de la Asociación Americana de Investigación Educativa, de la Asociación Psicológica Americana y del Consejo Nacional sobre Medición en la Educación, de 1999), con experiencia en personas con RM y sobre todo seguir los protocolos psicológicos válidos y completos de carácter preferiblemente interdisciplinar, teniendo en cuenta las premisas esenciales de la definición y de ser necesario realizar las adaptaciones, atendiendo otras características personales como deficiencia motora, sensorial, lingüística e incluso socioculturales. Pese a las reiteradas críticas, la evaluación de la inteligencia sigue apoyándose en la medición y puntuación obtenida en el CI, bajo la directriz del juicio clínico y determinada por un nivel inferior al promedio, aproximadamente en un 97% de las personas, por ejemplo para los países en vías de

desarrollo como ocurre en nuestro contexto. Esta medición debe realizarse mediante test psicológicos aplicados de forma individual.

Además de las recomendaciones de tipo procedimental la evaluación de la inteligencia presupone los problemas de la concepción sobre inteligencia, en este sentido identificar y comprender su historicidad es un imperativo para el diagnóstico. En un primer momento las concepciones estuvieron centradas en la idea de inteligencia como un factor unifactorial o general "g" obtenidos mediante la administración de pruebas para la realización de tareas cognitivas a grupos de personas y el posterior análisis factorial. Al respecto las precisiones teóricas son exigidas con el objeto de no dar pie a confusiones sobre sus procedimientos: citado por Verdugo, Spearman (1997) informó que la relación entre diferentes puntuaciones cognitivas puede explicarse por un único factor...Thurstone (1938) pensó inicialmente haber fracasado en un único factor al explicar la mayoría de varianza en los datos de inteligencia que analizó, pero posteriormente reconoció haberse equivocado en los cálculos estadísticos, admitiendo obtener un factor "g" (Véase Carrol, 1997b). Este último realizó un estudio acerca del análisis factorial en publicaciones entre 1920 y 1990, del cual obtuvo un modelo jerárquico de tres categorías, con un factor de inteligencia "g" en el vértice de la estructura, obtenido mediante análisis factorial de segundo y tercer orden, pero al mismo tiempo un conjunto de 60 habilidades específicas y limitadas en la primera categoría, las cuales se interrelacionan fuertemente y posteriormente las agrupó en un modelo de 10 habilidades más amplias para la segunda categoría y así sucesivamente hasta llegar a un factor "g" único de inteligencia.

En la evolución del concepto, la inteligencia pasa de ser considerada como un único factor a incluirse en modelos multifactoriales, aunque aun hoy se encuentren en proceso de validez empírica como por ejemplo la teoría de las inteligencias múltiples Howard Gardner., planteando hasta el momento un total de ocho inteligencias (lingüística, lógicomatemática, espacial, musical, quinestésica-corporal, interpersonal, intrapersonal y natural) de las cuales solo la lingüística, lógicomatemática y espacial son medibles mediante tests de CI tradicionales, aunque su autor ha defendido precisamente la no utilización de pruebas estandarizadas y mas bien la evaluación

como un proceso continuo mediante actividades personalizadas en diversos contextos y no durante una sola sesión.

Abordando la naturaleza de la inteligencia desde una perspectiva un poco diferente a las teorías del factor general ("G") se puede mencionar la teoría que se enfoca en capacidades múltiples, la cual podríamos definir como análisis factorial, que se refiere a un grupo de técnicas y estadísticas diseñadas para determinar si existen relaciones subyacentes entre conjuntos de variables (incluyendo la puntuación de las pruebas). Las teorías analítico - factoriales de la inteligencia se inclinan hacia dos escuelas principales de pensamiento que pueden clasificarse como: Escuela general y Escuela de factores múltiples. La primera postula la existencia de la capacidad de inteligencia general, que es aprovechada en parte por todas las actividades intelectuales y numerosas aptitudes específicas.

La segunda postula que el intelecto de un individuo esta compuesto de muchas capacidades o facultades independientes como: Facultades verbales, mecánicas, artísticas y matemáticas.

Galton fue el primero en considerar que la inteligencia posee tanto una capacidad general como algunas aptitudes específicas en contraste autores como Thorndike y Thurstone afirmaron que la inteligencia se compone de muchas facultades independientes, sin embargo la mayoría de los autores tanto de las teorías del factor "G" como de las teorías multifactoriales consideran que la inteligencia es multidimensional y la principal dificultad en los enfoques analítico-factoriales es que los resultados del análisis de factores varia de acuerdo con la naturaleza de los datos es decir con el contenido como también de acuerdo al tipo de procedimiento estadístico y a las inclinaciones del investigador en la elección de nombres para la designación de los factores, pues "los nombres de los factores deben considerarse como categorías descriptivas y no como un reflejo de las entidades subyacentes" (J Sattler-1996. Pag 57).

En el conjunto de estas visiones ha sobresalido entre muchas otras el modelo de Catell y Horn (1963-66) bajo los conceptos de inteligencia fluida ("gf") e inteligencia cristalizada ("gc"). La primera es la capacidad mental innata como por ejemplo el

razonamiento y la memoria y puede disminuir con la edad, la segunda, son habilidades más globales como información y conocimiento adquiridos a través de la experiencia y la educación considerado como un rasgo estable.

Otro modelo múltiple es el de Das y cols (1994) a partir de cuatro procesos cognitivos que son la 1) planificación (autorregulación, análisis y evaluación de situaciones, utilización de conocimiento para la resolución de problemas), 2) atención (regulación de la actividad cognitiva, centración en estímulos específicos e inhibición de respuestas a estímulos no relevantes), 3) el procesamiento simultáneo (agrupamiento de estímulos por medio de la identificación de aspectos comunes) y 4) procesamiento sucesivo (agrupar estímulos en series lineales con sentido, que no requiere comprensión de la gestalt sino del orden serial. (PASS) Todo esto apoyado un poco en los aportes de Alexander Luria.

El modelo teórico de Sternberg (1988) conocido como la teoría “triárquica” propone habilidades *analíticas* como capacidad para el análisis y de crítica con las ideas propias y de otros, habilidades de *creatividad* o para generar ideas nuevas con contribuciones importantes y finalmente la inteligencia *práctica* o capacidad para transformar ideas en aplicaciones concretas y convencer a otros de su utilidad.

Finalmente el modelo de inteligencias de Greenspan, (1981) por cierto muy cercano al anterior y en particular a las concepciones de la AAMR, denominado “competencia personal” incluye habilidades intelectuales (inteligencia conceptual y social) como también habilidades más prácticas de vida independiente. En 1992 conjuntamente con Granfield propone un modelo comprensivo de competencia personal o general con dos subcomponentes: competencia instrumental (funcionamiento motor, velocidad de procesamiento e inteligencia conceptual) y competencia social (inteligencia práctica, social, temperamento). En conclusión uno de los constructos teóricos más importantes en la actual definición de la AAMR proviene de los aportes de este autor, el cual define la inteligencia como compuesta por inteligencia práctica, social y conceptual, donde ésta equivale a “g”, aunque este se opuso a la idea de tal consideración y a una puntuación única de CI para condensar las habilidades intelectuales. La inteligencia práctica sería el desempeño en habilidades de la vida cotidiana medidas por medio de escalas de conducta adaptativa y la inteligencia social

con relación a las habilidades sociales e interpersonales (juicio moral, empatía. ...), inocencia o probabilidad de ser engañado o manipulado e ingenuidad o disposición para creer demandas exageradas o imprecisas.

Con todo lo anterior en la actualidad los datos empíricos tienden a la conceptualización y explicación de la inteligencia como un factor general, lo que no significa que sea solo una habilidad unitaria; “sin embargo, la mayor parte de varianza de las habilidades intelectuales diferentes se puede explicar por un factor común” (Carroll,1997b), en este sentido la concepción adoptada por la AAMR se refiere a la inteligencia como “una capacidad mental general que incluye la habilidad para razonar, resolver problemas, pensar abstractamente, planificar y aprender de la experiencia y refleja una capacidad más amplia para comprender el entorno de cada uno.(Gottfredson,1997; Grossman, 1983).

La delimitación de un funcionamiento intelectual por debajo del promedio exige el uso de medidas globales con diferentes tipos de items y factores de inteligencia, sin embargo dentro de los problemas más importantes que afronta esta evaluación es, si realmente cualquier test de inteligencia es apropiado para ser utilizado en personas con RM. En términos generales una prueba psicométrica funciona de forma adecuada cuando se utiliza con personas que puntúan dentro de dos o tres desviaciones típicas según la media, pero el diagnóstico de RM, por definición, incluye la evaluación y valoración del rendimiento más extremo. Es así como algunos de los instrumentos más utilizados han sido: el WISC-III (Wechsler, 1991) y la escala de inteligencia Wechsler para adultos (WAIS- III)(Wechsler 1997), la escala de Stanford-Binet IV(Thorndike, Hagen, Sattler, 1986).

2.4.1.1 Concepción y evaluación de la inteligencia según David Wechsler

La conceptualización de la Inteligencia según David Wechsler es definida en forma operacional, como la capacidad integral o global del individuo para actuar con determinación, para pensar en forma racional y enfrentarse de manera efectiva con su ambiente, como la capacidad general de adaptación. Es integral o global, debido a que esta compuesta de elementos o capacidades que aunque no son independientes por completo, son diferenciables desde el punto de vista cualitativo. Con la medición de

estas capacidades, al final se evalúa la inteligencia, pero la inteligencia no es idéntica a la simple suma de estas capacidades, sin embargo, es la única manera en la que podemos evaluarla de forma cuantitativa, por la medición de los diversos aspectos de estas capacidades.

Para ahondar en su conceptualización Wechsler afirma que hay factores que no son intelectuales, pero que deben tenerse en cuenta en el momento de la evaluación. Entre estos factores se encuentran “ capacidades que son de naturaleza más innatas, afectivas o rasgos de personalidad los cuales incluyen rasgos como la pulsión o motivación, la persistencia y la conciencia de la meta, al igual que el potencial de un individuo para percibir y responder ante valores sociales, morales y estéticos.” (1958. Pág. 7)

Lo anterior permite crear un hilo conductor entre esta conceptualización de Inteligencia y las definiciones de autores como: Piaget y Binet ya que sus teorías apuntan a un enfoque que hace énfasis en el interaccionismo, el cual se refiere al concepto complejo por el que se supone que la herencia y el ambiente interactúan para influir en el desarrollo de la Inteligencia individual.

El concepto de inteligencia y la evaluación de la misma desde una perspectiva diferencial y retomando los planteamientos de Binet, Terman y Wechsler, ha tenido cambios representativos que van desde la primera definición escrita por Binet donde plantea la inteligencia “como el concepto referido a los procesos mentales superiores, que se operativiza a través de la observación y cuantificación de los éxitos y fracasos de los sujetos en las tareas en las que se hallan implicados”, hasta las expresiones que sobre la misma plantea Wechsler, al relacionarla como un aspecto de la personalidad total, lo que implica una imposibilidad para su medición en abstracto e independientemente de otros aspectos, al proponer que: “lo que medimos con los test de inteligencia no es lo que aparentemente pretende medir el test, la información del sujeto, su percepción espacial o su capacidad de razonar. Lo que miden los test de inteligencia – lo que esperamos y deseamos que midan- es algo mucho más importante: la capacidad del sujeto de comprender el mundo que le rodea y los recursos que posee para enfrentarse con sus exigencias y desafíos”(1975 pag139).

Si bien la última concepción, es el resultado de la primera se considera que durante la aplicación de test de inteligencia deben tenerse en cuenta aspectos de la personalidad como el comportamiento durante la prueba, ya que son factores que pueden obstaculizar la interpretación de las capacidades reales del sujeto evaluado.

Los puntajes de un test de inteligencia, si bien resumen el desempeño de un sujeto en determinada muestra de tareas, no significa que sean las únicas que sirven a dicho propósito; Pues la inteligencia es algo más que lo que podemos medir con test de desempeño psicométrico, es la combinación de aptitudes importantes dentro de una cultura en donde el aprendizaje ocurre en el marco de una cultura particular. Todas las técnicas tienen determinados requisitos para que una persona pueda realizarla: el lenguaje utilizado, los modos de comunicación, el nivel de vocabulario necesario para la comprensión de la consigna si los items le son familiares e interesantes.

Después de realizar el análisis de distintas pruebas, durante 1930 Wechsler selecciono 11 diferentes subpruebas para formar una escala denominada Escala de Inteligencia Wechsler-Bellevue, Forma I, la cual fue el antecedente de la escala Wechsler de inteligencia para niños – revisada (WISC-R), de la escala Wechsler de inteligencia para niveles preescolar y primario (WPPSI) y de la escala Wechsler de inteligencia para adultos – revisada (WAIS-R), diseñando material original para todas las subpruebas, guiándose por su enfoque de la naturaleza global de la inteligencia al considerarla como parte de toda la personalidad. Estas escalas se diseñaron para tomar en cuenta los factores que contribuyen a la inteligencia efectiva total y no se diseñó subpruebas que midieran las habilidades primarias, como tampoco una organización de las subpruebas en una jerarquía de importancia y el CI obtenido representa el índice de la capacidad mental general.

Para Wechsler, la inteligencia se compone de capacidades diferentes en términos cualitativos pero esta no es la suma de las capacidades porque la conducta inteligente se afecta por la manera en que estas se combinan y por el impulso e iniciativa del individuo, afirmando que la inteligencia se reconoce por aquello que nos permite hacer

y a pesar de ser posible la medición de diversos aspectos de la capacidad intelectual, la puntuación en las pruebas no es idéntica a aquello que se evalúa.

Para el propósito de esta investigación se retoma el análisis de la estructura y las subpruebas del WISC III conformado en su totalidad por 13 subpruebas clasificadas en las pruebas verbales y manipulativas. Dentro de las pruebas verbales se encuentran:

Información

Semejanzas

Aritmética

Vocabulario

Comprensión

Retención de dígitos

Figura incompletas

Claves

Dentro de las pruebas manipulativas están:

Ordenamiento de dibujos

Diseño de cubos

Ensamble de objetos

Búsqueda de símbolos

Laberintos

2.4.2 Evaluación de la conducta adaptativa

Es importante reconocer que diferentes métodos y medidas de evaluar la conducta adaptativa tendrán diferentes ventajas y limitaciones, dependiendo de los propósitos específicos de la evaluación. La definición del 2002 enfatiza la expresión, o ejecución, de habilidades relevantes, más que la adquisición de habilidades. Por ello, se espera

que las razones para las limitaciones en habilidades de adaptación pueden incluir: (a) no saber como realizar la habilidad (déficit de adquisición); (b) no saber como utilizar las habilidades aprendidas (déficit de desempeño), y (c) otros factores motivacionales que pueden afectar la expresión de habilidades (déficit de desempeño). Cuando una persona tiene una capacidad intelectual limitada, tanto los déficit de adquisición como los de desempeño pueden atribuirse al RM. De acuerdo con este punto de vista, la mayor parte de los instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa miden “el nivel de habilidad que una persona muestra típicamente cuando responde a demandas en su ambiente” (Widaman y McGrew, 1996, p 98).

Premisas acerca de la conducta adaptativa relevantes para el diagnóstico

- La conducta adaptativa es un constructo multidimensional. Los dominios que han surgido de una larga historia de estudios de análisis factorial están de acuerdo con un modelo conceptual que tiene tres áreas generales de habilidades de adaptación: conceptual, social y práctico.
- No existe una medida de conducta adaptativa que mida completamente todos sus dominios. Las escalas de conducta adaptativa dan diferentes grados de énfasis a diferentes dominios, lo que se observa por el número de conductas específicas seleccionadas para representarlos (Thompson y Cols, 1999); estas diferencias son parcialmente responsables de las variaciones en las dimensiones específicas que han surgido de estudios de análisis factorial.
- Para una persona con RM, las limitaciones en conducta adaptativa se generalizan a través de dominios de habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Sin embargo, debido a las puntuaciones en las subescalas de medida de conducta adaptativa que están moderadamente correlacionadas, se asume un déficit generalizado incluso, si la puntuación en solo una dimensión cumple el criterio operativo de estar a dos o más desviaciones típicas por debajo de la media. Una puntuación de dos o más desviaciones típicas por debajo de la media en una puntuación total de un instrumento que mide habilidades conceptuales, prácticas y sociales cumplirá también la definición operativa de una limitación significativa en conducta adaptativa.

- Algunas conductas adaptativas son particularmente difíciles de medir utilizando una escala de apreciación o no están incluidas en los instrumentos estandarizados existentes. Las habilidades de adaptación que pueden estar influidas por niveles de ingenuidad o vulnerabilidad, por ejemplo pueden ser relevantes para el diagnóstico pero no se reflejan en las puntuaciones actuales de los tests de conducta adaptativa. Estas deben todavía considerarse en el proceso de decisión diagnóstica general y ser evaluadas por otros medios.
- La evaluación que proporciona información sobre la conducta típica para la persona requiere información que va más allá de lo que puede ser observado en una situación formal de test. Sin embargo, esta puede ser útil para ayudar a distinguir déficit de adquisición de déficit de ejecución de algunas conductas.
- Así como las medidas estandarizadas de inteligencia no reflejan completamente lo que se considera la capacidad intelectual, es improbable que una medida simple estandarizada de la conducta adaptativa pueda representar la habilidad de una persona para adaptarse en las demandas de vivir independientemente cada día. Información adicional puede ser útil en el diagnóstico de personas cuyas puntuaciones estandarizadas de conducta adaptativa estén próximas a los puntos de corte.
- La conducta problema que es “inadaptada” no es una característica o dimensión de la conducta adaptativa, tal como se conceptualiza en la definición del 2002, aunque ella a menudo influencia en la adquisición o ejecución de la conducta adaptativa. La presencia de conducta problema no se considera una limitación en la conducta adaptativa, aunque puede ser importante en la interpretación de las puntuaciones de conducta adaptativa para el diagnóstico.
- La conducta adaptativa debe ser examinada en el contexto de los periodos de desarrollo de la infancia y de la infancia temprana, niñez y adolescencia temprana, adolescencia y vida adulta. Un tema de interés es la importancia de la relevancia evolutiva de habilidades específicas dentro de estas áreas adaptativas.
- Las limitaciones en conducta adaptativa deben considerarse a la luz de las otras cuatro otras dimensiones en el esquema de funcionamiento individual de 2002.

Definición operativa de limitaciones en la conducta adaptativa

Para el diagnóstico de RM las limitaciones significativas en la conducta adaptativa deben establecerse por medio del uso de medidas estandarizadas sobre la población en general, incluyendo personas con y sin discapacidades. En estas medidas estandarizadas, las limitaciones significativas en la conducta adaptativa son definidas operativamente como un desempeño que es, al menos, de dos desviaciones típicas por debajo de la media, teniendo en cuenta el ETM en : (a) uno de los tres tipos de conducta adaptativa siguientes: conceptual, social y práctico; o en (b) una puntuación general de una medida estandarizada de estas habilidades.

Los estudios de simulación han demostrado que la probabilidad de que una persona puntué dos desviaciones típicas por debajo de la media en más de un dominio sería tan baja que casi nadie con un CI en el rango más alto de RM, sería identificado teniendo RM. (K.F. Widaman. Comunicación personal, 9 de noviembre de 2001).

Las puntuaciones totales se pueden utilizar también para determinar la elegibilidad con una escala comprensiva que incluya áreas de habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Para el diagnóstico se recomienda utilizar escalas con alta fiabilidad y un bajo ETM. Los ETMs de las escalas se deben tener en cuenta para determinar si la conducta adaptativa de una persona cumple la definición de una limitación significativa. Si una persona tiene una puntuación que no cumple el límite pero que se encuentra dentro de una desviación típica del corte se recomienda que la puntuación sea obtenida de nuevo para comprobar su fiabilidad o se evalúa de nuevo al individuo con otra medida. Si una persona no tiene limitaciones significativas en la adquisición o desempeño de conductas adaptativas, entonces el diagnóstico de RM no es aplicable.

Es esencial que la selección de las medidas e interpretación de las puntuaciones de conducta adaptativa tengan en cuenta las relevantes consideraciones para la evaluación.

Selección de medidas de conducta adaptativa

Propósito de la evaluación: Pocos instrumentos tiene la amplitud, profundidad y propiedades psicométricas para ser utilizados óptimamente para todos los propósito.

Las medidas que proporcionan suficiente detalle para ayudar con la programación pueden ser demasiado largas para ser útiles en el diagnóstico, carecer de datos estandarizados, o pueden describir conductas que frecuentemente no diferencian a las personas con y sin RM (Nihira, 1999). Las medidas seleccionadas para propósitos diagnósticos deben evaluar habilidades de adaptación que puedan ayudar a discriminar entre personas con y sin RM.

Adecuación técnica

Los problemas generales en la evaluación de habilidades de adaptación proviene en gran parte de los problemas que se relacionan con la medición en cualquier otra dimensión. Por lo tanto, las preocupaciones acerca de la validez, fiabilidad, estabilidad de las medidas, generalización, predicción y la adecuación de su uso son críticas en la evaluación del RM. Algunas escalas disponibles se han utilizado durante muchos años, la longevidad de las mismas por si sola no valida los resultados de un test con una finalidad diagnóstica. Muchas de la escalas de conducta adaptativa disponibles no cumplen los estándares apropiados de normalización (Kamphaus, 1987b) ni la claridad del constructo conducta adaptativa (Evans, 1991.). Por otro lado, se han desarrollado y evaluado algunas medidas en años recientes que no satisfacen los criterios de un buen test para diagnosticar.

El diagnóstico se realiza con una variedad de propósitos, incluyendo la educación especial o cualquier otro sistema de servicios, clasificaciones legales y financiación. La misma medida puede utilizarse con diferentes propósitos diagnósticos en la medida en que pueda determinar déficit significativos en conducta adaptativa.

Enfoques de medición multimétodo.

Como es planteado por Sattler (1988), "ningún instrumento puede medir todos los dominios relevantes de la conducta adaptativa". Aunque se deben hacer todos los esfuerzos para seleccionar un instrumento apropiado a la edad y el estatus de la persona evaluada, los clínicos deben reconocer que los instrumentos de conducta adaptativa son medidas imperfectas para diferenciar como las personas con y sin

retraso mental afrontan las demandas de la vida diaria. Por ejemplo, la información referida a los niveles de ingenuidad e inocencia, como tal afectan a la conducta adaptativa Y pueden proporcionar información especial para el diagnóstico de RM. Greenspan (1999a) expuso que la victimización de las personas con RM, observada en la explotación social y económica, es “un problema más central (y generalmente más sutil) que va hacia la esencia de porque se considera que las personas con retraso mental necesitan esa etiqueta”. debido a que no existen medidas estandarizadas que evalúen habilidades de adaptación relacionadas con la ingenuidad e inocencia, estas características deben considerarse en el juicio clínico de las limitaciones de conducta adaptativa.

A pesar de centrarse más en la conducta típica que en la máxima, algunos autores han impulsado que la observación naturalista y controlada se utilice para evaluar la adquisición de algunas conductas tales como las habilidades económicas y domésticas (McCarver y Campbell, 1987; Tailot e Ivimey, 1982). Observaciones, entrevistas y otros métodos pueden complementar, pero no deben remplazar ordinariamente a las medidas estandarizadas.

Selección de informantes o de una tercera persona

Aquellos que utilizan escalas de conducta adaptativa más actuales para recoger información sobre la conducta típica, confían principalmente en la toma de información por parte de una tercera persona que es familiar con el individuo evaluado. Así, la evaluación toma típicamente la forma de un proceso de entrevista con el correspondiente padre, maestro, o proveedor de servicio más que con la observación directa de la conducta adaptativa o con el autoinforme de conducta típica (Voelker y Cols., 1990). Es vital que el entrevistador e informante comprenda completamente el significado de cada pregunta y categoría de respuesta para proporcionar información válida y fiable. También es esencial que la persona entrevistada acerca de la conducta adaptativa de otra, esté bien informada sobre la conducta típica de esa persona en un prolongado periodo de tiempo, preferiblemente en contextos múltiples. Las consecuencias de las puntuaciones para el informante o tercera persona, y para la persona evaluada deben también tenerse en cuenta, así como la naturaleza positiva o

negativa de las relaciones entre el informante y la persona sobre la que se informa (Evans y Bradley-johnson,1988; Harrison y Robinson, 1995; Reschly, 1990). La observaciones hechas fuera del contexto de los ambientes comunitarios típicos para la edad y cultura merecen una atención mucho más reducida.

Juicio clínico

Las medidas de conducta adaptativa pueden proporcionar información de gran utilidad acerca de la manera en que una persona responde a las demandas de la vida cotidiana. No obstante, la interpretación de las puntuaciones estandarizadas de conducta adaptativa, particularmente en relación con las evaluaciones de la habilidad intelectual en el diagnóstico del RM, requieren un juicio clínico incluyendo cada uno de los siguientes factores:

- La condición física individual y la salud mental

Las personas que presentan limitaciones específicas de tipo sensorial, motor o comunicativo pueden mostrar dificultades especiales para aquellos que interpretan puntuaciones de conducta adaptativa. Cuando se persigue una finalidad diagnóstica es importante identificar influencias sobre los niveles de conducta adaptativa relacionados con discapacidades físicas, enfermedades y salud emocional. Los evaluadores deben ser hábiles para diferenciar limitaciones en la conducta adaptativa de los problemas asociados a condicionados sensoriales, emocionales o físicas.

- Oportunidades, experiencias, participación o interacciones

Las oportunidades para participar en la vida comunitaria, incluyendo las oportunidades restringidas que provienen de la salud física o emocional y de factores socioeconómicos o culturales, deben tenerse en cuenta en las decisiones sobre limitaciones significativas en la conducta adaptativa (Hill, 1999). Una persona cuyas oportunidades para aprender habilidades de adaptación se han restringido en comparación con la edad de sus compañeros puede tener déficit de adquisición o de ejecución que no están relacionados con el RM. Por ejemplo, a una persona que no se le han proporcionado oportunidades de ir a comercios o tiendas le pueden faltar las habilidades de adaptación necesarias para comprar. De la misma manera, una persona a la que no se ha enseñado a utilizar la moneda no tendrá esta habilidad independiente de su

potencial para comprender el concepto y utilizar la habilidad cuando la necesite. Finalmente, si una persona tiene algunas habilidades evaluadas con una prueba de conducta adaptativa, pero rara vez o nunca tiene la oportunidades hacerla, esto debe considerarse en la interpretación de las puntuaciones. Si estos factores, que también contribuyen al funcionamiento individual se considera que contribuyen a puntuaciones más bajas en las medidas de conducta adaptativa, esto se debe tener en cuenta al interpretar las puntuaciones.

- Fuentes múltiples de los datos

La suma de fuentes diferentes de los datos proporcionan una base mejor para el juicio profesional al proporcionar un contexto en el cual evaluar el significado de una puntuación obtenida de una medida estandarizada de la conducta adaptativa. Este enfoque es la opción preferente frente a la confianza única en una simple medida de habilidades de adaptación y a un solo evaluador o informante. Se destaca así la importancia de la validez convergente, o la consistencia de la información obtenida de diferentes fuentes y contextos. La importancia de tal enfoque se destaca por el hecho de que algunas habilidades específicas de adaptación no están suficientemente examinadas por las escalas actuales. Gresham y Elliott (1987) proponen por ejemplo, que una evaluación comprensiva de habilidades sociales requeriría observaciones directas de la conducta, instrumentos sociométricos, y juego de roles o entrevistas.

- Contexto o ambientes relevantes

Se asumiría que la conducta adaptativa se evalúa en relación a contextos típicos para la edad de los compañeros de la persona. Sin embargo, en algunos casos, la conducta típica se observa en ambientes “atípicos” tales como los programas educativos especializados que principalmente sirven a las personas con discapacidades. Esta peculiaridad debe tenerse en cuenta en la interpretación clínica de las puntuaciones. Un segundo problema es que algunos informantes no tendrán información sobre la ejecución típica de la persona en otros contextos que aquellos en los cuales tienen interacciones con la persona.

- Consideraciones socioculturales

Un diagnóstico de RM debe tener en cuenta el contexto sociocultural de la persona. Los problemas esenciales consisten en la identificación de las circunstancias

socioculturales que podrían diferir de aquellas del grupo normativo, para examinar el desempeño de la persona en relación con otros de la misma edad y cultura, y para evaluar las expectativas y oportunidades de la cultura de la persona que podrían influenciar una puntuación de conducta adaptativa. Las expectativas comportamentales podrían diferir en diferentes grupos culturales, al igual que la educación y el entrenamiento en habilidades de adaptación. Las evaluaciones, por lo tanto, deben considerar factores culturales o étnicos relevantes.

Medidas de conducta adaptativa

Nunca ha existido escasez de escalas de conducta adaptativa. Meyers, Nihira y Zetlin (1979) informaron de la existencia de más de 200 medidas de conducta adaptativa. Sin embargo, a pesar de ese número, ninguna de estas medidas fue estandarizada con muestras de personas sin discapacidad y la mayor parte no muestran evidencia suficiente de fiabilidad y validez para justificar su uso en el diagnóstico. Desde entonces la atención a la medición de la conducta adaptativa a traído consigo el desarrollo y refinamiento de distintas medidas que tienen propiedades psicométricas excelentes, incluyendo baremaciones admirables sobre muestras de personas con y sin discapacidad (Bruininks, McGrew y Maruyama, 1988; McGrew y Bruininks, 1989; Thompson y cols., 1999; Widaman, Bortwick-Duffy y Little, 1991; Widaman y McGrew, 1996).

Las mejores prácticas en la evaluación de la conducta adaptativa deben considerarse siempre en la selección de una medida para una persona específica. Los manuales que contienen las mejores prácticas se publican por la Asociación Nacional de Psicólogos Escolares, la APA y otras organizaciones profesionales, en las cuales sus miembros evalúan la conducta adaptativa con una finalidad diagnóstica. Además, los usuarios deben seguir las instrucciones de administración, puntuación e interpretación encontradas en la estandarización del manual.

La AAMR propone una serie de instrumentos con propiedades psicométricas suficientes para evaluar esta dimensión: Escala de Conducta Adaptativa de la AAMR, Escala de Vineland, Escalas de Conducta Independiente de Bruininks y Test Comprensivo de

Conducta Adaptativa de Adams. Sin embargo, en lengua española, se carece de adaptaciones apropiadas de esos instrumentos para utilizarlos en el diagnóstico de la discapacidad intelectual. Esto es una tarea pendiente para los investigadores.

En lengua castellana se dispone de algunas publicaciones de gran interés y ayuda para evaluar esta dimensión con vistas a la planificación de los apoyos. Entre ellas destaca la adaptación y tipificación del *Inventario para la planificación de servicios y la programación individual* (ICAP) (1993, 1999), el *Inventario de destrezas adaptativas* (CALs) (Morreau, Bruininks y Montero, 2002) y del *Currículo de destrezas adaptativas* (ALSC) (Gilman, Morreau, Bruininks, Anderson, Montero y Unamunzaga, 2002). El CALs es un sistema de evaluación criterial de destrezas adaptativas, y su principal utilidad es para la planificación de programas individuales, mientras que el ALSC consiste en un currículum de enseñanza de habilidades de adaptación. Otro currículum destacable son los *Programas Conductuales Alternativos* (PCA) que incluyen un Programa de Habilidades Sociales (PHS), un Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT) y un Programa de Habilidades de la Vida Diaria (HVD) (Verdugo, 1989/1997, 1996, 2000), todos ellos de amplia difusión y uso con personas con discapacidad intelectual, y que también sirven para identificar necesidades y planificar apoyos.

2.5. DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN DINÁMICA

La evaluación dinámica surge como una reacción crítica a la evaluación psicométrica tradicionalmente ejercida en el campo de la Psicología Educativa introduciendo dos nuevos aspectos principalmente: el papel que realiza el evaluador y los objetivos que persigue (Haywood y Wigenfeld, 1992) ya no en términos de la puntuación obtenida en el CI sino con una finalidad más descriptiva sobre las características de los procesos. El evaluador, que tradicionalmente, se ha limitado a mantener en lo posible las condiciones normalizadas de no intervención, pro criterio de posibilitar la estandarización de los tests, asume aquí un papel activo de colaboración con el sujeto y de interacción con el mismo, abordando la situación de evaluación con la disposición específica de provocar y observar cambios en el sujeto, todo ello con el propósito no sólo de valorar la situación presente del evaluado, sino de analizar su potencial de cambio. Este segundo postulado se articula directamente con las ideas de Vigotsky aplicadas a la educación y especialmente, con la definición más extendida de su concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Se trataría de medir "el potencial de aprendizaje, o lo que es lo mismo, la capacidad de pensamiento y conducta inteligente oculta del individuo, que no se manifiesta normalmente en su conducta cotidiana" (Arnáiz y Prieto, 1987, p. 25).

Estas características se complementan con otras como por ejemplo, una orientación hacia los procesos de pensamiento en lugar de simplemente hacia los "productos" del mismo y de una estructura típica de las pruebas dinámicas, en las que las mismas tareas se repiten en dos ocasiones, mediando un corto entrenamiento en lo que se ha llamado la estructura de test-entrenamiento-retest (Arnáiz y Prieto, 1987). Sin embargo, los dos primeros rasgos señalados, a saber, la intervención del evaluador y su intento de medir el potencial de cambio, deben ser considerados como los más importantes de este enfoque.

De hecho, los diferentes intentos de traducir estas directrices en instrumentos prácticos se han desarrollado por líneas muy diversas. Así, existen distintos modelos de evaluación dinámica que se diferencian en función de criterios como los siguientes (Bransford, Delclos, Vye, burns y Hasselbring, 1987; [Campione, 1989](#)):

1.- La estandarización de la interacción: en unos, las instrucciones para el evaluador señalan de forma estricta las interacciones que deben mantener con el sujeto, mientras que en otros lo hacen de forma genérica.

2.- El objetivo de la evaluación: algunos enfoques han desarrollado instrumentos para áreas curriculares específicas, mientras que otros se han centrado en la medida de habilidades generales, como procesos de razonamiento o funciones cognitivas genéricas. Ejemplos de los primeros son los trabajos de Spector (1992), de Olswang y Bain (1996) y de Orrantia, Morán y Gracia (1997). Los primeros utilizaron procedimientos dinámicos de evaluación en el área del lenguaje, mientras que los investigadores españoles lo hicieron en la resolución de problema matemáticos. Es de anotar que según el problema y los objetivos de esta investigación los procedimientos de la evaluación se orientaran en esta línea, buscando identificar y caracterizar los factores integradores que conforman las capacidades intelectuales en su relación con los factores que conforman y definen la conducta adaptativa.

3.- El carácter cuantitativo o cualitativo de las medidas: en el primer caso se suele tratar de obtener una medida de la ganancia que se puede lograr con un sujeto cuando se le enseña la tarea, es decir, una valoración de su ZDP, mientras que en el otro se trata de lograr un perfil cognitivo de sus puntos fuertes y débiles.

4.- La naturaleza de las ayudas proporcionadas en la tarea: en algunos enfoques, el evaluador interactúa con el sujeto de forma que le asiste cada vez más en la resolución de la tarea. En otros, la ayuda proviene de la simplificación progresiva de la complejidad de la misma.

2.5.1 El modelo de Evaluación Dinámica de Reuven Feuerstein

Al interior de los modelos de evaluación dinámica existen distintas corrientes, entre estas Feuerstein es quizá uno de los autores más conocidos, tanto por sus trabajos sobre evaluación como en intervención de procesos cognitivos, éstos últimos concretados en su Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980) de amplia difusión. Dos baterías destacan en este modelo de diagnóstico: el LPAD (*Learning Potential Assessment Device*) (Dispositivo de Evaluación de Potencial de Aprendizaje), que es el instrumento original de evaluación

dinámica elaborado por el propio Feuerstein y su equipo (Feuerstein, 1979), y el PLAD (*Preschool Learning Assessment Device*) (Dispositivo de Evaluación del Aprendizaje Preescolar), una adaptación posterior de Carol Lidz para niños preescolares (Lidz, 1990, 1991).

Las tareas concretas que se utilizan en el LPAD, muchas de los cuales son reelaboraciones de pruebas clásicas, son las siguientes: organización de puntos (se pide al sujeto que una los puntos de una constelación desordenada formando figuras geométricas), Matrices Progresivas de Raven, prueba de Diseño de Patrones, progresiones numéricas ascendentes y descendentes de dificultad creciente, test de Figura Compleja, test de Aprendizaje de Posiciones, recuerdo asociativo de estímulos visuales, test de Abstracción Verbal, test de Plataformas, test de Recuerdo de palabras, y el test organizador.

En el análisis del modelo de evaluación dinámica es necesario plantearle al sujeto un problema y proporcionarle los medios para resolverlo, en este sentido en el programa de aprendizaje mediado y su modelo de evaluación (LPAD) deben considerarse por ejemplo:

- El grado de novedad y complejidad de la tarea,
- El lenguaje o modalidad de presentación,
- La variedad de operaciones cognitivas.

En el marco conceptual del modelo de evaluación dinámica son entonces significativos los conceptos de nivel de desarrollo potencial, construcción social del desarrollo cognitivo, incorporación e internalización de pautas y herramientas en relación con los demás, como también algunos fundamentos neuropsicológicos basados en los aportes de Luria a partir del análisis de las principales unidades funcionales del cerebro: para regular el tono o vigilia, para obtener, procesar y almacenar la información y para programar, regular y verificar la actividad mental.

Una descripción general del modelo, analiza las formas de procesamiento simultaneo:

-percepción directa -proceso mnesicos -procesos intelectuales complejos y sucesivos, es decir, el orden serial; la selección de uno de ellos o de ambos depende de dos condiciones: la forma como el individuo procesa la información y las demandas de la tarea.

En términos generales el Modelo estructural de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein se dirige hacia la transformación en la estructura del intelecto y utiliza un instrumento mediante el cual se hace una descripción, denominada como mapa cognitivo.

El mapa cognitivo es un instrumento que hace posible la representación de una serie de conceptos con un significado y unas relaciones, enmarcando todo ello en un esquema. Como instrumento sirve para la planificación de cualquier contenido escolar, en la medida en que ayuda al profesor y al mismo estudiante a enfocar al aprendizaje sobre actividades muy específicas, a la vez que permite realizar un resumen esquemático de lo que se ha aprendido.

Desde una perspectiva cognitiva este instrumento nos ayudaría a aprender a aprender o, como dice Novak (1984) "el mapa cognitivo es una técnica mediante la cual podemos exteriorizar conceptos, también ayuda a aprender con significado, explicitar y relacionar el aprendizaje adquirido recientemente con el que ya se poseía, permitiendo la comprensión de los conceptos y sus relaciones jerárquicas". En definitiva, el mapa cognitivo es un modo de pensar y resolver problemas a través del análisis de la información.

El modelo incluye siete parámetros que pretenden reflejar amplias dimensiones cognitivas, todas susceptibles al cambio. A través del mapa cognitivo podemos localizar habilidades específicas en las que se requiere apoyo o que son deficientes para así, provocar cambios en las dimensiones cognitivas.

Feuerstein considera que todo acto mental se puede descomponer en tres fases retomando el enfoque cognitivo del procesamiento de información (input, elaboración y output); en la primera fase el niño ha de emplear una serie de estrategias (percepción,

conducta comparativa, uso del vocabulario preciso, atención a diferentes fuentes de información, uso de las relaciones espacio-temporales y restricción de la impulsividad) tendientes a entender de que se trata el problema y como resolverlo.

En la segunda fase el individuo, con toda la información de que dispone, y siempre con la ayuda del mediador, ha de intentar organizar, elaborar y estructurar la información para dar respuesta adecuada. Durante esta fase entran en juego estrategias tales como la definición del problema, relación de los datos relevantes, interiorización del problema y razonamiento hipotético.

En la tercera fase se demanda la respuesta exacta, que no siempre es única, ya que uno de los objetivos del programa es fomentar y desarrollar el pensamiento divergente. A lo largo de esta fase el sujeto ha de vencer el egocentrismo y el bloqueo, superando las respuestas por ensayo-error y por azar, a la vez que se exige una precisión en la respuesta.

El mapa cognitivo debe seguir unos parámetros a través de los cuales se puede analizar el acto mental. Este término se utiliza para describir cada función a lo largo del proceso del pensamiento, es decir, cuando se realiza un acto mental-como por ejemplo el de resolver un problema-, el pensamiento progresa a lo largo de tres fases que tienen una estrecha relación y se superponen a lo largo del proceso. Los parámetros del mapa cognitivo nos permiten analizar, categorizar y ordenar el acto mental. A continuación se describen cada uno de estos parámetros:

Contenido:

Cada acto mental se ha de describir de acuerdo con la materia que trata; esta se ha de analizar en función del universo de contenido sobre el que se opera. El contenido de cualquier material, test o problema ha de estar en consonancia con la competencia de a persona, por tanto, cuando se pretende enseñar una operación cognitiva específica el contenido juega un importante papel.

Además, el contenido es una de las áreas de funcionamiento cognitivo que mejor refleja las diferencias individuales en la educación, ya que según la procedencia sociocultural Y el nivel o grado de aprendizaje escolar del individuo este presentará una competencia relativa en ciertas áreas. Es una de las áreas del funcionamiento cognoscitivo en el cual las personas difieren grandemente, con diferencias determinadas directamente por sus experiencias, historia educacional y distinta comprensión, determinada culturalmente de ciertos universos de contenido.

Modalidad del lenguaje:

La modalidad, es la forma de presentación de la información, es el segundo parámetro del mapa cognitivo, y hace referencia a la variedad de lenguajes o sistemas simbólicos en los que se puede expresar un acto mental. estas formas de presentación pueden ser: figurativa, numérica, simbólica, verbal, gestual, kinestésica, o muchas otras que expresen o transmitan la información, facilitando la elaboración de la misma.

es necesario identificar la modalidad más idónea para cada sujeto, ya que la eficacia de las modalidades específicas de comunicación es distinta para los sujetos según su nivel de funcionamiento, procedencia social, económica y sus propias diferencias individuales, teniendo en cuenta las limitaciones en el lenguaje y la comunicación.

Operaciones mentales:

El tercer parámetro del mapa cognitivo hace referencia a la operación mental, Conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, en función de las cuales realizamos la elaboración de la información que recibimos. La actividad mental puede fluctuar desde niveles muy simples a niveles muy complejos, de ahí que la operación que se necesita para resolver una actividad pueda oscilar desde la percepción o el simple reconocimiento o identificación de objetos hasta niveles más complejos que exijan operaciones tales como clasificación, seriación, multiplicación lógica y comparaciones.

Fases del acto mental:

El cuarto parámetro del mapa cognitivo se refiere a las fases en las que tiene lugar el acto mental: input (entrada), elaboración y output (salida). Estas tres fases están intercorrelacionadas y cada una de ellas tiene sentido en la medida en que esta en estrecha relación con la otra. La fase es un parámetro importante en el análisis del acto mental de un sujeto puesto que ayuda a situar el origen de la respuesta incorrecta. Cada una de las fases del acto mental implica una serie de funciones cognitivas que se describen a continuación:

- Funciones cognitivas en la fase de "input":

Estas funciones se refieren a la cantidad y calidad de los datos acumulados por el individuo antes de enfrentarse a la solución de un problema.

1) *Percepción clara*: conocimiento exacto y preciso de la información. El sujeto ha de recibir la estimulación de acuerdo con los parámetros de simplicidad y familiaridad, de manera que puede enfocar su atención para captar todo tipo de información a través de los sentidos.

La disfunción cognitiva percepción borrosa consiste en un conocimiento pobre e impreciso de los datos de la información. Esta disfunción implica percibir los estímulos de forma incompleta y sin detalles. La falta de claridad lleva a los sujetos a definiciones imprecisas.

2) *Exploración sistemática de una situación de aprendizaje*: es la capacidad que muestran algunos individuos para organizar y planificar la información cuando se les presenta, bien en la vida ordinaria o bien en el aprendizaje sistematizado. La disfunción de la exploración sistemática es la impulsividad ante una situación de aprendizaje, consiste en una incapacidad para tratar la información de forma sistemática y planificada. Esta es una de las disfunciones cognitivas más fáciles de observar.

3) *Habilidades lingüísticas a nivel de entrada*: capacidad para discriminar y diferenciar objetos, sucesos, relaciones y operaciones a través de reglas verbales. Ello implica cierta habilidad para establecer el significado de símbolos y signos. También incluye la codificación y descodificación.

La disfunción consistiría en la incapacidad para entender palabras y conceptos, o en la dificultad para utilizar con precisión y entender adecuadamente las palabras y conceptos que son necesarios en el aprendizaje.

4) *Orientación espacial*: capacidad para establecer relaciones entre sucesos y objetos situados en el espacio. Se tiene en cuenta topografía corporal y las relaciones de izquierda/derecha, arriba/abajo, delante/detrás y dentro/fuera (orientación espacial I). También diferentes situaciones y relaciones especiales que obligan al niño a organizar su espacio topológico, proyectivo y euclidiano (orientación espacial II)

La disfunción será la falta o deficiencia en la orientación especial consistente en la dificultad para identificar la relación que guardan en el espacio los sucesos y las cosas, a la vez que implica una cierta incapacidad, por parte de los niños, para orientarse en el espacio.

5) *Orientación temporal*: implica la capacidad para identificar la relación entre sucesos pasados y futuros. La incapacidad para establecer temporales, hace que el sujeto no pueda ordenar, resumir, ni comparar ni secuenciar los sucesos tal y como acontecen en la realidad.

Tanto los conceptos espaciales como temporales son necesarios para definir nuestras percepciones. La percepción individual tiene un significado en la medida en que unos sucesos se insertan dentro del espacio y el tiempo (Feuerstein, 1979).

6) *Conservación, constancia y permanencia del objeto*: la estabilidad perceptiva depende de la capacidad para conservar la invariabilidad de los objetos por encima de posibles variaciones en algunos atributos y dimensiones. Así, el tamaño, la forma, la orientación y la cantidad, entre otras características, permanecen estables, a pesar de algunas transformaciones en otros atributos, habilidad que se relaciona con las nociones objeto permanente en piaget.

La disfunción cognitiva de la conservación y de la reversibilidad es la irreversibilidad o rigidez del pensamiento que, asociada a la percepción episódica de la realidad, impide establecer relaciones de los objetos entre sí.

7) *Organización de la información*: capacidad para utilizar diferentes fuentes de información a la vez. Esta función es la base para establecer relaciones entre objetos y sucesos. La capacidad para encontrar coherencia o incoherencia a diferentes informaciones es una condición necesaria para establecer el principio de “equilibrio” que exige la solución de problemas.

La disfunción se manifiesta en la incapacidad del sujeto para relacionar y considerar dos o más fuentes de información a la vez.

8) *Precisión y exactitud en la recogida de la información*: consiste en la capacidad para percibir la información con una cierta rigurosidad. Este proceso cognitivo implica una selección cuidadosa y esmerada de todos los datos que llevarán a la respuesta correcta. Por el contrario, la impresión hace que el sujeto solo fije de forma parcial en la información, lo cual le llevará a una elaboración pobre de la misma y a una solución inexacta del problema.

- Funciones cognitivas en la fase de elaboración:

Las funciones que suceden en esta fase están relacionadas con la organización y estructuración de la información en la solución de problemas.

9) *Percepción y definición de un problema*: consiste en la habilidad para delimitar que pide el problema, que puntos hay que acordar y como averiguarlos. La incapacidad para percibir un problema y definirlo se manifiesta en la imposibilidad de elaborar la información; consecuentemente, las definiciones no tiene sentido para el sujeto, ya que este muestra una incapacidad para reflexionar, comparar y combinar los elementos de un programa.

10) *Selección de información relevante*: capacidad para elegir la información previamente almacenada y relevante para la solución del problema de que se trate. Este proceso cognitivo lleva al niño a establecer comparaciones y relaciones entre los sucesos ocurridos en diferentes actividades y momentos. Consecuentemente, esto

hace que el niño se perciba como verdadero procesador de información y no como receptor pasivo.

11) *Interiorización y representación mental*: capacidad para utilizar símbolos internos de representación. La falta o deficiencia de la interiorización se manifiesta en la conducta demasiado concreta y sin generalización apropiada; además, implica un bajo nivel de abstracción debido al uso restringido de símbolos, signos y conceptos.

12) *Amplitud y flexibilidad mental*: capacidad para utilizar diferentes fuentes de información, estableciendo entre ellas una coordinación y combinación adecuada para llegar al pensamiento operativo.

13) *Planificación de la conducta*: capacidad para prever la meta que se quiere conseguir utilizando la información adquirida previamente. La conducta de planificación consiste en establecer un plan que incluya todas las etapas hasta la meta o solución, habilidad que se relaciona con la función ejecutiva o conducta estratégica. Los pasos se han de diseñar con un cierto orden y según una secuencia temporal. La deficiencia en la conducta de planificación consiste en la incapacidad para organizar los datos en la dirección más adecuada.

14) *Organización y estructuración perceptiva*: consiste en la capacidad para orientar, establecer y proyectar relaciones. La percepción episódica es la dificultad para agrupar y organizar relaciones de objetos y hechos de la vida cotidiana.

15) *Conducta comparativa*: consiste en la capacidad para realizar todo tipo de comparaciones y relacionar objetos y sucesos anticipándose a la situación. Este proceso está estrechamente relacionado con el manejo de la información en la medida en que el sujeto necesita la información adquirida previamente. Esta capacidad también implica poder resumir la información de forma automática.

16) *Pensamiento hipotético*: capacidad para establecer deducciones, inferencias e hipótesis y comprobarlas aceptando o rechazando la hipótesis previamente establecida. La deficiencia para razonar hipotéticamente y la falta de estrategias para verificar hipótesis se refleja en una cierta incapacidad para intuir varias alternativas al explicar un hecho. El pensamiento hipotético-deductivo requiere la representación y anticipación del hecho futuro; incluso exige la validación del mismo, de forma tal que el sujeto, ante diversas alternativas, ha de elegir la más válida y rechazar las otras.

17) *Evidencia lógica*: consiste en la capacidad para demostrar las respuestas a través del razonamiento lógico, de ahí que el niño formula y razona con argumentos lógicos la validez de su respuesta. Siempre se le pide al niño que justifique la solución del problema mediante dos o más razonamientos. El objetivo es desarrollar la necesidad de justificar y validar sus respuestas como también la argumentación y explicación propias de las habilidades comunicativas en la fase de respuesta o output.

18) *Clasificación cognitiva*: es la capacidad para organizar datos en categorías inclusivas y superiores. La clasificación incluye en el "input" las funciones de percepción, conservación y constancia, uso de conceptos, instrumentos verbales y el manejo simultáneo de dos o más fuentes de información. En la fase de elaboración precisa de la conducta comparativa, sumativa, del uso de las dimensiones relevantes y del establecimiento de relaciones virtuales. En la fase de "output" exige la atención y precisión de la respuesta.

- Funciones cognitivas en la fase de "output":

Las funciones y procesos que suceden en esta fase están relacionados con la comunicación exacta y precisa de la respuesta o solución del problema presente.

19) *Comunicación explícita*: consiste en utilizar un lenguaje claro y preciso que responda al problema formulado en la tarea. Esto supone un cierto nivel de comprensión por parte del sujeto.

La disfunción es la comunicación egocéntrica. Esta deficiencia sería el resultado de una falta de diferenciación entre el sujeto que habla y el que escucha, ya que este no percibe a aquel como diferente.

20) *Proyección de relaciones virtuales*: capacidad para ver y establecer relaciones que existen potencialmente pero no en la realidad. Esta función cognitiva exige la reestructuración y configuración de relaciones ante situaciones nuevas.

La incapacidad para establecer y proyectar este tipo de relaciones se manifiesta en la dificultad que presentan algunos sujetos para deducir y proyectar relaciones de tipo diferente.

21) *Reglas verbales para comunicar la respuesta*: es la capacidad que se manifiesta en el uso, manejo y deducción de reglas verbales para la solución de un problema. La falta de vocabulario, conceptos y operaciones mentales hace que el sujeto no pueda comunicar soluciones y respuestas de manera correcta.

22) *Elaboración y desinhibición en la comunicación de la respuesta*: capacidad para expresar la respuesta de forma rápida, correcta y sistemática. El bloqueo es la disfunción cognitiva lleva al niño a no emitir ninguna respuesta, ya que se siente fracasado.

23) *Respuestas por ensayo-error*: la conducta por ensayo y error tiene un valor muy limitado para aquellas personas que no siempre sistematizan la búsqueda de la meta final; por consiguiente, no conservan las metas u objetivos establecidos por ellos mismos.

24) *Precisión y exactitud en las respuestas*: capacidad para pensar y expresar la respuesta correcta a un problema o situación generalmente de aprendizaje.

25) *Transporte visual*: capacidad para completar una figura y transportarla visualmente. A veces, la figura se cierra mentalmente, y el problema surge al tener que llevar ese “cierre” en la mente para completar y solucionar el problema. Es un cierre gestáltico.

26) *Control de las respuestas*: consiste en la capacidad para reflexionar antes de emitir cualquier tipo de respuesta. El control y la autocorrección implican procesos metacognitivos.

Las funciones cognitivas como actividades del sistema nervioso explican, en parte, la capacidad del individuo para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones (feuerstein, 1979).

Feuerstein habla de disfunciones producidas por una falta de la experiencia de aprendizaje mediado. El dice que cuando estas funciones aparecen deficientes el objetivo de la mediación o intervención se centra en: a) diseñar las estrategias más apropiadas para corregir el déficit de la función; b) detectar la presencia de los déficit en las fases del acto mental; c) determinar el tipo de aprendizaje necesario para superar la deficiencia.

Nivel de complejidad:

El nivel de complejidad ha de ser entendido como el nivel de cantidad y calidad de unidades de información necesarias para que se produzca el acto mental.

Una unidad de información es la cantidad mínima de conocimientos que ha de tener un sujeto para que se produzca un acto mental específico. La complejidad vendría determinada por el número de unidades de información y calidad de estas, en función del grado de innovación y de la familiaridad que el sujeto tenga con el problema.

Nivel de abstracción:

Es la distancia que hay entre un acto mental y el objeto o suceso sobre el cual se opera, de tal forma que el contenido puede oscilar desde la pura percepción sensorial hasta el nivel más elevado de abstracción y representación mental.

Nivel de eficacia:

Como criterio de eficacia se usa el complejo rapidez/ precisión, y/o la cantidad de esfuerzo proyectado objetiva y subjetivamente por el sujeto en la actividad presente. El nivel de eficacia se puede concebir como una dimensión que difiere cualitativa y cuantitativamente de los otros seis parámetros, aun a pesar de que puede quedar determinado y afectado por uno de ellos o por la combinación de los mismos. Por ejemplo, un nivel de complejidad bajo –por el contenido demasiado familiar el sujeto– puede hacer eficaz el acto mental que opera sobre esta actividad. Sin embargo, a la hora de la evaluación es muy difícil separar la eficacia de la verdadera capacidad del sujeto, ya que intervienen otras variables como son las destrezas e informaciones que posee.

3. METODOLOGIA

3.1. ENFOQUE Y DISEÑO

El enfoque y metodología de una investigación se determinan según la naturaleza del objeto y la manera como esté formulado el problema. De conformidad con lo anterior y con los procedimientos a emplear, la metodología del proyecto no plantea una dicotomía entre los paradigmas positivistas y postpositivistas acerca de la investigación y la construcción del conocimiento, por el contrario se apoya en los supuestos que en este sentido abogan por la “investigación holística” o la “investigación total” tal y como lo han sugerido en las actuales tendencias autores como Miguel Martínez, Carlos A Sabino, Guillermo Briones, entre otros.

En este caso el proyecto se orienta hacia el enfoque de investigación cualitativa etnográfica, de conformidad con los planteamientos dados en la propuesta de práctica y proyecto pedagógico de la facultad y la concepción de investigación propia del núcleo de Seminario de Investigación Formativa y Practica Pedagógica del programa, que para este caso se centrará en procesos de sistematización de la experiencia.

En el inicio de la fase II se realiza un proceso de preselección de la población basado en los criterios identificados desde el contexto escolar, según los aspectos de definición dados por la maestra de apoyo y por las docentes integradoras, siguiendo criterios generales como “impresiones diagnósticas” de RM, diagnósticos imprecisos y desactualizados, sin diferenciación en los factores etiológicos, en personas con edades comprendidas entre 6 y 16 años de edad cronológica, atendiendo el criterio de edad según la actual definición de la AAMR y teniendo en cuenta que en estas personas no se dé la presencia de otros trastornos asociados. Posteriormente la muestra definitiva se conforma con el grupo que efectivamente cumpla los criterios de diagnóstico en el sentido de contar con las debidas evaluaciones diagnósticas provenientes de profesionales de la psicología o neuropsicología.

El diseño metodológico es cuantitativo en la medida que se utilizan instrumentos estandarizados de evaluación, por ejemplo pruebas de inteligencia y pruebas de

conducta adaptativa de los cuales se obtienen datos y análisis de tipo estadístico, pero al mismo tiempo se aplican técnicas e instrumentos de recolección de datos como la observación y la entrevista. La primera durante el procesos de aplicación del programa de mediación cognitiva y la segunda a psicólogos.

Dado el carácter cuasiexperimental de la investigación - se establece una coherencia teórica clara y evidente con los referentes conceptuales que son el fundamento de la misma. En este sentido el método Vigostkiano de investigación conocido como "experimental-desarrollista" parte de los conceptos de Zona de Desarrollo Real (ZDR) mediación a partir del diseño de una estructura de "andamiaje" y Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) basándose en el análisis de los procesos a través de una exposición dinámica de los puntos que conforman la historia evolutiva de los mismos.

En lógica con lo anterior y en el marco de la investigación educativa se identifica la metodología de Investigación Acción- Educación (IAE) ya que permite la participación y acción directa de los equipos profesionales contribuyendo así a la formulación de acciones de cualificación de los procesos de evaluación diagnóstica en el seno mismo de las comunidades e instituciones, como también en la potenciación del desarrollo de los mismos sujetos de la investigación.

El estudio es de tipo correlacional -descriptivo- explicativo- interpretativo. Lo correlacional se establece a partir de la identificación de la relación entre los componentes y resultados del funcionamiento cognitivo y los de la conducta adaptativa, como también entre los niveles de ZDR y ZDP una vez dada la mediación. Lo descriptivo - explicativo e interpretativo, se combinan a través de la dinámica de registro de las observaciones durante la evaluación, como también de la mediación para la atribución de factores causales sobre los desempeños, sus características, la comprensión de los fenómenos mismos del desarrollo y las relaciones indagadas a la luz de las teorías y conceptos orientadores.

El proceso de análisis se establece a partir de la comparación entre los diferentes resultados obtenidos en la evaluación- mediación, contrastando además con los elementos recogidos en la observación etnográfica durante la intervención y otras fuentes, como también desde la identificación de las relaciones entre los procesos de

desarrollo que conforman las capacidades intelectuales y las habilidades de conducta adaptativa, mediante la definición de categorías de análisis surgidas del marco conceptual.

3.1.1 Fases o momentos

Las fases se describen en cada uno de los semestres o niveles.

Fase pre – activa (Nivel I) _ Semestre 2 / 2005

- Fortalecimiento teórico y conceptual del equipo investigador en el saber disciplinar, la temática, la población y el problema de investigación.
- Construcción del estado del arte sobre la temática y el problema de investigación.
- Profundización en la conceptualización sobre los paradigmas, modelos, métodos, metodología, diseños, técnicas e instrumentos de investigación principalmente orientados hacia la investigación educativa
- Rastreo o búsqueda de fuentes y convocatorias para la financiación del proyecto.
- Formulación del proyecto de investigación
- Presentación del proyecto ante pares evaluadores

Fase interactiva (Nivel II) - Semestre 1 / 2006

- Establecimiento de contactos y/o convenios Inter- institucionales para la conformación de los equipos interdisciplinarios, evaluación, selección de la población y coordinación de los planes de trabajo.
- Presentación ante la comunidad académica, instituciones y familias del proyecto de investigación.
- Revisión, análisis y selección de instrumentos de evaluación de funcionamiento intelectual y conducta adaptativa.
- Diseño de protocolos de evaluación a partir de la estructura del mapa cognitivo.
- Preselección de la población
- Desarrollo del trabajo de campo a través de la aplicación de los instrumentos de evaluación psicométrica de la inteligencia y de la conducta adaptativa (test)

- Elaboración de informes de las pruebas de inteligencia, del mapa cognitivo, el ICAP
- Delimitación definitiva de la población
- Formulación de la fase de experimentación o mediación cognitiva, mediante la aplicación del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de Reuven Feuerstein y del programa de Educación cognitiva de Santiago Molina.
- Aplicación de entrevistas a Psicólogos, respecto a la evaluación de la inteligencia y a otros informantes. (Padres y Maestros) respecto a la conducta adaptativa.
- Observación participante y no participante
- Revisión y análisis documental de historias medicas y psicopedagógicas de la población (evaluaciones psicológicas, neuropsicológicas y pedagógicas
- Aplicación de la evaluación retest
- Sistematización y categorización de la información (entrevistas psicólogos, análisis documental y el PEI)

Fase post – activa (Nivel III) - Semestre 2 / 2006

- Análisis e interpretación de la información
- Formulación de la guía de orientaciones para los procesos de evaluación diagnóstica y perfil de necesidades de apoyo.
- Elaboración de protocolos de evaluación para el diagnóstico de discapacidad intelectual
- Devolución a las instituciones participantes de los resultados y protocolos de evaluación
- Elaboración del informe final de investigación
- Elaboración de un video documental de síntesis y hallazgos
- Socialización de la investigación ante la comunidad académica

3.2 DESCRIPCION DEL TRABAJO DE CAMPO

3.2.1. ENTREVISTA A PSICOLOGOS

◆ **OBJETIVO:**

- ◆ Establecer la relación entre los conceptos de inteligencia y conducta adaptativa, a partir de la recopilación de las apreciaciones de profesionales de Psicología.

COMPONENTES:

- ◆ **FECHA:** Entre abril mayo del 2006

- ◆ **NIVEL DE FORMACIÓN:**

- ◆ **TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO:**

- ◆ **AREAS DE ESPECIALIZACIÓN:**

PREGUNTAS:

1. ¿Qué es para usted la inteligencia?
2. ¿Qué es para usted la conducta adaptativa?
3. ¿En su opinión cuáles son los procesos y habilidades que hacen parte de la inteligencia?
4. ¿En su opinión cuáles son los procesos y habilidades que hacen parte de la conducta adaptativa?
5. ¿Considera que existe relación entre los conceptos de inteligencia y conducta adaptativa? SI - NO. Por qué?

3.2.2 FASE DE EXPERIMENTACION

3.2.2.1 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE MEDIACION COGNITIVA

Justificación

La presente propuesta tiene como propósito fundamental implementar una estrategia pedagógico – didáctica que permita realizar un proceso de mediación dirigido a la identificación de las capacidades y debilidades, que a nivel cognitivo presenta la población con discapacidad cognitiva para su modificabilidad estructural y funcional. Dicha estrategia se convierte en un programa de mediación cognitiva con el cual se desarrollan diferentes actividades que identifiquen y permitan el desarrollo o potencialización de habilidades cognitivas, conceptuales, sociales y prácticas en el procesamiento de la información, teniendo como eje central la dimensión I y II de capacidades intelectuales y conducta adaptativa respectivamente, según el modelo de evaluación y apoyos de la AAMR.

A través de la elaboración del mapa cognitivo basado en la caracterización de las fases del acto mental (input, elaboración y output), propuesto desde el programa de enriquecimiento instrumental y modificabilidad cognitiva de Reuven Feurestein, se implementaran diferentes actividades que impliquen contenidos y conocimientos en el funcionamiento y los procesos mentales, como también en la conducta adaptativa.

Lo anterior surge inicialmente de la necesidad de implementar propuestas didácticas orientadas específicamente, al mejoramiento cognitivo y al desarrollo de nuevos procesos de evaluación basados en la consideración de los apoyos y del potencial de aprendizaje, como también de dirigir la evaluación y apoyos no exclusivamente a la inteligencia, sino teniendo en cuenta la aplicación de la evaluación de la conducta adaptativa en el contexto natural de las personas. Otra de las necesidades o problemas se relaciona con el énfasis dado en la falta de consideración sobre las diferencias multiculturales y lingüísticas respecto al carácter, contenido y forma de las pruebas de inteligencia y de conducta adaptativa; las implicaciones de la evaluación para la toma

de decisiones, la formulación de los programas de apoyo y las limitaciones que la puntuación del Coeficiente Intelectual (CI), que como resultado plantea para la identificación de las necesidades de apoyo; todas ellas evidenciadas en el contexto escolar y los diferentes programas e instituciones educativas, a través de las prácticas pedagógicas con población que presenta discapacidad intelectual, lo cual conlleva a indagar y proponer nuevas opciones para los procesos de evaluación e intervención implementados en el diagnóstico de dicha población.

Una vez conocidas las técnicas, instrumentos y procesos de evaluación y diagnóstico, surge la alternativa de la evaluación dinámica y del potencial de aprendizaje, específicamente el programa de enriquecimiento instrumental de Reuven Feuerstein, el cual dentro de su estructura, contempla la mediación cognitiva que tiene un doble objetivo, permite la identificación y recolección de datos relevantes que serán tenidos en cuenta para la evaluación y sistematización a través del mapa cognitivo, y a su vez cumple un papel pedagógico mediante el cual se trasmite el aprendizaje de un sujeto experto a otro inexperto en la interacción con el entorno.

Para llevar a cabo un proceso de mediación cognitiva es pertinente elaborar e implementar una propuesta pedagógica, que servirá como base en el proceso de intervención ya que por medio de ésta, los mediadores guiarán las planeaciones que se llevarán a cabo en el aula de clase a fin de modificar los procesos cognitivos deficientes en cada niño y de potencializar aquellos que se encuentran en desarrollo en el momento de la intervención.

Si bien la evaluación dinámica y del potencial de aprendizaje permite la identificación de capacidades y debilidades de la población, en lo que respecta al funcionamiento intelectual, también es posible el reconocimiento de las habilidades de la conducta adaptativa, sobre todo si se tiene en cuenta los planteamientos de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) del 2002, en cuanto a la definición de las dimensiones I y II en las que se considera la conducta adaptativa desde el modelo triárquico de inteligencia (conceptual, práctica y social).

Objetivo general

Implementar una propuesta pedagógica que permita potencializar los procesos y operaciones mentales en la población con discapacidad cognitiva para fortalecer los procesos y habilidades del funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa desde el programa de enriquecimiento instrumental y modificabilidad estructural cognitiva.

Objetivos específicos

Realizar un proceso de evaluación y seguimiento a partir de la recolección y la sistematización de los datos obtenidos en las fases del acto mental (input, elaboración, output), que permita identificar las debilidades y fortalezas de cada alumno por medio del mapa cognitivo.

Establecer la relación entre capacidades intelectuales y las habilidades de conducta adaptativa a través del programa de enriquecimiento instrumental y modificabilidad cognitiva a partir de la correlación entre sus factores.

Identificar los niveles de modificabilidad alcanzada por los alumnos en cuanto a sus capacidades intelectuales y habilidades de la conducta adaptativa.

Metodología

La implementación del programa de mediación se llevará a cabo a través de un proceso activo y dinámico, donde el docente actuará como mediador facilitador del aprendizaje. Por medio de éste deberá conseguir y favorecer la modificabilidad estructural cognitiva de la población, implementando una serie de actividades y situaciones de aprendizaje debidamente organizadas y estructuradas para ser transmitidas y aplicadas, de manera que favorezcan el desarrollo de procesos que están involucrados en el acto mental y por ende, que aparecen implícitamente en el aprendizaje, contemplando así aspectos

de tipo cognitivo como habilidades, operaciones, conocimientos, entre otros; aspectos externos como la motivación, la actitud, el estilo cognitivo, entre otros; al igual que los procesos metacognitivos y los relacionados con la conducta adaptativa.

Metodológicamente, esta propuesta de mediación cognitiva contemplará unas **áreas y contenidos** entre los cuales están: las capacidades intelectuales (dimensión I), la conducta adaptativa (dimensión II) y el currículo básico según los grados en los que se encuentren los alumnos participantes, objeto de la investigación.

ÁREA 1. DIMENSIÓN I: CAPACIDADES INTELECTUALES:

La inteligencia se considera una capacidad mental general que incluye “razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia” (Luckasson y cols. 2002, p. 40).

Para la descripción de las habilidades propias de la inteligencia y de la conducta adaptativa se utilizará el mapa cognitivo; instrumento que hace posible la representación de una serie de conceptos con un significado y unas relaciones, enmarcando todo ello en un esquema.

Como instrumento sirve para la planificación de cualquier contenido escolar, en la medida en que ayuda al profesor y al mismo estudiante a enfocar al aprendizaje sobre actividades muy específicas, a la vez que permite realizar un resumen esquemático de lo que se ha aprendido.

Feuerstein considera que todo acto mental se puede descomponer en tres fases (input-elaboración y output) Cada una de ellas contempla una taxonomía muy bien delimitada, con conceptos muy elaborados desde la práctica real y con manejos pedagógicos también muy específicos.

El modelo comprende siete parámetros, a través de los cuales se puede analizar el acto mental:

CONTENIDO: Cada acto mental se ha de describir de acuerdo con la materia que trata; esta se ha de analizar en función del universo de contenido sobre el que se opera. El contenido de cualquier material, test o problema ha de estar en consonancia con la competencia de a persona, por tanto, cuando se pretende enseñar una operación cognitiva específica el contenido juega un importante papel. Además, el contenido es una de las áreas de funcionamiento cognitivo que mejor refleja las diferencias individuales en la educación, ya que según la procedencia sociocultural del individuo este presentara una competencia relativa en ciertas áreas.

Es una de las áreas del funcionamiento cognoscitivo en el cual las personas difieren grandemente, con diferencias determinadas directamente por sus experiencias, historia educacional y distinta comprensión, determinada culturalmente de ciertos universos de contenido.

MODALIDAD DEL LENGUAJE: La modalidad, forma de presentación de la información, es el segundo parámetro del mapa cognitivo, y hace referencia a la variedad de lenguajes en los que se puede expresar un acto mental. Estas formas de presentación pueden ser: figurativa, numérica, simbólica, verbal, gestual, kinestésica, o muchas otras que expresen o transmitan la información, facilitando la elaboración de la misma.

Es necesario identificar la modalidad mas idónea para cada sujeto, ya que la eficacia de las modalidades específicas de comunicación es distinta para los sujetos según su nivel de funcionamiento, procedencia social, económica y sus propias diferencias individuales.

Un acto mental puede ser expresado en una variedad de lenguaje. Su modalidad puede ser figurativa, grafica, numérica, simbólica, verbal o una combinación de estas y/u otras.

OPERACIONES MENTALES: El tercer parámetro del mapa cognitivo hace referencia a la operación mental, Conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas,

en función de las cuales realizamos la elaboración de la información que recibimos. La actividad mental puede fluctuar desde niveles muy simples a niveles muy complejos, de ahí que la operación que se necesita para resolver una actividad pueda oscilar desde el simple reconocimiento o identificación de objetos hasta niveles más complejos que exijan operaciones tales como clasificación, seriación, multiplicación lógica y comparaciones.

FASES DEL ACTO MENTAL: El cuarto parámetro del acto cognitivo se refiere a las fases en las que tiene lugar el acto mental: input (entrada), elaboración y output (salida). Estas tres fases están inter correlacionadas y cada una de ellas tiene sentido en la medida en que esta en estrecha relación con la otra. La fase es un parámetro importante en el análisis del acto mental de un sujeto puesto que ayuda a situar el origen de la respuesta incorrecta.

1. INPUT: El niño ha de emplear una serie de estrategias tendentes a entender de que se trata un problema y como resolverlo. Contempla aquellas operaciones mentales presentes en el primer contacto con el objeto o experiencia a conocer:

- **Percepción clara:** Conocimiento exacto y preciso de la información. El sujeto ha de recibir la estimulación de acuerdo con los parámetros de simplicidad y familiaridad, de manera que puede enfocar su atención para captar todo tipo de información a través de los sentidos.
- **Exploración sistemática de una situación de aprendizaje:** Es la capacidad que muestran algunos individuos para organizar y planificar la información cuando se les presenta, bien en la vida ordinaria o bien en el aprendizaje sistematizado.
- **Habilidades lingüísticas a nivel de entrada:** Capacidad para discriminar y diferenciar objetos, sucesos, relaciones y operaciones a través de reglas

verbales. Ello implica una cierta habilidad para establecer el significado de símbolos y signos. También incluye la codificación y descodificación.

- **Orientación espacial:** Capacidad para establecer relaciones entre sucesos y objetos situados en el espacio. Se tiene en cuenta topografía corporal y las relaciones de izquierda/derecha, arriba/abajo, delante/detrás y dentro/fuera (orientación espacial I). También diferentes situaciones y relaciones especiales que obligan al niño a organizar su espacio topológico, proyectivo y euclidiano (orientación espacial II).
- **Orientación temporal:** Implica la incapacidad para identificar la relación entre sucesos pasados y futuros. La incapacidad para establecer temporales hace que el sujeto no pueda ordenar, resumir, ni comparar ni secuenciar los sucesos tal y como acontecen en la realidad.
- **Conservación, constancia y permanencia del objeto:** La estabilidad perceptiva depende de la capacidad para conservar la invariabilidad de los objetos por encima de posibles variaciones en algunos atributos y dimensiones. Así, el tamaño, la forma, la orientación y la cantidad, entre otras características, permanecen estables, a pesar de algunas transformaciones en otros atributos.
- **Organización de la información:** Capacidad para utilizar diferentes fuentes de información a la vez. Esta función es la base para establecer relaciones entre objetos y sucesos. La capacidad para encontrar coherencia o incoherencia a diferentes informaciones es una condición necesaria para establecer el principio de "equilibrio" que exige la solución de problemas.
- **Precisión y exactitud en la recogida de la información:** Consiste en la capacidad para percibir la información con una cierta rigurosidad. Este proceso cognitivo implica una selección cuidadosa y esmerada de todos los datos que llevarán a la respuesta correcta. Por el contrario, la impresión hace que el sujeto

solo fije de forma parcial en la información, lo cual le llevara a una elaboración pobre de la misma y a una solución inexacta del problema.

2. ELABORACIÓN: El individuo, con toda la información de que dispone, y siempre con la ayuda del mediador, ha de intentar organizar, elaborar y estructurar la información para dar respuesta adecuada. Contiene aquellas operaciones mentales que permiten al sujeto analizar dicho objeto, contenidos o información.

- **Percepción y definición de un problema:** Consiste en la habilidad para delimitar lo que pide el problema, que puntos hay que acordar y como averiguarlos. La incapacidad para percibir un problema y definirlo se manifiesta en la imposibilidad de elaborar la información; consecuentemente, las definiciones no tiene sentido para el sujeto, ya que este muestra una incapacidad para reflexionar, comparar y combinar los elementos de un programa.
- **Selección de información relevante:** Capacidad para elegir la información previamente almacenada y relevante para la solución del problema de que se trate. Este proceso cognitivo lleva al niño a establecer comparaciones y relaciones entre los sucesos ocurridos en diferentes actividades y momentos. Consecuentemente, esto hace que el niño se perciba como verdadero procesador de información y no como mero receptor pasivo.
- **Interiorización y representación mental:** Capacidad para utilizar símbolos internos de representación. La falta o deficiencia de la interiorización se manifiesta en la conducta demasiado concreta y sin generalización apropiada; además, implica un bajo nivel de abstracción debido al uso restringido de símbolos, signos y conceptos.

- **Amplitud y flexibilidad mental:** Capacidad para utilizar diferentes fuentes de información, estableciendo entre ellas una coordinación y combinación adecuada para llegar al pensamiento operativo.
- **Planificación de la conducta:** Capacidad para prever la meta que se quiere conseguir utilizando la información adquirida previamente. La conducta de planificación consiste en establecer un plan que incluya todas las etapas hasta la meta o solución. Los pasos se han de diseñar con un cierto orden y según una secuencia temporal. La deficiencia en la conducta de planificación consiste en la incapacidad para organizar los datos en la dirección mas adecuada.
- **Organización y estructuración perceptiva:** Consiste en la capacidad para orientar, establecer y proyectar relaciones. La percepción episódica es la dificultad para agrupar y organizar relaciones de objetos y hechos de la vida cotidiana.
- **Conducta comparativa:** Consiste en la capacidad para realizar todo tipo de comparaciones y relacionar objetos y sucesos anticipándose a la situación. Este proceso esta estrechamente relacionado con le manejo de la información en la medida en que el sujeto necesita la información adquirida previamente. Esta capacidad también implica poder resumir la información de forma automática.
- **Pensamiento hipotético:** Capacidad para establecer hipótesis y comprobarlas aceptando o rechazando la hipótesis previamente establecida. El pensamiento hipotético-deductivo requiere la representación y anticipación del hecho futuro; incluso exige la validación del mismo, de forma tal que el sujeto, ante diversas alternativas, ha de elegir la mas valida y rechazar las otras.
- **Evidencia lógica:** Consiste en la capacidad para demostrar las respuestas a través del razonamiento lógico, de ahí que el niño haya de formular y razonar con argumentos lógicos la validez de su respuesta. Siempre se le pide al niño

que justifique la solución del problema mediante dos o más razonamientos. El objetivo es desarrollar la necesidad de justificar y validar sus respuestas.

- **Clasificación cognitiva:** Es la capacidad para organizar datos en categorías inclusivas y superiores. La clasificación incluye en el “input” las funciones de percepción, conservación y constancia, uso de conceptos, instrumentos verbales y el manejo simultáneo de dos o más fuentes de información. En la fase de elaboración precisa de la conducta comparativa, sumativa, del uso de las dimensiones relevantes y del establecimiento de relaciones virtuales. En la fase de “output” exige la atención y precisión de la respuesta.

3. OUTPUT: Se demanda la respuesta exacta, que no siempre es única, ya que uno de los objetivos del programa es fomentar y desarrollar el pensamiento divergente. Incluye aquellas operaciones que el sujeto utiliza para organizar y expresar su respuesta acerca del objeto conocido:

- **Comunicación explícita:** Consiste en utilizar un lenguaje claro y preciso que responda al problema formulado en la tarea. Esto supone un cierto nivel de comprensión por parte del sujeto.
- **Proyección de relaciones virtuales:** Capacidad para ver y establecer relaciones que existen potencialmente pero no en la realidad. Esta función cognitiva exige la reestructuración y configuración de relaciones ante situaciones nuevas.
- **Reglas verbales para comunicar la respuesta:** Es la capacidad que se manifiesta en el uso, manejo y deducción de reglas verbales para la solución de un problema. La falta de vocabulario, conceptos y operaciones mentales hace que el sujeto no pueda comunicar sus soluciones y respuestas de manera correcta.

- **Elaboración y desinhibición en la comunicación de la respuesta:** Capacidad para expresar la respuesta de forma rápida, correcta y sistemática. El bloqueo es la disfunción cognitiva que lleva al niño a no emitir ninguna respuesta, ya que se siente fracasado.
- **Respuestas por ensayo-error:** La conducta por ensayo y error tiene un valor muy limitado para aquellas personas que no siempre sistematizan la búsqueda de la meta final; por consiguiente, no conservan las metas u objetivos establecidos por ellos mismos.
- **Precisión y exactitud en las respuestas:** La capacidad para pensar y expresar la respuesta correcta a un problema o situación generalmente de aprendizaje.
- **Transporte visual:** Capacidad para completar una figura y transportarla visualmente. A veces, la figura se cierra mentalmente, y el problema surge al tener que llevar ese “cierre” en la mente para completar y solucionar el problema. Es un cierre gestáltico.
- **Control de las respuestas:** Consiste en la capacidad para reflexionar antes de emitir cualquier tipo de respuesta. El control y la autocorrección implican procesos metacognitivos.

NIVEL DE COMPLEJIDAD: El nivel de complejidad ha de ser entendido como el nivel de cantidad y calidad de unidades de información necesarias para que se produzca el acto mental.

Una unidad de información es la cantidad mínima de conocimientos que ha de tener un sujeto para que se produzca un acto mental específico. La complejidad vendría determinada por el número de unidades de información y calidad de estas, en función del grado de innovación y de la familiaridad que el sujeto tenga con el problema.

NIVEL DE ABSTRACCIÓN: Es la distancia que hay entre un acto mental y el objeto o suceso sobre el cual se opera, de tal forma que el contenido puede oscilar desde la pura percepción sensorial hasta el nivel mas elevado de abstracción y representación mental.

NIVEL DE EFICACIA: Como criterio de eficacia se usa el complejo rapidez/ precisión, y/o la cantidad de esfuerzo proyectado objetiva y subjetivamente por el sujeto en la actividad presente. El nivel de eficacia se puede concebir como una dimensión que difiere cualitativa y cuantitativamente de los otros seis parámetros, aun a pesar de que puede quedar determinado y afectado por uno de ellos o por la combinación de los mismos. Por ejemplo, un nivel de complejidad bajo –por el contenido demasiado familiar el sujeto-puede hacer eficaz el acto mental que opera sobre esta actividad. Sin embargo, a la hora de la evaluación es muy difícil separar la eficacia de la verdadera capacidad del sujeto, ya que intervienen otras variables como son las destrezas e informaciones que posee.

3.2.2.2 FORMATO PARA EL MAPA COGNITIVO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION INFANTIL
PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
PROYECTO Y PRACTICA PEDAGOGICO

NOMBRE DEL PROYECTO: RELACION ENTRE CAPACIDADES INTELECTUALES Y CONDUCTA ADAPTATIVA A PARTIR DE LA EVALUACION DINAMICA Y DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE EN POBLACION CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
FECHA DE REALIZACION:

• INFORMACION PERSONAL
NOMBRE:
EDAD CRONOLOGICA:
FECHA DE NACIMIENTO:
DIAGNOSTICO:

• INFORMACION ACADÉMICA
GRADO O NIVEL DE ESCOLARIDAD:
PROGRAMA EDUCATIVO O INSTITUCION (EN CASO DE PERTENECER A UN PROGRAMA DE EDUCACION NO FORMAL):

- **PARAMETROS**

CONTENIDO Defina las áreas, temáticas y contenidos de acuerdo a las competencias personales			
AREAS			
TEMATICAS			
CONTENIDO			
MODALIDAD DEL LENGUAJE Defina el tipo de lenguaje requerido para la transmisión de información			
VERBAL	ESCRITO	VISUAL	PICTOGRAFICO
OPERACIONES MENTALES Describa tipo de actividades cognitivas que se realizaran:			
Seleccione las habilidades requeridas para realizar la actividad			
INPUT			
Identificación			
Clasificación			
Seriación			
Análisis			
Comparación			
Lógica			
Reversibilidad			
Reproducción			
ELABORACION			
Análisis, identificación, comprensión, comparación(percepción y definición de un problema)			
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)			
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)			
Planificación, seriación (planificar la conducta)			

Planificación, seriación, deducción, hipótesis(organización y estructuración perceptiva),confrontación, reversibilidad	
OUPUT	
Clasificación	
Seriación	
Categorización	
Reversibilidad	
Sistematización	
Planificación	
Reproducción	
Análisis	
FASES DEL ACTO MENTAL	
Describa, caracterice y analice las habilidades del acto mental	
INPUT	<ul style="list-style-type: none"> *Percepción clara *Organizar y planificar la información *Habilidades lingüísticas *Orientación espacial *Orientación temporal *Organización de la información
ELABORACION	<ul style="list-style-type: none"> *Percepción y definición de un problema *Selección de información relevante *Interiorización y representación mental *Amplitud y flexibilidad mental *Planificación de la conducta *Conducta comparativa *Pensamiento hipotético *Clasificación cognitiva
OUTPUT	<ul style="list-style-type: none"> *Comunicación explícita *Proyección de relaciones virtuales *Reglas verbales para comunicar la respuesta *Elaboración y desinhibición en la comunicación de la respuesta *Respuestas por ensayo-error *Precisión y exactitud en las respuestas *Transporte visual *Control de las respuestas
HABILIDADES DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA	
Describa, caracterice y analice las habilidades de la conducta adaptativa	
HABILIDADES CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> *Lenguaje(receptivo - expresivo) *Conocimientos lógico-matemáticos *Lecto-escritura *Auto dirección
HABILIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> *Interpersonal

	<ul style="list-style-type: none"> *Responsabilidad *Autoestima *Credulidad *Ingenuidad *Inocencia *Seguimiento de reglas *Obediencia de leyes *Evitación de la victimización
HABILIDADES PRACTICAS	<ul style="list-style-type: none"> *Actividades de la Vida Diaria(AVD): comida, vestido, transferencia/movilidad, aseo *Actividades Básicas Cotidianas (ABC): preparación de comidas, mantenimiento de la casa, transporte, toma de medicamentos, manejo del dinero, uso del teléfono. *Habilidades Socio-Ocupacionales *Mantenimiento de entornos saludables
NIVEL DE COMPLEJIDAD	
Describa el tipo y cantidad de información de acuerdo a las temáticas y contenidos y el numero de actividades que se le propondrá al niño:	
Seleccione cual es el nivel de complejidad que se evidencia en dicha tarea con el niño	
ACTIVIDAD	NIVEL DE COMPLEJIDAD
	ALTO BAJO
NIVEL DE ABSTRACCION	
Describa el tipo de material con el cual se le presentara al niño la actividad	
CONCRETO	
ABSTRACTO	
Con base anterior, defina el periodo evolutivo en el que se encuentra el niño	
PRECONCEPTUAL	
CONCRETO	
ABSTRACTO	
JUSTIFIQUE:	
NIVEL DE EFICACIA	
Defina bajo los siguientes criterios, el desenvolvimiento y desarrollo por parte del niño	

RAPIDEZ	PRECISION	AUTOMATIZACION	CANTIDAD DE ESFUERZO
---------	-----------	----------------	-------------------------

ÁREA 2: DIMENSIÓN II: CONDUCTA ADAPTATIVA

La conducta adaptativa se entiende como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson y cols. 2002, p. 73). Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios en la vida y a las demandas ambientales.

HABILIDADES CONCEPTUALES: Incluye factores cognitivos, de comunicación y de habilidades académicas.

- **Lenguaje (receptivo y expresivo):** Se refiere tanto a la comprensión (receptividad) como a la expresión del lenguaje, es decir, al uso del mismo.
- **Conocimientos lógico- matemáticos (conceptos relacionados con el dinero):** tienen su base en los conocimientos físicos y conocimientos sociales, que el niño ha adquirido producto de su interacción con el medio en el cual vive. También incluye la resolución de problemas matemáticos simples y la utilización de las operaciones básicas.
- **Lecto-escritura:** Incluye la lectura de palabras y frases sencillas, la escritura del nombre, dirección y frases sencillas así como la manera de utilizar la escritura para expresar ideas complejas y leer por placer.
- **Autodirrección:** Pensamiento y acción independientes, elegir, crear y explorar sin las restricciones de límites impuestos externamente. También incluye el autocontrol; tener confianza en si mismo, tomar decisiones y elaborar juicios sobre determinadas conductas.

HABILIDADES SOCIALES: Comprende las habilidades de competencia social.

- **Responsabilidad:** Ser comprometido con sus actos, ser cortés, y respetuoso.
- **Interpersonal:** Establecer relaciones con iguales.
- **Autoestima:** Tener confianza en si mismo, deseos de superación, valoración de sus propios trabajos.
- **Credulidad:** Dejarse llevar por los demás.

- **Ingenuidad (posibilidad de ser engañado o manipulado):** No responder a absurdos de la vida cotidiana o verbales, lógica limitada, incapacidad de entender relaciones causa – efecto.
- **Inocencia:** No entender cuando se burlan de él.
- **Seguimiento de reglas:** Conocer las reglas tanto en la casa, en la escuela y en la sociedad, respetarlas y seguirlas.
- **Obediencia de leyes:** Conocer leyes sencillas y obedecerlas.
- **Evitación de la victimización:** Ser abusado o manipulado.

HABILIDADES PRÁCTICAS: Relacionadas con las habilidades de vida independiente.

- **Actividades de la vida diaria:** Incluye conductas relacionadas con la autoayuda y el mantenimiento personal, entre ellas:
 - Comida: Alimentarse sin ayuda.
 - Transferencia/movilidad: Identificación de problemas para desplazarse.
 - Aseo: Asearse y realizar tarea de cuidado personal.
 - Vestido: Colocarse y quitarse prendas de vestir.
- **Actividades básicas cotidianas:** Incluye conductas relacionadas con la independencia y/o la vida en comunidad, entre ellas:
 - Preparación de comidas: Preparación de comidas sencillas siguiendo recetas, planificar, comprar ingredientes para una receta.
 - Mantenimiento de la casa: Limpiar los diferentes espacios de la casa, recoger desorden, lavar baños y cocina.
 - Transporte: Tomar el autobús para ir a la escuela, emplear el transporte público.
 - Toma de medicinas: Recordar la toma de un medicamento, reconocer los efectos de la medicación, no exceder el consumo de los mismos.
 - Manejo del dinero: Manipulación de dinero, reconocimiento de la moneda, habilidades de ahorro y de planificación de gastos.

- Uso del teléfono: Reconocer los números dígitos, llamar amigos y familiares, utilizarlo para comunicarse.
- **Habilidades socio –ocupacionales:** Incluye conductas relacionadas con el desempeño de un trabajo, y la conducta laboral, definir su interés laboral, cumplir horarios establecidos, respetar figuras de autoridad, motivación, regularidad en asistencia, entre otros.
- **Mantenimiento de ambientes saludables:** Incluye peligros potenciales relacionados con el fuego, intoxicaciones y envenenamientos (tener en cuenta el carácter toxico de algunos productos), mantenimiento del hogar, seguridad del hogar (cerrar puertas con llave).

ÁREA 3: CURRÍCULO BÁSICO

Preescolar, Primero, Segundo, Tercero y Cuarto

Esta propuesta fue implementada en niños (as) y jóvenes entre los 7 y los 13 años de edad incluidos en los grados de preescolar a cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro del barrio Aranjuez de municipio de Medellín.

El tiempo total en el cual se llevó a cabo la propuesta de evaluación e intervención es cuatro meses calendario, los cuales se dividirán en tres grandes momentos:

- Test o evaluación inicial (realizada previamente a la fase de experimentación)
- Mediación cognitiva
- Postest

Los grupos de trabajo que se conformarán para llevar a cabo la mediación cognitiva se organizaran teniendo en cuenta el grado al que pertenecen, lo que en cierta medida garantizará un grado de homogeneidad en cuanto a habilidades, y la edad de los alumnos, procurando entre los mismos la mayor proximidad posible.

Para realizar las diferentes intervenciones se contará con una serie de recursos de tipo: Tecnológico, Físico, Materiales, Humanos.

Evaluación y seguimiento

Este se hará por medio de registros de observación y con la utilización de instrumentos como el mapa cognitivo y el diario pedagógico.

El mapa cognitivo es un instrumento que permitirá el registro del proceso de evaluación de los alumnos, este será diligenciado por el maestro mediador. En este proceso se tendrán en cuenta dos momentos:

- Evaluación inicial o test: se realizará una caracterización de la población con el fin de conocer cuales son las habilidades en cuanto a la dimensión I y II del paradigma del retraso mental.
- El postest: se valorará cuales fueron los avances o logros significativos en la adquisición, desarrollo y mantenimiento de las habilidades de la población con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta la dimensión I y II desde el modelo de evaluación dinámica y del potencial de aprendizaje.

Además del seguimiento a los alumnos, se llevará un seguimiento al proceso de desarrollo del programa que se materializará en el diario pedagógico el cual estará compuesto en su gran mayoría por una parte planeadora en la cual el maestro describe las actividades que se realizarán en cada sesión de intervención y una segunda parte en la que tendrán lugar las observaciones, el análisis y la interpretación de dichas observaciones.

3.3 PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

3.3.1. ENTREVISTAS A PSICÓLOGOS(AS)

DATOS GENERALES				CATEGORÍAS DE ANALISIS				
CODIGO	NIVEL DE FORMACIÓN	TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO	AREAS DE ESPECIALIZACIÓN	INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA – CONDUCTA ADAPTATIVA
01	Post – grado en salud mental del niño y del adolescente	1 año en psicología organizacional, 3 años en psicología clínica educativa	Salud mental del niño y el adolescente: clínica	*Habilidad *Relaciones complejas *Solución de problemas	*Secuenciación *Acción *Dirección *Resolución de problemas	*Metacognición *Aplicación de estrategias *Adquisición *Conocimientos *Automatización *Adaptarse *Seleccionar	*Sistema *Sociedad *Sentimientos *Desarrollo *Habilidades sociales *Proceso *Autoconcepto *Autocontrol *Referencia social *Adecuación	SI *Desarrollo *Niveles de salud mental *Adaptación *Adecuación *Cambios *Ambientes *Afrontacion *Solución *Funcionalidad *Sociedad

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Se observa que se denomina la inteligencia desde la capacidad para ejecutar los procesos básicos, desde la resolución de problemas, sin embargo no se especifican que hagan parte solo del campo académico, se encuentra una relación directa en esta última al definir la conducta adaptativa, se hace énfasis en los procesos de la Inteligencia sobre todo aquellos que son internos, es decir que le permitan al sujeto adquirir conocimientos, aprendizajes y saberes propios del desarrollo mental y en la conducta adaptativa se evidencia una relación directa con el medio externo y con todas aquellas habilidades observables en cuanto al comportamiento dentro de un contexto, específicamente a nivel social. La relación que se encuentra se centra en la resolución de problemas, que hace que el sujeto tenga la capacidad de adaptarse, de adaptarse a cambios y a demandas del medio. Es decir en la capacidad que se tiene para enfrentarse al mundo siendo realmente funcional.

DATOS GENERALES				CATEGORÍAS DE ANALISIS				
CODIGO	NIVEL DE FORMACIÓN	TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO	AREAS DE ESPECIALIZACIÓN	INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA – CONDUCTA ADAPTATIVA
02	Especialización en niños con énfasis, en psicología clínica cognitiva comportamental y neuropsicología.	Trastornos del desarrollo infantil, 22 años.	Trastornos del desarrollo. (Autismo, Retraso mental) Educación de problemas de desarrollo.	*Capacidad general *Resolución de problemas *Abstracción de información *Practica *Conceptualizacion *Relacionar datos *Elaboración *Hipotetizacion *Comprensión	*Conjunto de habilidades *Desenvolvimient o *Adecuación *Independencia *Entornos	*Nivel inicial: *Atención, *percepción, *canales sensoriales, *Nivel secundario: *Memoria, *asociación, *análisis, *Ingreso de información, *comparación, *integración, *campo *almacenamiento, recuperación, codificación, decodificaron. *Nivel terciario: *Funciones ejecutivas, *información, *medio, *organización, *definición, *evaluar *efectividad.	*Habilidades practicas, conceptuales y sociales *Periodo evolutivo *Manifestación *Habilidades de juego *Relaciones con pares *Autocuidado *Comunicación *Comprensión *Habilidades académicas *Cooperación *Independencia *Comunidad *Hogar	SI *Correlación positiva *Relación directa *Mayor inteligencia *Desarrollo de habilidades conceptuales, practicas y sociales *Independencia *Habilidades de la vida diaria *Entorno *Nivel intelectual *Habilidades inadecuadas *CI *Funcionamiento global.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Se denomina la inteligencia como un aspecto global de todo sujeto, en esta se relacionan múltiples procesos que solo apuntan al desarrollo y al desempeño cognitivo, es decir la inteligencia esta ligada netamente a procesos básicos superiores y/o del pensamiento, los cuales a su vez permiten al individuo organizar la información que le ofrece el medio, pero específicamente para la adquisición y el desarrollo de habilidades cognitivas, las cuales están planteadas desde el modelo del procesamiento de información. Contrario a la idea de inteligencia, se alude a la conducta adaptativa como un conjunto de habilidades que están relacionadas con el ciclo de desarrollo o momentos definitivos y que se dividen en dos tipos, unas dirigidas hacia el entorno comunitario y otras respecto a la persona como por ejemplo la independencia.

DATOS GENERALES				CATEGORÍAS DE ANALISIS				
CODIGO	NIVEL DE FORMACIÓN	TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO	AREAS DE ESPECIALIZACIÓN	INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA – CONDUCTA ADAPTATIVA
03	Especialista en psicología clínica cognitiva	16 años psicólogo clínico 10 años docente universitario (pregrado y postgrado) 2 años labor con familias de personas en situación de discapacidad	Psicología clínica cognitiva Terapia familiar y de pareja	*Constructo psicológico *Procesos *Habilidades (cognitivo afectivas) *Adaptación *Entorno *Condición *Humana *Demandas *Resolución de problemas *Cotidianidad *Enfrentamiento *Toma de decisiones *Múltiples componentes	*Conjunto de comportamientos *Individuo *Desarrollo *Depuración *Perfección *Acomodación *Ubicación *Reconocimiento *Demandas *Supervivencia *Nivel de inteligencia *Análisis *Síntesis *Organización	*Cognitivos *Afectivos *Inteligencia *Habilidades *Destrezas *Análisis *Síntesis *Razonamiento *Atención *Memoria *Lenguaje *Pensamiento *Claridad *Organización *Planeación *Evaluación ejecución *Autoconciencia *Autorregulación *Motivación emocional *Capacidad empática *Expresión emocional *lógico	*Entorno *Procesos sensoriales *Preceptuales *Características físicas *Demandas adecuación	*Si *Procesos biológicos *Habilidades y competencias *Procesos conductas *Responde a demandas *Vida cotidiana *Destrezas *Capacidad adaptativa *Exigencias

ANALISIS E INTERPRETACION
Desde las definiciones I y II se encuentra una inmensa relación, pues tiene en cuenta la inteligencia como un constructo y no como una parte que se divide desde los comportamientos humanos según las áreas, es decir, no se especifica el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa como ramas del individuo sino como un conjunto de habilidades y procesos que juntos le permiten al sujeto aprender, procesar, organizarse, enfrentarse y ser funcional en los diferentes entornos donde se desenvuelva. Pese a especificar uno a uno los procesos cognitivos como parte esencial del ser humano se hace una relación con la parte afectiva del sujeto y de la misma manera en la definición de conducta adaptativa se centra en las capacidades físicas y del entorno pero se siguen considerando procesos cognitivos como parte de esta.

DATOS GENERALES	CATEGORÍAS DE ANALISIS
-----------------	------------------------

CODIGO	NIVEL DE FORMACIÓN	TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO	AREAS DE ESPECIALIZACIÓN	INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA – CONDUCTA ADAPTATIVA
04	Pregrado psicología Especialización	Educación especial (retraso, autismo, Down). Dos años	Especialización en niños con énfasis en psicología clínica cognitiva, comportamental y neuropsicología infantil.	*Conjunto de habilidades *Memoria *Atención *Percepción *Enfrentamiento *Resolución de problemas *Capacidad de almacenar *Procesar – guardar *Mundo externo	*Destrezas *Vida personal *Vida de hogar *Comunidad *Campo laboral *Desenvolvimiento *Entorno *rol	*Memoria a corto y largo plazo *Atención *percepción *asociación *Secuenciación *Solución de problemas *Comprensión *Interpretación *Razonamiento *procesamiento	*Parte motora *Comunicación *Social *Personal *comunidad	*Si *Memoria *Atención *desempeño *adaptación *Herramientas de aprendizaje *Desarrollo *Enfrentamiento *Potencialización *Procesos

ANÁLISIS E INTERPRETACION

Se especifican tanto los procesos cognitivos como las habilidades de la conducta adaptativa desde el actual paradigma del retraso mental, así mismo, en la explicación de cada uno de los componentes. En la relación se evidencia que existen procesos cognitivos que se definen en inteligencia que favorecen la capacidad de adaptación y desenvolvimiento en los diferentes entornos, permitiéndole al sujeto desempeñarse de manera adecuada.

Se habla también de un rol social que incluye habilidades para enfrentarse a nivel personal con su comunidad y su entorno académico y laboral en la conducta adaptativa para el caso de aquellas habilidades que son personales o dirigidas hacia sí mismo.

DATOS GENERALES				CATEGORÍAS DE ANALISIS				
CODIGO	NIVEL DE FORMACIÓN	TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO	AREAS DE ESPECIALIZACIÓN	INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA – CONDUCTA ADAPTATIVA
05	psicología	Discapacidad. 18 años	Autismo, retraso mental, déficit de atención e hiperactividad	<ul style="list-style-type: none"> *Interacción *capacidades innatas *Aprendizaje *Independencia *Responsabilidad *Actuar *Funcionar *Adecuarse *Exigencias o requerimientos de su ambiente *Funcionamiento *sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> *Interacción *Aprendizaje *Procesar *Ambientes *Conversión *Transformación *adaptación 	<ul style="list-style-type: none"> *Percepción *Entrada *Estímulos *Información *Almacenamiento *Discriminación *Relacionar *Categorizar *Secuenciar *Recuperación *Memoria *Ejecución *Organización *Transformación *Conductas observables *Lenguaje *Solución de problemas *Ejecución motora 	<ul style="list-style-type: none"> *Procesos de aprendizaje *Ambiente *Oportunidades *Comunicación *Interacción *Cuidado propio *Habilidades motoras *Habilidades para el trabajo *Cuidado de la salud *Académicas cognitivas 	<ul style="list-style-type: none"> *No *Capacidad intelectual alta *Promedio *Pocas habilidades adaptativas *Capacidad intelectual baja *Por debajo de la media *Habilidades adaptativas altas *Funcionamiento *contexto

ANALISIS E INTERPRETACION
 En cuanto a la conducta adaptativa se habla de capacidades innatas y no propiamente del concepto de aprendizaje, se refiere mas a la interacción con el medio, al rol que asume en la sociedad y a la independencia que se alcance para actuar y funcionar adecuadamente. Los procesos de la inteligencia se definen en el marco netamente cognitivo y se evidencia una contradicción al mencionar el concepto de conductas observables, pues estas considero que se definen mas en los procesos de conducta adaptativa. En cuanto a la relación existente entre funcionamiento intelectual y conducta adaptativa se afirman que no hay relación, sin embargo, dentro de los procesos se definen capacidades intelectuales (académicas cognitivas) como si hicieran parte de la conducta adaptativa.

DATOS GENERALES	CATEGORÍAS DE ANALISIS
-----------------	------------------------

CODIGO	NIVEL DE FORMACIÓN	TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO	AREAS DE ESPECIALIZACIÓN	INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA – CONDUCTA ADAPTATIVA
06	Psicología	2 años. Psicología clínica, psicología educativa, psicología organizacional	Psicología Cognitiva	*Capacidad mental *Razonamiento *Planificación *Solución de problemas *Pensamiento abstracto *Comprensión de ideas complejas *Rapidez de aprendizajes *Aprender de la experiencia *Asimilar, Guardar, y Elaborar información *Resolver problemas	*Eficacia *individuo *nivel de independencia personal *responsabilidad social *edad cronológica *grupo social	*conjunto de procesos *atención *concentración *memoria *planeacion *razonamiento *aprendizaje *capacidad de observación *habilidades sociales *ser humano *enfrentarse *mundo	*habilidades conceptuales: lenguaje (receptivo y expresivo) lectura y escritura, dinero, autodirección *habilidades sociales: interpersonal, responsabilidad, autoestima, ingenuidad, inocencia, seguimiento de reglas, obediencia de leyes, victimización. *habilidades practicas: AVD (comida, transferencia/movilidad, aseo, vestido), actividades instrumentales de la vida diaria (transporte...), habilidades ocupacionales Y mantenimiento de ambientes saludables.	Si. *limitaciones de inteligencia *cuatro dimensiones *conducta adaptativa *Participación *interacción y roles sociales *salud *contexto *no evaluar *inteligencia solo por *resultados de C.I

ANÁLISIS E INTERPRETACION

Los planteamientos anteriores están descritos dentro de la definición, clasificación y perfil de apoyos propuestos por la AAMR en 2002, lo que enmarca el concepto de inteligencia en el campo cognitivo considerándola como una capacidad mental relacionada con el pensamiento, el aprendizaje y la resolución de problemas enfocado hacia los procesos internos del individuo, y la conducta adaptativa como el conjunto de habilidades y competencias que le permiten al individuo un nivel de funcionamiento en la vida diaria acorde a su edad, tomadas cada una por aparte y evaluadas de la misma manera; aunque no se desconozca la relación que existe entre ambas. En la respuesta por la relación entre la dimensión I y II se evidencia un cruce entre el concepto de inteligencia y la concepción del retraso mental en lo que respecta a la evaluación, ya que se plantean las dimensiones de evaluación del retraso mental como propias de la evaluación de la inteligencia. Las habilidades sociales es una categoría que confluye tanto en la dimensión I como en la II son consideradas dentro de las habilidades de la inteligencia como aquellas que le permiten al sujeto adquirir conocimientos en su interacción con el medio. Además se considera que las limitaciones de la inteligencia afectan el desempeño en conducta adaptativa

DATOS GENERALES				CATEGORÍAS DE ANALISIS				
CODIGO	NIVEL DE FORMACIÓN	TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO	AREAS DE ESPECIALIZACIÓN	INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA –CONDUCTA ADAPTATIVA
07	psicología	6 años. psicología	Discapacidad Atención en Duelo Clínica Individual Docencia y capacitación.	<p>*posturas *inteligencia. *inteligencias múltiples *Capacidad mental *razonamiento *planificación *solución de problemas *pensar de manera abstracta *comprender ideas complejas *aprender con rapidez *aprender de la experiencia. *asimilar, *guardar, *elaborar información y utilizarla para *resolver problemas, *desarrollo de la capacidad de iniciar, dirigir y controlar las propias operaciones mentales *actividades que manejan información.</p>	<p>*Conjunto de habilidades *conceptuales *sociales *prácticas *aprender *funcionar en la vida diaria.</p>	<p>*factores: *Comprensión verbal. *Fluidez verbal. *Numérico. *Capacidad espacial. *Memoria. *Razonamiento. *Rapidez de percepción. *Teoría triarquica de la inteligencia *cognición *contexto *desarrollo. *subteorías: *componencial (inteligencia académica). *experiencial, (inteligencia creativa) *contextual (inteligencia práctica).</p>	<p>*habilidades adaptativas *Comunicación *Autocuidado *Vida en el hogar *Habilidades sociales *Utilización de la comunidad *Autodirección *salud y seguridad *Académicas funcionales *ocio y tiempo libre *Trabajo *habilidades Conceptuales: *lenguaje receptivo y expresivo *lectura y escritura *concepto de dinero, *autodirección *Sociales: *interpersonal *responsabilidad * autoestima, *credulidad *ingenuidad, *seguimiento de reglas, leyes, *evitar la victimización. *Prácticas: *AVD *actividades instrumentales de la vida diaria, *habilidades ocupacionales, *mantenimiento de entornos seguros</p>	<p>Si *conducta adaptativa *inteligencia *habilidades *funciones *humanas, *ajuste del individuo *diversos entornos, *interacción *modificación de entornos *modificación de conductas *bienestar.</p>

ANALISIS E INTERPRETACION

La inteligencia y la conducta adaptativa se retoman según los planteamientos de la AAMR 2002, se incluyen las áreas de habilidades adaptativas descritas en la definición del 1992 propuesta por la misma. No obstante, estas se encuentran incluidas en la actual definición solo que de una manera mas global y amplia definida como habilidades conceptuales, sociales y practicas.

Se hace alusión a un aspecto importante que encamina estos planteamientos hacia un modelo dinámico, este es el concepto de modificación de entornos y de conductas que se llevan a cabo para el bienestar de la persona, aunque no sea mencionado, dicha modificación se da mediante el aprendizaje mediado entre el sujeto y el entorno. Igualmente se observa la concepción de la inteligencia desde un modelo multifactorial el cual permite la inclusión de las habilidades y aspectos de la conducta adaptativa a la capacidad cognitiva general. Se describe el proceso de aprendizaje como el producto resultante tanto en la definición de la inteligencia como el la de la conducta adaptativa.

DATOS GENERALES				CATEGORÍAS DE ANALISIS				
CODIGO	NIVEL DE FORMACIÓN	TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO	AREAS DE ESPECIALIZACIÓN	INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA – CONDUCTA ADAPTATIVA
08	Psicología	2 años y 8 meses. Psicología	Psicología clínica Psicología educativa	*Función cognitiva superior *procesar la información *desempeño o actividad cerebral *responder de forma adaptativa *diferentes estímulos	*interactuar con el entorno *funcional *cultura, *normas *valores	*Procesos cognitivos *memoria *lenguaje * percepción *atención *función ejecutiva *habilidades *habilidades sociales *habilidades adaptativas *Habilidades comunicativas	*habilidades *comunicación *cuidado de sí mismo *vida en el hogar *destrezas sociales *empleo de recursos comunitarios *autodirección *salud y seguridad *aspectos cognitivos de tipo funcional *ocio *trabajo. *proceso *aprendizajes *receptividad de estímulos externos *medio	SI *conducta adaptativa *habilidades de inteligencia, *Asociación Americana de Retraso Mental *conducta adaptativa como aspecto fundamental dentro de la definición de Inteligencia *habilidades conceptuales, sociales y prácticas *aprender *funcionar en la vida diaria *inteligencia: *funcional, *funcionamiento social *exploración de estímulos *medio *alimentando *fortaleciendo *procesos necesarios para la inteligencia.

ANALISIS E INTERPRETACION

Aunque la inteligencia sigue concibiéndose como función cognitiva relacionada con las funciones psicológicas superiores, se hace alusión a la capacidad de adaptación como un aspecto incluido dentro del la inteligencia, considerando esta como un aspecto funcional. Se puede evidenciar la integración, aunque no total, de estos conceptos en la manera en que uno se encuentran descrito de alguna manera como procesos y/o habilidades del otro y que es esta interacción la que permite a fin de cuentas el buen funcionamiento en la vida diaria. Existe una relación delimitada al considerar el funcionamiento social que incluye habilidades y destrezas dentro de ambos constructos. La conducta adaptativa es definida en términos de la repuesta del sujeto hacia el exterior, es decir hacia el entorno, además de ser considerada como un aspecto fundamental dentro de la definición de inteligencia.

DATOS GENERALES				CATEGORÍAS DE ANALISIS				
CODIGO	NIVEL DE FORMACIÓN	TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO	AREAS DE ESPECIALIZACIÓN	INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA – CONDUCTA ADAPTATIVA
09	Psicología	2 años y 8 meses. Psicología	Psicología clínica Psicología educativa	*Función encargada de procesar la información *medio *ser humano, *desempeñarse de manera adecuada *diferentes entornos	*capacidad *Interactuar *medio *cultura *forma de vida *valores	*procesos *funciones psicológicas superiores *memoria *lenguaje *percepción *atención *función ejecutiva. *habilidades sociales *habilidades adaptativas *habilidades comunicativas.	*habilidades *comunicación *cuidado de sí mismo *vida en el hogar *destrezas sociales *empleo de recursos comunitarios *autodirección *salud *seguridad *aspectos cognitivos de tipo funcional *ocio *trabajo.	SI *coherencia *sentido *proceso *existe Complemento entre las dos.

ANALISIS E INTERPRETACION

Se hace alusión a la relación entre la dimensión I y II como un complemento que dota de sentido el proceso de socialización de las personas, en la medida en que interactúan con el entorno adquieren conocimientos y estrategias que posibilitan el desempeño adecuado en el mismo. Se evidencia una conceptualización marcada por la teoría del procesamiento de la información.

--	--	--	--	--	--	--	--

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Se retoman conceptos tradicionales y enfoques para hacer alusión a la inteligencia, mencionando autores como Gardner en su concepción de inteligencia múltiples donde concibe inteligencia como "resolver problemas de la vida cotidiana, par generar nuevos problemas par resolver y como la habilidad para elaborar productos u ofrecer un servicio que es de gran valor en un determinado contexto cultural", Gardner, 1995. la inteligencia se encierra en cualidades como capacidades, habilidades, procesos y funcionamiento y de igual manera la conducta es concebido con esas cualidades en el cual se desenvuelve el individuo. Frente a las habilidades de la inteligencia y de la conducta adaptativa, en los primeros, son mencionados aquellos procesos básicos del aprendizaje y cognitivo como la atención, memoria, resolución de problemas entre otros. en la conducta adaptativa las habilidades están relacionadas con el individuo como un ser social. Finalmente existe una relación estas dos habilidades ya que ambas se complementan pues son necesarias par "cumplir" acertadamente en un contexto determinado.

DATOS GENERALES				CATEGORÍAS DE ANALISIS				
CODIGO	NIVEL DE FORMACIÓN	TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO	AREAS DE ESPECIALIZACIÓN	INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA – CONDUCTA ADAPTATIVA
11	psicólogo	Año y medio: asesor a familias con niños con N.E.E		<ul style="list-style-type: none"> talentos individuo sociedad cultura valores aptitudes 	<ul style="list-style-type: none"> funcional social 	<ul style="list-style-type: none"> mental capacidad procesos ejecutivos resolución de problemas procesos neurológicos control 	<ul style="list-style-type: none"> identificación necesidades condicionamiento estimulo-respuesta refuerzos castigos 	<ul style="list-style-type: none"> SI Adaptación Socialmente Dificultad Inteligencia Agradar desagradar
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN <p>La conceptualización que se hace acerca de la inteligencia va dirigida hacia los talentos individuales. Mas que a la capacidad. Teniendo en cuenta que dichos talentos se ven reflejados en diferentes contextos de la sociedad y que reflejan nuestras aptitudes como persona, es decir, los valores y capacidades. Las habilidades y procesos de la inteligencia y de la conducta adaptativa, respecto a la primera se menciona la capacidad que tiene la persona de ejecutar procesos para resolver un problema, en la conducta adaptativa se basan en las necesidades de cada uno par utilizar diferentes estrategias e identificar esas habilidades y procesos. Como relación entre los dos conceptos se dice queso existe, ya que se necesita de la inteligencia para adaptarse a la sociedad.</p>								

DATOS GENERALES				CATEGORÍAS DE ANALISIS				
CODIGO	NIVEL DE FORMACIÓN	TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO	AREAS DE ESPECIALIZACIÓN	INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA – CONDUCTA ADAPTATIVA
12	Cognitiva. psicóloga	6 años: docente, remisiones por neuropsicología	En niños con énfasis en psicología clínica cognoscitiva, comportamental y neuropsicología.	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad Capacidad Destreza Cognición Desenvolvimiento Medio biopsicosocial Abstracto 	<ul style="list-style-type: none"> Condiciones Psicologías Cognitivas Ambientales Psicosocial 	<ul style="list-style-type: none"> capacidad integración desarrollar habilidad razonamiento pensamiento 	<ul style="list-style-type: none"> Autocuidado Autocontrol Habilidades Funcionales Salud sociales 	<ul style="list-style-type: none"> SI Integrar conducta
DATOS GENERALES				CATEGORÍAS DE ANALISIS				
CODIGO	NIVEL DE FORMACIÓN	TIEMPO Y CAMPO(S) DE DESEMPEÑO	AREAS DE ESPECIALIZACIÓN	INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA – CONDUCTA ADAPTATIVA
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: se considera a la inteligencia como una capacidad que se puede aplicar en el medio. Este es el contexto en el que el sujeto demuestra su inteligencia. Se aborda el concepto de inteligencia como algo abstracto, pues son muchos los autores que hablan de ella y la definen de múltiples maneras. Frente a la conducta adaptativa, la determina un conjunto de condiciones tanto cognitivas y ambientales para adecuarse en el medio. Frente a las preguntas 3 y 4 se enumeran de forma puntual los procesos y habilidades que encierran a la inteligencia y a la conducta adaptativa; finalmente en la última respuesta, se considera que si hay una relación, pues el sujeto por ser biopsicosocial debe integrar estas capacidades.				<ul style="list-style-type: none"> capacidad comportamiento atención percepción memoria 	<ul style="list-style-type: none"> Autocuidado Atención Independencia 	<ul style="list-style-type: none"> SI Modificabilidad 		

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La inteligencia es considerada como aquella capacidad par resolver problemas, y la conducta adptativa como los hábitos y comportamientos que posee el individuo. En cuanto a la tercera respuesta se realiza un alista de palabras que engloban las habilidades y procesos de la inteligencia como la atención, la percepción y la memoria; de igual manera, se da respuesta a la cuarta pregunta teniendo en cuenta el Autocuidado e independencia como procesos y habilidades de la conducta adaptativa. Por ultimo en la quinta respuesta si se encuentra una relación entre inteligencia y conducta adaptativa dejando en manifiesto que la una necesita de la otra par que un sujeto pueda integrarse en al medio.

3.3.2 HISTORIAS PEDAGOGICAS

RECOLECCION DE INFORMACION DE CARPETAS						
DATOS DEMOGRAFICOS						
CASOS		1	2	3	4	5
EDAD		7 años	8 años	13 años	9 años	9 años
GRADO		Primero de primaria	Primero de primaria	Cuarto de primaria	Primero de primaria (repitencia)	Tercero de Primaria
ESTRATO		3	3	2	3	3
SEGURIDAD SOCIAL		Sisben nivel 2	Sisben nivel 3	Sisben	Sisben	Sisben
EDAD	PADRE	50 años	30 años	49 años	29 años	(Padrastró) 55 años
	MADRE	29 años	28 años	49 años	27 años	38 años
ESCOLARIDAD	PADRE	No hay información	No hay información	5° de primaria	1° de primaria	Tecnólogo del Sena
	MADRE	Primer semestre de educación especial	Bachiller	5° de primaria	Primaria	Bachiller
DIAGNOSTICO		Necesidad Educativa Especial derivada de Discapacidad Cognitiva por alteración de los procesos de pensamiento y de los dispositivos básicos del aprendizaje y del entorno familiar.	Necesidad Educativa Especial derivada de Discapacidad Cognitiva, alteración en procesos de pensamiento, dispositivos básicos de aprendizaje, Parálisis Cerebral y entorno familiar que incide de manera notoria en su proceso de normalización	Retraso mental leve	Déficit de atención e hiperactividad	Déficit de atención e hiperactividad

TIPO DE INSTRUMENTO	COMPONENTES
EVALUCION PSICOPEDAGOGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Datos generales • Información diagnostica previa • expectativas • condiciones, perinatales, prenatales y postnatales • antecedentes familiares • historia educativa y terapéutica • observaciones • secuencia evaluativa: • dimensiones del desarrollo humano y competencia curricular -dimensión comunicativa -dimensión cognitiva -dimensión corporal -dimensión ética -dimensión estética -dimensión social -dimensión emocional -dimensión espiritual • evaluación de la competencia curricular • Áreas: (lengua castellana, matemática), fortalezas • inteligencias múltiples • estilo de aprendizaje • estrategias de aprendizaje • ritmo de aprendizaje • condiciones físicas, de salud y etiológicas • consideraciones ambientales -entorno familiar -entorno escolar • diagnostico psicopedagógico • necesidades con respecto a las dimensiones del desarrollo humano • necesidades con respecto a las áreas del conocimiento y el aprendizaje • necesidades con respecto a los entornos • conclusiones y recomendaciones
EVALUACION MULTIDIMENSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de la situación de evaluación • Funciones de la evaluación • Datos generales del niño • Diagnostico: dimensiones I, II, III, IV, V. • Clasificación y descripción de capacidades y debilidades en las dimensiones

	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de apoyos • Observaciones generales
ANAMNESIS	<ul style="list-style-type: none"> • Datos generales de identificación • Datos prenatales • Datos perinatales • Características del desarrollo durante la infancia • Datos escolares • Observación y análisis general
PRUEBA DE REMISION AL AULA DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> • Datos generales • Aspectos organizativos del aula • Manejo de la norma y autoridad dentro del aula • Aspecto curricular • Valoración de ambientes y Conclusiones
EVALUCION NEUROPSICOLOGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales • Motivo de consulta • Pruebas de evaluación • Historia del desarrollo • Historia familiar • Composición familiar • Historia socio emocional • Criterios diagnósticos del DSMIV para déficit de atención e hiperactividad • Criterios diagnósticos del DSMIV para trastorno oposicional – desafiante • Historia escolar • Examen físico • Observaciones de comportamiento • Resultados de evaluación e interpretaciones • Diagnostico • Resumen y conclusiones • Recomendaciones

TIPO DE INSTRUMENTO	EVALUACIÓN PSICOPEDAGOGICA				
CASO	1	2	3	4	5

DESCRIPCION	DIMENSION I	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostico • Antecedentes • Observación • Dimensiones del desarrollo humano • Comunicación • Cognitiva • Dispositivos de aprendizaje • Dimensión corporal • Evaluación • Competencia • Areas: lenguaje, matemáticas • Inteligencias múltiples • Aprendizaje • Ritmo de aprendizaje • Consideraciones físicas, de salud y etiológicas • Necesidades • Desarrollo psicomotor • Desarrollo del lenguaje • Logros académicos • Identificación • Descripciones nominativas • Habitación • Nominación • Secuencia • Nociones espaciales • Nociones temporales 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostico • antecedentes familiares • observaciones • evaluación • desarrollo • competencia curricular • historia terapéutica • observaciones • dimensiones del desarrollo • cognitiva • lenguaje • comprensión • información • cotidianidad • cohesión • comprensión • ejecución • modelamiento • comunicación • discapacidad cognitiva • dispositivos básicos de aprendizaje • tareas • desmotivación • estímulos auditivos, táctiles, visuales • ambiente • niveles de atención • procesos de pensamiento • observación • clasificación • descripción • praxias • competencia curricular • apoyo • necesidad educativa especial <ul style="list-style-type: none"> • inteligencia intrapersonal 	Este caso no tiene este instrumento.
-------------	-------------	---	---	--------------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico previo • Dificultades del embarazo en la etapa prenatal y perinatal. • Bajos niveles en dispositivos básicos: memoria, concertación, atención. • Dificultad en procesos de relación y conceptualización • Buenos niveles de observación, diferenciación, identificación, descripción. • Poco uso de estrategias meta cognitivas. • Adecuados canales perceptivos • Dificultades a nivel del manejo de tiempo y espacio 	<ul style="list-style-type: none"> • Embarazo no deseado, con complicaciones por epilepsia de la madre y bajos niveles emocionales • Dificultades en los procesos de relación, diferencias, clasificación, resolución de problemas. • Baja atención, baja motivación, baja memoria. • Presenta dificultades para ubicarse en l tiempo. (antes después) • Identifica conceptos de cantidad • No se evidencian estrategias meta cognitivas • Buena direccionalidad y lateralidad <ul style="list-style-type: none"> Describe laminas de manera gestual y emocional
---	---

	<p>DIMENSION II</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones • Dimensiones del desarrollo • Comunicación • Dimensión ética • Dimensión estética • Dimensión social • Dimensión emocional • Dimensión espiritual • Estilo de aprendizaje • Estrategias de aprendizaje • Ambiente • Entorno: familiar escolar • Diagnostico • Necesidades 	<ul style="list-style-type: none"> • observaciones • dimensiones del desarrollo • lenguaje • ordenes verbales • comunicación • interlocutor • estímulos • independencia • actividades básicas cotidianas • reconocimiento • expresar • decisiones • limites • presentación personal • responsabilidad • normas • figuras de autoridad • adaptarse • afecto • actividades grupales • dependiente • competencia curricular • seguimiento de instrucciones • atención • desempeño • juegos • dinámica familiar • necesidades
--	---------------------	---	---

- Buena comunicaron verbal.
- Comprensión adecuada para su edad.
- Poca capacidad de adaptación a entorno escolar
- No seguimiento de la norma
- Desafiante
- No mide consecuencias
- No le teme al peligro
- Le gusta el juego con pares, pero siempre desea liderar
- Es afectuoso con algunos adultos
- No hay rutinas en el hogar, ni responsabilidades
- Independiente en actividades de la vida diaria
- Falta propiciar ambientes tranquilos y establecer normas en el hogar.
- Dificultades a nivel de la lectoescritura

- Dificultades de adaptación
- Comportamiento inestable
- Dificultades para responder preguntas, es impulsivo o lo hace fragmentadamente
- Dificultad para permanecer en la tarea
- No presenta reconocimiento ante el peligro
- Dificultad para acatar normas y seguir reglas
- Le cuesta admitir sus errores
- Es impulsivo, se desespera con facilidad.
- Dificultad para adaptarse a situaciones nuevas
- Falta iniciativa en la toma de decisiones
- Es inseguro, nervioso, requiere aprobación constante de los adultos
- Pocos hábitos y rutinas en el hogar
- Dificultades en lecto escritura

TIPO DE INSTRUMENTO	EVALUACIÓN NEUROPSICOLÓGICA				
CASO	1	2	3	4	5

<p> Diagnostico Habilidades cognitivas Evaluación de inteligencia Habilidad Resolver problemas Ideas Asimilación de información Corregir Integración de información al proceso de pensamiento. Desempeño Tareas de análisis y síntesis Aprendizaje controlado mediante retroalimentación Razonamiento Inteligencia fluida Formación de conceptos Identificar una regla común Lógica formal Organizar información por categorías Información abstracta Relaciones espaciales Procesamiento visual Información visual no verbal Secuencias lógicas </p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades emocionales • Dificultades para concentrarse • Se distrae fácilmente • Pensamiento y ejecución lentos • Problemas de atención • CI normal • Memoria a corto plazo • Dificultad a nivel de organización automática, a nivel representativo, para responder bajo incertidumbre, • Falencias en: almacenamiento, reproducción de modelos 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades emocionales • Se distrae con facilidad • Dificultades en: atención sostenida, atención dividida. • Poca habilidad a nivel representativo • Fallas en secuenciación • CI normal • Dificultades para memorizar y reproducir modelos.
--	--	---

- Razonamiento
- Inteligencia cristalizada-habilidad aprendida o experimentada
- Conocimiento comprensivo
- Analogías verbales
- Manejar información verbal
- Memoria
- Recordar información previa
- Memoria para frases
- Niveles de atención
- Memoria visual motora
- Lectura y escritura
- Memoria espacial
- Estrategias adecuadas
- Memorizar espacios
- Matemáticas
- Memoria inmediata
- Memoria a largo plazo
- Afianzamiento de aprendizajes
- Lenguaje
- Evaluación
- Comprensión
- Expresión
- Nominación
- Comunicación
- Vocabulario de dibujos
- Vocabulario oral
- Significado de palabras
- Comprensión de oraciones
- Usar el espacio,
- Caligrafía
- Direccionalidad
- Tiempo y secuencia de palabras
- Evento con inicio, nudo y desenlace
- Nociones básicas para

				<ul style="list-style-type: none">• Función ejecutiva• Habilidad de planear y organizar una tarea compleja• Planear y organizar información para llegar al resultado deseado• Atención sostenida• Impulsividad• Trabajo al azar• Retraso mental leve• Rendimiento académico	
--	--	--	--	--	--

DIMENSION
II

- Diagnostico
- Resolver problemas
- retroalimentación
- Razonamiento
- Formación de conceptos
- lenguaje
- Inhibición del comportamiento
- Control de impulsos
- Estímulos distractores
- Medio
- Funcionamiento emocional
- Escala de evaluación de comportamientos
- Comportamientos sociales
- Diferentes ambientes
- Desempeño
- Problemas de conducta
- Ansiedad
- Atipicidad
- Adaptabilidad
- Habilidades sociales
- Agresión
- Depresión
- Somatización
- Aislamiento
- Liderazgo
- Habilidades de estudio
- Dificultad para expresar sentimientos
- Aceptación del medio
- Manejar la norma
 - Nivel intelectual

- Es impulsivo
- Inquieto
- Dificultades ante la instrucción verbal
- Se le dificulta esperar el turno.

- Se le dificulta seguir normas
- Es agresivo
- No sigue instrucciones
- Es muy inquieto
- Es desordenado con sus objetos personales

- Compromiso de lenguaje
- Habilidades de comunicación
- Juego de roles
- Resolver problemas
- Generalizar estrategias
- Aula de clase
- Rutinas
- Orden
- Distracciones
- Ambiente escolar
- Motivación
- Rendimiento académico
- Rendimiento social
- Reforzar
- Apoyo
- Canales de aprendizaje
- Desarrollo de estrategias
- Memoria verbal y visual
- Manejo afectivo
- Supervisión de tareas
- Maestro regulador de comportamiento
- Memoria
- Atención
- Familia
- Desempeño
- Autosuficiencia
- Aprestamiento académico y laboral
- Simpatía
- Amabilidad
- Colaboración
- Interés por la tarea
- Comunicación
 - Evento con inicio, nudo y desenlace
- Función ejecutiva

TIPO DE INSTRUMENTO		EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL				
CASO		1	2	3	4	5
DESCRIPCION	DIMENSION I	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento intelectual • Desarrollo • Procesos cognitivos • Procesos de aprendizaje • Planificación • Verificación • Atención • tareas • Resolución de problemas • Descripción • Observación • Clasificación • Discriminación • Observación concreta • Capacidades • Debilidades • Lenguaje • Diagnostico • Metacognicion • Memoria a largo plazo • Memoria a corto plazo • Aprendizaje • Conceptos • Lógico-matemático • Lecto-escritura • Aplicabilidad • Nociones espaciales • Nociones temporales 	<ul style="list-style-type: none"> • funcionamiento intelectual • proceso cognitivos • atención • resolución de problemas • tareas • comunicación • lenguaje • expresión • comprensión • argumentación • observación • clasificación • discriminación • análisis • coherencia • cohesión • discurso • metacognicion • debilidades • capacidades • actividades básicas de aprendizaje • pensamiento lógico • lectura <ul style="list-style-type: none"> • nociones temporales • nociones espaciales 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitaciones intelectuales • Necesidades e intereses • Integración escolar • Nivel de desarrollo evolutivo • Operaciones concretas • Nociones de clasificación • Seriación • Numero • Conservación de cantidad • Analizar • Definir • Sintetizar • Conceptuales • Cuestionamientos abstractos • Procesos cognitivos • Percepción • Percepción visual, auditiva y táctil • Discriminar imágenes • Contacto sensorial • Diferenciar sonidos • Atención • Estimulo • Acontecimiento • Focalizar atención en detalles • Aplicabilidad de filtrar y seleccionar información • Tareas especificas • Memoria 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento ubicado en el periodo preoperacional • Realiza clasificaciones según color, tamaño, textura. • Poca capacidad en el proceso de reversibilidad. • Buenos niveles de percepción • Dificultad en los procesos básicos como: atención y memoria a largo plazo • Dificultad para discriminar estímulos • Poca capacidad para resolver problemas, no es perseverante • Buen ritmo de trabajo, pero en ocasiones no termina lo que inicia • Dificultad para planificar y ejecutar actividades 	Este caso no tiene este instrumento

- Memoria a largo plazo
- Aprendizaje de conocimientos prácticos y
- Almacenar, procesar y recuperar información Procedimental
- Memoria a corto plazo
- Resolución de problemas
- Inseguridad
- Practica
- Planificar
- Verificar
- Evaluar
- Aprendizaje a través del error
- situaciones practicas
- desarrollo psico lingüístico
- fonológico
- lenguaje
- fonemas
- verbalizar
- interlocutor
- merada
- semántica
- tono de voz
- léxico
- palabras
- objeto
- comprender
- interpretar
- inferir
- explicar
- sintáctico
- expresiones
- comunicación reciproca e informal
- coherencia

				<ul style="list-style-type: none">• pragmático• comunicación activa• iniciativa• proceso comunicativo• adecuaciones de lenguaje• contexto• situaciones	
--	--	--	--	--	--

	<p>DIMENSION II</p>	<ul style="list-style-type: none"> • conducta adaptativa • habilidades • habilidades conceptuales, practicas y sociales • lenguaje expresivo • lenguaje comprensivo • académico • lectura • conceptos • autodireccion • interpersonales • intrapersonales • responsabilidad • intereses personales • conducta • motivación • instigación • apoyo • autoestima • autoprotección • seguimiento de reglas • comportamiento • instrumentos de la vida diaria • actividades básicas cotidianas • sociocupacional • capacidades • debilidades • entorno familiar • entorno social • normas • limites • autoridad • impulsividad 	<ul style="list-style-type: none"> • conducta adaptativa • habilidades • independencia • actividades básicas cotidianas • autodireccion • responsabilidad • autoprotección • seguimiento de reglas • autoestima • actitud • conducta • cuidado personal • aseo personal • lenguaje • relación • pares • adultos • interacción • sentimiento • desplazamiento • intereses • figura de autoridad • conocimiento académico • lógico-matemático • lecto escritura • vida diaria • habilidades sociocupacionales • instrumentos • contexto ambiental y cultural • rol social • participación • comportamiento • comunicación • tolerancia a la frustración <ul style="list-style-type: none"> • frustración • estímulos 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades e intereses • Integración social • Habilidades conceptuales • Lenguaje expresivo • Fluidez • Espontaneidad • Lenguaje • Narrar y describir situaciones y acontecimientos • Entorno familiar • Entorno escolar • Sentimientos • Pensamientos • Puntos de vista • Lenguaje comprensivo • Comprender • Ordenes sencillas • Analizar • ejemplificar • explicar • argumentar • aspectos conceptuales-académicos • situaciones cotidianas • lectura y escritura • hipótesis silábica • reconocimiento visual • nivel funcional de lectura • grafías • fonemas • conceptos lógico-matemáticos • esquema aditivo • conceptual • algoritmo • comunicación • aplicabilidad
--	---------------------	---	---	---

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Es un comunicador activo• Inicia, mantiene y una conversación, pero a veces no finaliza• Dificultades a nivel de lectura y escritura• Posee reconocimiento del dinero y maneja cantidades pequeñas de manera funcional• Es impulsivo• Poco reflexivo• Es irrespetuoso• No respeta las normas, ni reglas• Sabe normas de cortesía y en ocasiones las utiliza• Reconoce situaciones de riesgo• Es desafiante• Agresivo• Es responsable con sus útiles escolares• Es independiente en actividades de la vida diaria• Le gusta ser líder, pero sin seguir lineamientos, ni normas | |
|---|--|

- auto dirección
- adecuar comportamiento
- contexto
- situación
- Conductas
- Destrezas sociales
- Espacio
- Autocontrol
- Emociones
- Agresividad
- Habilidades sociales
- Relaciones
interpersonales
- Participación
- Actividades recreativas
- Contexto
- Interacción social
- Compañeros
- Aula de clase
- Intercambio
comunicativo
- Actitudes cordiales y
respetuosas
- Responsabilidad
- Cuidado personal
- Compromisos escolares
- Planificación
- Intereses personales
- Juego
- Pares
- Deseos
- Inclinationes
- Predilecciones
- Economía
- Autoestima
- Desempeño
- Confianza
- Dificultades
- Potencialidades

				<ul style="list-style-type: none">• Habilidades• Auto evaluación• Imagen• Aceptación• Timidez• Autoprotección• Peligro• Intencionalidad• Prendas de vestir• Clima• Implementos• Seguimiento de reglas• Leyes• Diferentes espacios• Normas• Habilidades practicas• Vida diaria• Aseo• Vestido• Alimentación• Movilidad• Control de esfínteres• Hábitos de higiene• Instrumentales de la vida diaria• Preparación de alimentos• Mantenimiento de la casa• Transporte• Uso del dinero• Toma de medicinas• Uso del teléfono• Habilidades socio ocupacionales	
--	--	--	--	--	--

TIPO DE INSTRUMENTO		ANAMNESIS				
CASO		1	2	3	4	5
DESCRIPCION	DIMENSION I	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostico • Datos personales • Prenatal • Peri natal • Retraso mental • Desarrollo • Infancia • Historia • Antecedentes • Familia • Padres • Observación • Cognitivo • Desempeño escolar • Dificultades • Datos escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales • Información pre, peri y postnatal • Antecedentes familiares • Historia educativa • Diagnostico • Retaso mental <ul style="list-style-type: none"> • Escolar • Desarrollo • lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Retraso mental • Desarrollo • Infancia • Psicomotriz • lenguaje • cognitivo • psico social • escolaridad • desempeño escolar • dificultades de aprendizaje • leer y escribir • dificultades matemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene concepto de numero • Conteo • Realiza semejanzas y diferencias • Se le dificulta resolver problemas • Bien a nivel perceptivo • Clasifica por color y tamaño 	<ul style="list-style-type: none"> • Maneja conceptos de cantidad • Manifiesta semejanzas y diferencias • Completa • Clasifica • Dificultad para resolver problemas
	DIMENSION II	<ul style="list-style-type: none"> • datos personales • historia familiar • antecedentes familiares • desarrollo • infancia • comportamiento • característica • social • interacción • juegos 	<ul style="list-style-type: none"> • datos personales • información familiar • escuela • familia • antecedentes • historia educativa <ul style="list-style-type: none"> • relaciones • lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Retraso mental • Desarrollo • Infancia • Acompañamiento escolar • desempeño escolar • Apoyos • lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia Extensa • Desarrollo psicosocial alterado, desde pequeño es desafiante, desobediente, no acata, ni respeta normas. • Desarrollo del lenguaje normal de acuerdo a la edad. • Es cariñoso con los animales • Dificultades en lectura y escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia nuclear (mama, padrastro e hijo) • Dificultades en lecto escritura • Habilidades en el lenguaje verbal • No respeta normas • Se le dificulta adaptarse a diferentes lugares o actividades • "Es fantasioso y mentiroso" • Es inseguro al hacer sus actividades

TIPO DE INSTRUMENTO	PRUEBA DE REMISION AL AULA DE APOYO				
CASO	1	2	3	4	5

DESCRIPCION	DIMENSION I	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizaje • dispositivos básicos del aprendizaje • dificultades • necesidades • capacidades • procesos cognitivos • memoria • atención • resolución de problemas • lenguaje • lectoescritura • pensamiento lógico-matemático • desempeño • salud 	<ul style="list-style-type: none"> • dispositivos básicos de aprendizaje • memoria • atención • lenguaje • descripción • observación • clasificación • tareas • aula • instigación • estrategias • currículo • desempeño 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos básicos del aprendizaje • Motivación • Habitación • Atención • Percepción • Estímulos • Tareas escolares • Memoria • Información • Indicadores de desempeño • Áreas
	DIMENSION II	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño • Estrategias empleadas • Valoración de ambientes • Dispositivos 	<ul style="list-style-type: none"> • tareas escolares • motivación • tareas escolares • atención • memoria • actividades • distribución del aula • ambiente • dispositivos básicos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Numero de estudiantes • Edad promedio • Estado físico del aula • Manejo de la norma • Autoridad • Duración de actividades diarias • Jornada escolar • Dialogo • Discusión

Este caso no tiene este instrumento	Este caso no tiene este instrumento

CASO	1	2	3	4	5
<p>OBSERVACIONES Y ANALISIS GENERAL</p>	<p>Toda la información abordada desde las carpetas presentan datos que hacen alusión al sujeto y al contexto (social, familiar, escolar), basada en datos de tipo personal, familiar y educativo que dan cuenta del desempeño tanto intelectual como funcional del niño; dichas referencias arrojan información valiosa como complemento para una intervención exitosa con fines a promover el desarrollo integral de los individuos y que por lo tanto puede proveer de conocimiento al lector que desea llevar un trabajo de investigación a población con retraso mental.</p>	<p>La inteligencia es considerada como la capacidad mental general que se tiene frente la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento como la observación, clasificación y descripción, los procesos de aprendizaje tales como la atención, la memoria, la percepción etc., considerando dificultades en Estefanía en dichas características cognitivas. La evaluación psicopedagógica y multidimensional son aspectos cruciales para diagnosticar la discapacidad intelectual, considerando las 5 dimensiones propuesta por la AAMR como criterios necesarios para el diagnóstico. La conducta adaptativa, considerando ésta como el conjunto de habilidades conceptuales, prácticas y sociales aprendidas por las personas para desempeñarse en la vida, se describen desde los ambientes familiares y educativos de la niña, las capacidades y debilidades que examinadas en diferentes contextos de comunidades y ambientes culturales, coexisten con las capacidades en otras áreas del desarrollo como el corporal, el espiritual y el ético. Como complemento a toda la información se aprecian datos adicionales de los padres, los</p>	<p>A nivel general, se puede observar la variedad de enfoques mediante los cuales se aborda la evaluación de la inteligencia (clínico, psicopedagógico, multidimensional). Sin embargo, en la evaluación del retraso mental se incluyen aspectos tanto de las capacidades intelectuales como de la conducta adaptativa, esta evaluación se presenta por separado la una de la otra, en algunos instrumentos, y aunque otros no lo especificuen, hacen alusión directa y constante a los mismos. En la descripción de los aspectos de la inteligencia y de la conducta adaptativa se encuentran aspectos en los cuales pueden encontrarse confluencias. Entre ellos el aprendizaje, la resolución de problemas, la atención, la memoria, la percepción son aspectos que teóricamente hacen parte de la capacidad intelectual de la persona pero que se materializan en la función ejecutiva que se lleva a cabo mediante las interacciones sociales y la participación diferentes entornos, entre ellos el escolar. El lenguaje, presente en las habilidades y procesos tanto de la inteligencia como de la conducta adaptativa, es una facultad humana que implica todo tipo</p>		<p>Durante mucho tiempo la evaluación de la inteligencia, ha sido conceptualizada como aquella cuyo objetivo es determinar el CI (Coeficiente intelectual) lo cual responde a los planteamientos clásicos procedentes del modelo Psicométrico, habitualmente realizado con las escalas de Wechsler. Sin embargo esta concepción ha evolucionado a través del tiempo y actualmente se utilizan diversos instrumentos que permiten hacer aportes a la evaluación de la inteligencia, por ejemplo las evaluaciones multidimensionales, psicopedagógicas, neuropsicológicas y demás, las cuales como se observa en la descripción de sus componentes y en la búsqueda de la relación existente con las dimensiones I y II, definidas por la Asociación Americana de retraso mental, 2002 (funcionamiento Intelectual y conducta adaptativa) se puede evidenciar que pese a las modificaciones, cambios y demás avances de la investigación en el campo de la Educación Especial, la evaluación de la inteligencia y de la conducta adaptativa están ligadas a la evaluación de una persona que tiene una impresión diagnóstica de retraso mental, o una persona que académicamente no tiene los mejores resultados, pues esta es una de las razones por la que se lleva a cabo este análisis. Así mismo y para especificar tal afirmación, la remisión de los dos casos se hizo porque presentan dificultades en el aprendizaje o en el comportamiento dentro y fuera del aula de clase. Pese a esta rotulación, los instrumentos no permiten definir si los casos presentan retraso mental; Lo que es evidente, dado su diagnóstico, es un déficit de atención con hiperactividad, que sumado a las grandes falencias del establecimiento de la norma o autoridad hacen que las conductas inadecuadas se incrementen. Por otro lado los datos recogidos permiten ver inconsistencias entre los mismos instrumentos, si bien se mencionan dificultades en los procesos</p>

<p>En esta carpeta por ejemplo, se pueden apreciar detalles alusivos a las necesidades individuales que surgen de la interacción entre la alumna y una situación de aprendizaje o de su desempeño social en el cual se encuentra; aunque se describe una característica etiológica por antecedentes familiares que puede "justificar" su retraso mental, también se aprecia información que caracteriza dicha discapacidad por el entorno educativo y familiar en el cual se desenvuelve y se desempeña; por lo tanto se describen déficits generales en el proceso de aprendizaje que afectan a todas las áreas del desarrollo: autonomía, cognición,</p>	<p>profesores y de observación por parte de diferentes profesionales. El retraso mental determinado en este caso significa que el funcionamiento intelectual de la niña es menor de lo normal con limitaciones del funcionamiento adaptativo las cuales traen consigo consecuencia en el buen desempeño a nivel escolar y social.</p>	<p>de procesos cognitivos, comportamentales, adaptativos, metacognitivos, emocionales, entre otros, y permite el desarrollo humano en toda su extensión.</p> <p>Para acceder al conocimiento, las personas disponemos de unos dispositivos básicos de aprendizaje como la atención, la memoria, la percepción, la resolución de problemas, entre otros, que se activan ante la presencia de un estímulo a través de un objeto o situación en un ambiente determinado y mediante la interacción constante con el mismo para luego ser utilizado y transferido a otras situaciones, otros contextos y otros ambientes. La clave del aprendizaje esta precisamente en las interacciones del sujeto con el medio en el cual se adquieren habilidades conceptuales, practicas y sociales a través de la capacidad cognitiva.</p> <p>En la descripción de las habilidades, potencialidades y dificultades se hace alusión a la inteligencia fluida y cristalizada. Si tenemos en cuenta los planteamientos de Catell (1963) y Horn (1979), citados por schalock (2003) acerca de la inteligencia fluida, la cual definen como: "capacidad de razonamiento, capacidad de memoria y rapidez de procesamiento de la información", y de inteligencia cristalizada definida como: "capacidad para aplicar el conocimiento y habilidades</p>	<p>básicos superiores (memoria, atención) no se especifican en algunos de ellos cual es la dificultad real, lo que es necesario saber si tenemos en cuenta las fase del acto mental (input, elaboración y salida) en las cuales interviene diferentes procesos y habilidades que no se puede indagar con solo mencionar un dispositivo básico o un proceso mental.</p> <p>Toda la recolección de datos nos muestra como la evaluación del sujeto continua haciéndose de manera fragmentada, por un lado la inteligencia y por otro lado la conducta adaptativa, lo que no permite observar e intervenir al sujeto de manera integral, mas aun si los datos relacionados con la inteligencia apuntan a los procesos básicos como: Memoria y atención y a las dificultades a nivel académico y no a las habilidades de adaptación y de los procesos mentales como el razonamiento o la resolución de problemas y en cuanto a la conducta adaptativa se hace énfasis en los comportamientos inadecuados, mas no en las habilidades prácticas, sociales y conceptuales que pueda poseer cada uno de los casos.</p> <p>Para finalizar es importante resaltar en palabras de Vigotsky "Los niños aprenden por su interacción con los adultos y con otros niños" y sumándome a esta afirmación, considero que las evaluaciones de los dos casos no arrojan resultados concretos, consistentes, ni de manera integral que permitan omitir un diagnostico, ya que no existe tal interacción que permita leer al sujeto por lo que es y no por lo que arroja una escala determinada, por lo que tal vez las Intervenciones y apoyos específicos brindados no están siendo los más adecuados para el desarrollo integral de estos casos, más aun si tenemos en cuenta que el sujeto no es solo comportamiento y rendimiento escolar.</p>
--	---	--	---

<p>lenguaje, interacción social y motricidad. A nivel general se da cuenta de aspectos que hacen difícil y que caracterizan a la niña, en el buen funcionamiento intelectual y conductual, incluyendo así, tanto a la inteligencia y los procesos básicos de aprendizaje como a las habilidades conceptuales, prácticas y sociales.</p>		<p>adquiridas a la resolución de problemas”, podemos encontrar una relación entre las habilidades de la inteligencia cristalizada y las habilidades sociales y prácticas y la inteligencia fluida en estrecha confluencia con las habilidades conceptuales, completando así la naturaleza triarquica de la inteligencia práctica social y conceptual.</p>
---	--	---

3.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN GENERAL

3.4.1 ENTREVISTAS A PSICÓLOGOS(AS)

La sistematización, categorización, análisis e interpretación del trabajo de campo, fue realizado inicialmente por medio de entrevistas a un grupo de 13 psicólogos y psicólogas, caracterizados de forma general por su formación en las áreas de psicología y post grado con énfasis en salud mental, psicología clínica cognitiva comportamental y neuropsicología infantil, los cuales cuentan con una experiencia laboral que oscila entre 1 y 22 años en ámbitos como: psicología organizacional, psicología clínica educativa, trastornos del desarrollo infantil, psicología clínica, docencia universitaria (pregrado y postgrado), trabajo con familias de personas en situación de discapacidad, Educación Especial en poblaciones con retraso, autismo, Síndrome de Down. Para el criterio general de selección, se consideró además de lo mencionado una relación directa con población con retraso mental.

Se inicia la recolección de información de manera individual, para lo cual cada integrante realizó un número de cuatro o cinco entrevistas en total, las cuales se sistematizaron previamente realizando su debida categorización y análisis.

Seguidamente se reúnen los puntos más relevantes, los conceptos, categorías, términos, procesos, habilidades e ideas más comunes entre estas; así mismo los puntos de vista que coinciden entre los diferentes profesionales entrevistados. De esta manera se categoriza la información y se concluye con un solo análisis que retoma las categorías inteligencia, conducta adaptativa, procesos y habilidades de la inteligencia, procesos y habilidades de la conducta adaptativa y la relación entre estas.

CATEGORIAS GENERALES

INTELIGENCIA	CONDUCTA ADAPTATIVA	HABILIDADES Y PROCESOS DE INTELIGENCIA	HABILIDADES Y PROCESOS DE CONDUCTA ADAPTATIVA	RELACIÓN INTELIGENCIA – CONDUCTA ADAPTATIVA
<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad general * Aprendizaje * Procesos * Comprensión * Resolución de Problemas * Adquisición de Conocimiento * Habilidad * Conceptualización * Abstracción de Información * Emociones * Entornos * Cultura 	<ul style="list-style-type: none"> * Conjunto de Habilidades * Adecuación Medio Ambiente * Adaptarse * Adecuarse * Entorno * Independencia * Capacidad Intelectual Social, práctica * Relación con otros * Aptitudes 	<ul style="list-style-type: none"> * Metacognición, * Adaptación * Procesos psicológicos Superiores * Nivel Inicial (atención, Percepción, canales Sensoriales) * Nivel secundario (memoria, Asociación, análisis, Ingreso de información Comparación, integración Campo de almacenamiento, Recuperación, Codificación y Decodificación) * Nivel tres (funciones Ejecutivas, información, Medio, organización, definición, evaluar, efectividad. 	<ul style="list-style-type: none"> *habilidades adaptativas *habilidades sociales * habilidades ocupacionales. * Autocontrol. * Autorregulación. * Resolución de Probl. * Secuenciación * Auto dirección. * Independencia * Habilidades practicas * Habilidades coceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Si * Desarrollo * Adaptación * Adecuación * Entorno * Sociedad * Conducta * Integración * Modificabilidad * Emoción * Habilidades * Capacidades * Procesos * Aprendizajes

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta como eje central nuestra pregunta problema “ ¿Cuál es la relación entre capacidades intelectuales, las habilidades que conforman la inteligencia y los componentes de la conducta adaptativa, en niños que presentan un diagnóstico de retraso mental, a partir de un modelo de evaluación dinámica?”, se puede evidenciar que la inteligencia es asumida como una capacidad general que poseen los seres humanos, la cual favorece la adquisición, el mantenimiento y el desarrollo de diversos procesos mentales que apuntan específicamente a un aprendizaje o al desarrollo de todas aquellas habilidades que le permitan al sujeto resolver problemas, adaptarse a diferentes entornos culturales y medios, es decir, que sea capaz de satisfacer a las demandas de la sociedad. Lo anterior nos permite visualizar una concepción basada en los procesos y habilidades mentales y en la capacidad que posea cada individuo de desarrollarlas y demostrarlas en una circunstancia específica. Pese a no hacer énfasis en la relación entre

inteligencia y rendimiento académico, no se evidencia una conceptualización integral, ya que se mencionan entornos como la escuela, el hogar y la comunidad o sociedad, mas no campos o áreas específicas, como lectura, escritura y matemáticas, ni en su medida otras dimensiones que hacen parte del sujeto, entre ellas, los factores afectivos, emocionales, motivacionales y culturales, ya que son de menor relevancia en las conceptualizaciones, limitándose a especificar procesos internos del acto mental, relacionándolos con los momentos del procesamiento de la información y funciones psicológicas superiores, como: metacognición, atención, percepción, memoria y en general, una importancia preponderante a procesos involucrados en la resolución de problemas y la función ejecutiva, teniendo en cuenta que la resolución de problemas, se identifica como una habilidad compartida, tanto para la idea de inteligencia como para la conducta adaptativa.

Con respecto a la conducta adaptativa de forma contraria, a la idea de inteligencia como capacidad general, esta se comprende como un conjunto de capacidades y /o habilidades sociales, prácticas y conceptuales, las cuales posibilitan al individuo, adaptarse en el medio, para relacionarse con otros y así, lograr una independencia que mejore su calidad de vida. En este sentido, el concepto de adaptación, ha sido reconocido en la tradición psicológica, como la capacidad que identifica la inteligencia específicamente desde los aportes Piagetianos y de su factor concomitante, que es la autorregulación, sin embargo, la idea de adaptación no se presenta ante los psicólogos (as) indagados como una capacidad que conforme a la inteligencia, ya que esta se asume básicamente desde la perspectiva de procesos cognitivos y al parecer las habilidades de la conducta adaptativa no explicitan funciones y habilidades psicológicas superiores del pensamiento, pero, si habilidades relacionadas con el si mismo, en capacidades básicas para la autorregulación de la conducta a nivel práctico y social y no del funcionamiento mental.

En esta indagación a psicólogos (a) encontramos una relación entre conducta adaptativa e inteligencia ya que se mencionan las capacidades y/o habilidades sociales, como por ejemplo: de relación con otros, de actitudes, de autocontrol, de ocupación

social y de independencia personal, que están conformadas a su vez por procesos de aprendizaje social, que le facilitan al sujeto la resolución de problemas y la adaptación a un núcleo social específico. Teniendo en cuenta que en la definición del 2002 de la AAMR la conducta adaptativa, esta dividida en: habilidades conceptuales (lenguaje receptivo y expresivo, conocimiento lógico matemático relacionado con el dinero y lecto-escritura) prácticas (actividades de la vida diaria, básicas cotidianas, habilidades socio ocupacionales, mantenimiento de ambientes) y sociales (responsabilidad, interpersonales, autoestima, credibilidad – inocencia, ingenuidad, seguimiento de reglas, obediencia de leyes, evitación de la victimización) se observa la interacción o la suposición de entornos escolares, familiares y sociales en los cuales estas habilidades se manifiestan, pero que no se hacen presentes de manera directa en la denominación de la inteligencia, pues ser inteligente, no tiene que ver desde esta concepción, con la capacidad y habilidades del individuo para asumir la conducta adaptativa, según sus entornos sociales. Es decir que la adaptación social no es considerada como una categoría, concepto o componente de la inteligencia.

En este sentido las habilidades y procesos de la inteligencia se enfocan como se había mencionado, en los procesos internos que posee el ser humano, apuntando específicamente a la cognición y metacognición como la base central. Así pues, en los procesos y habilidades de la conducta adaptativa, se hace énfasis en las habilidades que posee el sujeto para desempeñar un rol en un entorno específico, comprendiendo algunos procesos mentales como la resolución de problemas pero proyectados al medio externo. En otras palabras lo relacionado con la inteligencia es aquello “que no se ve” y lo relacionado con la conducta adaptativa es todo aquello “observable y medible”. De conformidad con lo anterior, si la cognición alude a los procesos internos del individuo y la metacognición al conocimiento sobre las propias cogniciones y procesos y consecuentemente la autorregulación, que supone automonitoreo y control ejecutivo, entonces, ésta se manifiesta también en la conducta adaptativa, porque precisamente unas de las principales habilidades de la conducta adaptativa son la autorregulación y la autodirección que exigen en la persona tanto conocimiento

declarativos como procedimentales, es decir unas formas de conceptualización sobre las acciones y la capacidad para su ejecución.

Por ejemplo las habilidades prácticas, que involucran actividades de la vida diaria e instrumentales de la vida diaria, con relación a la independencia personal, están mas directamente relacionadas con habilidades procedimentales, es decir con la capacidad para hacer, incluso de manera mecánica. Caso contrario ocurre con las habilidades sociales y conceptuales, donde por ejemplo una habilidad social contempla capacidades tan complejas como representaciones del otro, conocer e interpretar emociones de otros o habilidades relacionadas con la ingenuidad y credulidad social, que demandan habilidades intrasubjetivas e intrasubjetivas de pensamiento abstracto, la única diferencia radica, en que el conocimiento se aplica en este caso a contenidos sociales y no a contenidos teóricos, académicos o epistémicos, una situación que puede explicarse inclusive por el reconocimiento y la valoración, que en un contexto socio cultural específico se otorga a una determinada concepción de Inteligencia, como también a las teorizaciones que desde los espacios profesionales han guiado las visiones unilaterales sobre la misma, con énfasis en modelos tradicionales.

Trece de los catorce psicólogos entrevistados, afirman que existe una relación entre inteligencia y conducta adaptativa en la que se observan conceptos y procesos tales como: desarrollo, adaptación, adecuación, entorno, sociedad, conducta, integración, modificabilidad, emoción, habilidades, capacidades, aprendizajes, permitiendo correlacionar las habilidades y procesos tanto de la inteligencia como de la conducta adaptativa, es decir, lo que el sujeto debe “aprender” y lo que el sujeto debe “aplicar” en diferentes contextos para acceder al conocimiento, para adecuarse, adaptarse y modificar todas aquellas actitudes y aptitudes necesarias para una inclusión en sus sistemas vitales que generen una mejor calidad de vida centrada en la independencia y autonomía, de tal forma que la conducta con sus diferentes habilidades y las habilidades subyacentes, forman parte de las capacidades generales y multifactoriales de la inteligencia constituyéndose en este sentido, en desempeños inteligentes, si se asume que por ejemplo la inteligencia es capacidad de adaptación y si además se

entiende que no existiría en el funcionamiento mental humano una disociación entre la inteligencia para contenidos académicos y para contenidos sociales, porque el conocimiento y el aprendizaje en ambas líneas integra, contenidos procesos y productos, según el modelo de Inteligencia propuesto por Guilford.

Uno de los profesionales afirma que no hay relación entre la dimensión uno y dos (inteligencia y conducta adaptativa), sin embargo en las respuestas se encuentra en la generalidad una relación con los conceptos del análisis anterior.

Por otro lado y aunque no es un aspecto muy directamente desarrollado, los profesionales mencionan la emoción como parte fundamental del sujeto en la categoría de inteligencia, como también de conducta adaptativa, pero no se encuentra una línea o un análisis específico que pueda especificar tal afirmación.

3.4.2 INFORMACION DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL DE HISTORIAS PEDAGÓGICAS

Con el fin de analizar e interpretar los datos obtenidos a partir de la revisión documental de las historias pedagógicas, se organiza la información sobre las evaluaciones de tipo psicopedagógico, neuropsicológico, multidimensional, anamnesis, observaciones de distintos profesionales, pruebas de remisión, entre otros y en primer lugar se procede a la identificación del tipo de instrumentos o pruebas de evaluación que han sido suministradas a los alumnos en la institución.

El análisis documental se centra en la identificación de los modelos e instrumentos de evaluación que permitan realizar la descripción de los factores o aspectos contemplados en la evaluación de la inteligencia y la conducta adaptativa y a partir de esto descubrir las concepciones subyacentes sobre las mismas.

En cuanto a la dimensión I de capacidades intelectuales planteada por la AAMR de 2002, se encuentra que la inteligencia es asumida desde diferentes enfoques como el clínico y el psicopedagógico, refiriéndose específicamente a procesos cognitivos como percepción, atención, memoria, resolución de problemas y desarrollo psicolingüístico, haciendo alusión al desempeño del niño en diferentes contextos como el escolar y el social, en los cuales aprende y dicho desempeño da cuenta de la capacidad en la función ejecutiva de la inteligencia.

En esta parte también sobresale una variable importante en la evaluación de la inteligencia como también de la conducta adaptativa. Esta variable se relaciona con los factores y momentos evolutivos del desarrollo, dando a entender la necesidad de considerar que ambas dimensiones atraviesan por momentos distintos de desarrollo y que si bien pueden entenderse como un continuo proceso, también asumen características diversas teniendo en cuenta los periodos evolutivos y ciclos de vida por los que atraviesa el ser humano, siendo así que las capacidades cognitivas como las habilidades de conducta adaptativa pasan por procesos de transformación que están determinados por factores de maduración como también como las posibilidades de desarrollo a partir de las experiencias de aprendizaje. Lo anterior significa que si bien la

inteligencia es una capacidad innata, esta se desarrolla, madura, y convierte sus habilidades en destrezas.

Otro elemento importante que aparece de forma constante asociado al concepto y las capacidades de inteligencia, es el relacionado con el rendimiento escolar, básicamente en las áreas de las habilidades conceptuales de lectura, escritura y lógico matemática y en esta medida, en el ámbito escolar, se hace relevante la idea inicial desde las cuales fueron concebidas las pruebas de inteligencia no propiamente como aquellas que la miden, sino como un medio predictivo sobre el éxito escolar de los alumnos que presentaban un bajo rendimiento.

Dentro del contexto escolar los aspectos comportamentales y disciplinarios, adquieren un significado relevante en lo que respecta a la evaluación de los estudiantes, al parecer estos dos elementos, incluso mas que los logros académicos, constituyen para los docentes una de las principales dificultades en el proceso educativo. En el historial pedagógico es bastante frecuente encontrar la alusión a los problemas de conducta, de infracción de la normatividad y los problemas atencionales por parte de los alumnos. En este sentido, es necesario intentar establecer una relación entre el rendimiento académico y las implicaciones que esto tiene en la concepción de inteligencia que poseen los maestros, pues en la mayoría de los casos, no existe una clara distinción entre las dificultades comportamentales y la capacidad intelectual aplicada al aprendizaje escolar y general, entendiéndose por lo tanto, que el alumno presenta déficit cognitivo e incluso RM. ante la fuerte influencia que los problemas de comportamiento tienen en el aprendizaje, pero sin entender que las dificultades de éste, no pueden homologarse con la discapacidad cognitiva, ni mucho menos los problemas de comportamiento.

A partir de las evaluaciones neuropsicológicas y psicopedagógicas, se reconoce el valor asignado a la evaluación del entorno de los alumnos, de tal manera que se identifican y describen factores socio-psico-familiares, como por ejemplo aspectos socioeconómicos, culturales (nivel de escolaridad de los padres), la composición, estructura y el tipo de

relaciones e interacciones familiares caracterizados de manera general por ambientes de privación cultural y afectiva, los cuales tienen incidencias muy relevantes en el desarrollo y las habilidades de la inteligencia social, personal y emocional, manifiestas en las múltiples dificultades de los alumnos referidas a la motivación, el sentido de competencia, de logro, autopercepción y autoestima bajas que por supuesto afectan las habilidades sociales tanto interpersonales como intrapersonales, factores que corresponden a las habilidades de conducta adaptativa, pero que no son factores biológicos o inherentes a la persona, sino que son variables sicioales, culturales y ambientales de un alto grado de afectación en las capacidades intelectuales y en la conducta adaptativa.

En lo que respecta a las habilidades de la conducta adaptativa, algunos instrumentos como la evaluación psicopedagógica y multidimensional, describen aspectos específicos de procesos y habilidades de ésta explícitamente, sin embargo, en otros instrumentos como la evaluación neuropsicológica, anamnesis y pruebas de remisión deben interpretarse ya que se encuentran de manera implícita. En todos los instrumentos revisados puede identificarse que la conducta adaptativa es abordada como una dimensión del desarrollo humano que considera las habilidades prácticas, conceptuales y sociales relacionadas con el nivel de desempeño personal de los sujetos en diferentes contextos como el escolar, familiar y social. Además, algunos profesionales como psicólogos y neuropsicólogos incluyen en esta dimensión aspectos propios del funcionamiento emocional y de comportamiento conjuntamente con capacidades cognitivas para definir su nivel de adaptabilidad, entre ellos la capacidades del sujeto en cuanto a lenguaje y comunicación, inhibición del comportamiento, control de impulsos y estímulos distractores del medio, ansiedad, atipicidad, adaptabilidad, habilidades sociales, agresión, depresión, somatización, aislamiento, liderazgo, habilidades de estudio, dificultad para expresar sentimientos, aceptación del medio, manejar la norma, juego de roles, resolver problemas, generalizar estrategias, rutinas, orden, motivación, rendimiento académico, rendimiento social, canales de aprendizaje, desarrollo de estrategias, memoria verbal y visual, manejo afectivo, supervisión de tareas, memoria, atención, autosuficiencia, simpatía, amabilidad, colaboración, interés

por la tarea, función ejecutiva. Estas analizadas en conjunto podrían categorizarse en capacidades de competencia general como autorregulación, lenguaje y comunicación, procesamiento de información, capacidad de aprendizaje y por supuesto de habilidades sociales.

Al analizar las categorías coincidentes de las dimensiones I y II podemos encontrar algunas confluencias como: diagnóstico, evaluación, habilidades conceptuales, dispositivos básicos del aprendizaje (atención, memoria, resolución de problemas, percepción, razonamiento...), estrategias de aprendizaje, lenguaje, expresión, comunicación, ambiente escolar, integración social y escolar, comprensión, necesidades e intereses, aplicabilidad, contexto, planificación, retraso mental, desarrollo, motivación, habilidades lógico-matemáticas y de lecto-escritura y desempeño escolar. De la misma manera pueden identificarse categorías contempladas desde la dimensión I de inteligencia que engloban no solo los procesos y habilidades de ésta si no, otras habilidades relacionadas con el desempeño, la habilidad de aprender y la experiencia; estas categorías son inteligencia fluida y cristalizada. La inteligencia fluida, abordada por Catell (1963) y Horn (1979), citados por Schalock (1998) están definidas como: "capacidad de razonamiento, capacidad de memoria y rapidez de procesamiento de la información", haciendo referencia a la eficiencia mental donde se involucra la capacidad de solucionar problemas que requieren de adaptación y flexibilidad al enfrentarse con estímulos novedosos con los que el sujeto no está familiarizado, y la inteligencia cristalizada definida como: "capacidad para aplicar el conocimiento y habilidades adquiridas a la resolución de problemas" que incluye funciones cognoscitivas sobreaprendidas y bien establecidas haciendo referencia al funcionamiento intelectual en tareas que dependen del entrenamiento previo, el tipo de educación recibido y la cultura en general, podemos encontrar una relación entre las habilidades de la inteligencia cristalizada y las habilidades sociales y prácticas y la inteligencia fluida en estrecha confluencia con las habilidades conceptuales, completando así la naturaleza triarquica de la inteligencia práctica, social y conceptual.

Así mismo en el análisis basado en las relaciones entre los procesos y las habilidades de la conducta adaptativa y la inteligencia (dimensiones I y II) se puede hacer hincapié en el diagnóstico del retraso mental, el cual en la primera dimensión tiene en cuenta aspectos como el análisis, síntesis, comprensión, formación de conceptos, lenguaje, descripción, observación, interpretación y los dispositivos básicos de aprendizaje. Y en la segunda, se consideran situaciones de desempeño en los diferentes ambientes en que los niños se desarrollan, valorando la independencia frente a las actividades básicas cotidianas, la interacción con adultos y pares, el buen uso de materiales (utensilios de aseo personal, útiles escolares, dinero), el manejo de normas y límites y el reconocimiento de figuras de autoridad. Esto es mencionado ya que la recolección de datos nos muestra como la evaluación del sujeto continua haciéndose de manera fragmentada, por un lado la inteligencia y por otro lado la conducta adaptativa, lo que no permite observar e intervenir al sujeto de manera integral, mas aun si los datos relacionados con la inteligencia apuntan a los procesos básicos como: Memoria y atención y a las dificultades a nivel académico y no a las habilidades de adaptación y de los procesos mentales como el razonamiento o la resolución de problemas y en cuanto a la conducta adaptativa se hace énfasis en los comportamientos inadecuados, mas no en las habilidades prácticas, sociales y conceptuales que pueda poseer cada uno de los casos, pues en dichos formatos de evaluación no existe un análisis en el que se estudien dichos procesos y habilidades de manera específica, sino que se realiza una evaluación general de los niños teniendo como base las dificultades y no las habilidades o capacidades que puedan tener en ambas dimensiones, además no se evidencia una adaptación del medio para dicha evaluación, por lo que los resultados apuntan netamente a las falencias de tipo escolar y rendimiento académico y a los comportamientos que “socialmente” deben ser mejorados, dificultando de ésta manera hacer un reconocimiento integral de los procesos evaluados y por ende dificultando la planificación de estrategias y apoyos acordes a sus particularidades, necesidades y fortalezas, lo que repercute en el incremento de dichas debilidades y no en el desarrollo de capacidades que permitan acceder y crear nuevos conocimientos, ni al incremento de habilidades que mejoren el desempeño, la adaptación en sus diferentes medios y por ende que apunten a una mejor calidad de vida.

3.4.3 APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DINÁMICA A PARTIR DE LA OBSERVACION Y EL REGISTRO EN EL DIARIO DE CAMPO

- **Relación inteligencia y conducta adaptativa desde una experiencia de aprendizaje mediado.**

La propuesta de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje y de mediación cognitiva basada en la Estrategia de Aprendizaje Mediado (EAM) llevada a cabo a partir de la implementación del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) propuesto por Feuerstein y cols., (1980) en su teoría sobre la Modificabilidad Estructural Cognitiva, tiene como objetivo primordial el “enseñar a pensar, a resolver problemas, y a beneficiarse del aprendizaje” y demanda una serie de requisitos mediadores indispensables para que se produzcan cambios significativos en los procesos cognitivos de los sujetos a los cuales se dirige. Entre esos requisitos se encuentra el más relevante y con mayor influencia en la actividad mediada, como es la experiencia del mediador, que si bien es cierto se va adquiriendo en el proceso, también es precia de una formación y aprendizaje en modificabilidad de funciones cognitivas deficientes a través de la potencialización de las operaciones mentales que utilizan las personas tanto en la solución de problemas de la vida diaria, como en aprendizajes escolares, académicos, conceptuales y psicológicos superiores.

Dicha formación permite al mediador tener claro el objeto y objetivo de la mediación y facilita la planeación de estrategias y actividades pertinentes, utilizando como instrumento para la observación, el seguimiento y la evaluación, un el mapa cognitivo, que comprende en la mediación didáctica y el diseño de los “andamiajes” el contenido, la modalidad del lenguaje, el nivel de eficacia, de abstracción y de complejidad, y considera desde el sujeto el análisis de las fases del acto mental (input, elaboración, output), en las cuales se detalla su desenvolvimiento no solo desde el aspecto intelectual, o mejor dicho conceptual, si no también desde las habilidades y procesos de la conducta adaptativa que se integran en toda acción humana y que se materializan en la socialización y en la práctica, permitiendo así analizar las capacidades de los sujetos con discapacidad cognitiva desde el ambiente natural en el

que se desenvuelven y sin la presión que generan los protocolos que se siguen en la evaluación psicométrica y tradicional, ya que la mediación precisamente esta dirigida a ubicarse entre la capacidad real de acción del sujeto y el potencial para aprender, de tal forma que la mediación va a la saga de la capacidad de aprendizaje, ubicándose entre la zona de o nivel de desarrollo real del sujeto y su potencial de aprendizaje, a partir de lo cual lo mas importante en el desarrollo y aprendizaje no es solo lo que éste ya sabe sino a aquello que está en condiciones de aprender.

Respondiendo al objetivo general del proyecto de investigación y haciendo referencia específicamente al grupo poblacional con el cual se llevó a cabo la propuesta de mediación en la fase de experimentación; se pudo identificar; a partir de situaciones de enseñanza – aprendizaje en el abordaje y ejecución de tareas, en la resolución de problemas de tipo académico, en actividades básicas cotidianas y en desempeño social; las características de los procesos, habilidades, fortalezas y dificultades tanto en la dimensión I como en la dimensión II, que permiten realizar una descripción del funcionamiento cognitivo de dicha población y al mismo tiempo analizar de que manera existe una confluencia entre la capacidad de conducta adaptativa, las capacidades, la manera como se procesa la información y las habilidades propias del desarrollo cognitivo y las funciones psicológicas.

Los dispositivos básicos del aprendizaje como la percepción, atención y memoria, son fundamentales en la fase de input o recepción de la información, como también las capacidades lingüísticas y comunicativas del sujeto, propias de las habilidades conceptuales de la conducta adaptativa, debido a que actúan como favorecedores de la actividad mediadora en la medida que el proceso interpsicológico o de interacción, de feedback y de retroalimentación, exige un mínimo disposicional que posibilite establecer la interacción comunicativa, así como también las habilidades del lenguaje y del pensamiento que permitan la categorización y denominación de la información recibida.

En este sentido, se observa que el nivel de atención es bajo, pues los estudiantes se distraen recurrentemente tanto con estímulos internos como externos, en la medida en que desatienden o se desenfocan de los detalles en la captación de la nueva información, durante la ejecución de las tareas y la resolución de problemas.

La inatención se encuentra influenciada por factores ambientales como las condiciones del lugar de trabajo, las formas de interacción social y la empatía entre los mismos, la interferencia de otras actividades escolares, la disposición del mediador y la tarea misma en cuanto a su estructura, contenido y complejidad, alterando principalmente la motivación intrínseca, el nivel de pensamiento reflexivo y por ende el aprendizaje, que finalmente se convierten en factores endógenos que se relacionan con el nivel de conocimientos, la capacidad de almacenamiento, el estilo cognitivo, las habilidades de resolución de problemas y las formas de procesamiento de información conjuntamente con las habilidades implicadas, sin olvidar las habilidades del lenguaje y la comunicación a nivel expresivo y comprensivo que involucran aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos y pragmáticos que no solo son capacidades intelectuales sino que están consideradas en la conducta adaptativa como habilidades conceptuales que también afectan a las habilidades sociales. Los aspectos anteriores reflejan una relación con las habilidades de autodirección que tienen que ver con el autocontrol y en la forma como se establecen las relaciones con los demás (interpersonales), con la autoestima y el seguimiento de reglas, todas estas habilidades de la conducta adaptativa que están presentes en el momento mismo en que el sujeto debe centrar la atención, favoreciendo u obstaculizando esta función.

De igual forma en los procesos y habilidades relacionadas con la memoria, la cual es considerada uno de los aspectos más importantes de la inteligencia y del aprendizaje en la medida que ésta se convierte en el proceso garantizador del acumulado de conocimientos y de habilidades procedimentales, conceptuales y sociales adquiridas por un sujeto, es identificable que las capacidades de almacenamiento se reducen al corto plazo especialmente para contenidos de tipo conceptual, mas no necesariamente en el almacenamiento de conocimientos procedimentales o prácticos y episódicos, es

decir de experiencias relacionadas con hechos o episodios acaecidos en un tiempo y un espacio determinados.

En la fase de recepción de la información esto es identificado como funciones cognitivas deficientes, por varias razones, una es el olvido inmediato de la instrucción dada sobre la tarea, otra es sobre la dificultad para retener la finalidad última o meta de la tarea, ocasionando errores o el fracaso en la misma y por la dificultad para almacenar o retener y para recuperar en la inmediatez la información percibida. Sin embargo, mediante el desempeño en actividades básicas cotidianas y de la vida diaria se identifica una organización y construcción de aprendizajes que evidentemente fueron adquiridos a partir de la experiencia, como por ejemplo las habilidades prácticas relacionadas con el contexto o de actividades instrumentales de la vida diaria (mantener espacios de trabajo limpios y en orden, utilizando adecuadamente los utensilios de trabajo) que indica unas habilidades de memoria práctica y motora mucho más relacionadas con procesos asociativos o contingentes entre estímulos y no de exigencias en comprensión, reorganización, reestructuración y/o reelaboración sobre la información.

Cabe agregar en el sentido de la idea anterior, que el aprendizaje significativo logrado de forma contextualizada y para ser aplicado en contextos, tiene gran influencia en la memoria episódica de las personas, se recuerda y se integra a la perfección aquello que se practica a diario o aquello que produce impacto en tanto memoria sensorial. Con base en lo anterior, podemos precisar la importancia de la memoria en la adquisición de habilidades conceptuales, prácticas y sociales que definen la conducta adaptativa, actuando como el instrumento mediante el cual se construye el hilo secuencial de conocimientos y se recupera información previa para actuar en un momento determinado y en los diferentes contextos. De lo anterior puede deducirse que aprendizajes de habilidades en conducta adaptativa como habilidades sociales y prácticas pueden ser adquiridas más fácilmente a partir de la repetición y memoria reproductiva asociativa, lo que no sucede con las habilidades conceptuales que se trabajan en la escuela ya que estas no se potencian en otros contextos y por ende no

hacen parte de su cotidianidad, lo que impide la generalización y transferibilidad de las mismas.

Al resolver tareas de exigencia en un nivel de procesamiento cognitivo profundo, los alumnos deben afianzar o adquirir operaciones mentales como la identificación, la discriminación, la comparación, la clasificación, el análisis, la síntesis, la planeación, el razonamiento, entre otras, las cuales permiten el reconocimiento y comprensión significativa de la realidad, de los materiales, de los contenidos, de las tareas, con sus rasgos característicos, como también de integración y reorganización cognitiva a nivel estructural y funcional. Pero en este nivel de procesamiento profundo es difícilmente alcanzable en los alumnos, es decir, pueden nombrar y percibir las características físicas de un objeto o de una tarea, pero aún no utilizan esta información para resolver un problema; al enfrentar una actividad durante la fase de elaboración, pues se caracterizan en su gran mayoría por la impulsividad e irreflexibilidad, y no se toman el tiempo suficiente para analizar un problema, es decir para focalizarse y concentrarse, procediendo de manera casi inmediata, mostrando dificultad para inhibir impulsos y para asimilar y acomodar de forma significativa la información que proporciona el mediador que orienta precisamente la tarea.

La mediación verbal no se convierte en una herramienta que facilite el procesamiento de la información, capacidad que corresponde con las habilidades conceptuales de lenguaje comprensivo de la conducta adaptativa de ahí que sea necesaria la variabilidad en las modalidades de lenguaje, atendiendo a los diversos niveles de simbolización y capacidad representacional.

El aprendizaje y la resolución de problemas implican la capacidad del sujeto para deducir e inferir principios o generalizaciones y en esta medida en la capacidad de autorreflexión conllevaría a la posibilidad de aprender a partir del error, sin embargo se observa que con frecuencia no se aprende con los ensayos, es decir, no se deducen principios o reglas generalizables de aprendizaje, lo que lleva a incurrir en respuestas

por ensayo-error sin planificar los pasos para la elaboración de una tarea y sin solicitar ayuda para resolverla de manera efectiva.

Si se tienen en cuenta el tipo de características mencionadas, es preciso afirmar que los estudiantes presentan déficit en las funciones cognitivas que cumplen un papel definitivo en la organización de la información para resolver una tarea, o sea, en la fase de entrada (input), específicamente puede distinguirse una percepción borrosa y/o confusa de la información; falta de estrategias cognitivas para discriminar, seleccionar, clasificar y categorizar datos relevantes de manera precisa y para considerar varias fuentes de información a la vez, como también para un aprendizaje estratégico automonitoreado y de metaconocimiento. Vemos entonces, como la falta de autocontrol y de comprensión para el seguimiento de instrucciones influyen en la resolución de tareas no solo de tipo conceptual sino de cualquier situación problematizadora con la que se encuentren en la vida, pues la conducta adaptativa se logra precisamente por la capacidad de autodirección del sujeto respecto a la información que brinda el contexto, siendo así que la conducta adaptativa es eminentemente no solo un proceso de mecanización de habilidades sino de procesamiento de información del contexto y de toma de conciencia sobre las respuestas necesarias.

Al concluir una actividad o situación problema, se trata de activar algunas estrategias metacognitivas como la auto-observación, la autoevaluación, el automonitoreo, la función ejecutiva sobre los conocimientos que se poseen, los conocimientos y habilidades necesarias, la calidad de las respuestas, el nivel propio de dificultad, entre otras, que permitan el análisis del proceso mediante el cual se resuelve la tarea, y se evidencian respuestas tal vez similares a la autocorrección como por ejemplo borrar lo que se hizo, es decir, buscando así eliminar el error sin el debido análisis del mismo en sus causas, características y consecuencias, abandono de la actividad o simplemente "indiferencia", como manifestación del nivel de afectación emocional en los dispositivos motivacionales del aprendizaje. Estas respuestas se pueden identificar no solo cuando realmente se ha cometido un error si no que además sucede con recurrencia cuando la

tarea esta bien elaborada y solo se indaga desde la mediación con el propósito de generar niveles mayores de toma de conciencia sobre el procedimiento, mostrando dificultades para considerar y aplicar de forma asertiva habilidades de autoevaluación y consecuentemente de automonitoreo, que además poseen una gran influencia de habilidades psicoemocionales tanto intrapersonales como interpersonales entre estas la autoestima y la autopercepción; dando la impresión de que para ellos el cuestionamiento durante la interacción mediadora es un signo o indicador social de atribución de error. Este tipo de situaciones en su gran mayoría tienen también un trasfondo social, ambiental y emocional relacionado además con la poca tolerancia a la frustración, la confianza y seguridad en sí mismo, habilidades propias de la conducta adaptativa referidas a las habilidades sociales intrapersonales e interpersonales. Al respecto es posible entonces relacionar algunos de los aspectos críticos sobre el modelo de Greenspan planteados por Schalock (2004) sobre la nueva definición y evaluación del sistema 2002 de la AAMR, concretamente sobre la concepción de inteligencia y conducta adaptativa en la cual no se considera la inteligencia emocional o afectiva como parte de la inteligencia y la competencia intelectual, desconociendo que en la actualidad ésta no solo es considerada como parte de la inteligencia sino como un factor importante en la vida de las personas y que en los enfoques actuales de calidad de vida e investigaciones psicológicas se convierten en puntos de partida para avanzar en los procesos de evaluación e intervención de la dimensión emocional.

Al abordar los enfoques multifactoriales de la inteligencia, específicamente el de Competencia Social – Personal que se relaciona en alguna medida con el concepto de inteligencias múltiples, podemos afirmar que las dificultades descritas hacen alusión al componente de inteligencia social que supone la “capacidad para entender y tratar de forma efectiva con situaciones y eventos sociales, incluyendo la capacidad para actuar de forma sabia en relaciones humanas, mostrar habilidades sociales apropiadas, ser empático, autoreflexivo y obtener resultados interpersonales deseados” (Beneath,1993; Cantor y Kihlstrom,1987;Greenspan, 1979; S.I Greenspan, 1997; Keating, 1994; McGrew, Bruininks y Jonson,1996; Sternberg y Wagner, 198; Taylor y Cadet, 1989. en Shalock - 2003).

De lo anterior y a partir de las experiencias mediadoras se puede concluir que en algunas tareas y productos de los niños, se observa como los procesos cognitivos y metacognitivos de funcionamiento intelectual y las habilidades que componen la conducta adaptativa se confluyen para dar solución a una situación problema y más aún para analizar y dar respuesta a algunos de los interrogantes que los mismos niños plantean desde su cotidianidad; por ejemplo en la asociación de experiencias, situaciones, eventos y aprendizajes obtenidos en su medio con las nuevas tareas propuestas, la identificación de sus propias falencias, la categorización de aspectos más relevantes en una temática específica, la abstracción mental que puede generar ideas nuevas, el análisis desde una perspectiva común, que varían teniendo en cuenta factores del nivel de desarrollo evolutivo, de la competencia lingüística, de las experiencias de aprendizaje y educativas e incluso de factores de personalidad, más no necesariamente de la edad cronológica.

Aunque la resolución de problemas para la conducta adaptativa este basada en habilidades sociales responde a procesos de pensamiento como el razonamiento, el análisis, la percepción de estímulos, la selectividad de los mismos y la elaboración de conceptos ligados a las habilidades conceptuales como el lenguaje, las habilidades comunicativas, la autodirección, las normas, el espacio, el tiempo, las reglas sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que es a través de la interacción con el entorno y las personas que el niño construye su conocimiento y desarrolla herramientas o instrumentos para ello y aprende a desenvolverse en él, esto se hace posible gracias a la mediación, a la ayuda que brinda un profesor, un padre y por que no un compañero para la construcción de nuevos conocimientos y por tanto el desarrollo de las herramientas de pensamiento, se hace más amplio con la incorporación de nuevos esquemas y nuevas estrategias de resolución de problemas, actuando sobre la zona de desarrollo real que se modifica y potencia mediante los procesos interpsicologicos que caracterizan a la mediación social e instrumental.

La experiencia de aprendizaje mediado se caracteriza por la mediación y andamiaje en beneficio del desarrollo de habilidades en los procesos de resolución de problemas tanto de tipo académico como de la vida diaria, con la utilización de operaciones mentales, como la discriminación, la identificación, comparación, clasificación, categorización, representación mental, análisis y síntesis, que permiten una modificabilidad de las funciones cognitivas deficientes.

Una vez finalizado el tiempo de aplicación del PEI se lleva a cabo el retest mediante una serie de tareas de tipo gráfico, para las cuales los estudiantes fueron preparados desde diferentes grados de complejidad. Dicha evaluación fue llevada a cabo en contexto escolar con la utilización de instrumentos no verbales y sobre los mismos contenidos y habilidades de organización de puntos, percepción analítica, ilustraciones, comparaciones, orientación viso espacial y sobre tareas similares a las aprendidas durante el proceso de mediación, brindando apoyos en la medida que fuera absolutamente necesario, y principalmente en la fase de output en la cual los estudiantes autoevalúan su proceso.

Al enfrentar al grupo de niños a estos instrumentos y plantearles que debían resolverlos en su totalidad, es reconocible la intencionalidad y conducta exploratoria mediante la observación visual del material de trabajo, deteniéndose en aspectos superficiales en la observación de la tarea y sus componentes, como por ejemplo el tamaño, la extensión, la forma y posteriormente en aspectos mas complejos como el contenido y el problema planteado, lo que corresponde a la fase de input con el reconocimiento. En esta fase se pudo evidenciar que los estudiantes activan algunos procesos atencionales como la observación, selección, concentración y el automonitoreo, como también respecto a las habilidades de la memoria operativa o de trabajo para la planificación, el almacenamiento de información, la recuperación y asociación, evidenciado en la actitud de alerta o vigilia del niño frente a la tarea.

Mediante la indagación acerca del proceso que se debe seguir para la ejecución y resolución de problemas se obtienen respuestas como por ejemplo "primero hay que

mirar bien, luego hay que buscar el primer número el 1, y luego hacer líneas del 1 al 2 del 2 al 3..." procediendo así a la realización. Durante el proceso de elaboración, se evidencia a nivel general una atención sostenida, sin embargo, en algunas tareas y de manera esporádica, se utiliza borrador para corregir errores que se cometen por distracción, o sencillamente porque después de sentirse competente en un tipo de tarea, el estudiante disminuye el estado de conciencia sobre la actividad y procede de manera mecánica y automatizada en cuanto a habilidades psicomotrices, situación que conlleva a responder por ensayo y error en la secuencia mental, cometiendo un nuevo error que es identificado y autocorregido casi inmediatamente.

En la fase de input y sosteniendo el proceso mediacional se indaga al alumno sobre el por qué de los errores para la identificación de sus causas y consecuencias, en algunos casos suelen afirmar que fue por "falta de concentración y que para que no vuelva a ocurrir hay que estar más atentos". Estas reflexiones verbalizadas dan cuenta del avance que puede alcanzarse en los procesos de autoevaluación y automonitoreo, así como de los demás procesos metacognitivos que permiten la introyección de normas, estrategias y procedimientos que hacen parte de la inteligencia conceptual, práctica y social en la medida o en el sentido de reconocer en primer lugar la existencia de estos procesos y en segundo lugar la manera como funcionan en sí mismos, es decir, la conciencia sobre sus propias dificultades, condiciones necesarias en el aprendizaje estratégico, entendiendo esta capacidad como un factor importante en la inteligencia.

También se pudo observar el uso espontáneo que hace el alumno de sus funciones, estrategias y principios aprendidos durante la experiencia de aprendizaje mediado; siendo posible desarrollar habilidades para la utilización de operaciones mentales como la secuenciación, comparación, identificación, análisis y síntesis en la implementación de estrategias de resolución de problemas sin ayuda, que permiten el acercamiento a la tarea y el reconocimiento de la misma, así mismo es posible observar la preferencia que muestran los estudiantes por un tipo de tarea, por ejemplo prefieren encontrar diferencias entre dibujos que construir en un espacio de puntos una

imagen, esta preferencia no podría aislarse de manera definitiva de la conducta inteligente, debido a su cercanía con los rasgos de personalidad (gustos, motivaciones, intereses...) si se acepta el planteamiento de Wechsler al asociar la personalidad con la inteligencia. Lo anterior tiene repercusiones significativas en los resultados no solo de la resolución de tareas, sino en los factores que se movilizan conjuntamente con el funcionamiento y las estructuras cognitivas, pues la actitud positiva como dispositivo interno que dirige hacia algo, relacionado con las cogniciones y la motivación, aumentan los niveles atencionales y por supuesto los motivacionales de tipo intrínseco, lo que hace a los alumnos cada vez más competentes y eficaces en la resolución de tareas.

El mediador por supuesto debe sacar provecho suficiente de este tipo de situaciones para incentivar al alumno y propiciar el pensamiento reflexivo, pues indica que la capacidad atencional, de resolución de problemas e incluso las habilidades metacognitivas no solo se relacionan con los contenidos o complejidad de la tarea sino con habilidades sociales intrapersonales como por ejemplo la automotivación, la autopercepción de logro y positiva.

La modalidad de respuesta utilizada para la resolución de las tareas es de tipo gráfico, teniendo en cuenta que los alumnos aun no se encuentran en una etapa alfabética en el desarrollo de la lectura y la escritura, lo que no quiere decir que ellos no logran verbalizar y manifestar inquietudes acerca de la tarea. En algunas ocasiones se pudo evidenciar que los alumnos necesitan la aprobación constante del mediador tanto por condiciones personales de inseguridad como por la búsqueda de reconocimiento social para continuar con el proceso, así éste debe siempre aprovechar estos momentos para devolver al alumno la misma pregunta realizada respecto de su tarea estableciendo así el criterio de reciprocidad e intencionalidad, por ejemplo de la siguiente forma:

- "Profe esta bien?,"
- "¿Cómo crees tu que está?"
- "¡Buena!",
- ¿Porqué crees que esta buena?

Este responde señalando características de los componentes de la tarea procediendo a través de habilidades de comparación y análisis:

-“Por que aquí no está ésta línea y aquí si, por que forme un pavo real o porque esta es igual a esta”.

El carácter del modelo de evaluación dinámica se basa en procesos tanto de evaluación como de intervención de forma simultánea , pero a pesar de que éste proceso es de tipo evaluativo, la situación se torna de la manera más natural posible, teniendo en cuenta que no existen restricciones para la interacción entre los sujetos evaluados y el evaluador .

Para describir los aspectos observados en la evaluación dinámica a través de la estructura del mapa cognitivo y desde el criterio de intencionalidad en la experiencia de aprendizaje mediado, siempre se debe hacer referencia a las funciones cognitivas que desde éste pueden identificarse en los estudiantes con discapacidad cognitiva. En la fase de input, los estudiantes pueden tener una percepción precisa de las características que conforman una tarea, describen el procedimiento que debe seguirse de manera secuencial y organizada, utilizan la instrucción como primera fuente de información para elaborar una tarea y como segundo la implementación de estrategias aprendidas a través de moldeamiento, modelamiento, repetición, redirección, reorientación, contrastación, comparación, confrontación e introspección que tienen implícita la planificación y el pensamiento reflexivo. También prestan atención a la instrucción, a la tarea y la indagación que se da acerca de los procesos, pueden además identificar cambios en la tarea tanto en contenidos como en objetivos y realizar hipótesis sobre posibles soluciones en el plano operatorio de la representación, todo con apoyo verbal a través de preguntas, explorando de forma analítica las partes del todo que conforma una planilla para encontrar relaciones de semejanza y diferencia entre imágenes, funciones que facilitaran al estudiante enfrentarse a todo tipo de situaciones, no solo académicas sino también de tipo practico y en las interacciones sociales facilitan además la comprensión del entorno que lo rodea y la identificación y discriminación de de situaciones en un momento determinado, favoreciendo la

competencia personal y social en todos los ámbitos, haciendo transferencia y generalización de las habilidades que posee. Se hace la aclaración para dejar la evidencia, de que la mediación en funciones cognitivas no solo permite el desempeño escolar sino la transferencia a todos los espacios en los que se desenvuelve un sujeto.

Teniendo en cuenta que una de las principales dificultades observadas en el inicio del proceso de mediación estaban básicamente en la fase de input, se pudo evidenciar que al mediar en ella se beneficiaba el proceso de elaboración y por ende de output. En la fase de elaboración, los estudiantes hacen selección y uso de la información relevante para definir un problema, utilizan la conducta comparativa y el pensamiento lógico para enfrentar situaciones problema, como la conducta sumativa y de secuenciación que llevan a la resolución ordenada de la tarea, establecen relaciones entre objetos y hechos en función de la causa y el efecto, las semejanzas y las diferencias y la reproducción de modelos que llevan implícito el proceso de análisis y síntesis.

En la fase de output, se ha podido encontrar resultados con respecto a la eficiencia de la tarea en cuanto a la restricción de conductas impulsivas y de respuestas por ensayo-error, además del amplio enriquecimiento que se ha obtenido en lo que tiene que ver con los procesos de autoevaluación de las respuestas en función de la precisión y la exactitud, automonitoreo, y la superación de bloqueos de tipo afectivo emocional como también cognitivos, es decir de funciones mentales y cognoscitivos o sea de conocimientos específicos, mediante la utilización de procesos como la imitación o la indagación al mediador.

Sin embargo una dificultad frecuente tanto en la fase de input, elaboración y output tienen que ver con la percepción y organización visoespacial, aunque los sujetos perciben los objetos y los relacionan con el espacio circundante, sin embargo siguen necesitando apoyos para describir nociones espaciales (la izquierda, la derecha) a partir de sí mismo, a nivel simbólico (en una planilla de trabajo e incluso en el otro compañero desde la experiencia vivenciada), lo que refleja egocentrismo, centración y poca flexibilidad mental para la transposición con los diferentes puntos de ubicación

espacial, resumiéndose además en la falta de reversibilidad cuando se enfrentan a tareas de tipo simbólico en las que debe ubicar un objeto de acuerdo a los puntos de ubicación. Estas dificultades pueden también entorpecer algunas situaciones de la vida diaria que tengan que ver con la orientación espacial y el desplazamiento de un lugar a otro, lo que significa que los procesos de cambio o de modificabilidad pueden identificarse a partir de algunas áreas de desempeño o de dominios específicos no necesariamente de todos los dominios y habilidades mentales

En la aplicación del modelo de evaluación dinámica el proceso de descripción, análisis e interpretación de los resultados de evaluación no se centra solo en el alumno a manera de un proceso descriptivo sobre sus características cognitivas por, dado que este proceso se realiza a través del mapa cognitivo, sino en las dimensiones que se mencionan (funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa) a partir del análisis de sus relaciones teóricas y conceptuales en el reconocimiento de sus habilidades y componentes como partes de la categoría general y de los desempeños que se relacionan con la inteligencia.

Lo anterior es importante de aclarar ya que algunos de los alumnos hacia los cuales se dirigió la propuesta fueron seleccionados a partir del criterio de las y los docentes de la institución encontrándose que por ejemplo algunos de estos no poseen un diagnóstico claramente definido de retraso mental y su selección fue dada básicamente a partir del criterio de la repitencia escolar, y por ejemplo en la revisión documental pudo encontrarse para dos de los casos específicos que el diagnóstico psicológico y neuropsicológico establecido se relacionaba con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad(TDAH) . Una de las consecuencias mas graves y frecuentes de las dificultades en los procesos académicos y la presencia de conductas o comportamiento inadecuados tanto en el aula como en el hogar (por ejemplo: el no seguimiento de normas y la dificultad constante para iniciar, permanecer y finalizar actividades propuestas, es la idea generalizada entre docentes y padres de familia de la presencia de retraso mental, aunque es de anotar que esta es mas notables en lo docentes.

Sobre lo anterior cabe entonces realizar un análisis detallado en torno a los mismos proceso de evaluación y a los criterios de diagnóstico en torno a la discapacidad cognitiva, pues ya sea que se trate de la evaluación psicométrica según los procedimientos de la actual definición del sistema 2002 o ya sea que se trate de otros modelos de evaluación, como en este caso la evaluación dinámica, siempre sería necesario llevar a cabo los procedimientos con el máximo de rigor, más allá de los juicios a priori que se establecen desde los entornos escolares, pues estos denotan no solo el desconocimiento acerca de la discapacidad cognitiva, sino también sobre los criterios establecidos para el diagnóstico con sus consecuentes implicaciones éticas, sociales y educativas para el alumno, las familias, la escuela y la educación misma, en la medida en que por ejemplo debería existir una relación directamente proporcional entre los procesos, los resultados de la evaluación y los apoyos definidos a partir de ésta.

Respecto a lo anterior es necesario mencionar que si bien en los inicios de la psicometría, a principios del siglo XX (Terman, Merrill, Stanford, Binet, Simón, entre otros) consideraban que las pruebas de inteligencia no evaluaban la totalidad de la inteligencia y que solo se constituían en pruebas predictivas sobre el rendimiento escolar, esto no significa que necesariamente se asocie la discapacidad cognitiva con el criterio exclusivo de bajo rendimiento académico.

Sin embargo después de realizar todo el proceso de intervención, atendiendo más bien a las necesidades de la escuela en su propuesta de apoyo a la integración de aquellos alumnos que presentan un bajo rendimiento académico y problemas a nivel del comportamiento, específicamente en la interacción social, más no necesariamente en la totalidad de la conducta adaptativa de habilidades prácticas, se logra evidenciar una gran diferencia entre la impresión diagnóstica de los padres y maestros y las habilidades que realmente poseen los sujetos, esto gracias a las adaptaciones y a las características propias de la mediación que se centra en las particularidades de los jóvenes y en la adecuación de los ambientes y de las temáticas a desarrollar. Estas diferencias se sitúan por ejemplo en planos diversos, pues para los docentes es portador de “retraso mental” todo alumno que difiere en sus ritmos, estilos de

aprendizaje y logros académicos , como también aquellos que se identifican por los grados de repitencia escolar, mientras que para los padres de familia el retraso mental sería una categoría preferiblemente inexistente para catalogar a sus hijos, por sus connotaciones sociales no solo para estos en particular, sino para todo el resto del grupo familiar, pero en su lugar la preocupación básica se dirige hacia la repitencia escolar que no tiene necesariamente que ver con los niveles de inteligencia, como tampoco con los aspectos relacionados con la conducta adaptativa y el comportamiento.

Al inicio de este proceso fue necesario definir áreas y contenidos específicos entre los cuales están: las capacidades intelectuales (dimensión I), la conducta adaptativa (dimensión II) y el currículo básico según los grados en los que se ubicaban los alumnos participantes de la investigación, debido a que el currículo guarda una relación directa con uno de los criterios del mapa cognitivo, como es el de contenido ,en la medida que indica aspectos de los conocimientos , habilidades, destrezas y aprendizajes alcanzados por los estudiantes a nivel de su zona de desarrollo real (ZDP), en este caso de preescolar a cuarto de básica primaria, con el fin de aplicar un test y un postest para definir sus fortalezas y las funciones deficitarias en estas áreas, para lo cual fue necesario tener como base el acto mental que se sus tres fases(input-elaboración y output) que cuentan cada una con conceptos muy elaborados desde la práctica real y con manejos pedagógicos y didácticos también muy específicos, atendiendo a los criterios de la mediación y a los andamiajes o apoyos requeridos para lograr los procesos de modificabilidad.

Las actividades propuestas centran su atención tanto para el alumno como para el docente mediador, en la observación, registro, sistematización y evaluación constante, teniendo claramente identificadas las operaciones mentales de cada fase: en la fase del input se pueden mencionar la percepción clara, exploración sistemática de una situación de aprendizaje, habilidades lingüísticas a nivel de entrada, es decir conceptuales en cuanto a lenguaje comprensivo, orientación espacial, orientación temporal, conservación, constancia y permanencia del objeto, organización de la

información y precisión y exactitud en la recogida de la información. En la fase de elaboración encontramos la elaboración, la percepción y definición de un problema, la selección de información relevante, la interiorización y representación mental, la amplitud y flexibilidad mental, la planificación de la conducta, la organización y estructuración perceptiva, la conducta comparativa, el pensamiento hipotético, la evidencia lógica y la clasificación cognitiva. En la fase del output encontramos la comunicación explícita, la proyección de relaciones virtuales, las reglas verbales para comunicar la respuesta, la elaboración y desinhibición en la comunicación de la respuesta, las respuestas por ensayo-error, la precisión y exactitud en las respuestas, el transporte visual y el control de las respuestas.

Para lograr el objetivo de potencializar dichas habilidades, se tuvo en cuenta aumentar durante las diferentes sesiones el nivel de complejidad, es decir se aumenta secuencialmente la cantidad y la calidad de las actividades, a la vez que se disminuyen los apoyos o andamiajes para el desarrollo de las mismas. Estas actividades contemplan habilidades específicas que fueron analizadas a través de instrumentos como: organización espacial, categorizaciones, progresiones numéricas, relaciones familiares, relaciones temporales, dibujos estarcidos, resolución de problemas, secuenciaciones, direccionalidad, manejo del espacio, la organización de puntos, la percepción analítica, ilustraciones, comparaciones, entre otras, en las cuales se logra identificar que el grupo después de recibir el entrenamiento en cada una de estas habilidades, logran desarrollar las actividades propuestas de manera independiente, gracias a que sus procesos de atención, memoria, percepción y organización de la información se ven favorecidas, con las adecuaciones diseñadas por el mediador, entre las cuales se pueden mencionar, organización de estructuras físicas, que permiten centrar atención en el estímulo presentado, debido a que se delimitan espacios de trabajo. Se disminuyen los niveles de atención a estímulos distractores, como el ruido y el acumulamiento de material, también se crean rutinas de trabajo en las cuales cada uno de los jóvenes sabe que debe hacer, como lo debe hacer y al terminar tiene claro cuales son las opciones que puede elegir, lo cual afianza en ellos habilidades conceptuales y sociales, como las relaciones interpersonales, independencia, el

sentido de competencia, la autodirección, la responsabilidad y el seguimiento de reglas, mejorando así sus niveles de autoestima y la seguridad en el desempeño de cada una de las tareas propuestas.

Dentro de los cambios observados en la modificabilidad, se puede mencionar que los periodos de atención que inicialmente oscilaban entre 10 y 15 minutos, en la actualidad alcanzan un tiempo de ejecución y de permanencia en las tareas por aproximadamente 30 a 40 minutos y lo más significativo, actualmente al terminar prefieren continuar en actividades propuestas por el mediador que salir a descansar, lo que se convierte en un factor motivante para ambos pues es bastante gratificante, además porque se observa un gran interés, el cual se logra haciendo que los niños se sintieran realmente importantes y capaces de desarrollar cualquier tipo de tareas sin miedo al fracaso.

Otro aspecto a resaltar es la exactitud y la confianza con la que los niños responden en la actualidad, antes se mostraban un poco impulsivos y erraban en sus respuestas, ahora expresan: “espera que debo mirar y pensar bien” además cuando cometen un error, la mayoría de las veces lo identifican sin ayuda del mediador y expresan frases como: “si vio por estar distraído” palabras que no tenían un sentido para ellos, pero que al pedirles que expliquen que significa esa expresión responden con apropiación que deben concentrarse, mirar bien lo que deben hacer y no prestarle atención a otras cosas, porque de esa manera hacen todo muy bien y además aprenden.

Con todo lo anterior se puede afirmar que el proceso de mediación cognitiva arroja resultados de cambio estructural y funcional, ya que se logra crear conciencia en los niños de la importancia que tiene la educación en sus vidas, lo cual incluye no solo repertorios académicos, sino también habilidades y destrezas pertenecientes a la conducta adaptativa. Sin embargo este proceso no será exitoso en su totalidad ya que como se evidenció algunos de éstos actúan de acuerdo a las normas establecidas, a las relaciones interpersonales afectuosas, basadas en el respeto y a los modelos que se les brinde y desafortunadamente en su mundo exterior, es decir en el aula y en el hogar no cuenta con todos estos requisitos.

Generalmente los proceso de enseñanza y aprendizaje que están adquiriendo los alumnos en las escuelas, están caracterizados por poseer gran cantidad de información teórica que se supone los alumnos deben dominar. Si embargo la enseñanza no se dirige hacia el desarrollo d herramientas y requisitos de tipo cognitivo que deben poseer para alcanzar determinados aprendizajes, tales como el razonamiento lógico, procesos de análisis y síntesis, relaciones espaciales, habilidades de memoria, atención, y tantas otras operaciones y habilidades que en ocasiones no están adquiridas y que por lo tanto es lo que obstaculiza a los niños para que no logren comprender los contenidos. A esto se le suma que en algunos de los alumnos los primeros entornos de aprendizaje no han sido los adecuados y sus dificultades son producto de un rendimiento menor en casi todas las funciones intelectuales, consecuencia de una deprivación sociocultural.

Con tal problemática, el PEI es presentado como un modelo para producir y medir el cambio o modificabilidad cognitiva de aquellas habilidades que en los niños se encuentran deficientes. Es un programa con el cual se intenta tratar el "qué", el "porqué" y el "cómo".

Se hace alusión en el "qué", u objetivo, a la evaluación del cambio cognitivo o la modificabilidad; el "porqué" o propósito, a la identificación de aquellos factores que podrían producir bajo rendimiento; por ultimo el "cómo" hace referencia al método, a la forma de proveer experiencias de aprendizaje estructuradas que permitan el cambio cognitivo.

La observación sistemática, y un registro del desempeño de los niños en las actividades académicas y de adaptación, es un requisito indispensable en el proceso de mediación y evaluación dinámica y después de haber realizado aproximadamente 20 sesiones, se pudo evidenciar entonces que el grado de modificabilidad alcanzado en los niños se ha provisto de eficacia, viendo resultados positivos, generando cambio en las estructuras cognitivas que se expresan con la efectividad de la tarea, en una tendencia al incremento de la independecia y habilidad de los niños en el uso de procesos cognitivos tales como la observación; caracterizándose por lo tanto de una manera

diferencial, el conocimiento alcanzado en varios contenidos en áreas como las Ciencias Naturales con el aprendizaje del cuerpo, Matemática con las agrupaciones y Español con el recuento, generando un mejoramiento frente a la búsqueda de información por medio de preguntas y de la observación detallada de los estímulos visuales que se les presentaban, utilizando como recurso las imágenes. También se ha favorecido la seguridad de expresar sus ideas de manera verbal.

En cuanto a las relaciones interpersonales han aprendido a compartir, a escuchar, esperar, cooperar y respetar, favoreciendo todo lo anterior en la parte actitudinal, pues la desmotivación es un factor que favorablemente se fue superando, ya que el monitoreo y el tipo de mediación social, emocional y afectiva durante la intervención permite al mediador o mediadora reconsiderar algunas estrategias que pueden fallando en el momento de presentarles la información, como también en los contenidos, los cuales deben basarse en un aprendizaje significativos y definidos desde el nivel de desarrollo.

Sin embargo, siguiendo las observaciones y los cambios de estrategias, puede decirse que la mayor dificultad que siempre se presentó y que aun continúa, aunque no tan marcada, a nivel cognitivo es la de atención, que trae consigo una serie de dificultades en habilidades académicas tales como planificación y clasificación, las cuales resultan difíciles para los niños.

De manera general, fue evidente que algunos niños no poseían ningún nivel de repertorios previos de aprendizaje sobre los contenidos de la propuesta escolar, y por lo tanto se dificulta el procesamiento de la información y las habilidades para la elaboración y la eficiencia en la tarea.

En la caracterización de los procesos cognitivos deficitarios es también necesario aludir a factores exógenos a los alumnos, que incluso determinan en gran medida sus niveles de conducta adaptativa. Estos se refieren a los entornos sociales, familiares y culturales que incluso pueden constituirse en el epicentro o causa principal de dichos

deficits. Por ejemplo la deprivación sociocultural que presentan los niños lo cual domina las dificultades; por un lado, en las familia no existe un acompañamiento en el proceso de desarrollo de los niños, el nivel cultural de los padres hace que los niños no tengan un modelo positivo de aprendizaje; o que reciban patrones inadecuados de crianza y por otro lado, las concepciones y actitudes sociales de las demás personas con la cuales interactúan como los pares y los adultos incluidos los docentes.

El PEI se implemento por medio de la evaluación dinámica y el papel activo desde la mediación y en el proceso de intervención se tuvieron en cuenta varios momentos a partir de la evaluación inicial, la cual fue el punto de partida de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que orientaron la toma de decisiones de las estrategias, la selección de recursos, la distribución de los tiempos y los espacios pedagógicos. En un segundo momento, la retroalimentación en la que se pudo orientar la toma de decisiones, ajustar, corregir, adaptar, adecuar y complementar la acción didáctica en relación a los resultados obtenidos en primera instancia, replanteando aquellas formas de intervención que no fueron las más adecuadas, implementando nuevas estrategias, procedimientos y recursos a emplear. Por ultimo se realizo la evaluación final, la cual fue útil para determinar niveles de logros de alumnos en forma individual. Valorando todo el recorrido que siguieron los niños, en lo que refiere a sus aprendizajes tanto en el terreno de lo conceptual, como en lo actitudinal y lo procedimental respecto al dimensión I y a la dimensión II respectivamente.

Todo este proceso de intervención partió de que cada niño implica singularidad, cada uno llega a la escuela con un equipamiento cultural, afectivo, social e intelectual, particular y único.

4. CONCLUSIONES

- El concepto de adaptación, ha sido reconocido en la tradición psicológica, como la capacidad que identifica la inteligencia específicamente desde los aportes Piagetianos y de su factor concomitante, que es la autorregulación, sin embargo, la idea de adaptación no se presenta ante los psicólogos (as) indagados como una capacidad que conforme a la inteligencia, ya que esta se asume básicamente desde la perspectiva de procesos cognitivos y al parecer las habilidades de la conducta adaptativa no explicitan funciones y habilidades psicológicas superiores del pensamiento
- La cognición alude a los procesos internos del individuo y la metacognición al conocimiento sobre las propias cogniciones y procesos y consecuentemente la autorregulación, que supone automonitoreo y control ejecutivo, entonces, ésta se manifiesta también en la conducta adaptativa, porque precisamente unas de las principales habilidades de la conducta adaptativa son la autorregulación y la autodirección que exigen en la persona tanto conocimiento declarativos como procedimentales, es decir unas formas de conceptualización sobre las acciones y la capacidad para su ejecución.
- En las habilidades sociales y conceptuales, una habilidad social contempla capacidades tan complejas como representaciones del otro, conocer e interpretar emociones de otros o habilidades relacionadas con la ingenuidad y credulidad social, que demandan habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas de pensamiento abstracto, la única diferencia radica, en que el conocimiento se aplica en este caso a contenidos sociales y no a contenidos teóricos, académicos o epistémicos, una situación que puede explicarse inclusive por el reconocimiento y la valoración, que en un contexto socio cultural específico se otorga a una determinada concepción de Inteligencia, como también a las teorizaciones que desde los espacios profesionales han guiado las visiones unilaterales sobre la misma, con énfasis en modelos tradicionales.

- Trece de los catorce psicólogos entrevistados, afirman que existe una relación entre inteligencia y conducta adaptativa en la que se observan conceptos y procesos tales como: desarrollo, adaptación, adecuación, entorno, sociedad, conducta, integración, modificabilidad, emoción, habilidades, capacidades, aprendizajes, permitiendo correlacionar las habilidades y procesos tanto de la inteligencia como de la conducta adaptativa, es decir, lo que el sujeto debe “aprender” y lo que el sujeto debe “aplicar” en diferentes contextos para acceder al conocimiento, para adecuarse, adaptarse y modificar todas aquellas actitudes y aptitudes necesarias para una inclusión en sus sistemas vitales que generen una mejor calidad de vida centrada en la independencia y autonomía, de tal forma que la conducta con sus diferentes habilidades y las habilidades subyacentes, forman parte de las capacidades generales y multifactoriales de la inteligencia constituyéndose en este sentido, en desempeños inteligentes, si se asume que por ejemplo la inteligencia es capacidad de adaptación y si además se entiende que no existiría en el funcionamiento mental humano una disociación entre la inteligencia para contenidos académicos y para contenidos sociales, porque el conocimiento y el aprendizaje en ambas líneas integra, contenidos procesos y productos, según el modelo de Inteligencia propuesto por Guilford.
- Existe una variable importante en la evaluación de la inteligencia como también de la conducta adaptativa. Esta variable se relaciona con los factores y momentos evolutivos del desarrollo, dando a entender la necesidad de considerar que ambas dimensiones atraviesan por momentos distintos de desarrollo y que si bien pueden entenderse como un continuo también asumen características diversas teniendo en cuenta los periodos evolutivos y ciclos de vida por los que atraviesa el ser humano, siendo así que las capacidades cognitivas como las habilidades de conducta adaptativa pasan por procesos de transformación que están determinados por factores de maduración como también como las posibilidades de desarrollo a partir de las experiencias de

aprendizaje. Lo anterior significa que si bien la inteligencia es una capacidad innata, esta se desarrolla, madura, y convierte sus habilidades en destrezas.

- En las concepciones psicológicas sobre inteligencia y conducta adaptativa no existe una clara distinción entre las dificultades comportamentales y la capacidad intelectual aplicada al aprendizaje escolar y general y se entiende por tanto que el alumno presenta déficit cognitivos e incluso RM ante la fuerte influencia que los problemas de comportamiento tienen en el aprendizaje, pero sin entender que las dificultades del aprendizaje no pueden homologarse con la discapacidad cognitiva, ni mucho menos los problemas de comportamiento.
- La estructura y el tipo de relaciones e interacciones familiares caracterizados de manera general por ambientes de privación cultural y afectiva, tienen incidencias muy relevantes en el desarrollo y las habilidades de la inteligencia social, personal y emocional, manifiestas en las múltiples dificultades de los alumnos referidas a la motivación, el sentido de competencia, de logro, autopercepción y autoestima bajas que por supuesto afectan las habilidades sociales tanto interpersonales como intrapersonales, factores que corresponden a las habilidades de conducta adaptativa, pero que no son factores biológicos o inherentes a la persona, sino que son variables sociales, culturales y ambientales de un alto grado de afectación en las capacidades intelectuales y en la conducta adaptativa.
- Entre la dimensión I y la dimensión II de la definición del retraso mental (existen procesos compartidos, estos analizados en conjunto podrían categorizarse en capacidades de competencia general como autorregulación, lenguaje y comunicación, procesamiento de información, capacidad de aprendizaje y por supuesto de habilidades sociales.
- Pueden identificarse categorías contempladas desde la dimensión I de inteligencia que engloban no solo los procesos y habilidades de ésta si no, otras

habilidades relacionadas con el desempeño, la habilidad de aprender y la experiencia; estas categorías son inteligencia fluida y cristalizada. La inteligencia fluida, abordada por Catell (1963) y Horn (1979), citados por Schalock (1998) están definidas como: "capacidad de razonamiento, capacidad de memoria y rapidez de procesamiento de la información", haciendo referencia a la eficiencia mental donde se involucra la capacidad de solucionar problemas que requieren de adaptación y flexibilidad al enfrentarse con estímulos novedosos con los que el sujeto no está familiarizado, y la inteligencia cristalizada definida como: "capacidad para aplicar el conocimiento y habilidades adquiridas a la resolución de problemas" que incluye funciones cognoscitivas sobreaprendidas y bien establecidas haciendo referencia al funcionamiento intelectual en tareas que dependen del entrenamiento previo, el tipo de educación recibido y la cultura en general, podemos encontrar una relación entre las habilidades de la inteligencia cristalizada y las habilidades sociales y prácticas y la inteligencia fluida en estrecha confluencia con las habilidades conceptuales, completando así la naturaleza triarquica de la inteligencia práctica, social y conceptual.

- En el aprendizaje mediado, el aprendizaje significativo logrado de forma contextualizada y para ser aplicado en contextos, tiene gran influencia en la memoria episódica de las personas, se recuerda y se integra a la perfección aquello que se practica a diario o aquello que produce impacto en tanto memoria sensorial. Con base en lo anterior, podemos precisar la importancia de la memoria en la adquisición de habilidades conceptuales, prácticas y sociales que definen la conducta adaptativa, actuando como el instrumento mediante el cual se construye el hilo secuencial de conocimientos y se recupera información previa para actuar en un momento determinado y en los diferentes contextos
- La conducta adaptativa se logra precisamente por la capacidad de autodirección del sujeto respecto a la información que brinda el contexto, siendo así que la conducta adaptativa es eminentemente no solo un proceso de mecanización de

habilidades sino de procesamiento de información del contexto y de toma de conciencia sobre las respuestas necesarias.

- Al respecto es posible entonces relacionar algunos de los aspectos críticos sobre el modelo de Greenspan planteados por Schalock (2004) sobre la nueva definición y evaluación del sistema 2002 de la AAMR, concretamente sobre la concepción de inteligencia y conducta adaptativa en la cual no se considera la inteligencia emocional o afectiva como parte de la inteligencia y la competencia intelectual, desconociendo que en la actualidad ésta no solo es considerada como parte de la inteligencia sino como un factor importante en la vida de las personas y que en los enfoques actuales de calidad de vida e investigaciones psicológicas se convierten en puntos de partida para avanzar en los procesos de evaluación e intervención de la dimensión emocional.
- La resolución de problemas, se identifica como una habilidad compartida, tanto para la idea de inteligencia como para la conducta adaptativa. Aunque la resolución de problemas para la conducta adaptativa este basada en habilidades sociales responde a procesos de pensamiento como el razonamiento, el análisis, la percepción de estímulos, la selectividad de los mismos y la elaboración de conceptos ligados a las habilidades conceptuales como el lenguaje, las habilidades comunicativas, la autodirección, las normas, el espacio, el tiempo, las reglas sociales
- Los procesos de cambio o de modificabilidad pueden identificarse a partir de algunas áreas de desempeño o de dominios específicos no necesariamente de todos los dominios y habilidades mentales
- Si bien en los inicios de la psicometría, a principios del siglo XX(Terman, Merrill , Stanford, Binet , Simón, entre otros) consideraban que las pruebas de inteligencia no evaluaban la totalidad de la inteligencia y que solo se constituían en pruebas predictivas sobre el rendimiento escolar, esto no significa que

necesariamente se asocie la discapacidad cognitiva con el criterio exclusivo de bajo rendimiento académico.

- El proceso de mediación cognitiva arroja resultados de cambio estructural y funcional, ya que se logra crear conciencia en los niños de la importancia que tiene la educación en sus vidas, lo cual incluye no solo repertorios académicos, sino también habilidades y destrezas pertenecientes a la conducta adaptativa. Sin embargo este proceso no será exitoso en su totalidad ya que como se evidenció algunos de éstos actúan de acuerdo a las normas establecidas, a las relaciones interpersonales afectuosas, basadas en el respeto y a los modelos que se les brinde y desafortunadamente en su mundo exterior, es decir en el aula y en el hogar no cuenta con todos estos requisitos.
- Generalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje que están adquiriendo los alumnos en las escuelas, están caracterizados por poseer gran cantidad de información teórica que se supone los alumnos deben dominar. Si embargo la enseñanza no se dirige hacia el desarrollo de herramientas y requisitos de tipo cognitivo que deben poseer para alcanzar determinados aprendizajes, tales como el razonamiento lógico, procesos de análisis y síntesis, relaciones espaciales, habilidades de memoria, atención, y tantas otras operaciones y habilidades que en ocasiones no están adquiridas y que por lo tanto es lo que obstaculiza a los niños para que no logren comprender los contenidos
- En la caracterización de los procesos cognitivos deficitarios es también necesario aludir a factores exógenos a los alumnos, que incluso determinan en gran medida sus niveles de conducta adaptativa. Estos se refieren a los entornos sociales, familiares y culturales que incluso pueden constituirse en el epicentro o causa principal de dichos déficits.

5. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

Nuestro proyecto de investigación tuvo como propósito fundamental implementar una estrategia pedagógica – didáctica que permitiera realizar un proceso de mediación, dirigido a la identificación de las capacidades y debilidades que a nivel cognitivo presenta la población con Discapacidad Cognitiva para su modificabilidad estructural y funcional. Dicha estrategia se convierte en un programa de mediación cognitiva con el cual se desarrollan diferentes actividades que identifiquen y permitan el desarrollo o potencialización de habilidades cognitivas, conceptuales, sociales y prácticas en el procesamiento de la información teniendo como eje central la dimensión I y II de Capacidades Intelectuales y Conducta Adaptativa respectivamente, según el modelo de evaluación y apoyos de la AAMR.(2002)

A través de la elaboración del mapa cognitivo basado en la caracterización de las fases del acto mental (input, elaboración y output) propuesto desde el Programa de Enriquecimiento Instrumental y Modificabilidad Cognitiva de Reuven Feurestein (1980), se implementaron diferentes actividades que implicaron contenidos y conocimientos en el funcionamiento y los procesos mentales, como también en la conducta adaptativa.

Con base en esta experiencia y teniendo en cuenta las orientaciones pedagógicas, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, a continuación presentamos algunas recomendaciones para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje, llevado a cabo en la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro, con población en Situación de Discapacidad Cognitiva.

Para iniciar cabe mencionar que El Ministerio de Educación atiende a la población con Necesidades Educativas Especiales por considerar que son estudiantes que en su proceso formativo requieren recursos educativos (humanos, pedagógicos, materiales, tecnológicos) adicionales a los ofrecidos normalmente por la escuela. El propósito es compensar sus dificultades para el aprendizaje y posibilitar el desarrollo de unas capacidades mayores de aprendizaje y desempeño.

OBJETIVOS

GENERAL

Presentar a la comunidad educativa conceptos y orientaciones pedagógicas relacionados con la atención educativa a los estudiantes con Discapacidad Cognitiva, que permitan la reflexión al interior de la institución sobre el marco en el que se orienta la atención educativa.

ESPECIFICOS

- Presentar elementos conceptuales a la institución, que sirvan de orientaciones en la contextualización de las prácticas pedagógicas a estudiantes con discapacidad cognitiva.
- Proporcionar elementos para la reflexión en torno a las buenas prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidad cognitiva.
- Proporcionar herramientas pedagógicas a la institución educativa que le permita direccionar la atención a estudiantes con Discapacidad Cognitiva en las diferentes modalidades, grados, áreas o núcleos del saber del servicio educativo
- Dar a conocer la importancia de un buen proceso de mediación, centrada en la persona y con base en sus potencialidades.
- Crear conciencia sobre el papel fundamental que juega la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, como núcleo socializador primario del ser humano.
- Acercar a los maestros al proceso de inclusión escolar, como base fundamental para la adquisición, mantenimiento y generalización de habilidades y capacidades en el niño.

- Brindar herramientas que permitan la creación de perfiles de apoyos necesarios y adecuados para la población en situación de Discapacidad Cognitiva.

ORIENTACIONES A LA INSTITUCION EDUCATIVA:

Las orientaciones pedagógicas para la modalidad de educación formal están diseñadas a partir los componentes del Proyecto Educativo Institucional PEI, dado que este constituye un instrumento eficaz en la planificación de la oferta del servicio educativo, posibilita la articulación sistemática de las acciones que se realizan desde lo conceptual, pedagógico, administrativo y la gestión y de interacción comunitaria; de manera que la práctica educativa se contextualice en las instituciones que atienden a población con Discapacidad Cognitiva con relación a entornos políticos, sociales y culturales.

La atención educativa para estudiantes con Discapacidad Cognitiva implica la reorganización de la plataforma estratégica de la institución educativa, en lo concerniente a misión, visión, valores, principios, objetivos y metas.

Es por ello que desde la formulación y reformulación del PEI se deben explicitar los componentes de la filosofía institucional, de manera que los programas y proyectos desarrollados con esta población, tengan sostenibilidad, coherencia y perdurabilidad en el tiempo.

Una variable primordial, es la relación con la familia, por lo tanto desde la parte administrativa de la Institución, podrían crearse talleres a padres y se podrían gestionar recursos humanos que permitan la colaboración de otros profesionales necesarios, en este proceso de inclusión. Por ejemplo: Educadores Especiales, Psicólogos y trabajadores sociales.

La aplicación del componente pedagógico, debe partir de la definición de los modelos, enfoques o perspectivas teóricas, desde los que la institución educativa comprende, explica y atiende a la población en general incluida la que presentan discapacidad cognitiva; esta definición dará estructura y posibilitará la actuación institucional con coherencia, pertinencia y efectividad a

la labor pedagógica.

Una vez las Instituciones educativas hayan elegido un modelo explicativo de la Discapacidad Cognitiva, deben articularlo a su modelo pedagógico, con el propósito de hacer coherente la atención educativa para esta población.

Algunos de los Modelos que se pueden mencionar son:

Modelo Social:

Se basa en promover el desarrollo individual desde y para lo social (adaptación), en la evaluación de la capacidades de aprendizaje en zonas de desarrollo real y potencial, en la mediación promueve el desarrollo individual desde la zona de desarrollo y mejora el desempeño en habilidades adaptativas.

Socio – cognitivo

Se basa en alcanzar el enriquecimiento y autorregulación cognitiva, en la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje a través de la elaboración de mapas cognitivos y en los programas de enriquecimiento para funciones cognitivas, cualificando el nivel de desempeño ejecutivo

Psicoeducativo

Con este se pretende lograr aprendizajes, objetivos y metas trazadas en programa académico. Teniendo en cuenta la evaluación de desempeño académico y procesos psicológicos y para esto se establecen tiempos y metas para cada uno de los objetivos de aprendizaje en las áreas académicas

ORIENTACIONES A MAESTROS

El maestro juega quizás el papel mas importante de este proceso, pues es él quien construye un puente para la transferencia de conocimientos y saberes y es él quien tiene la capacidad de encaminar un proceso de enseñanza aprendizaje por una ruta exitosa.

El mediador debe garantizar las condiciones de accesibilidad a la información para los estudiantes con discapacidad cognitiva, teniendo presente que, la accesibilidad está estrechamente relacionada con la constitución de un entorno cultural para todos y se fundamenta en el concepto de equiparación de oportunidades

En cuanto al diseño de programas para un estudiante que presenta Discapacidad Cognitiva el maestro debe partir, de la propuesta educativa diseñada para el conjunto de los estudiantes, las cuales se pueden plantear con objetivos didácticos diferentes a los de las programaciones generales, pero deben responder a los mismos objetivos generales.

El maestro debe mantener una búsqueda constante ante la solución de diferentes situaciones que se presentan en el aula y fuera de ella, por tanto su permanente capacitación es absolutamente necesaria para lograr un empoderamiento total sobre la intervención pedagógica exitosa, significativa y funcional en la población con Discapacidad Cognitiva.

El mediador debe tener capacidades para reflexionar sobre su labor, debe centrar su mirada en los procesos que se desarrollan con esta población. Esto con el fin de adquirir mayores fortalezas como profesionales que permitan ver más allá de la situación de discapacidad o de las problemáticas encontradas en este arduo proceso.

El mediador debe centrarse en comprender que la situación de discapacidad no es realmente la dificultad, sino mas bien la carencia de apoyos específicos y de implementación de estrategias metodológicas basadas en lo positivo y en las potencialidades de los procesos de estos niños y jóvenes.

La comunicación con las familias debe convertirse en una tarea esencial, diaria y constante, ya que de esta manera los procesos se pueden observar, analizar, intervenir y generalizar de manera exitosa y funcional para el niño.

El respeto a la diferencia debe partir de los modelos que el maestro brinde a su comunidad educativa, el mediador debe apuntar siempre al reconociendo del otro como sujeto de derecho.

EL PERFIL DE APOYOS CREADO POR LOS MAESTROS DEBE CUMPLIR CIERTAS FUNCIONES.

Retomando el proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuestos por la AAMR (2002) se puede mencionar que:

Los maestros deben garantizar que en este proceso se logre:

- Identificar las áreas relevantes de apoyo.
- Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas, de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, y a la probabilidad de participar en ellas y en el contexto.
- Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo: de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo.

Diseñar el proyecto personalizado de apoyos que refleje al estudiante en:

- Los intereses y preferencias.
- Áreas y actividades de apoyo requeridas.
- Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará.
- Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas.
- Énfasis en los apoyos naturales.
- Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo.
- Resultados personales.
- Un plan de seguimiento para revisar la provisión y resultados personales e institucionales en la implementación de los apoyos.

El mediador debe tener en cuenta además que:

- Se desarrollen planes con énfasis en planes de estudio estructurados e individualizados con retroalimentación.

- Relaciones estudiante-profesor armónicas y profesores que modelan conducta positiva
- Oportunidades para actuar responsablemente y para participar en el funcionamiento del colegio
- Buena disciplina, con abundante elogio y apoyo y uso restringido del castigo
- Buenas condiciones locativas para el trabajo escolar
- Tener en cuenta las condiciones y características específicas de los estudiantes.
- Presentar los contenidos siempre y cuando sean funcionales para el estudiante y estén relacionados con su vida cotidiana y además los pueda entender.
- Secuenciar los conocimientos teniendo en cuenta la interdisciplinariedad de ellos.
- Organizar la secuencia de contenidos que vaya de lo sencillo a lo complejo.
- Disponer de recursos educativos.(libros, diapositivas videos entre otra) y
- Contar con profesores suficientemente formados.

ORIENTACIONES A LA FAMILIA:

La familia debe ser el eje central para realizar cualquier tipo de trabajo, en este caso el de carácter pedagógico inclusivo, ya que ésta es el núcleo social primario donde cada sujeto inicia su desarrollo, por ende todo aquello que aprenda en sus primer ciclo vital será en gran parte lo que defina la formación de cada persona.

Siempre que se pretenda transferir algún tipo de conocimiento o de aprendizaje sin importar el área o la dimensión (académica, social – cultural, de vida y hogar, psicológica, económica, etc.) este se hace realmente significativo, cuando se trabaja en conjunto con la familia, pues si bien desde el ámbito educativo se pueden crear estrategias que permitan al sujeto adquirir conocimientos, estos no se vuelven funcionales si no se mantienen y generalizan en diferentes entornos, ámbitos y con

diferentes personas, especialmente en el hogar, ya que es en este lugar, es donde el sujeto pasa la mayor parte de su tiempo y es allí donde se logra evidenciar que si se están produciendo altos niveles de independencia.

La familia es el eje central de todos los procesos socializadores y si en esta, no se realizan procesos de adaptación y de socialización basados en el respeto y en el afecto, no será posible activar procesos meta cognitivos que permitan al sujeto formarse de manera autónoma y respondiendo a las demandas de cada uno de los espacios donde se encuentre inmerso, por tanto la familia, como el sujeto implicado deben hacer parte esencial de la planeación y desarrollo de cualquier plan de trabajo, de lo contrario los aprendizajes, no serán interiorizados de manera significativa y no se lograra una transformación del pensamiento que propicie la adquisición, el mantenimiento y la generalización de los aprendizajes requeridos para su desempeño en la vida diaria.

Es por esto que desde el hogar los modelos que sus familias brinden serán en gran medida, el reflejo de sus hijos en el ámbito educativo y social, de allí la importancia de brindarle al sujeto un lugar tranquilo donde se evidencie, el respeto por el otro, la aceptación ante lo diferente, la utilización de normas sociales, el afecto, la comprensión para con el otro, el compromiso y la responsabilidad por cada una de las cosas que a diario debemos o elegimos realizar.

La familia es la encargada de inculcar valores, principios éticos y morales que le permitan al niño, actuar de manera respetable y aceptada socialmente. Pues de esto depende en gran medida las interacciones sanas con sus pares y adultos y por ende el proceso de desarrollo integral de cada uno de ellos.

En el hogar el niño debe cumplir un rol importante, debe asumirse como sujeto de derecho y de deberes, es decir debe cumplir con reglas, compromisos y tareas asignadas, sin perder la posibilidad de disfrutar de su proceso académico y de su tiempo para la recreación y la diversión.

El dialogo es una herramienta fundamental para crear lazos fuertes y sanos entre padres e hijos que le permitan al niño fortalecer su autonomía, su autoestima, la seguridad en si mismo y la confianza para enfrentar el mundo.

El afecto y la enseñanza con amor es la base para que cualquier tipo de intervención, proceso o relación con el otro arroje resultados positivos.

PARA FINALIZAR QUEREMOS OFRECER UNA REFLEXIÓN:

“...Y como siempre ocurre con las cosas bellas, ellas no pueden existir Verdaderamente hasta que no hallan a alguien capaz de descubrirlas, de embrujarse con su existencia, de hacerlas tan propias que su verdad se torna múltiple en manos de cada contemplación particular.

Alguien capaz de descubrirme logrará hacer brotar de mí un ser que yo mismo desconozco: quien me descubre me inventa nuevamente y a partir de mi cuerpo, de mis signos externos, hará que en mi alma se dibuje un nuevo ser fabricado a dúo, de tal modo que solo ante ese otro puedo hallar el espejo apropiado para verme”

(Francisco Cajiao)

6. CRONOGRAMA:

ACTIVIDAD FASE I	JU L	AG O	SEP	OC T	NO V	DIC
Fortalecimiento teórico y conceptual en lo disciplinar, temático, población y problema de investigación.	x	x	x	x	x	x
Construcción el estado del arte.	x	x	x	x	x	x
Profundización en conceptualización sobre paradigmas, modelos, métodos, diseños de investigación educativa.	x	x	x	x	x	x
Contactos y/o convenios Inter – institucionales para la conformación de equipos interdisciplinarios, evaluación, selección de la población.	x	x	x	x	x	x
Rastreo de fuentes y convocatorias para la financiación del proyecto.	x	x	x	x	x	x
Formulación del proyecto de investigación	x	x	x	x	x	x
Presentación del proyecto ante pares evaluadores						x
ACTIVIDAD FASE II	EN E	FEB	MA R	AB R	MA Y	JU N
Presentación ante la comunidad académica, instituciones y familias del proyecto de investigación		x				
Selección de instrumentos de evaluación de funcionamiento intelectual y conducta adaptativa	x					
Diseño de protocolos de evaluación a partir del mapa cognitivo.	x					
Preselección de la población		x				
Trabajo de campo (aplicación de instrumentos de evaluación de inteligencia y de conducta adaptativa(pretest)			x	x		
Elaboración de informes de las pruebas de inteligencia, del mapa cognitivo, el ICAP y el CALS.			x	x		
Delimitación definitiva de la población				x		
Formulación de la fase de experimentación.			x	x	x	x
Entrevistas a Psicólogos, respecto a evaluación de la inteligencia y a otros informantes (padres y maestros) respecto a conducta adaptativa				x		
Observación participante y no participante			x	x	x	x
Aplicación de la evaluación postest						x
Sistematización y categorización de la información						x
ACTIVIDAD FASE III	JU L	AG O	SEP	OC T	NO V	DIC
Análisis e interpretación de la información		x	x	x	x	
Formulación de la guía de orientaciones para los procesos de evaluación diagnóstica y perfil de necesidades de apoyo.		x	x	x	x	

Devolución a las instituciones de los resultados y protocolos de evaluación					X	
Elaboración del informe final de investigación		X	X	X	X	
Elaboración de video documental de síntesis y hallazgos				X	X	
Socialización de la investigación ante la comunidad académica					X	
Gestión para la publicación				X	X	

7. BIBLIOGRAFÍA

- Cayssials, Alicia N. La escala de inteligencia Wisc-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil. Argentina: PAIDOS. 1998.
- Cohen, Ronald Jay; Swerdlik, Mark E. Pruebas y evaluación psicológicas – introducción a las pruebas y a la medición. México: Mc Graw Hill. 2000
- Fernández-Ballesteros, R., Calero, M. D., Campilloch, J. M. y Belchí, J. 1990. EPA. Evaluación del Potencial de Aprendizaje. Madrid: MEPSA.
- Fernández ballesteros, Rocio. Introducción a la evaluación psicológica I. Madrid: psicología pirámide. 1998.
- García, José Manuel; Fernández, Juan P; Cobacho, Pedro P; Berruezo; y Gosalbez, Carmela – 2002. “Discapacidad Intelectual: Desarrollo, Comunicación e Intervención”. Madrid: CEPE Pág. 19
- González Pérez, Joaquín. En Revista de Psicología General y Aplicada 2001. 54 (1) Págs. 119 – 137. Modelo para la evaluación del potencial de aprendizaje en sujetos con retraso mental.
- Molina, S., Arráiz, A. y Garrido, M. J. 1993. Batería para la Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje y de las Estrategias Cognitivas (BEDPAEC). Madrid: CEPE.
- Montero, Delfin. 1993. Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del ICAP. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto. [Tercera edición en Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999]
- Morreau, L.E., Bruininks y Montero, D. 2002. Inventario de destrezas adaptativas (CALS).Manual. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Organización Mundial de la Salud. 2001. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Orrantia, J., Morán, M. C. y Gracia, A. D. 1997. Evaluación y Zona de Desarrollo Próximo: Una Aplicación a Contenidos Procedimentales. Cultura y Educación, (6-7), 39-56.
- Román Pérez, Martiniano y Díez López Eloisa. 1998. Inteligencia y Potencial de Aprendizaje. Evaluación y Desarrollo. Una Metodología Didáctica Centrada en los Procesos. Editorial CINCEL KAPELUSZ.. Bogota, Colombina.
- Sattler, Jerome. 1996. La evaluación infantil. Investigación histórica y teorías de la inteligencia. Cap. 3. Editorial Manual Moderno. México.

Schalock, Robert. L. y Verdugo, M.A. 2002. The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial]

Schalock, Robert.L. La confluencia de la conducta adaptativa y la inteligencia: implicaciones para el campo del retraso mental. En Revista Siglo Cero. Vol. 29 Págs. 5-21v

Shea, M y Thomas Bayer, Anne Marie. 2000. Educación especial. Un enfoque ecológico. Segunda edición . Ed. Mc Graw Hill. México. Munzaga,

Verdugo, M.A. 1999. Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la Definición de 1992 de la AAMR. Siglo Cero, 30 (5), 27-32.

Verdugo, M.A. 2000. Programa de habilidades de la vida diaria (PVD). Programas Conductuales alternativos. Salamanca: Amarú. Voces (2002, Mayo/Junio). Madrid: FEAPS

Verdugo, M. A. 2004. Asociación Americana sobre Retraso Mental. Retraso mental. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo. Editorial Alianza. Madrid.. Décima edición.

Verdugo, M.A. 1992. El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la Nueva definición de la AAMR. Siglo Cero, 25 (5), 5-24.

Verdugo, M.A. 1997. Programa de Habilidades Sociales (PHS). Programas Conductuales Alternativos. Salamanca: Amarú.

Verdugo, M. A y C. Jenaro. 2002. Currículum de destrezas adaptativas (ALSC). Bilbao: Ediciones Mensajero. En prensa Alianza Editorial].

Verdugo, M.A. 1996. Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT). Programas Conductuales Alternativos. Salamanca: Amarú.

Verdugo M.A – 2003. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. En Siglo Cero Vol. 34(1) num. 205

Zuleta, Aitziber y Peralta López, Feli. 2004. La nueva propuesta de conceptualización del retraso mental de la AAMR: Reflexiones de la inteligencia y la conducta adaptativa.

En Revista de ciencias de la educación. Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación Numero 198 – 99 Abril – Septiembre.

8. ANEXOS

PLANEACIONES

PLANEACION			
SESION # 5 MEDIADOR: Deisy Natalia Ramírez García			
DIA / FECHA: 23 DE AGOSTO DE 2006 HORA: 2:30 PM. – 5:30 PM. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro			
AREAS	Matemática		
TEMATICAS	Agrupaciones Asociación		
CONTENIDO	Formas redonda y cuadrada Relaciones entre objetos- lugar y objeto- situación.		
MODALIDAD DEL LENGUAJE			
VERBAL	ESCRITO	SISTEMA PICTOGRAFICO	GESTUAL

<p>La sesión se desarrollara utilizando el lenguaje oral; se les informara a los niños sobre el orden del día y las actividades correspondientes a la clase. Los niños a su vez deberán ir respondiendo por medio de las respuestas verbales, argumentando y justificando sus respuestas.</p>	<p>Enseñar el orden del día de manera escrita en el tablero. Cada niño debe de escribir su nombre en la ficha a realizar.</p>	<p>Observar en el entorno imágenes de objetos con forma redonda y cuadrada.</p>	<p>Realizar señalamientos</p>
<p>OPERACIONES MENTALES:</p>			
<p>INPUT</p>			
<p>Identificación</p>	<p>Reconocer las figuras geométricas en material concreto realizando preguntas previas: ¿que es esto, como se llaman, que color tienen?</p>		
<p>Clasificación</p>	<p>Identificar las propiedades físicas del material: redondas, cuadradas, colores: rojo, azul: ¿Cuales tienen la forma cuadrada, cuales la forma redonda; cuales tiene el color azul y cuales el rojo? Indagar sobre las características de las figuras.</p>		
<p>Análisis</p>	<p>Realizar una observación detallada de los objetos del entorno: cartelera (dibujos), mesa, juguetes, útiles escolares... reconocer y buscar la relación de esos objetos con los de las figuras geométricas: tomando el círculo ¿que objeto tiene esta forma?</p>		
<p>ELABORACION</p>			
<p>Análisis, identificación, comprensión, comparación (percepción y definición)</p>	<p>Organizar la información previamente dada a los niños, teniendo en cuenta la observación detallada de los objetos del entorno y de las figuras geométricas: agrupemos las figuras que</p>		

de un problema).	tienen ésta forma (enseñar el círculo); luego pedirles que realicen lo mismo con la otra forma: cuadrada. Posteriormente hacer las agrupaciones teniendo en cuenta las características de color: azul y rojo.
Planificación, seriación.	Realizar dos grupos: el de los cuadrados y el de los redondos; pedirle a cada niño que ubique la figura correspondiente al grupo: ¿cual crees que debe ir allí? ¿Como puedes organizarlas? ¿Que debes hacer? Preguntándole sobre como lo va a hacer.
OUPUT	
Clasificación	Indagar al niño sobre las agrupaciones por forma y color: ¿que hiciste aquí? ¿Que agrupaste? ¿Como se llama este grupo?
Reproducción	Observar en una ficha los elementos que tiene una misma característica: la forma redonda, y pedirle al niño que la encierre
Análisis	Realizar relaciones entre las figuras geométricas y algunos objetos del entorno: cuales pueden tener la misma forma?, luego cada niño socializara las respuestas y las argumentara.

PLANEACION			
SESION # 6			
DIA / FECHA: 30 DE AGOSTO DE 2006			
HORA: 2:30 PM.- 5:30 PM.			
LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro			
AREAS	Matemática		
TEMATICAS	Agrupación, seriación		
CONTENIDO	Tamaños: grande- pequeño		
MODALIDAD DEL LENGUAJE			
VERBAL	ESCRITO	SISTEMA PICTOGRAFICO	GESTUAL

<p>Las actividades se le explicaran a los niños utilizando el lenguaje oral: informarles el orden del día y las actividades a realizar. Hacer comentarios con base a preguntas sobre las diferencias e igualdades de los objetos. Socializar las respuestas y los trabajos. Lectura de un cuento.</p>	<p>Presentarles el orden del día a los niños de manera escrita en el tablero. Cada niño debe marcar la hoja de trabajo.</p>	<p>Lectura de un cuento. Se le entregara a cada niño una ficha de trabajo para colorear dos dibujos los cuales tienen tamaño grande y pequeño. Se enseñaran las imágenes del cuento.</p>	<p>Hacer Señalamientos de los objetos del entorno. Con la lectura del cuento utilizar diferentes entonaciones de la voz con cada personaje, y de igual forma de sus gestos.</p>
---	---	--	---

OPERACIONES MENTALES:

INPUT	
Identificación	<p>Presentar las imágenes del cuento e indagar sobre lo que se esta viendo: ¿que tenemos aquí?, ¿como son? ¿Quiénes son esos personajes? ¿Qué animales son? ¿Como son? Observar en el salón cuales objetos tiene el mismo tamaño</p>
Seriación	<p>Identificar en los personajes del cuento y en sus objetos cuales tiene el mismo tamaño, teniendo en cuenta primero el tamaño grande y luego el pequeño, para poder observarlos.</p>
Comparación	<p>Comparar el tamaño de los personajes y los objetos que lo rodean: ¿cual es más grande?, ¿cual es más pequeño? ¿Como es el oso?, ¿Y como es la osa?, como es la comida del oso? ¿Cómo la de la osa?...</p>
Análisis	<p>Identificar cuales objetos del cuento y del entorno (el salón), tiene el mismo tamaño: ¿como es este objeto?, en donde hay otro así? Reconocer por medio de la observación que los objetos tienen diferentes tamaños.</p>

ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, comparación(percepción y definición de un problema)	Observar detalladamente los objetos identificando que en una serie de objetos existen diferentes tamaños entre los cuales hay grande y pequeño. El niño buscara los tamaños de los objetos y los organizara por parejas: muñeca grande- muñeca pequeña, lápiz grande- lápiz pequeño (deben buscar el tamaño que corresponde)
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	Se les pedirá a los niños que organicen en un grupo todos los objetos de tamaño grande y en otro grupo los de tamaño pequeño. Se observara cada grupo y sus características físicas: color, tamaño y uso realizando preguntas sobre esos aspectos: ¿que es esto, como es, de que color es, para que sirve, donde has visto alguno?
OUPUT	
Clasificación	Se les pedirá que organicen las parejas de los objetos: muñecas, lápices, libros, ollas, colores etc. luego que forme dos grupos: los objetos de tamaño grande y los de tamaño pequeño.
Seriación	Organizar una cadena de objetos por tamaño, primero el grande luego el pequeño, el grande y el pequeño y así sucesivamente, hasta terminar con los objetos que se tienen. Siempre indagando sobre la ejecución de la actividad: ¿cual objeto sigue?, por que crees que debe ir este? Como lo hiciste?
Reproducción	Realizar una ficha para colorear que contenga dos objetos con diferente tamaño. Dar la instrucción de cómo se coloreara el grande y como el pequeño
Análisis	El niño socializara la producción de las actividades argumentado como lo hizo.

PLANEACION	
SESION # 7	
DIA / FECHA: Septiembre 7	
HORA: 2:30 PM.- 5:30 PM.	
LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro	

AREAS	Matemática
TEMATICAS	Semejanzas
CONTENIDO	Descripción de objetos, uso de los objetos, agrupación por igualdades.

MODALIDAD DEL LENGUAJE

VERBAL	ESCRITO	SISTEMA PICTOGRAFICO	GESTUAL
En las actividades se tendrá muy presente el lenguaje hablado, explicando las actividades, el orden del día y las instrucciones para seguir cada actividad. el lenguaje oral se desarrollara por medio de preguntas, descripciones y socializaciones	El orden del día se les presentara en el tablero de forma escrita. Los trabajos de ficha los marcaran con su nombre	En el tablero se dibujaran varios objetos: casa, manzana. Banano, ventana, sol, estrellas...	A cada niño se le entregaran dos fichas, una en la que estarán dibujadas figuras geométricas (dos círculos, dos cuadrados, dos triángulos) y en otra frutas y una casa Se tendrá en cuenta el señalamiento para dar las instrucciones de la tarea.

OPERACIONES MENTALES:

INPUT	
Identificación	Nos sentaremos en el suelo y formaremos un círculo y en el centro de el se ubicaran varios objetos como: muñecos, lápices, ollas, pelotas, tijeras, confites, chocolatinas; los niños observaran cada uno de los objetos y reconocerán sus propiedades: uso,

	<p>tamaño, color. Se agruparan con un lazo. Describir objeto por objeto: ¿que es, para que sirve, que color tiene, que tamaño tiene?</p> <p>Cada niño elegirá varios objetos que mas le gusten, los agrupara, los nombrará y los rodeara con una cuerda, finalmente se contarán las agrupaciones.</p>
Comparación	<p>Con los objetos agrupados se ira seleccionado cada objeto: olla, muñeco, lápiz... el objeto seleccionado tendrá una utilidad la cual se le recordara al niño, luego se elige otro objeto con el cual también se le resaltara el uso, observando cada objeto se le preguntara a cada niño: ¿este objeto se parece a este otro? En que?, porque no? Porque sí?(si- no, dado el caso)</p>
Análisis	<p>En el tablero, dibujar varios objetos: casa, manzana. Banano, ventana, sol, estrellas... los niños observaran y luego mencionaran lo que allí hay y para que sirve cada uno; teniendo en cuenta ésta característica (uso),agrupar por parejas aquellos objetos que sirven para lo mismo o que se asemejan a un lugar, por ejemplo: sol-estrellas. Estas agrupaciones las realizaremos con todo el grupo.</p>
ELABORACION	
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	<p>Sentar a los niños en círculo, colocar en el centro varios objetos: bloques lógicos, carros, muñecas, lápices... pedirle a cada uno que escoja los que mas le guste (no mas de 3 objetos); después de a uno contarán a los compañeros lo que escogieron, los nombraran y los describirán: para que sirve, donde encontramos estos objetos etc.</p> <p>Luego se les dará una categoría según alguna característica común en todos lo objetos: vamos a escoger el objeto que sirve para...., la primera categoría es comer y así con todos los demás objetos.</p>
OUPUT	
Clasificación	<p>En una ficha representada por figuras geométricas: dos círculos, dos cuadrados, dos triángulos seguir las siguientes indicaciones: colorear círculos: amarillo, cuadrados: rojo, triángulos: azul.</p> <p>Luego se les pide que unan con una línea las figuras iguales.</p>
Análisis	<p>Indagar en cada uno de los niños su proceso de elaboración; le preguntare a cada uno: que hiciste aquí? Por que lo hiciste así?. Socializar su trabajo a</p>

todo el grupo.

PLANEACION			
SESION # 8			
DIA / FECHA: Septiembre 8 HORA: 2:30 PM.- 5:30 PM. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro			
AREAS	Matemática		
TEMATICAS	Propiedades de los objetos		
CONTENIDO	Agrupaciones por característica física, por uso, forma y tamaño.		
MODALIDAD DEL LENGUAJE			
VERBAL	ESCRITO	SISTEMA PICTOGRAFICO	GESTUAL
Para el desarrollo de las actividades se necesitara del lenguaje oral, pues constantemente se les darán indicaciones a los niños sobre la elaboración de los trabajos. Se realizaran preguntas antes durante y después de cada actividad, se socializaran los productos. Habrá un espacio para cantar.	El orden del día se les presentara en el tablero de forma escrita. Los trabajos de ficha los marcaran con su nombre.	Enseñar fichas de trabajo: tres frutas y una casa.	Se tendrá en cuenta el señalamiento para dar las instrucciones de la tarea. Con base a las canciones realizar movimientos y gestos que indica la canción.

OPERACIONES MENTALES:	
INPUT	
Identificación	En un círculo, comenzar a preguntar sobre las propiedades físicas de los niños: color de pelo, ropa, zapatos, sexo... Dibujar en el suelo con tiza, un círculo grande y comenzar a llamar de a un niño para que se ubique en el centro. Cuando estén todos en el círculo, preguntar: ¿Qué agrupamos?, que somos? Como estamos?
Comparación	Juntamos objetos por grupos: lápices, tijeras, muñecos, colbones, dulces, bloques lógicos, crayolas. Hacer dos círculos y pedirles que coloquemos en uno las tijeras, y en otro las crayolas. Preguntar: que tenemos? Que son esos objetos?, para que sirven? Cuales son mas grandes, cuales mas pequeños, tienen el mismo color, sirven para lo mismo? Y así continuar realizando varias agrupaciones con el resto de los grupos de objetos, por ejemplo: agrupar los colbones en un círculo y en otro los dulces.
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión (percepción y definición del problema)	Después de las respuestas de los niños, formar agrupaciones teniendo en cuenta las características físicas de color: poner en grupo todos los objetos que encuentren el salón de color azules, en otro los rojos y en otro los amarillos. Describir cada grupo y su objetos ¿que tiene de parecido estos objetos?
OUPUT	
Clasificación	En una ficha de trabajo colorear los objetos que tiene la misma función: frutas y luego encerrarlos en un círculo.
Análisis	Preguntarle a cada uno lo que hizo y porque los agrupó d esa manera. Siempre indagando sobre el proceso que se llevo a cabo para realizar la tarea.

PLANEACION
SESION # 9

DIA / FECHA: Septiembre 13	
HORA: 2:30 PM.- 5:30 PM.	
LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro	
AREAS	Conducta adaptativa
TEMATICAS	Sensibilización al ruido y al silencio, los modales
CONTENIDO	Aprender a atender y a escuchar, aprender los buenos modales.
MODALIDAD DEL LENGUAJE	

VERBAL	ESCRITO	SISTEMA PICTOGRAFICO	GESTUAL
<p>El lenguaje verbal juega un papel muy importante en la realización de las actividades; se les explicara a los niños sobre las tareas a realizar durante toda la sesión. Los niños hablaran, gritaran para darle inicio al desarrollo de las actividades. El trabajo de mediación tendrá sentido con la utilización del lenguaje oral. Se indagara sobre la ejecución de las tareas y sobre los productos por medio de la socialización. Se realizara lectura de un cuento.</p>	<p>Se presenta el orden del día por escrito en el tablero; los niños marcaran sus trabajos con su nombre. Cada niño observara el libro con sus imágenes y grafías.</p>	<p>Observar las imágenes del cuento.</p>	<p>Se tendrá en cuenta el señalamiento para dar las instrucciones de la tarea. El cambio de voz y las diferentes entonaciones de los personajes del cuento.</p>

OPERACIONES MENTALES:

INPUT

Identificación

Se les propondrá a lo niños jugar al sonido mágico. Se les explicara que es un sonido que tiene el poder para mandar a callar y siempre que lo oigan quiere decir silencio. El sonido clave será el de una pandereta, también puede ser un pito o una campana. Se practicara en varios momentos para que los niños reconozcan cuando se esta haciendo ruido, cuando suena el sonido mágico y cuando se esta

		<p>haciendo silencio.</p> <p>Leer el cuento “por favor y gracias” e identificar las palabras claves que ayudan para tener buenos modales.</p>
Comparación		<p>Con todos los niños dispuestos se les pide que hablen, que canten, que zapateen, que corran las sillas, y al escuchar el sonido guardar silencio. Entablar diferencias entre los diferentes ruidos emitidos y el del “sonido mágico”.</p> <p>Practicar el ejercicio varias veces para que los niños establezcan diferencias entre el ruido y el silencio.</p>
ELABORACION		
Análisis, comprensión, (percepción).	identificación, comparación	<p>Con los niños sentados en círculo, pedirles que hablen entre ellos, en voz normal, pero ante el sonido de la pandereta deberán “quedarse mudos”, repetir el ejercicio cinco veces. Con este ejercicio los niños deberán responder con mayor rapidez de percepción sonora y el cumplimiento efectivo de las repuestas pedidas.</p> <p>Realizar un juego de practica de los buenos modales: pedirle a cada niño un favor: por favor me traes el lapicero, por favor me entregas tu hoja... y a ese favor responder con “gracias”. Se realizara el juego con todos los niños y entre ellos mismos.</p>

Categorizar, discriminar	construir,	Con los niños sentados en completo silencio. Realizare una secuencia de ruidos: cerrar la ventana, tirar la puerta, escribir en el tablero, tocar un tambor, pibotear una pelota, silvar, correr sillas, arrugar un papel, tirar un libro al piso, gritar. Entre cada sonido dejar u intervalo de silencio para que sean escuchados; los niños comentaran que ruidos han oído, cuales les han gustado y cuales no, y si prefieren el silencio o el ruido.
OUPUT		
Reproducción		Sobre la mesa de trabajo se les colocara una hoja de papel y crayolas de diferentes colores, los niños puntearan sobre el papel al ritmo del pandero y pararan cuando este deje de sonar; se cambiara de color para ser mas motivante la actividad.
Análisis		Hablar sobre el sonido que mas les gusta; si prefieren el ruido o el silencio.

PLANEACION
SESION # 10
DIA / FECHA: Septiembre 14 HORA: 2:30 PM.- 5:30 PM. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro

AREAS	Conducta adaptativa		
TEMATICAS	El valor de la amistad		
CONTENIDO	Compartir, hacer amigos		
MODALIDAD DEL LENGUAJE			
VERBAL	ESCRITO	SISTEMA PICTOGRAFICO	GESTUAL
Las actividades se les explicaran a los niños, se realizaran conversatorios acerca del valor de la amistad; que es ser amigos; se leerá nuevamente el cuento de por “favor y gracias”. Entrega de detalles a algún compañero. Socializar los trabajos.	Se escribirá un mensaje en una tarjeta para alguna persona significativa y se marcara con el nombre.	Enseñar las imágenes del cuento. Imágenes sobre situaciones de amistad.	Se tendrá en cuenta el señalamiento para dar las instrucciones de la tarea. La lectura del cuento generara gestos para hablar de los personajes.

OPERACIONES MENTALES:	
INPUT	
Identificación	Se realizara un conversatorio a partir de la indagación de lo que es la amistad: ¿Qué es para ustedes la amistad?, ¿Que es ser amigo? ¿Quien es tu mejor amigo? ¿Saben que se celebra el sábado?, que hacen en esa fecha?, observar luego imágenes de personas compartiendo con otros. Los niños deben describir que esta pasando allí.
ELABORACION	

Análisis, identificación, comprensión	<p>Se les dará a los niños una explicación sobre la amistad: que es ser amigo, lo importante de la amistad, de tener amigos, etc.; partiendo también de las imágenes donde se realizaran comentarios y un conversatorio de lo que significa cada imagen y así comenzara con la explicación.</p> <p>Interrogar a los niños sobre quien es el mejor amigo? A quien considera mejor amigo. Preguntar ¿a quien le quisieras dar un detallito?</p> <p>Entregarles un pedazo de cartulina con un corazón para que lo pinten y decoren; enseñarles el modelo de la tarjeta y dándoles indicaciones de cómo hacerlo, comenzar a elaborarla. Luego preguntarles: ¿que quieres escribir en la tarjeta?, ¿cual será ese mensaje?, ¿Para quién va el mensaje?</p>
OUPUT	
Reproducción	Realizar una tarjeta de amor y amistad para aquella persona que los niños consideren buena amiga(o). Hacer la repartición de dulces entregándoselos a algún amiguito del salón luego justificar porque le esta dando el dulce a ese amiguito.

PLANEACION			
SESION # 11			
DIA / FECHA: Septiembre 20 HORA: 2:30 PM.- 5:30 PM. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro			
AREAS	Conducta adaptativa		
TEMATICAS	Soy una persona		
CONTENIDO	Me reconozco: partes del cuerpo. La importancia de cuidarnos, mantenernos aseados, alimentarnos y hacer deporte		
MODALIDAD DEL LENGUAJE			
VERBAL	ESCRITO	SISTEMA PICTOGRAFICO	GESTUAL

<p>El lenguaje oral juega un papel importantísimo, pues por medio de él se mencionaran las diferentes partes del cuerpo; canción donde hablara de las partes del cuerpo (juego). Se darán las explicaciones de las actividades y las indicaciones de los trabajos a realizar.</p>	<p>Se presentara el orden del día en el tablero; en una ficha los niños escribirán cada parte del cuerpo y su utilidad. marcar la hoja con el nombre</p>	<p>imágenes del cuerpo</p>	<p>Realizar gestos con las canciones y señalando las partes del cuerpo que nos dice a canción. Realizar señalamiento en las explicaciones.</p>
---	--	----------------------------	--

<p>OPERACIONES MENTALES:</p>	
<p>INPUT</p>	

Identificación	<p>Hablar sobre las partes del cuerpo e indagar sobre cada una de ellas siguiendo las instrucciones de una canción: “manteca de iguana” ir reconociendo cual parte del cuerpo se esta hablando y cual debemos tocar (siguiendo la instrucción).</p> <p>Observación en el espejo y reconocer las partes del cuerpo y como son.</p>
clasificación	<p>Reconocer que el cuerpo esta conformado por varias partes:</p> <p>Mencionar las partes del cuerpo de manera ordenada: cabeza, extremidades, tronco, piernas; y hablar sobre lo que cada parte tiene, es decir: cabeza: ojos, boca, nariz, orejas.</p> <p>Identificar que existen otras partes del cuerpo que no se ve pero que sin embargo son importantes para la vida como lo es el corazón y el estomago.</p> <p>Realizar un conversatorio sobre la importancia de alimentarnos, asearnos y hacer deporte para el bienestar de nuestro cuerpo: cual es tu comida favorita?, cual es tu deporte favorito?, cuando te bañaste?, que utilizas par bañarte? Etc.</p>
Comparación	<p>Cada niño se observara en el espejo: cabello, ojos y color de ellos, color de piel, boca, nariz, brazos, manos, dedos, y ropa.</p> <p>Luego cada niño observara a los compañeros para comparar las partes del cuerpo y la ropa que tiene con la de el.</p>
Reversibilidad	<p>Cada niño debe recordar las características de su cuerpo para confrontarlas con la de los otros compañeros</p>
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión	<p>Darles las instrucciones a los niños sobre la tarea: dibujate con la ropa que más te gusta y luego escribe algunas partes de tu cuerpo y su utilidad.</p> <p>¿Para que sirve esta parte del cuerpo?</p>
Reversibilidad	<p>Dibujar la ropa que mas te gusta ponerte.</p>

OUPUT	
Reproducción	Realizar el dibujo de cada uno. Escribir las partes del cuerpo y su utilidad. Socializar el trabajo.
Análisis	Justificar las partes del cuerpo y su utilidad, socializar el trabajo y el porque de su dibujo: que dibujaste, que partes del cuerpo(que todas estén completas)

PLANEACION			
SESION # 12			
DIA / FECHA: Septiembre 27			
HORA: 2:30 PM.- 5:30 PM.			
LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro			
AREAS	lenguaje		
TEMATICAS	habilidades comunicativas		
CONTENIDO	Inferencia, Recuento, Argumentación		
MODALIDAD DEL LENGUAJE			
VERBAL	ESCRITO	SISTEMA PICTOGRAFICO	GESTUAL
Las actividades se realizaran teniendo en cuenta las habilidades comunicativas de forma oral, explicando el orden del día y los trabajos a realizar;	Escritura del cuento. Orden del día en el tablero. Escribir el nombre en la ficha elaborada.	Imágenes de un cuento. Ficha de trabajo.	Lectura del cuento con entonación y gestos que realizan los personajes.

responder a preguntas de un cuento (inferencias), argumentar lectura del cuento y argumentación de las respuestas.			
--	--	--	--

OPERACIONES MENTALES:	
INPUT	
Identificación	Observar la portada del cuento “caperucita roja”, reconocer de qué se trata la historia y preguntar a los niños si ya han escuchado hablar de ese cuento. Realizar preguntas de inferencia como ¿De que se tratará el cuento?, ¿quienes serán los personajes?, ¿Quién será la niña? Etc. realizar un conversatorio sobre lo que conocen del cuento.
reversibilidad	Realizar un conversatorio de lo que se recuerda del cuento; Después de identificar el cuento por medio de la imagen de la portada, recordar la trama de el y contarlo al resto de grupo.
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión	Realizar la lectura del cuento “caperucita roja”. Ir haciendo preguntas a los niños acerca de lo que va sucediendo en la historia: ¿Para donde iba la niña?, a quien se encontró en el camino?,
Reversibilidad	Al terminar la lectura del cuento, realizar el recuento de la historia, recordando los personajes de ella, por

	medio de preguntas: ¿ quines eran los personajes, como era la niña, como era el lobo, como la abuela..., que paso en ese momento? Etc.
OUPUT	
Reproducción	Los niños deberán elaborar un dibujo de los personajes del cuento y de lo que más les gusto de él.
Análisis	Se les hará entrega de una ficha en la que estarán expuestos tres caminos a los cuales se dirigirán los personajes (caperucita, el lobo y el cazador), y llegaran a la casa de otro personaje (la abuela). Se les indicara que reconozcan a caperucita y por lo tanto marquen con un color el camino que recorrerá par allegar donde la abuela.

PLANEACION			
SESION # 13			
DIA / FECHA: Septiembre 28			
HORA: 2:30 PM.- 5:30 PM.			
LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro			
AREAS	Ciencias naturales.		
TEMATICAS	Así es mi cuerpo.		
CONTENIDO	Cabeza, hombros, extremidades.		
MODALIDAD DEL LENGUAJE			
VERBAL	ESCRITO	SISTEMA PICTOGRAFICO	GESTUAL

<p>De manera oral se explicara sobre la rutina de la clase, las actividades a realizar y las respuestas de los trabajos. Por medio de preguntas orales se desarrollara la sesión y también por las instrucciones que se les darán a los niños.</p>	<p>En el tablero, exponer el orden del día. Marcar la hoja de trabajo con el nombre.</p>	<p>Enseñar imágenes de las partes del cuerpo.</p>	<p>Realizar juegos que involucren mover todas las partes del cuerpo.</p>
--	--	---	--

<p>OPERACIONES MENTALES:</p>	
<p>INPUT</p>	
<p>Identificación</p>	<p>Elaborar en el tablero un dibujo grande de un niño, comenzar con la cabeza, luego con los hombros y así, ir realizando la figura del cuerpo. Parte por parte se les preguntara a los niños: ¿Que es esto?, que le hace falta?, ¿Qué parte sigue? ¿Como se llama?. Luego parados en un espejo observar todas esas partes ya mencionadas.</p>
<p>clasificación</p>	<p>Formar la figura humana partiendo de cada parte del cuerpo: cabeza: ojos, nariz, boca, cejas, etc.</p>
<p>ELABORACION</p>	

Análisis, identificación, comprensión	Realizar el juego de “la batalla del calentamiento”, los niños seguirán las instrucciones que se van diciendo en la canción: “en la batalla del calentamiento habrá que ver la fuerza del valiente, soldados al ataque: con las manos en la cabeza...” y así se recorrerá todas las partes del cuerpo.
Reversibilidad	Ubicar cada parte del cuerpo mencionada, siguiendo las instrucciones del juego.
OUPUT	
clasificación	Colorar cada parte del cuerpo (siguiendo la instrucción), con diferentes colores: amarillo los brazos, azul el tronco y rojo las piernas
Análisis	Socializar cada trabajo y argumentar como lo hizo.

PLANEACION		
SESION # 14		
DIA / FECHA: Octubre 5		
HORA: 2:30 PM.- 5:30 PM.		
LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro		
AREAS	lenguaje	
TEMATICAS	Las vocales	
CONTENIDO	El sonido de las vocales	
MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	SISTEMA PICTOGRAFICO

Las instrucciones se darán de manera oral a los niños, sobre lo que se realizara durante el desarrollo de las actividades.	Los niños utilizaran graffias a las cuales manejan, para marcar la hoja de trabajo con su nombre. Se les presentara a los niños varias imágenes con la grafía que le corresponde.	Dar ejemplos gráficos con imágenes sobre el tema a tratar, en este caso de las vocales a y e.
OPERACIONES MENTALES:		
INPUT		
Identificación	Se trabajara mediante el reconocimiento de imágenes de objetos que empiezan con las vocales a y e, por ejemplo árbol y escoba.	
Clasificación	Esta se trabaja en la medida en que los niños organizan una vocal con la imagen presentada teniendo en cuenta las imágenes mentales que tienen de los objetos y las vocales.	
Análisis	Interpretar las instrucciones. Los niños decodifican la información y comprenden lo que se trata la tarea y lo que deben hacer	
ELABORACION		
Análisis, identificación, comprensión	Se les presentan las vocales a y e en diferentes tamaños, luego se enseñan varias imágenes de un ambiente como el parque, y las imágenes que corresponden a ese lugar: un árbol, una escalera, personas con objetos como anillo y escoba, animales como la araña y el escarabajo, luego deben reconocer cada imagen decirlo en voz alta y luego ubicarle la vocal.	
Reversibilidad	Nos distribuiremos por toda la institución, observando varios carteles y reconociendo las vocales que hay en ellos : a y e	
OUPUT		
Análisis y confrontación	Socializar y confrontar los productos con los compañeros y el de la muestra, realizando una autoevaluacion sobre el trabajo y su elaboración, reconociendo de esta manera el error y confrontando una respuesta correcta y otra	

	incorrecta.
--	-------------

PLANEACION		
SESION # 15,16 y 17,		
DIA / FECHA: Octubre 26, Noviembre 1 y 2		
HORA: 2:30 PM.- 5:30 PM.		
LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro		
AREAS	Comunicación y matemática	
TEMATICAS	evaluación	
CONTENIDO	nociones espaciales, lateralidad, recuento,	
MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	SISTEMA VISUAL
Se dan instrucciones verbales e indagación a través del lenguaje hablado.	Cada trabajo de ficha lleva incluido el nombre escrito de cada niño y la instrucción a seguir.	Las actividades tendrán en cuenta la discriminación visual, se utilizara la observación de imágenes, objetos , dibujos y grafías para la realización de las tareas
OPERACIONES MENTALES:		
INPUT		

Identificación	Reconocer la tarea por medio de una cartilla de trabajo; discriminar tamaños y ubicación. Reconocer el objeto de las tareas.
Análisis	Se desarrolla en la manera en que se interpreta una instrucción. Al decodificar la información que se le presenta.
Lógica	Será identificada en la forma como aborda una tarea. Cada problema tiene su lógica propia.
Representación mental	Utilizar el saber previo como base en la resolución de problemas.
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión	Utilizar información relevante como base para abordar la resolución de un problema y así realizar las actividades, siguiendo instrucciones. Elegir la información previamente almacenada para darle respuesta a los problemas planteados en la cartilla y para el desarrollo de la clase.
Reproducción	Conservar la instrucción para darle solución a la tarea
Planificación	Orientar sus acciones a la resolución de problemas, mediante la utilización de estrategias como la observación y la atención.
OUPUT	
Comprensión	Utilizar un lenguaje claro y preciso para explicar su trabajo de forma rápida, correcta y sistemática.
Análisis y confrontación	Recurrir a procesos metacognitivos de autocorrección, de comparación del trabajo propio con el de los demás.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION INFANTIL
PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
PROYECTO Y PRACTICA PEDAGOGICO

NOMBRE DEL PROYECTO:
RELACION ENTRE CAPACIDADES INTELECTUALES Y CONDUCTA
ADAPTATIVA A PARTIR DE LA EVALUACION DINAMICA Y DEL POTENCIAL
DE APRENDIZAJE EN POBLACION CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

DIA Y FECHA DE INICIO: 11 de agosto de 2006

MEDIADOR: Gloria Restrepo Agudelo

INFORMACION PERSONAL

NOMBRES:

CASO # 1: Diego Alejandro Jiménez Gonzáles

EDAD CRONOLOGICA:

CASO # 1: 13 años

FECHA DE NACIMIENTO:

CASO # 1: 3 de abril de 1993

DIAGNOSTICO:

CASO # 1: Discapacidad Cognitiva

INFORMACION ACADEMICA

GRADO O NIVEL DE ESCOLARIDAD:

CASO # 1: 4º

PROGRAMA EDUCATIVO O INSTITUCION:

Aula de apoyo. Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro

PLANEACION 1

SESION N° 1

DIA / FECHA: Viernes, 11 DE AGOSTO

HORA: 9:30 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

OBJETIVOS:

Para el alumno:

Conocer los compañeros y la mediadora que trabajara con ellos hasta finalizar el año.

Para el mediador:

Conocer los niños que serán objeto de estudio en el proceso de investigación.

Posibilitar las relaciones interpersonales a través de actividades lúdicas que facilitaran la relación de empatía con los niños.

Para la investigación:

Iniciar la fase de experimentación en la cual tendrá lugar la actividad del mediador en los procesos de modificabilidad cognitiva.

DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES:

Al conocer los niños me presentare: les diré mi nombre y donde estudio. A continuación cada uno de los niños dice su nombre, y el grado que cursan. Nos ubicamos en el patio que esta en la parte de atrás del aula de apoyo y con el fin de que entre ellos también se saluden se entona una canción (ver canción 1 del anexo1). Cada niño le da la mano a los demás y los saluda. Luego se canta una segunda canción (ver canción 2 del anexo 1), la cual todos deberán cantar una vez que la aprendan. Luego se les enseña la actividad del osito (ver canción 3 del anexo 1) para conocer los nombre de cada uno. Mas adelante se propone jugar a la gallinita ciega, en la que un alumno se venda los ojos, y luego trata de ubicar uno de sus compañeros, lo toca y trata de reconocerlo, si no lo hace se quita la venda. Luego se venda el siguiente niño. Se dará instrucción y orientación verbal para que trate de ubicar un compañero (esta por detrás, sigue adelante, esta a tu lado.). Con el fin de dar confianza en la actividad se delimitan reglas de acuerdo al espacio y quien se vendara primero los ojos seré yo. Continuando con la sesión, se realizara una ronda con apoyo de la grabadora ("manteca de iguana").

Luego se ubicaran en las mesas para realizar una actividad en una planilla en la cual escribirán su nombre, la edad y se dibujaran ellos mismos haciendo lo que mas les gusta.

Para finalizar nos despedimos de todos los amigos.

MODALIDAD DEL LENGUAJE

VERBAL: todas las actividades se presentaran a través del lenguaje hablado, dando las indicaciones necesarias para cada una. En caso de requerir otro apoyo podría recurrirse a las imágenes o los gestos.

OPERACIONES MENTALES:	
INPUT	
Identificación	X
Clasificación	
Seriación	
Comparación	
Análisis	
Lógica	
Reversibilidad	
Reproducción	X
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, Comparación (percepción y definición de un problema)	X
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	X
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)	
Planificación, seriación (planificar la conducta)	X
Planificación, seriación, deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	X
OUPUT	
Clasificación	
Seriación	
Categorización	X
Reversibilidad	
Sistematización	X

Planificación	X
Reproducción	X
Análisis	X

PLANEACION 2

SESION N° 2

DIA / FECHA: 18 DE AGOSTO

HORA: 9:30 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

OBJETIVOS:

Para el alumno:

Fomentar el pensamiento reflexivo y la motivación intrínseca a fin de posibilitar la generalización y la transferencia por medio de cada actividad.

Desarrollar operaciones mentales a través de actividades de organización de puntos.

mejorar funciones cognitivas deficientes, en los estudiantes con discapacidad cognitiva, que le permitan la resolución de tareas futuras.

Para el mediador:

Adquirir y desarrollar habilidades de observación, análisis e interpretación en el proceso de investigación.

Adquirir experiencia en la mediación cognitiva para beneficiar el proceso de enseñanza – aprendizaje en pro del mejoramiento de las funciones cognitivas deficientes en los estudiantes con discapacidad cognitiva.

Para la investigación:

Implementar un modelo de evaluación e intervención dinámica que integre el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa de manera simultánea.

Identificar la relación existente entre los procesos y habilidades que conforman las capacidades intelectuales y la conducta adaptativa.

CONTENIDO	
AREA	GEOMETRIA
TEMATICA	LA LINEA
CONTENIDO	EL PUNTO Y LAS LINEAS (RECTA Y CURVA)

DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES:

Se realizarán actividades con un instrumento llamado organización de puntos el cual consiste en identificar y señalar, en un conjunto amorfo de puntos, figuras geométricas, de frutas, de animales y de cosas, solapadas. A medida que se va avanzando, se aumenta el nivel de complejidad de la tarea. Y se van retirando apoyos que no sean necesarios. El nivel de complejidad va desde figuras fácilmente identificables a figuras que no logran reconocerse a simple vista, algunos de los apoyos que se presentaran serán: números que guiaran la unión de los puntos al seriarlos, plantillas con la imagen completa, figuras incompletas y por ultimo se estarán presentarán planillas sin ningún apoyo numérico.

Al iniciar la actividad, los niños deben saludar a sus compañeros presentes y a la mediadora. Se les recuerda que cuando uno encuentra a los amigos los saluda. Además, se comenta el motivo de la reunión y se les cuenta a los niños lo que se trabajara. Se les dice que el tema es el punto y la línea; con el fin de indagar el saber previo se pide a cada uno a dibujar un punto y posteriormente a unirlos. Posteriormente se les explica que al unir una serie de puntos podemos formar líneas ya sean rectas o curvas y se invita a que cada uno dibuje una línea y después que digan que tipo de línea es. Cabe aclarar que aunque el área curricular y el tema no son el objeto de la intervención, para la presente actividad es preciso conocer o mas bien distinguir lo que es un punto y una línea, ya que estos hacen parte del instrumento y son fundamentales para su resolución.

Para continuar la actividad se enseña la primera actividad del instrumento. Se explica el procedimiento a seguir y se entrega la planilla con lápiz y borrador. Se observa el procedimiento a seguir de cada alumno y se prestan los apoyos necesarios (ver anexo) para conseguir el éxito de la actividad.

Seguidamente se continúan entregando uno a uno las demás planillas hasta la actividad N° 7 (ver anexo). Dependiendo del progreso se presentan las dos planillas siguientes.

Para terminar nos despedimos de cada uno de los presentes y se enfatiza en que hay que despedirse de los amigos cuando nos vamos a ausentar.

MODALIDAD DEL LENGUAJE	
VERBAL	ESCRITO
Para la realización de las actividades se darán instrucciones verbales	Cada instrumento que se presenta contiene una instrucción escrita la

acerca de cómo realizar la tarea, la mediación cognitiva se realizará en su gran mayoría por medio del lenguaje hablado ya que los niños no tiene trastornos del lenguaje que impidan o dificulten la oralización.	cual se leerá al iniciar la actividad. Se pide al estudiante que lo lea y si no logra hacerlo, el mediador lee el enunciado.
--	--

OPERACIONES MENTALES	
<p>Para realizar esta tarea, el estudiante deberá realizar una organización del campo perceptivo, diferenciar y discriminar figuras, categorizar e inferir, así como anticipar y representar para que al final se logre una generalización.</p> <p>A la hora de realizar las tareas, se activan procesos cognitivos como la atención que adquiere relevancia en el momento de comprender una instrucción inicial, la percepción que será su primera experiencia con la tarea, el razonamiento presente en toda reflexión y análisis sobre los pasos que se realizan en la solución de un problema.</p> <p>Se tendrán presentes el tipo de estrategias que utiliza el estudiante para resolver problemas, y la aplicación de nuevas estrategias aprendidas en la resolución de tareas similares.</p>	
INPUT	
Identificación	X
Clasificación	X
Seriación	X
Comparación	X
Análisis	X
Lógica	X
Reversibilidad	X
Reproducción	X
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, Comparación (percepción y definición de un problema)	X
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	X
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)	X

Planificación, seriación (planificar la conducta)	X
Planificación, seriación, deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	X
OUPUT	
Clasificación	X
Seriación	X
Categorización	X
Reversibilidad	X
Sistematización	X
Planificación	X
Reproducción	X
Análisis	X

PLANEACION 3

SESION N° 3

DIA / FECHA: 28 DE AGOSTO

HORA: 9:30 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	CIENCIAS NATURALES
TEMATICA	EL REINO ANIMAL
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación “los animales” (¿que son?, ¿donde viven? ¿Que comen?, ¿como son?. Elaborar lista de animales, dibujar el animal que mas les gusta) • Reconocimiento de animales (seleccionar de una serie de imágenes las que correspondan al reino animal, escoger el que mas le gusta, explicar a su compañeros que animal escogió, su nombre, que hace y todo lo que sabe acerca de él.). • Explicación sobre como viven los animales • Establecimiento de diferencias entre animales (observar algunos animales y clasificarlos en terrestres, acuáticos y aéreos.) • Interpretación. Lectura “algunos animales y sus defectos”. • Indagación sobre el texto leído. Preguntas inferenciales y literales.

MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	VISUAL
El lenguaje hablado será la base de la intervención. Se dan instrucciones verbales, explicaciones y lectura en voz alta.	Algunos dibujos que se presentan a los alumnos tienen escrito su nombre y alguna información acerca del mismo. Se realizara lectura de un material escrito (libro). Cada alumno colocara su nombre escrito en la hoja donde dibuje el animal. Se realizara una lista de animales que será escrita por el mediador en un papel grande.	La representación de los animales se realizara por medio de imágenes impresas o de dibujos

OPERACIONES MENTALES	
INPUT	

Identificación	Se trabaja mediante el reconocimiento de imágenes de animales
Clasificación	Se evidencia en la medida en que el estudiante separa de su repertorio aquellas imágenes mentales que corresponden a los animales y los nombra.
Análisis	En la manera en que interpreta una instrucción. Al decodificar la información que se le presenta
Lógica	Será identificada en la forma como aborda una tarea. Cada problema tiene su lógica propia.
Reproducción	A través del dibujo el niño reproduce su conocimiento previo sobre la imagen que tiene de determinado animal.
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión,	Al escuchar la lectura, se establece una comparación entre lo real y lo imaginario en lo que respecta a las características físicas de los animales. Utilizar información relevante como base para abordar un problema, realizar las actividades siguiendo instrucciones.
Clasificación, categorización	En el momento en que el alumno separa los animales dependiendo del lugar en el que viven
Planificación, seriación (planificar la conducta)	Utilización de estrategias para resolver problemas. Se lleva registro de los pasos que sigue al realizar una tarea.
Deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	Utilización de información recogida durante la sesión, adelantarse a la tarea, reconocer aspectos semejantes a otras tareas ya

	realizadas o inferir una respuesta
OUPUT	
Sistematización	Organizar la información para presentarla a los demás.
Análisis, comparación y confrontación	Autoevaluar su trabajo, compararlo con el de los demás, extraer información relevante de otros trabajos diferentes al propio, se evidencia la transformación mental al confrontar un error con la respuesta correcta.

PLANEACION 4

SESION N° 4

DIA / FECHA: 30 DE AGOSTO

HORA: 9:30 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	MATEMATICAS
TEMATICA	NUMEROS PARES Y NUMEROS IMPARES
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación números pares e impares • Representación de un numero par • Representación de un numero impar • Clasificación de números pares e impares • Secuencia de números pares • Secuencia de números impares

MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	VISUAL
Las instrucciones se dan de manera verbal. Al alumno se le explica que debe hacer utilizando el lenguaje hablado	Cada actividad tiene el instructivo escrito. Las actividades se presentaran por escrito con la utilización de signos, signos y figuras convencionales de números y letras	En el caso de no ser suficiente con la explicación verbal de una tarea, se da al alumno un ejemplo grafico visual para que pueda comprender la tarea.

OPERACIONES MENTALES	
INPUT	
Identificación	Reconocer la tarea, enfocar su atención a través del contacto visual con la tarea, inferir lo que debo hacer a partir de la explicación verbal anticipada.
Comparación y clasificación	Establecer semejanzas y diferencias entre las tareas planteadas, a partir de una

	instrucción identificar los requisitos para resolver adecuadamente un problema (identificar entre una serie de conjuntos los que representan un par y un impar). utilizar diferentes fuentes de información (visual, escrito, verbal)
Análisis	Entender de que se trata la tarea, definir que es lo que debe hacerse, organizar y planificar la información cuando se les presenta
Lógica	Enfrentar la tarea teniendo en cuenta el orden lógico y secuencial de los pasos a seguir.
Representación mental	Utilizar el saber previo como base en la resolución de problemas.
ELABORACION	
identificación, comprensión, comparación	elegir la información previamente almacenada y relevante para la solución del problema.
Análisis, Clasificación, categorización	Delimitar la información relevante que indica lo que pide el problema.
Planificación, seriación (planificar la conducta)	Operar de acuerdo a una planeación de estrategias de solución de problemas, fijar la meta que se persigue y señalar los pasos que se deben seguir para conseguirlo.
Deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	Elegir el camino mas apropiado para resolver el problema, anticipando los posibles errores. formular y explicar la validez de su respuesta. justificar la solución del problema
OUPUT	

comprensión	utilizar u lenguaje claro y preciso que responda al problema formulado en la tarea. expresar la respuesta de forma rápida, correcta y sistemática. expresar la respuesta correcta al problema
Análisis, comparación y confrontación	Recurrir a procesos metacognitivos de autocorrección, de comparación del trabajo propio con el de los demás, y comprobar sus hipótesis a través de la confrontación.
Transformación mental	Reconocer el error, corregirlo y aplicarlo a situaciones nuevas.

PLANEACION 5

SESION N° 5

DIA / FECHA: 1 DE SEPTIEMBRE

HORA: 9:30 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	ESPAÑOL
TEMATICA	LA DESCRIPCION
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de objetos • Dibujar objetos • Características de los objetos • Semejanzas y diferencias entre objetos

MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	VISUAL
Se dan instrucciones verbales, indagación a través del lenguaje hablado.	Cada trabajo lleva incluido el nombre escrito del dibujo y del autor	Todas las actividades tendrán en cuenta la discriminación visual, se utilizara la observación de imágenes, objetos y personas y la reproducción de las mismas.

OPERACIONES MENTALES	
Dentro de la observación de las operaciones mentales se tendrán en cuenta algunas habilidades de la conducta adaptativa que tienen que ver con el respeto al otro, el seguimiento de reglas y el respeto del turno, normas de cortesía.	
INPUT	
Identificación	Percibir el mayor numero de elementos posibles de un campo de objetos variados. Nombrar los objetos y decir como son.
Diferenciación, codificación y clasificación	Identificar semejanzas y diferencias entre objetos. Utilizar estrategias de

	agrupación.
Representación mental	Nombrar los diferentes objetos y delimitar funciones para los mismos
ELABORACION	
Planificación	Orientar sus acciones a la resolución de problemas, mediante la utilización de estrategias de recuento.
Reproducción	Conservar la imagen y representarla gráficamente conservando su forma y su lógica.
Descripción	Delimitar funciones a los objetos, nombrar características, llamar los objetos por su nombre.
OUPUT	
comprensión	utilizar u lenguaje claro y preciso para explicar su trabajo de forma rápida, correcta y sistemática.
Análisis, comparación y confrontación	Auto corrección del trabajo, identificar errores, comparar el trabajo propio con el de los demás, describir el proceso seguido en la realización de la tarea
Transformación mental y reproducción	Reconocer el error, corregirlo y aplicarlo a situaciones nuevas.

PLANEACION 6

SESION N° 6

DIA / FECHA: 7 DE SEPTIEMBRE

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	GEOMETRIA
TEMATICA	LAS FIGURAS GEOMETRICAS
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Las figuras geométricas • Habilidades visoespaciales • percepción y Organización visoespacial • Composición a base de figuras geométricas

MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	VISUAL
Se dan instrucciones verbales, indagación a través del lenguaje hablado.	Cada trabajo lleva incluido el nombre escrito de quien lo elabora	Todas las actividades tendrán en cuenta la discriminación visual, se utilizara la observación y la reproducción de lo observado.

OPERACIONES MENTALES	
Dentro de la observación de las operaciones metales se tendrán en cuenta algunas habilidades de la conducta adaptativa que tienen que ver con el respeto al otro, el seguimiento de reglas y el respeto del turno, normas de cortesía.	
INPUT	
Identificación	reconocer el mayor numero de elementos posibles de un campo de objetos. Discriminar formas y tamaños.
Comparación, síntesis	Establecer semejanzas y diferencias entre figuras, nombrar objetos y utilizar estrategias de agrupación de imágenes.

Representación mental	Permanencia de imágenes Reproducción de modelos con figuras geométricas
ELABORACION	
Planificación	Orientar sus acciones a la resolución de problemas, mediante la utilización de estrategias agrupación.
Reproducción	Conservar la imagen y representarla gráficamente conservando su forma y su lógica.
Descripción	Expresar lo que se elabora
OUPUT	
Comprensión	utilizar un lenguaje claro y preciso para explicar su trabajo de forma rápida, correcta y sistemática.
Análisis, comparación y confrontación	Auto corrección del trabajo, identificar errores, comparar el trabajo propio con el de los demás y con el modelo, a través de la composición de imágenes a base de figuras geométricas. describir el proceso seguido en la realización de la tarea
Transformación mental y reproducción	Reconocer el error, corregirlo y aplicarlo a situaciones nuevas.

PLANEACION 7

SESION Nº 7

DIA / FECHA: 8 DE SEPTIEMBRE

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	GEOMETRIA
TEMATICA	SIMETRIA.
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdades • Mitades • Partes iguales

MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	VISUAL
instrucciones verbales, la mediación se da a partir del lenguaje hablado.	Cada trabajo lleva incluido el nombre escrito de quien lo elabora	Al reproducir la mitad del dibujo al lado contrario de la planilla, el alumno completa el dibujo. Lo nombra y lo pinta.
OPERACIONES MENTALES		
INPUT		
Identificación		reconocer y Discriminar imágenes, nombrarlas. Reconocer el objeto de la tarea.
síntesis y análisis		planificar la manera de resolver la tarea utilizando la información que se les presenta.
Proyección de relaciones virtuales		Establecer relaciones entre las partes de un objeto, ubicar en el espacio una imagen de acuerdo a las relaciones entre izquierda y derecha.
inferencia		A partir de información previa, realizar deducciones acerca de la tarea.

ELABORACION	
discriminación	<p>Identificar características de la tarea que le permitan delimitar el proceso de solución del problema enunciando los pasos.</p> <p>Reconocer una imagen y describirla.</p> <p>Nombrar los componentes del cuerpo humano al lado derecho, y luego al lado izquierdo.</p>
Comparación	<p>Establecer semejanzas y diferencias entre las partes de una imagen para formar una sola.</p> <p>Identificar la similitud entre el lado izquierdo y el lado derecho de la figura humana.</p>
Representación mental	Reproducir la mitad que le falta a una imagen al lado contrario por medio del dibujo.
OUPUT	
Análisis y síntesis	utilizar un lenguaje claro y preciso para explicar su trabajo de forma rápida, correcta y sistemática.
comparación y confrontación	Auto corrección del trabajo, identificar errores, comparar el trabajo propio con el de los demás y con el modelo, describir el proceso seguido en la realización de la tarea

PLANEACION 8

SESION N° 8

DIA / FECHA: 13 DE SEPTIEMBRE

HORA: 9:30 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	CONDUCTA ADAPTATIVA
TEMATICA	HABILIDADES CONCEPTUALES HABILIDADES PRACTICAS HABILIDADES SOCIALES
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Autodirección • Responsabilidad • Interpersonal • Seguimiento de reglas • Actividades básicas cotidianas (limpiar los espacios de trabajo, recoger el desorden)

MODALIDAD DE LENGUAJE	
VERBAL	ESCRITO
instrucciones verbales, la mediación se da a partir del lenguaje hablado.	Al finalizar la limpieza del lugar de trabajo, se elabora un cartel con un mensaje escrito.

OPERACIONES MENTALES	
INPUT	
Identificación	Reconocer el desorden y la falta de limpieza en el lugar de trabajo. Nombrar los implementos de aseo necesarios para limpiar el lugar de trabajo.
Razonamiento inferencial	Describir las consecuencias que trae un lugar desordenado y sucio para trabajar. Concluir que el lugar en el cual estamos trabajando debe

	asearse.
Comparación	Relacionar el ambiente de trabajo con otros lugares como la biblioteca, la casa, la oficina, el salón de clase. Establecer semejanzas y diferencias entre esos espacios.
Análisis y Síntesis	Elaboración de un plan de actividades, ¿qué hay que hacer?, ¿qué hacemos primero?. ¿cómo debemos comportarnos durante la limpieza?
Clasificación	Delegar funciones a cada alumno.
ELABORACION	
Razonamiento progresivo	Seguir los pasos acordados en el plan de actividades.
Representación mental	Recordar las funciones delegadas, utilizar los implementos de aseo de acuerdo con su utilidad. Escribir un mensaje en un trozo de cartulina.
Clasificación	Seleccionar objetos útiles, material reciclable, herramientas de trabajo.
Análisis	Identificar y ubicar objetos o materiales en el lugar adecuado. Redactar el mensaje que ira escrito en el cartel. Seleccionar el lugar donde debe ubicarse el cartel para que cumpla su función

OUPUT	
Identificación	<p>Describir el lugar de trabajo después de la limpieza.</p> <p>Nombrar comportamientos que dificultaron la tarea.</p>
Comparación y confrontación	<p>Establecer diferencias entre el antes y el ahora.</p>
análisis y síntesis	<p>Describir el proceso que se llevo a cabo para tener limpio el lugar.</p> <p>Evaluar el proceso de trabajo.</p> <p>Reconocer los errores y plantear posibles soluciones.</p> <p>Establecer estrategias para mantener el ambiente limpio.</p> <p>Verificar el cumplimiento del deber de cada uno.</p>

PLANEACION 9

SESION N° 9

DIA / FECHA: 14 DE SEPTIEMBRE

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	MATEMATICAS CONDUCTA ADAPTATIVA
TEMATICA	CONJUNTOS HABILIDADES SOCIALES
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Definición y representación de conjuntos • Pertenencia y no pertenencia • Unión e intersección • Interpersonal (relación con los demás)

MODALIDAD DE LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	VISUAL
instrucciones verbales, la mediación se da a partir del lenguaje hablado. Para nombrar el amigo secreto.	Cada ficha contiene una instrucción escrita acerca de la actividad.	Se presentara una serie de planillas con imágenes que representan los elementos de los conjuntos.

OPERACIONES MENTALES	
INPUT	
Identificación	Reconocer los elementos de un conjunto. Discriminar características de elementos que los hacen diferentes al común. Discriminar el color que representa el amigo secreto.

Comparación	Relacionar objetos que se encuentran en un conjunto A con elementos de un conjunto B. Identificar semejanzas (intersección) entre conjuntos.
Clasificación	Separar elementos por color, tamaño, forma, número de patas de un conjunto
ELABORACION	
Representación mental	Representar gráficamente un conjunto. Describir conjuntos en entre los útiles escolares.
Clasificación	Ordenar los elementos de un conjunto según sus características, para formar dos subconjuntos.
Análisis	Explicar porque un elemento es diferente a otro.
Comparación	Identificar semejanzas y diferencias entre las respuestas propias y las de los compañeros. Relacionar el color que saco de la bolsa con el amigo al que debe darle un detalle.
OUPUT	
Confrontación	Reconocer errores en los trabajos desde la comparación con el trabajo de otros compañeros.
Análisis y síntesis	Nombrar cada uno de los pasos que siguió para resolver la tarea. Identificar las causas de los posibles errores en el proceso de elaboración de la tarea.

PLANEACION 10

SESION N° 10

DIA / FECHA: 20 de septiembre

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	LENGUAJE Y COMUNICACION CONDUCTA ADAPTATIVA
TEMATICA	LA NARRACION HABILIDADES SOCIALES HABILIDADES PRACTICAS HABILIDADES CONCEPTUALES
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Partes de la narración • Clases de narración • Lectoescritura • Seguimiento de reglas (respetar turnos) • Manejo del dinero

MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	VISUAL
Los niños narran oralmente un suceso o continúan la narración que otro compañero inicio. Se dan instrucciones a través del lenguaje hablado.	La planillas de trabajo contienen instructivos escritos. Los niños escriben su nombre en las planillas	Las planillas contienen imágenes que deberán ser identificadas por los niños.

OPERACIONES MENTALES:	
INPUT	
Identificación	Reconocer un objeto a partir de una imagen y nombrar sus características. Identificar instrucciones para enfrentar una tarea Discriminar y nombrar objetos que se encuentran en un dibujo
Comparación	Relacionar el nombre de un objeto con la imagen del mismo.
Análisis Y SINTESIS	A partir de una imagen escoger los personajes y los elementos para construir una narración
Representación mental	Reconocer un objeto (a partir de la imagen mental del mismo)
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión,	Predecir el contenido de un cuento (narración) a partir de la imagen que lo acompaña. Dar animación a un dibujo con palabras. Describir actividades que realizan los personajes e inferir el porque y el como sucedieron los hechos.
Síntesis, clasificación, categorización , comparación	Organizar ideas para construir una narración, seleccionar información importante para narrar un suceso a partir de la imagen.
Planificación, seriación, deducción.	Organizar la información recolectada durante el proceso de descripción e inferencia para construir

	<p>una narración. Seleccionar elementos y objetos de un dibujo para que hagan parte de una narración.</p>
OUPUT	
Reversibilidad y análisis	<p>Explicar los pasos que siguieron para construir una narración.</p>

PLANEACION 11

SESION N° 11

DIA / FECHA: 21 de septiembre

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	LOGICO-MATEMATICA
TEMATICA	SERIACION
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none">• Progresiones numéricas• Secuenciación

MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	VISUAL
Se dan instrucciones a través del lenguaje hablado. La mediación se da en lo posible a partir de la palabra.	La planillas de trabajo contienen instructivos escritos. Los niños escriben su nombre en las planillas.	Las planillas contienen imágenes ocultas que deberán ser encontradas por los niños. Otras planillas tienen imágenes de figuras, números, o letras.

OPERACIONES MENTALES:	
INPUT	
Identificación	<p>Identificar instrucciones para enfrentar una tarea.</p> <p>Reconocer y nombrar cada actividad que se realiza diariamente (rutina).</p> <p>Reconocer la transitividad a través de la explicación con números y situaciones.</p>
Comparación	<p>Establecer semejanzas y diferencias entre un elemento y otro anterior y/o posterior, igualmente con situaciones.</p>
Representación mental	<p>Recordar y narrar el proceso continuo de la rutina diaria</p>
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, comparación e inferencia	<p>Luego de la identificar y de Relacionar un objeto o dibujo con otro anterior, deducir la continuidad del siguiente.</p>
Planificación, seriación	<p>Ordenar los pasos que se deben seguir para completar la seriación.</p> <p>Describir el proceso que seguirá para resolver cada actividad de seriación.</p> <p>Seguir el orden numérico el la organización de puntos para descubrir una imagen.</p>
OUPUT	

<p>Reversibilidad y análisis</p>	<p>Reconocer en cada número que es mayor que los siguientes y menor que los anteriores. Describir el proceso que siguió para solucionar cada tarea.</p>
<p>Confrontación auto evaluación y coevaluación</p>	<p>Comparar los trabajos con los otros compañeros y con la respuesta correcta e identificar las fallas. Cada alumno le entrega su trabajo a otro, este deberá indicar que errores considera que cometió el compañero y proponer una solución correcta.</p>

PLANEACION 12

SESION N° 12

DIA / FECHA: 3 de octubre

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	EDUCACION FISICA
TEMATICA	UBICACIÓN ESPACIAL
CONTENIDO	DIRECCIONALIDAD DERECHA, IZQUIERDA ARRIBA, ABAJO

MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	GESTUAL	VISUAL
Se dan instrucciones a través del lenguaje hablado. La mediación se da en lo posible a partir de la palabra.	Señalamiento	Se da apoyo a través de una imagen que señala la derecha y la izquierda

OPERACIONES MENTALES:	
INPUT	
Identificación	Discriminar lugares, nombrarlos, nombrar la mano derecha, la izquierda. Señalar el lado derecho y el lado izquierdo de un compañero.
Comparación	Diferenciar el lado derecho y el izquierdo de su cuerpo y luego en un compañero. Identificar diferencias entre la derecha del compañero y su derecha.
Clasificación	Nombrar los lugares u objetos que se encuentran a su derecha, a su izquierda arriba y abajo.
ELABORACION	
Identificación, comprensión, Análisis, síntesis comparación	Describir las semejanzas y las diferencias entre la derecha y la izquierda propia y la del compañero, identificar los factores que influyen en la derecha y la izquierda de las personas (la posición, la ubicación, punto de referencia...).
Diferenciación, proyección de relaciones espaciales, Planificación.	Ubicar objetos de acuerdo a una instrucción dada. Ubica el balón al lado derecho de yaneth. Cada uno va a dibujar un círculo a su lado izquierdo
OUPUT	

Reversibilidad, razonamiento divergente y análisis

Reconocer que la izquierda y la derecha cambian si se cambia de posición.

PLANEACION 13

SESION N° 13

DIA / FECHA: 4 de Octubre

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	CIENCIAS NATURALES
TEMATICA	Las plantas
CONTENIDO	Partes de las plantas Las plantas en entorno Respiración Alimentación Reproducción

MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	VISUAL
Se dan instrucciones a través del lenguaje hablado. La mediación se da en lo posible a partir de la palabra.	La planillas de trabajo contienen instructivos escritos. Los niños escriben su nombre en las planillas.	Las explicaciones acerca de los contenidos, se darán de a través de imágenes de libros y de la observación de las plantas que rodean la escuela

OPERACIONES MENTALES:	
INPUT	
Identificación	<p>Describir como es una planta sin apoyo visual.</p> <p>Reconocer la imagen de una planta.</p> <p>Reconocer la tarea.</p>
Comparación	<p>Identificar semejanzas y diferencias entre los animales y las plantas, a través de la visualización de la imagen de la figura humana y la de una planta.</p>
Categorización	<p>Identificar como categoría general los seres vivos que incluye tanto animales, plantas y seres humanos.</p>
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, comparación	<p>Identificar los pasos para la elaboración de planillas de organización de puntos y de comparaciones.</p> <p>Relacionar la imagen 1 con la imagen 2 y establecer la diferencia entre ambas.</p>
Planificación, seriación	<p>Programar los pasos para realizar las tareas, expresarlos al mediador cuando se indague sobre el mismo.</p> <p>Revisar la imagen parte por parte en busca de diferencias.</p>
OUPUT	
Reversibilidad y análisis	<p>Describir el proceso de realización de la tarea.</p>

Confrontación y autoevaluación	Comparar los trabajos con los otros compañeros y con la respuesta correcta e identificar las fallas.
--------------------------------	--

PLANEACION 14

SESION N° 14, 15

DIA / FECHA: 10 y 19 de octubre

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	LOGICO-MATEMATICA
TEMATICA	TANGRAM
CONTENIDO	Figuras geométricas Seriación Clasificación

MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	VISUAL
Se dan instrucciones a través del lenguaje hablado. La mediación se da en lo posible a partir de la palabra.	La planillas de trabajo contienen instructivos escritos. Los niños escriben su nombre en las planillas.	Las planillas contienen imágenes ocultas que deberán ser encontradas por los niños. Otras planillas tienen imágenes de figuras, números, o letras.

OPERACIONES MENTALES:	
INPUT	
Identificación	Reconocimiento de figuras geométricas, nombrarlas

Comparación	A través de indagación verbal se indaga sobre las semejanzas y diferencias de las figuras que conforman el tangram, dos triángulos del mismo tamaño, dos de diferente tamaño, un triángulo y un cuadrado
Categorización	A partir de la pregunta ¿cómo nombramos todas estas fichas? ¿qué forma tienen?, entonces, este es el conjunto de las figuras...?, nombrar el tangram como un conjunto de figuras geométricas
Representación mental	Identificar que figuras, de las figuras geométricas, no están en el tangram. Crear una imagen libre con las fichas del tangram.
ELABORACION	
identificación, representación mental, comprensión, comparación, análisis y síntesis	Nombrar imágenes dibujadas a base de figuras geométricas ejemplo: gato, conejo, casa... Comparar las figuras que conforman una imagen en la hoja con las fichas del tangram, reconocerla y utilizarla para reproducir la imagen. Al visualizar una imagen, deberá reproducirla primero con la muestra, luego sin la muestra.

Planificación	Describir el proceso para elaborar una figura prediseñada en papel, con las fichas del tangram.
Proyección de relaciones virtuales	ver y establecer relaciones entre la imagen de la hoja, y organizar las fichas del tangram de la misma forma para formar el dibujo.
OUTPUT	
Reversibilidad y análisis, confrontación y auto evaluación	Luego de reproducir una imagen sin muestra, se enseña nuevamente el modelo y se pide que empiece a mirar ficha por ficha, que diga si esta bien o mal, que exprese el porque y que corrija los errores.

PLANEACION 15

SESION N° 16, 17, 18,19

DIA / FECHA: 25, 26 de Octubre 1 y 2 de noviembre

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CONTENIDO	
AREA	Inteligencia Conducta adaptativa
TEMATICA	Habilidades conceptuales, practicas y sociales, habilidades académicas.
CONTENIDO	Atención Memoria Percepción Lógica Autodirección Autoestima Responsabilidad Seguimiento de reglas

MODALIDAD DEL LENGUAJE		
VERBAL	ESCRITO	VISUAL
Se dan instrucciones a través del lenguaje hablado. La mediación se da en lo posible a partir de la palabra.	La planillas de trabajo contienen instructivos escritos. Los niños escriben su nombre en las planillas.	Las planillas contienen imágenes y dibujos

OPERACIONES MENTALES:	
INPUT	

Identificación	Reconocimiento de las tareas, identificar la forma de una figura antes de realizarla en ejercicios de organización de puntos. Nombrar objetos que se encuentran juntos en un espacio en actividades de percepción analítica.
Inferencia	Sin leer el instructivo de una tarea, describir el proceso que debe seguirse para resolver una tarea, decir que cree que hay que hacer.
Comparación	Establecer semejanzas y diferencias entre objetos que conforman una tarea, en actividades de comparación con muestra, sin muestra y entre dos dibujos.
Categorización	En planillas de comparación entre figuras geométricas e instrumentos musicales, se indaga sobre el uso de cada uno y el nombre y luego se pregunta por el nombre que los reúne a todos.
Planificación	Describir el proceso que se llevara a cabo en la elaboración de cada tarea.
ELABORACION	
Identificación, comprensión, comparación, diferenciación, seriación y análisis	Comparar uno a uno los elementos con la muestra o con los demás dibujos,

	<p>para encontrar el diferente o el igual. Seguir la secuencia numérica para unir los puntos. Pintar uno a uno los dibujos que se encuentran juntos en un mismo campo perceptivo, teniendo en cuenta la línea del límite para cada dibujo sin tener en cuenta las líneas límites de otros dibujos que están encima. Aparear imágenes teniendo en cuenta la causa y el efecto.</p>
OUPUT	
Identificación	Identificar errores o aciertos en la tarea.
Reversibilidad	Describir el proceso que se llevo a cabo durante la ejecución de la tarea, nombrar los pasos.
Confrontación, análisis y autoevaluación	<p>Se pregunta al niño ¿como quedo la tarea?, este debe decir si buena o mala, y si es mala debe identificar el error, y corregirlo. Argumentar porque una tarea queda bien o mal elaborada. Explicar porque se evidencian marcas de correcciones en la tarea y explicar porque se equivoco y que debe hacerse para que no vuelva a suceder.</p>

Nivel de complejidad: en las dos primeras sesiones se trabaja con un cuadernillo que consta de 18 tareas de organización de puntos, de comparaciones, de percepción analítica, de apareamiento, de ilustraciones. Las cuales tienen un nivel de complejidad medio teniendo en cuenta las capacidades de los estudiantes, en las siguientes dos sesiones se presenta un segundo cuadernillo en el cual se incluyen tareas del mismo tipo pero con un nivel de complejidad mas alto.

FORMATO PARA EL MAPA COGNITIVO
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACION DEPARTAMENTO DE EDUCACION INFANTIL PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL PROYECTO Y PRACTICA PEDAGOGICO III
NOMBRE DEL PROYECTO: RELACION ENTRE CAPACIDADES INTELECTUALES Y CONDUCTA ADAPTATIVA A PARTIR DE LA EVALUACION DINAMICA Y DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE EN POBLACION CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
DIA Y FECHA DE INICIO: Jueves, 17 de Agosto de 2006
INFORMACION PERSONAL
NOMBRE: CASO # 1: Kevin Henao Arboleda NOMBRE: CASO # 2: Luis Eduardo Zapata
EDAD CRONOLOGICA: CASO # 1: 9 años EDAD CRONOLOGICA: CASO # 2: 9 años
FECHA DE NACIMIENTO: CASO # 1: Enero 25 de 1997 CASO # 2: Septiembre 02 de 1996
DIAGNOSTICO: CASO #1: Necesidad educativa especial derivada de factores etiológicos de déficit de atención e hiperactividad. DIAGNOSTICO: CASO #2: Necesidad educativa especial derivada de factores etiológicos de déficit de atención e hiperactividad.
INFORMACION ACADEMICA
GRADO O NIVEL DE ESCOLARIDAD: CASO 1: Primero de primaria CASO 2: Tercero De primaria
PROGRAMA EDUCATIVO O INSTITUCION: Aula de apoyo. Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro
MEDIADOR: Diana Marcela Herrera Delgado.

PLANEACION			
SESION # 1			
DIA / FECHA: JUEVES 17 DE AGOSTO DE 2006 HORA: 2: 30 a 5: 30 PM. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro y Comfama de Aranjuez			
DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio, mi familia, mi escuela y yo • Visita a lugares públicos (Biblioteca - para hacer el dibujo de su entorno) • Cafetería (evidenciar comportamientos y resolución de problemas cotidianos) 			
AREAS	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta Adaptativa 		
TEMATICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades practicas, conceptuales y sociales. • Funcionamiento Intelectual. (Resolución de problemas, razonamiento) 		
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • La familia, los amigos, la escuela y yo. 		
MODALIDAD DEL LENGUAJE			
VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se darán instrucciones verbales, para la recolección de información de los entornos familiares, escolares y sociales de los niños.		Una visual de silencio, del boadmaker.	Siempre esta inherente ya que estamos conversando de manera espontánea.

OPERACIONES MENTALES:

Para esta actividad los niños requieren proceso tales como: identificación de lugares, comparación de diferentes aspectos entre las actividades que realizan, definición, organizar ideas, lenguaje, analizar situaciones, reversibilidad al llevar las ideas a su mente y dar respuestas con base en lo que se les pregunta, en diferentes situaciones cotidianas, reproducciones graficas, comprensión. Se refleja también la lógica en algunas acciones que deben realizar, en situaciones cotidianas.

INPUT

Identificación

Los niños identificarán los lugares donde habitan cotidianamente, las personas cercanas.

Clasificación

Clasificarán lo que les gusta y lo que no les gusta del día a día. Según el contexto.

Comparación

Dirán que es lo que disfrutan de un lugar y lo que no de otros lugares.

Análisis

Deben pensar lo que se les pregunta y como lo responderán, también lo que deben hacer en los diferentes lugares. Implica identificar objetos uno a uno dentro de un lugar, ver las partes en el todo

Lógica

Deben pensar antes de actuar en algunos lugares, así no sean lugares muy frecuentados. Por ejemplo: En la biblioteca, estar en silencio. (Relaciones de causa – efecto)

Reversibilidad

Al decodificar las preguntas y comprender el mensaje para luego expresar lo que desea decir. Reconstruir el orden del recorrido una vez realizado

ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, comparación(percepción y definición de un problema)	Deben pensar bien lo que se les pregunta de cada entorno, definir y describir como es cada uno.
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	Deben sacar lo más relevante de sus vidas o lo que consideren más importante.
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)	Organizar las ideas de las actividades y las ideas que quieren expresar
Planificación, seriación (planificar la conducta)	Deben pensar antes de actuar para responder adecuadamente a la pregunta.
Deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	Deben traer a colación actividades de la vida diaria y organizar las ideas tanto para expresarlas verbal y gráficamente.
OUPUT	
Clasificación	Definir lo mas importarte de su día a día en los diferentes entornos y lo que mas les agrada.
Seriación	Organizar las secuencias de acciones de la vida diaria.
Categorización	Deben construir un dibujo con base en lo que se hablo al inicio de la sesión, discriminando lo mas importante
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y responderlas por medio del lenguaje verbal o de gráficos y dibujos.
Reproducción	Deben reproducir un

discurso y un dibujo de su vida.

PLANEACION			
SESION # 2			
DIA / FECHA: VIERNES 18 DE AGOSTO DE 2006 HORA: 2: 30 a 5: 30 PM. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro.			
DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio para indagar saberes previos sobre las figuras geométricas, la relación entre cantidad y número, tamaños y colores. • Clasificación de figuras por tamaño • Clasificación por color • Recortar y pegar la cantidad de figuras correspondiente al número. • Contar • Graficar y escribir nombres de diferentes figuras. 			
AREAS	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades conceptuales, de conocimientos matemáticos. 		
TEMATICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Las figuras geométricas. 		
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Formas, tamaños y conteo. 		
MODALIDAD DEL LENGUAJE			
VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se darán instrucciones verbales, igual se hará al realizar las preguntas.	Se entrega una ficha con las figuras y la instrucción escrita.	Visuales con las normas que deben cumplir, permanecer sentados, silencio y respetar al otro, del boadmaker.	Se señalan las figuras cuando sea necesario y se da el modelo para hacer la relación uno a uno pero en silencio, para que ellos observen.

OPERACIONES MENTALES:

Para esta actividad los niños requieren proceso tales como: identificación de las figuras geométricas, de los números, comparación de diferentes tamaños y colores, definición, organizar ideas, lenguaje, analizar situaciones, reversibilidad al llevar las ideas a su mente y dar respuestas con base en lo que se les pregunta, reproducciones graficas, comprensión, seriación, categorización, análisis, lógica, Se refleja también la lógica en algunas acciones que deben realizar.

INPUT

Identificación	Los niños identificarán visualmente las figuras geométricas y los números.
Clasificación	Clasificarán las figuras por formas tamaño y color.
Comparación	Harán comparación entre las figuras y también entre las cantidades.
Análisis	Deben pensar lo que se les pregunta y como lo responderán o relacionaran las cantidades con los números. Sería a través de la identificación de las características particulares
Lógica	Deben pensar antes de actuar, de relacionar. El razonamiento lógico estaría mas relacionado con la explicación, justificación y validación de las respuestas
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y comprender el mensaje para luego expresar lo que desea decir.
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, comparación(percepción y definición de un problema)	Deben pensar bien lo que se les pregunta para cada acción. Mirar las fichas y observar sus

	detalles.
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	Clasificaran táctil mente las figuras por formas tamaño y color.
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)	Organizar las ideas de las actividades y las ideas que quieren expresar, antes de clasificar, ordenar y relacionar, figuras, formas, colores y cantidades.
Planificación, seriación (planificar la conducta)	Deben pensar antes de actuar para responder adecuadamente a la pregunta o a la acción, con un orden lógico.
Deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	Deben observar bien las figuras restantes, las presentes para realizar la acción.
OUPUT	
Clasificación	Definir tamaño, forma, color, relación.
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y responderlas por medio del lenguaje verbal o de señalamientos.
Reproducción	Deben reproducir a través de dibujos las figuras, con cada uno de sus nombres.
Análisis	Deben centrarse en cada actividad y analizar cada acción, tanto al decir que figura es, de que color, deben relacionar sus saberes previos con la actividad

presente.

PLANEACION	
SESION # 3	
DIA / FECHA: SABADO 19 DE AGOSTO DE 2006 HORA: 10:30 AM. A 2:30 PM. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro.	
DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none">• Observar unas imágenes de oficios y deportes de la cotidianidad• Exponer de manera verbal lo observado• Exponer de manera verbal lo expuesto por los demás• Reproducir de manera escrita lo observado inicialmente.	
AREAS	<ul style="list-style-type: none">• Conducta Adaptativa se trata de habilidades conceptuales de lectura , escritura y lenguaje.
TEMATICAS	<ul style="list-style-type: none">• Habilidades Conceptuales y sociales.
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none">• Los oficios, trabajos y deportes.
MODALIDAD DEL LENGUAJE	

VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se darán instrucciones verbales, igual se hará al realizar las preguntas.	Se presentan instrucciones escritas, acompañadas de dibujos.	Visuales con las normas que deben cumplir, permanecer sentados, silencio y respetar al otro, del boadmaker.	El caso # 1 requiere de apoyo específico en el área de escritura, para la producción, pues se encuentra en un nivel presilábico y al hacer énfasis en la pronunciación consonántica, y en la gesticulación de estas, escribe algunas palabras generalizadoras adecuadamente.
VISUAL: Se muestran láminas con personas que hacen diferentes oficios o que practican diferentes deportes.			

OPERACIONES MENTALES:

En esta actividad los niños se verán sumergidos en la utilización del pensamiento lógico que se caracteriza porque siempre responde a una motivación, que puede estar originada en el ambiente natural, social o cultural, o en el sujeto pensante.

INPUT	
Identificación	Deben identificar los tipos de personas, de acuerdo a su género, su edad y también la actividad que están realizando, que puede ser un oficio o un deporte.
Clasificación	Clasificar verbalmente lugares, personas y tipos de actividades.
Comparación	Deben comparar lo que conocen de su entorno con la imagen presentada.
Análisis	Deben relacionar datos de su cotidianidad con los presentados y analizar las semejanzas

	y diferencias entre estos.
Lógica	Deben pensar antes de actuar, de relacionar.
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y comprender el mensaje para luego expresar lo que desea decir.
Reproducción	Deben reproducir un discurso verbal y una producción escrita.
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, comparación(percepción y definición de un problema)	Deben pensar bien lo que se les pregunta para cada acción, comprender bien lo que se espera de ellos al darles cada instrucción, observar muy bien y comparar la imagen con la realidad.
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	Clasificar lugares, personas y tipos de actividades.
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)	Organizar las ideas y discriminar acciones y ordenarlas lógicamente para expresarlo.
Planificación, seriación (planificar la conducta)	Deben pensar antes de actuar para responder adecuadamente a la pregunta o a la acción, con un orden lógico.
OUPUT	
Clasificación	Clasificar lugares, personas y tipos de actividades.
Seriación	Elegir un orden en el cual inician la actividad, o sea que describen primero, que después....
Categorización	Deben definir que es hombre, mujer, que es oficio, deporte, lugares, etc.
Reversibilidad	Al decodificar las

	preguntas y responderlas por medio del lenguaje escrito y verbal.
Reproducción	Deben reproducir un discurso y una composición escrita, por medio de una asociación con el medio que los rodea.
Análisis	Deben centrarse en cada actividad y analizar cada acción, para definir, categorizar y ordenar las ideas.

PLANEACION	
SESION # 4	
DIA / FECHA: JUEVES 24 DE AGOSTO DE 2006 HORA: 2:30 A 5:30 PM LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro.	
DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES:	
<ul style="list-style-type: none"> • Hoy se retoma el trabajo, reconocimiento, conteo, relaciones entre cantidades, conjuntos con los números y colores, para realizar el desvanecimiento de apoyos en la mediación. • colorear una serie de números en una sopa de números. • contar unas frutas y colorearlas con diferentes colores de acuerdo a la cantidad. 	
AREAS	HABILIDADES CONCEPTUALES (<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas)
TEMATICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Los números y colores.
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Ordinal, cardinal.
MODALIDAD DEL LENGUAJE	

VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se darán instrucciones verbales, igual se hará al realizar las preguntas.	La instrucción escrita de los números que deben colorear, en la sopa de números.	Visuales con las normas que deben cumplir, permanecer sentados, silencio y respetar al otro, del boadmaker.	Se señalan los números cuando sea necesario y se da el modelo para hacer la relación uno a uno pero en silencio, para que ellos observen.

OPERACIONES MENTALES:

En esta actividad los chicos requieren del proceso de Conceptuar, que sería en este caso la operación del pensar del concepto. El concepto es una operación mental por la que se abarca en un solo acto del pensamiento las características esenciales de una clase. Implica las operaciones de abstracción, comprensión, clasificación, seriación y generalización. Ejemplo: El concepto de número.

INPUT

Identificación	Deben identificar el color con el que deben colorear los números al igual que las frutas y las cantidades.
Clasificación	Clasificar las frutas por cantidad y darles un color.
Seriación	La ordinalidad es de hecho una serie numérica.
Comparación	Comparar las cantidades
Análisis	Deben relacionar los números dados con los encontrados en la sopa de números.
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y comprender el mensaje para luego expresar lo que desea decir. Se relaciona con la conservación ,

	constancia y permanencia perceptual y de objeto
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, comparación(percepción y definición de un problema)	Deben pensar bien lo que se les pregunta para cada acción, comprender bien lo que se espera de ellos al darles cada instrucción, observar muy bien y comparar el número dado con el que deben colorear.
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	Clasificaren colores con frutas y números.
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)	Organizar las ideas y discriminar los números antes de clasificar y colorear.
Planificación, seriación (planificar la conducta)	Deben pensar antes de actuar para responder adecuadamente a la pregunta o a la acción, con un orden lógico.
Deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	
OUPUT	
Clasificación	Clasificar las frutas por cantidad y darles un color.
Seriación	Elegir un orden en el cual inician la actividad.
Categorización	Deben tener claro que es un número, una cantidad, las frutas y los colores.
Reversibilidad	Al decodificar las

	preguntas cuales y responderlas por medio del lenguaje escrito.
Reproducción	Deben reproducir una composición grafica, por medio de una asociación.
Análisis	Deben centrarse en cada actividad y analizar cada acción, tanto al colorear los números, al contar las frutas y al darles un color

PLANEACION
SESION # 5
DIA / FECHA: Viernes 25 de agosto de 2006 HORA: 2:30 a 5:30 p.m. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro.
DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> • Asociar imagen con escritura. • Describir la imagen, que es, para que sirve. Describir las características d los objetos que aparecen en los gráficos. • leer lo escrito • Transcribir lo que se les presenta

AREAS	<ul style="list-style-type: none"> Lecto escritura HABILIDADES CONCEPTUALES
TEMATICAS	<ul style="list-style-type: none"> Los objetos, su uso y su escritura
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> Relación entre, el dibujo, la palabra y el artículo.

MODALIDAD DEL LENGUAJE

VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se darán instrucciones verbales, igual se hará al realizar las preguntas.	Se escriben las palabras para que las relaciones con las imágenes.	Visuales con las normas que deben cumplir, permanecer sentados, silencio y respetar al otro, del boadmaker.	Se señalan las imágenes para que la asociación no tenga errores.

VISUAL: Se muestran los objetos en dibujos.

operaciones mentales:

En esta actividad los niños se verán sumergidos en la utilización del pensamiento lógico que se caracteriza porque siempre responde a una motivación, que puede estar originada en el ambiente natural, social o cultural, o en el sujeto pensante. Así mismo se requieren de habilidades del proceso lecto escritor delimitar cuales y de habilidades perceptivas que permiten asociar sonidos consonánticos con imágenes.

INPUT

Identificación	Deben identificar objetos y su uso. Por ejemplo: la cuchara, el tenedor, etc., sirven para comer.
Clasificación	Clasificar tipos de objetos y donde se pueden usar.
Comparación	Deben comparar lo que conocen de su entorno

	con la imagen presentada.
análisis	Deben relacionar datos de su cotidianidad con los presentados y analizar las semejanzas y diferencias entre estos, para al describirlas hacerse una representación mental que permita asociarlo con su escritura.
lógica	Deben pensar antes de actuar, de relacionar la escritura con la imagen. Puede darse en relaciones de causa-efecto, predicciones, inferencias, recuentos lógicos en temporalidad.
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y comprender el mensaje para luego expresar lo que desea decir.
Reproducción	Deben reproducir un discurso verbal, hacer el recuento de lo leído y una producción escrita.
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, comparación(percepción y definición de un problema)	Deben pensar bien lo que se les pregunta para cada acción, comprender bien lo que se espera de ellos al darles cada instrucción, observar muy bien y comparar la imagen con la realidad.
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	Clasificar objetos y tipos de uso.
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)	Organizar las ideas y discriminar objetos, con su respectivo uso.

Planificación, seriación (planificar la conducta)	Deben pensar antes de actuar para responder adecuadamente a la pregunta o a la acción, con un orden lógico.
Deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	
OUPUT	
Clasificación	Clasificar objetos, clasificar usos, lugares donde se utilizan estos objetos y escritura de cada uno de ellos.
Seriación	Elegir un orden en el cual inician la actividad, si primero asocian, escriben o describen los objetos y sus usos
Categorización	Deben definir que es, para que sirve y donde es útil.
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y responderlas por medio del lenguaje escrito y verbal.
Sistematización	
Planificación	
Reproducción	Deben transcribir una composición escrita, por medio de una asociación con el modelo y con el medio que los rodea
Análisis	Deben centrarse en cada actividad y analizar cada acción, para definir,

categorizar y ordenar las ideas.

PLANEACION	
SESION # 6	
DIA / FECHA: JUEVES 31 DE AGOSTO DE 2006 HORA: 2: 30 a 5: 30 PM. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro.	
DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none">• Identificar con base es su esquema corporal lateralidad y direccionalidad.• Completar figuras con instrucción verbal. Por ejemplo: hazle un brazo al lado derecho.• Hacer un dibujo con instrucciones, por ejemplo: dibuja un sol arriba a la derecha, una casa abajo a la izquierda.	
AREAS	<ul style="list-style-type: none">• Funcionamiento intelectual
TEMATICAS	<ul style="list-style-type: none">• Espacio y ubicación, procesos cognitivos de percepción, atención memoria, resolución de problemas, meta cognición, aprendizaje, transferencia.
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none">• Lateralidad, direccionalidad.
MODALIDAD DEL LENGUAJE	

VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se darán instrucciones verbales, igual se hará al realizar las preguntas.		Visuales con las normas que deben cumplir, permanecer sentados, silencio y respetar al otro, del boadmaker.	Se señalan el lugar donde deben hacer el dibujo, en caso de ser necesario o se ubican con su esquema corporal.

OPERACIONES MENTALES:

En esta actividad se requiere el pensamiento científico, que tiene por finalidad encontrar nuevos caminos eficientes para resolver situaciones. También se incluyen procesos de memoria, atención a las señales y ubicación temporo - espacial.

INPUT

Identificación	Los niños identificarán sus partes del cuerpo como eje central de la tarea, en cuanto a su ubicación.
Comparación	Harán comparación entre su cuerpo, el espacio que ocupan y el espacio y ubicación de lo que realizarán.
Análisis	Deben pensar lo que se les pregunta, para buscar la mejor manera adecuada para responder y relacionar los datos con su cuerpo y su ubicación.
Lógica	Deben pensar antes de actuar, de relacionar datos y
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y comprender el mensaje para luego expresar lo que desea decir, dibujar o

	gestualizar.
Reproducción	Deben hacer varias reproducciones que incluyan manejo del espacio, en cuanto a lateralidad y direccionalidad.
ELABORACION	
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)	Organizar las ideas de las actividades y las ideas que quieren expresar, antes ubicar cada cosa que se les pida.
Planificación, seriación (planificar la conducta)	Deben pensar antes de actuar para responder adecuadamente a la pregunta o a la acción, con un orden lógico.
Deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	Deben observar bien el espacio y su propia ubicación.
OUTPUT	
Clasificación	Agrupar órganos del cuerpo según su función, ubicación.... por ejemplo los sentidos, las extremidades
Categorización	Implica asignar nominaciones, términos o conceptos
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y responderlas por medio del lenguaje verbal o de señalamientos.
Sistematización	
Planificación	
Reproducción	Deben reproducir lo que se les pida ene.

	momento, figuras, dibujos, partes del cuerpo, etc.
Análisis	Deben centrarse en cada actividad y analizar cada acción, tanto al decir en que lado o posición se encuentra, para hacer la transferencia con lo que se le pide que ubique. Identificar partes del cuerpo entre humanos y animales.

PLANEACION	
SESION # 7	
DIA / FECHA: VIERNES 01 DE SEPTIEMBRE DE 2006 HORA: 2: 30 a 5: 30 PM. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro.	
DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> • Organización de puntos para la construcción de diferentes figuras de animales, para luego mostrarlo y decir que armo cada uno. 	
AREAS	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento intelectual
TEMATICAS	<ul style="list-style-type: none"> • problemas de organización de puntos. Procesos de percepción visual, organización viso espacial y planificación
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Los animales armados a través de puntos.
MODALIDAD DEL LENGUAJE	

VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se darán instrucciones verbales, igual se hará al realizar las preguntas. Se puede decir el número siguiente en voz alta, antes de que ocurra un error.	Se presenta la ficha con los números escritos en secuencia que forma diferentes animales.	Visuales con las normas que deben cumplir, permanecer sentados, silencio y respetar al otro, del boardmaker.	Se puede redirigir antes del error señalando el número siguiente.

OPERACIONES MENTALES:

Se ven implicados procesos de percepción visual, de percepción analítica y de construcciones mentales que den pie a la construcción grafica del animal. Al igual que se requiere de atención, memoria a corto plazo y secuenciación, reversibilidad y conteo.

INPUT

Identificación	Deben identificar los números, la secuencia numérica y los animales.
Clasificación	
Seriación	Deben seguir un orden y una secuencia para poder hallar la figura. Escribiendo los números en orden secuencial como estrategia de apoyo.
Comparación	Compararan el producto obtenido con las representaciones mentales que tengan de los diferentes animales.
Análisis	Deben pensar lo que se les pregunta y como lo responderán acerca de las partes y características del objeto o animal relacionando los datos con los animales conocidos.
Lógica	Deben pensar antes de

	actuar, de relacionar, de secuenciar, de unir los números.
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y comprender el mensaje para luego expresar lo que desea decir y construir con los puntos y sus respectivos números, Puede ser por ejemplo realizar el mismo grafico en orden numérico descendente.
Reproducción	Buscar en una revista láminas del mismo objeto dibujado, realizar la acción de unir puntos sobre otro tipo de gráficos.
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, comparación(percepción y definición de un problema)	Deben pensar bien lo que se les pregunta para cada acción y percibir el orden y la secuenciación de los números. Encontrar el objeto en medio de una serie de otros dibujos
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	Al unir los puntos deben realizar un proceso de reversibilidad al seguir una secuencia y ver la necesidad de devolverse al numero anterior.
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)	Deben discriminar la figura obtenida, organizando mentalmente la imagen.
Planificación, seriación (planificar la conducta)	Deben pensar antes de actuar para responder adecuadamente a la pregunta o a la acción, con un orden lógico.
Deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	Deben seguir un orden lógico y secuencial.
OUPUT	

Clasificación	
Seriación	Deben seguir un orden y una secuencia para poder hallar la figura.
Categorización	
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y responderlas por medio del lenguaje verbal o de señalamientos.
Sistematización	Buscar una estrategia que permita desarrollar la actividad de manera rápida y eficiente.
Planificación	Tener claridad, de cómo iniciar la actividad y planear un orden secuencial.
Reproducción	
Análisis	Centrarse en cada actividad y analizar cada acción, tanto para unir los puntos en orden, como para describir los animales obtenidos.

PLANEACION
SESION # 8
DIA / FECHA: JUEVES 07 DE SEPTIEMBRE DE 2006 HORA: 2: 30 a 5: 30 PM. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro, Comfama de Aranjuez.
DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> • Juego con el tangram de manera espontánea • Reproducción de modelos del tangram

<ul style="list-style-type: none"> • Creación de figuras con el tangram • Explicación de las figuras 			
AREAS		<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento intelectual 	
TEMATICAS		<ul style="list-style-type: none"> • las figuras y sus formas, una actividad propia para el tema de la figuras geométricas. 	
CONTENIDO		<ul style="list-style-type: none"> • Creación de nuevas figuras, a partir de las figuras del tangram. 	
MODALIDAD DEL LENGUAJE			
VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se darán instrucciones verbales, igual se hará al realizar las preguntas para su explicaron del modelo creado		Visuales con las normas que deben cumplir, permanecer sentados, silencio y respetar al otro, del boadmaker.	Se señala el lugar donde deben ubicar las fichas del tamgram para formar las figuras.
VISUAL: Se muestran los modelos de las figuras que deben armar.			
<p>operaciones mentales: En esta actividad se requiere el pensamiento científico, que tiene por finalidad encontrar nuevos caminos eficientes para resolver situaciones. También se incluyen procesos de memoria, atención a las señales y ubicaron espacial, percepción visual , orientación y organización viso espacial</p>			
INPUT			
Identificación		Los niños identificaran las figuras y su ubicación.	

Clasificación	Clasificaran por el tamaño de las fichas.
Seriación	Definir una secuencia de pasos para la tarea.
Comparación	Compararan el modelo con el que ellos reproduzcan.
Análisis	Deben pensar lo que se les pregunta y como lo responderán y relacionar el modelo con el que harán.
Lógica	Deben pensar antes de actuar, de relacionar los datos del modelo.
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y comprender el mensaje para luego expresar lo que desea imitar.
Reproducción	Deben hacer varias reproducciones que incluyan manejo del espacio, en cuanto a la ubicaron de las fichas.
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, comparación(percepción y definición de un problema)	Deben observar bien lo que se les modela para cada acción en su reproducción.
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)	Organizar las fichas para su nueva construcción.

Planificación, seriación (planificar la conducta)	Deben pensar antes de actuar para responder adecuadamente a la pregunta o a la acción, con un orden lógico.
Deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	Deben observar bien el espacio y ubicación de las fichas.
OUPUT	
Reversibilidad	Al ubicar las fichas deben tener en cuenta cual va primero, segunda, tercera...
Reproducción	Deben reproducir lo que el modelo indique.
Análisis	Deben centrarse en cada actividad y analizar cada acción, al formar las figuras tanto del modelo como de su creación.

PLANEACION	
SESION # 9 y 10	
DIAS / FECHAS: VIERNES 8 Y JUEVES 14 DE SEPTIEMBRE DE 2006 HORA: 2: 30 a 5: 30 pm. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro y Comfama de Aranjuez	
<ul style="list-style-type: none"> • DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES: • Indagación de saberes previos sobre los números pares y impares • Representación escrita de los números en el círculo del 1 al 30 • Clasificación de los números en pares e impares • Asociación de colores de acuerdo a un color definido. 	
AREAS	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento Intelectual Habilidades del pensamiento: Asociación, clasificación, categorización, atención, memoria. • Conducta Adaptativa: Habilidades conceptuales: Matemáticas y Lecto-escritura.
TEMATICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Los números pares e impares
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Características de los números pares e impares y su escritura.
MODALIDAD DEL LENGUAJE	

VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se darán instrucciones verbales, para la recolección de información sobre sus saberes previos y para la explicación de los pasos de la tarea.	Se presentan por escrito, los números pares e impares y la relación que deben hacer con los colores. (modelo)	Los niños ya no requieren de normas representadas en dibujos.	Siempre esta inherente ya que estamos conversando de manera espontánea. Además se van señalando los colores que se deben asociar con los números pares e impares y los colores.
VISUAL: Se crea un mini – sistema de trabajo visual, en este se incluyen modelos visuales de los números y los colores establecidos, para que los chicos hagan la relación y la clasificación.			
OPERACIONES MENTALES: Para esta actividad los niños requieren proceso tales como: identificación de de los números, definición de lo que es un numero impar y par, organizar ideas para relacionarlo con los colores, lenguaje, analizar situaciones, reversibilidad al llevar las ideas a su mente y dar respuestas con base en lo que se les pregunta, secuenciación lógica y orden de acuerdo a la manera como se escriben los números.			
INPUT			
Identificación		Los niños identificarán los números, su representación escrita y su forma de pronunciación.	
Clasificación		Clasifican los números de acuerdo a su característica, par o impar y luego hacer relación con los colores que se les asigna. Deben centrarse en la tarea, observar su escritura y su orden para definirlos y agruparlos.	
Comparación		Deben observar la tarea, definir las características de los números y luego	

	separarlos de acuerdo a sus diferencias o semejanzas y contrastar estas características con las de los colores preestablecidos.
Análisis	Comprender que deben hacer, luego comprender cada paso de la tarea, definir y organizar que van a hacer primero, que segundo y así sucesivamente, cada paso hasta encontrar una secuencia lógica para terminar toda la actividad.
Lógica	Identificar y definir la forma, el orden y la secuencia de los números, para hacer la asociación con los colores de acuerdo a lo que requiere la tarea.
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, Comparación, Clasificación (percepción y definición de un problema)	Deben seleccionar la información que tienen previamente sobre los números y la que se le brinda en el momento, para así ordenar los pasos de la tarea y ejecutarla según la instrucción siguiendo una secuencia lógica y practica.
Categorizar, Construcción, Planificación, (planificar la conducta)	Con base en la organización previa de la tarea, en el reconocimiento de lo que deben hacer, ejecutaran uno a uno los pasos, teniendo en cuenta las características de los

	números y la correlación que existe entre los números y los colores que se definieron para cada uno de ellos. Deben utilizar estrategias de resolución de problemas que permitan un orden en las actividades.
Deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	Deben observar cada número, cada color, luego definir la relación y la secuenciación de dicho orden, teniendo en cuenta que las respuestas sean coherentes con lo que observaron en la presentación de la tarea y en la instrucción dada. Y así encontrar una explicación a su tarea.
OUPUT	
Clasificación	Deben definir características de los números pares e impares y la relación establecida con los colores asignados a cada uno.
Categorización	Deben discriminar y definir las características a correlacionar y dar un orden de acuerdo a estas.
Reproducción	Deben colorear los números asignando color a estos de acuerdo a sus características propias.
Análisis	Deben analizar cada acción realizada, observar su resultado, comparar lo que hicieron con la instrucción dada.

Luego definir si esta correcto o incorrecto y encontrar el error a través de la comparación y confrontación con sus pares y con el mediador.

PLANEACION	
SESION # 11	
DIA / FECHA: JUEVES 28 DE SEPTIEMBRE DE 2006 HORA: 2: 30 a 5: 30 pm. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro.	
DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> • Observar una serie de imágenes • Describir cada una de ellas por separado de manera verbal • Explicar la relación existente entre todas, es decir que semejanzas y diferencias se encuentran, entre los personajes, las acciones y los lugares. • Crear una historia de forma secuencial • Narrar la historia que construyeron 	
AREAS	<ul style="list-style-type: none"> • Español, comunicación.
TEMATICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades Conceptuales de lectura , escritura y lenguaje
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Historieta en la que se narra como se podría sembrar una planta, paso por paso. (Lugares, personas y acciones) •
MODALIDAD DEL LENGUAJE	

VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se darán instrucciones verbales, igual se hará al realizar las preguntas.	Se entregan las imágenes para que los chicos las observen y las describan, de manera verbal. No hay texto escrito, deben leer las imágenes.	No se utiliza un sistema pictográfico.	Se va señalando la imagen que deben describir y al hacer semejanzas y diferencias, se señala lo encontrado en las láminas.
OPERACIONES MENTALES:			
Para esta actividad los niños requieren proceso tales como: identificar personas, los lugares y las acciones que se están realizando, comparación de las mismas, organización de las ideas, lenguaje, analizar situaciones. Secuenciar las imágenes de acuerdo a los lugares y a las acciones observadas.			
INPUT			
Identificación		Los niños identificarán visualmente las personas, los lugares y las acciones que se muestra en cada una de las imágenes.	
Comparación		Harán comparación entre las personas, las acciones y los lugares de cada una de las imágenes, reconociendo las características de cada una de ellas.	
Análisis		Encontrar la relación existente entre las imágenes a través de la identificación de las características particulares de cada una de las imágenes.	
Lógica		Deben pensar antes de actuar y de relacionar las imágenes explicando y justificando porque son semejantes o diferentes, dando	

	validez a sus respuestas.
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, comparación(percepción y definición de un problema)	Deben pensar bien lo que se les pregunta para cada acción, observar en detalle las imágenes, centrándose en las acciones, las personas y los lugares.
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	Clasificación de lugares, de personas por género y de las acciones que se evidencien en las imágenes.
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)	Organizar las acciones de manera secuencial y explicar verbalmente paso a paso porque se dio este orden a las imágenes, de acuerdo a lo observado en cada una de ellas.
Planificación, seriación (planificar la conducta)	Deben organizar las imágenes de acuerdo a lo observado, así mismo definir su relación y por ultimo construir una sola historia.
OUPUT	
Clasificación	Definir las características de las personas, de los lugares y de las acciones y explicar porque se le dio ese orden y esa clasificación.
Reversibilidad	Al observar las imágenes y hacer una descripción de la secuenciación dada.

Reproducción	Deben formar una sola historia, reconociendo cada una de sus imágenes y reproducir verbalmente lo que ellos construyeron.
Análisis	Deben centrarse en cada actividad y analizar cada acción, tanto al definir los lugares, las personas, las acciones, como al explicar porque se organizaron de esa manera y al describir la relación entre cada una de las imágenes.
Confrontación y auto evaluación	Comparar las historias de los otros compañero e identificar la secuencia correcta, haciendo el uso de estrategias meta cognitivas corregir las fallas o incoherencias en la historia creada.

PLANEACION	
SESION # 12	
DIA / FECHA: SABADO 30 DE SEPTIEMBRE DE 2006 HORA: 10:30 am. A 2:30 p.m. LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro.	
DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> • Dibujar una figura humana de su genero (femenino – masculino) • Recortar cada una de sus partes (Que se llevan previamente escritas por el mediador) • Ubicar cada parte de la figura humana donde corresponda, teniendo en cuenta todo el esquema corporal y sus diferencias según el genero • Describir las diferencias entre géneros, a partir de los dibujos y de su propio cuerpo 	
AREAS	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento intelectual
TEMATICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo del espacio, la lateralidad y direccionalidad a través de procesos como la percepción, la atención al detalle, la memoria, la transferencia de lo concreto a lo simbólico y de procesos meta cognitivos que permitan identificar los géneros y sus diferencias
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal, géneros masculino y femenino, lateralidad, direccionalidad y manejo del espacio.
MODALIDAD DEL LENGUAJE	

VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se darán instrucciones verbales de la tarea, igual se hará al realizar las preguntas, sobre lo que ellos vayan realizando.	Rótulos con cada una de las partes de la figura humana, tanto de las generalidades del cuerpo humano, como de las diferencias entre los géneros.		Uno de los chicos en requiere que se le señale la parte del cuerpo a la que pertenece cada rotulo. Ya sea en el dibujo o en su propio cuerpo y cuando falten partes en su producción se señala, por ejemplo, mira el dibujo le faltan. . .

OPERACIONES MENTALES:

En esta actividad se requiere el pensamiento científico, que tiene por finalidad encontrar nuevos caminos eficientes para resolver situaciones. También se incluye el manejo del espacio, la lateralidad y direccionalidad a través de procesos como la percepción, la atención al detalle, la memoria, la transferencia de lo concreto a lo simbólico y de procesos meta cognitivos que permitan identificar los géneros y sus diferencias.

INPUT

Identificación	Los niños identificarán verbal y gestualmente su cuerpo, su género las partes de este y su ubicación. Luego deben reconocer las diferencias entre los géneros.
Comparación	Harán comparación entre su cuerpo, el espacio que ocupan y la ubicación de cada una de sus partes, las diferencias entre los esquemas propios y el de los demás compañeros.
Análisis	Deben atender a las instrucciones para, pensar lo que se les pregunta, observando su

	cuerpo, el de los demás y comprendiendo la ubicación de sus partes para así, poder hacer una transferencia de lo observado y plasmarlo en el papel, es decir para hacer su reproducción simbólica.
ELABORACION	
Análisis, identificación, comprensión, comparación(percepción y definición de un problema)	Deben tener identificadas las partes de su cuerpo, comprender el orden en el cual se puede dibujar, tener en cuenta el espacio, la ubicación, del mismo, para luego formar la figura, con sus partes.
Clasificación, reversibilidad, síntesis, categorización , comparación (selección de información relevante)	Clasificación de las partes del cuerpo que hacen parte del esquema femenino y masculino y su ubicación, haciendo una comparación entre las figuras de sus compañeros y la propia.
Categorizar, Construcción, discriminación (amplitud y flexibilidad mental)	Discriminar y asociar cada parte del cuerpo que dibujen, con las partes de su propio esquema, identificar, categorizar y diferenciar los rótulos con nombres antes de ubicarlos en los dibujos.
OUPUT	
Clasificación	Clasificar personas y animales de acuerdo a su género, agrupar órganos del cuerpo según su función y su ubicación.
Categorización	Reconocer cada parte

	del cuerpo, diferenciando su género, para asignar un nombre a cada una de ellas.
Reversibilidad	Al decodificar las preguntas y responderlas por medio del lenguaje verbal o de señalamientos.
Análisis	Deben centrarse en cada actividad y analizar cada acción, tanto al decir en que lado o posición se encuentra, para hacer la transferencia con lo que se les pide que ubiquen. Identificar, partes del cuerpo, género, funciones y ubicación, y además hacer una relación con esquemas corporales de diferentes personas o animales conocidos para ellos.

PLANEACION			
SESION # 13 y 14			
DIA / FECHA: JUEVES 5 DE OCTUBRE Y JUEVES 12 DE OCTUBRE DE 2006 HORA: 3:00 A 4:30 PM y de 2:30 a 5:00 PM LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro.			
DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES:			
<ul style="list-style-type: none"> • Organización de puntos: Los chicos deben observar diferentes planillas que tienen una serie de números formado diferentes figuras • Decir que imagen creen que contiene cada una de las planillas • Explicar porque piensan que es esa imagen, describir la relación que observan entre lo que contiene la imagen y lo que piensan que es. • Unir los puntos y formar las figuras • Comparar si la imagen inicial, es la imagen formada 			
AREA	<ul style="list-style-type: none"> • Conducta adaptativa (Pensamiento lógico matemático) 		
TEMATICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Seriación numérica 		
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • Progresiones numéricas • Seriación numérica • Secuenciación 		
MODALIDAD DEL LENGUAJE			
VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se darán instrucciones verbales, se hacen preguntas y se dan explicaciones para cada una de las planillas que deben realizar.	Se presentan planillas con una secuencia de números, las cuales forman diferentes figuras.		Se señala con un dedo el recorrido que debe hacerse para encontrar la figura que se forma en la planilla y cuando sea necesario se señalan los numeros que deben unir en la planilla.

INPUT	
Identificación	Identificar los pasos de la tarea, deben observar las planillas para identificar la imagen que se forma y el orden de los números que deben unir para hallar dicha figura.
Clasificación	Clasificar las planillas de acuerdo a lo observado, es decir separarlas de acuerdo a si son: personas, animales o cosas.
Seriación	Deben seguir una secuenciación en los números para poder hallar una figura, deben saber el orden numérico en el cual van a unir los puntos, de menor a mayor cantidad. (ordinalidad)
Comparación	Deben comparar las cantidades numéricas, para poder seguir una secuencia.
Reversibilidad y Análisis	Deben relacionar los números dados con la figura que inicialmente

	<p>pensaron que se encontraba, en la planilla. Darle un orden lógico manteniendo una relación entre el número anterior y el posterior.</p>
ELABORACION	
<p>Análisis, identificación, comprensión, Comparación, clasificación (percepción y definición de un problema)</p>	<p>En primer lugar deben relacionar lo que se presenta en la planilla con la imagen que identificaron, luego comparar la representación mental de esta, con la forma que refleja en la secuencia numérica y deducir como se pueden unir lo puntos, manteniendo la continuidad de estos.</p>
<p>Planificación, seriación (planificar la conducta)</p>	<p>Después de identificar la figura, deben ordenar los pasos a seguir para completar la seriación, luego explicar como van a hallar la imagen, y como pueden hacer para mantener un orden secuencial de acuerdo a la organización de los puntos.</p>
OUPUT	
<p>Clasificación</p>	<p>Clasificar las figuras obtenidas, de acuerdo a sus características, las cuales pueden ser personas, animales o cosas.</p>
<p>Reversibilidad</p>	<p>Deben relacionar la imagen que identificaron al inicio y la imagen resultante, explicando las diferencias entre el objeto percibido y el real.</p>

Planificación	Explicar cuales fueron los pasos que siguieron para realizar las planillas.
Análisis	Deben reconocer las imágenes y algunas características de las mismas, explicar porque debían seguir el orden de los números para hallar la imagen. Y describir como hicieron cada una de las planillas.
Confrontación auto evaluación y coevaluación	Comparar sus planillas, con las de los otros compañeros y con un modelo terminado que tiene el mediador, para observar si están correctos, y de no ser así identificar las fallas y buscar las estrategias necesarias para corregirlo. Explicar en que se equivocaron y cual creen que fue la razón, para no cometer este error en un próximo trabajo.

PLANEACION PARA LA EVALUACION

SESION # 15, 16, 17

DIAS/ FECHAS/HORAS:

JUEVES 26 DE OCTUBRE : De 2:30 a 5:00 PM

JUEVES 2 DE NOVIEMBRE: De 2:30 a 5:00 PM

SABADO 4 DE NOVIEMBRE DE 2006: De 10: 00 AM , a 1:00 PM

LUGAR: Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro.**DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES:**

Los chicos deben realizar un cuadernillo compuesto por múltiples actividades, en ellas se encuentran tareas que incluyen:

- Organización de puntos de figuras simples y complejas
- Identificar diferencias y semejanzas entre lugares, personas, animales y cosas, también con diferentes niveles de complejidad,
- Colorear figuras de acuerdo a criterios específicos que varían en: tamaños, formas y posiciones.
- Identificar a través de láminas y figuras conceptos de tiempo, espacio, ubicación, direccionalidad y lateralidad.
- Resolver problemas de la vida diaria a partir de historias sociales, en las que se reflejan conductas apropiadas y no apropiadas de acuerdo al contexto.

AREAS	<ul style="list-style-type: none">• Funcionamiento Intelectual• Conducta adaptativa
TEMATICAS	<ul style="list-style-type: none">• Habilidades conceptuales, prácticas y sociales, habilidades académicas.
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none">• Identificación• Seriación• Resolución de problemas• Categorización• Clasificación• Atención• Memoria• Percepción• Lógica• Auto dirección• Responsabilidad• Seguimiento de reglas
MODALIDAD DEL LENGUAJE	

VERBAL x	ESCRITO x	SISTEMA PICTOGRAFICO ¿CUAL?	GESTUAL
Se dan todas las instrucciones de manera verbal, en la medida de lo posible se hacen confrontaciones para responder a las dudas o preguntas de los niños en la ejecución de las planillas que contiene el cuadernillo.	Las planillas contienen instrucciones escritas, sin embargo para uno de los casos se requiere presentar iconos o dibujos que representen la acción.		Las planillas en su totalidad contienen imágenes y dibujos, además el mediador señalará en cada planilla, el objeto, el paso siguiente, el orden de la tarea, etc., esto se hará de acuerdo a los requerimientos de cada uno de los niños y de cada una de las tareas.

OPERACIONES MENTALES	
INPUT	
Identificación	Deben reconocer verbalmente las tareas y cada uno de sus pasos, las acciones a seguir, las formas, figuras, tamaños o acciones de acuerdo a la instrucción dada o al tipo de actividad que se presente en las planillas.
Clasificación	Deben clasificar el tipo de tarea a ejecutar, con base en las actividades trabajadas durante el proceso de mediación, a que tema corresponden y a que área.
Seriación	Deben observar las planillas y explicar en cada subgrupo de actividades, con cual deben iniciar de acuerdo a su densidad o

	<p>complejidad, esto con el fin de que reconozcan cual va primero y cual después teniendo en cuenta el orden lógico de las fichas presentadas.</p>
Comparación	<p>Deben establecer semejanzas y diferencias entre objetos, formas, tamaños, colores, que pueden conforman una tarea, deben comparar, personas, lugares, cosas, haciendo explicita la diferencia o semejanza y mostrándola en las planillas al mismo tiempo que las explican.</p>
Inferencia - Predicción	<p>Se les presentan las planillas y se les pide que expliquen desde la observación que creen que deben hacer, como lo deben hacer y con que materiales lo deben hacer.</p>
Planificación	<p>Explicar como van a iniciar las tareas propuestas en las planillas y cual será el procedimiento para resolver las actividades.</p>
ELABORACION	
Identificación, comprensión, comparación, diferenciación, seriación y análisis	<p>Comparar en las fichas los elementos que hacen parte de cada una de ellas, para encontrar las diferencias y semejanzas de acuerdo a la instrucción. Seguir secuencias numéricas para unir los puntos.</p>

	<p>Colorear las figuras de las planillas reconociendo en ellas formas, tamaños, ubicaciones, posiciones, espacios y tiempos.</p> <p>Identificar situaciones de la vida diaria, comportamientos adecuados e inadecuados y explicar las consecuencias que estos traen. (Causa -Efecto)</p>
Deducción, Hipótesis (organización y estructuración perceptiva), confrontación, reversibilidad	Después de observar, analizar las planillas, deben decir que deben hacer y como lo van a hacer.
OUPUT	
Identificación	Identificar errores o aciertos en la tarea, explicando en que parte de la tarea estuvo el error, o en que partes estuvo bien ejecutado.
Reversibilidad	Explicar en sus propias palabras cuales fueron los pasos para efectuar cada una de las tareas y porque eligieron esta forma de hacerlo. Además se pregunta si hay otra forma de hacerlo y porque no se hizo de esta manera.
Confrontación, análisis y auto evaluación	Comparar cada una de sus planillas, con las de los otros compañeros y con un modelo terminado que tiene el mediador, para observar si están

correctos, y de no ser así identificar las fallas y buscar las estrategias necesarias para corregirlo. Explicar en que se equivocaron y cual creen que fue la razón, para no cometer este error en un próximo trabajo.

DIARIOS PEDAGOGICOS

ANALISIS E INTERPRETACION	
SESION # 1 y 2	
DIA / FECHA: 18 de agosto de 2006 HORA: 10:00 AM LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)	
CATEGORIAS	DESCRIPCION, SISTEMATIZACION, ANALISIS E INTERPRETACION.
Evaluación - intervención	<p>La tarea de la educación es la intervención, y ¿que es intervenir?. Detrás de la intervención, siempre esta presente la evaluación, son procesos que no deben separarse y que se deben complementar el uno con el otro. La evaluación desde una perspectiva dinámica es una alternativa que conjuga estas dos tareas en una para beneficiar los procesos tanto de enseñanza – aprendizaje como los propios del diagnostico superando el abordaje clínico al que se ha sometido durante años la población con discapacidad cognitiva.</p> <p>La tarea de la intervención educativa juega un papel fundamental en la mejora de la calidad de vida de los alumnos, mas que superar una serie de síntomas, lo que realmente debe pretender es el mejoramiento de las funciones cognitivas a fin de proporcionar a los alumnos bases que permitan mejor desempeño social, practico y conceptual.</p>
Inteligencia	<p>La inteligencia se define como la capacidad de asimilar, guardar, elaborar información y utilizarla para resolver problemas. La inteligencia de una persona está formada por un conjunto de variables como la atención, la capacidad de</p>

	<p>observación, la memoria, el aprendizaje, las habilidades sociales, etc., que permiten enfrentarse al mundo diariamente. Estos procesos influyen directamente en el rendimiento que obtenemos de nuestras actividades diarias.</p>
<p>Conducta adaptativa</p>	<p>La adaptación es una conducta humana que implica una serie de procesos cognitivos () y metacognitivos (). En la práctica educativa, sobre todo en la educación especial, se ha perseguido la idea de adaptar sujetos al entorno, un entorno que tiene estipulado unos requisitos de normalización restrictivos. Todos los seres humanos independientemente de su condición, tienen una manera particular de adaptarse; incluso en el ámbito escolar en el que delimitamos un espacio para mejorar funciones cognitivas deficientes, aquellos sujetos “diagnosticados” empiezan a seguir horarios, a cumplir requisitos y a someterse a procesos de evaluación rigurosos a fin de ser aceptados por la sociedad en la que se encuentran sumergidos. Mientras tanto, ese entorno al cual pertenecen otros sujetos “los normales” no hace nada por adaptarse y en la escuela continúan sucediendo episodios que segregan y marginan a aquella persona que trata de “adaptarse”. Para ilustrarlo un poco es preciso remitir a lo vivencial: “... buenos días. Buenos días, contestan los presentes en un aula de clase (4ª). Profe ¿me puede prestar un rato a Libardo?, si, ¡Libardo, vaya con la profe!. Un murmullo entre el salón, mientras Libardo sale del aula. “él es especial”. La profesora lleva su dedo índice a la boca...”.</p> <p>Y quien evalúa la conducta adaptativa de la mayoría?</p>
<p>Retraso mental</p>	<p>El retraso mental desde un campo educativo con perfil hacia la integración escolar, es tendente a convertirse en un</p>

	<p>problema para la institución educativa. Tanto por las implicaciones curriculares como por las económicas y la mas importante las ambientales. Algunas recomendaciones que realizan los neuropsicólogos luego de su evaluación diagnostica lo demuestra. Ejemplo: “ ...las tareas del aprendizaje deben estar diseñadas de tal forma que el niño utilice todos los canales de aprendizaje combinando lo visual con lo auditivo, para que él aprenda a desarrollar estrategias para mejorar la memoria visual y verbal...” si miramos lo que esto implica desde lo ambiental, empezariamos por identificar en un salón de clases, la cantidad de estudiantes que por ley están ubicados en cada grado de educación básica primaria (aproximadamente entre 40 y 45). Dentro de los cuales se encuentran integrados 2 estudiantes con necesidades educativas especiales (retraso mental, trastorno déficit de atención con hiperactividad, autismo, trastornos de lenguaje...) a los cuales se les debe favorecer con unas estrategias optimas de enseñanza –aprendizaje que incluyan tareas que impliquen procesos de memorización con ayudas visuales y auditivas a fin de incrementar su memoria. Sin tener en cuenta que debe ocurrir lo mismo con cada uno de los procesos cognitivos (atención, percepción, solución de problemas, entre otros).</p>
<p>Mediación</p>	<p>La tarea de la mediación es la interiorización de herramientas. El agente mediador, en este caso específico, humano; debe facilitar la acción del sujeto con el ambiente a través del diseño de actividades específicas para la modificación de funciones cognitivas deficientes y mediante la organización del ambiente. Durante la intervención, se hace evidente el cambio de estrategias o tareas planeadas con anterioridad, dada alguna dificultad o situación específica. el mediador realiza sus adecuaciones tratando de superar las dificultades. Sin</p>

	<p>embargo y como es lógico, un mediador inexperto, habituado a la intervención y teniendo como objeto el aprendizaje de temáticas, se le dificulta un poco la observación y la mediación en y para la modificación de funciones cognitivas. Por ello es de vital importancia que el mediador, al igual que el alumno sea entrenado en la adquisición de criterios básicos para la mediación como: la trascendencia, el significado, la regulación del comportamiento, la reflexión constante, entre otras. “A ser un buen mediador se aprende mediando”, por ello la angustia y le sentimiento de fracaso que pueda experimentar el mediador al igual que la inexperiencia van desapareciendo con la practica. Mientras tanto es importante establecer relaciones de empatia entre las partes a fin de favorecer el proceso de modificación cognitiva.</p>
<p>Mapa cognitivo</p>	<p>A nivel general puede evidenciarse mediante el contacto directo y la observación participante, procesos y funciones deficientes en la solución de problemas, mas notorios el la fase de entrada de las operaciones mentales y debido principalmente a la ansiedad, la impulsividad y la falta de atención que presentan los estudiantes al momento de abordar una tarea. Estas características que se hacen evidentes en las primeras experiencias de mediación hacen evidente la percepción borrosa o confusa, la falta de instrumentos verbales para identificar objetos, la constancia y la permanencia del objeto, la precisión y la exactitud en la recolección de datos, y lo mas importante, la dificultad para considerar mas de una fuente de información; ya que al enfrentarse a la tarea, no tienen en cuenta las instrucciones que da el mediador sino que impulsivamente se enfrentan a ella.</p>

OBSERVACIONES GENERALES:

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente frente a las categorías de inteligencia y conducta adaptativa, se retoma la definición de inteligencia definida por la AAMR -2002 “capacidad mental general que incluye “razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia” (Luckasson y cols. 2002) para hacer énfasis específico en el “aprender de la experiencia” que nos lleva explícitamente a remitirnos a una concepción general de inteligencia en la cual la habilidades y procesos propios de esta, se aplican a todos los entornos, no solamente al académico (conceptual), sino también al social que es precisamente donde se encuentran materializados; en situaciones concretas de interacción, de organización social de adaptabilidad y de solución de problemas de la vida cotidiana. Para rendir adecuadamente y de acuerdo a las demandas del entorno, las personas además dependemos de otras funciones como, por ejemplo, un estado emocional estable, una buena salud física y mental y minimamente tener un sistema mediante el cual podamos interactuar y comunicarnos con los demás.

Los problemas a los cuales se enfrentan las personas diariamente incluyen desde el ámbito familiar hasta el educativo, social, comunicativo, religioso, moral, espiritual y por supuesto emocional. Nuestra capacidad inteligente, nos permite integrar actividades mentales para enfrentarnos a todo tipo de situaciones, pero no solo eso, además, podemos controlarlas y hacerlas voluntarias de acuerdo a nuestras propias necesidades y ¿como?. Las habilidades que adquirimos, desarrollamos y generalizamos en contacto con el medio van enriqueciendo esa facultad con la que venimos dotados desde el nacimiento “la inteligencia” que trasciende de lo conceptual a lo práctico y a lo social.

El aprendizaje es una de esas situaciones a las que nos enfrentamos diariamente. Para lograrlo, utilizamos nuestro lenguaje, en la interacción constante con el medio y los demás. Los niños van a la escuela a estudiar (a aprender), para hacerlo, debe existir la conciencia de que ir a la escuela es importante y que beneficiara nuestra supervivencia futura, esto lo adquirimos mediante el vehículo de la familia y la cultura, además, para ir a la escuela el estudiante debe trasladarse, (independientemente del apoyo que requiera) y no obstante debe ceñirse a una serie de normas que estipula cada establecimiento (horario, presentación personal, comportamiento...). Así sucesivamente pueden nombrarse múltiples situaciones en las cuales las personas accedemos al entorno y nos adaptamos naturalmente.

ANALISIS E INTERPRETACION**SESION # 3 y 4**

DIA / FECHA: 28 y 30 de agosto de 2006

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CATEGORIAS	DESCRIPCION, SISTEMATIZACION, ANALISIS E INTERPRETACION.
Evaluación - intervención	Abordando el tema concreto del enfoque multidimensional que plantea la AAMR en desde el paradigma de 1992, se evidencia la necesidad de “ampliar la conceptualización del retraso mental, evitando la confianza en el CI como criterio para asignar un nivel de discapacidad, y relacionar las necesidades individuales del sujeto con niveles de apoyos apropiados” (Verdugo-1992), situación que lleva por consiguiente a considerar la evaluación desde el ámbito de la intervención pedagógica, permitiendo a su vez “describir los cambios que se producen con el tiempo y evaluar las respuestas del individuo a las demandas presentes, a los cambios del entorno y a las intervenciones educativas y terapéuticas” (Verdugo-1992); dejando abierta la posibilidad de modificar las funciones cognitivas a través de programas de intervención y de entornos estructurados y adecuados con intencionalidad para esta labor, como lo propone Feuerstein en su teoría sobre la modificabilidad de la inteligencia.
Inteligencia	la concepción que sobre inteligencia se tiene en el campo educativo no da pie a la modificabilidad; me atrevo a describirlo de esta forma ya que es evidente la manera en que puede influir la etiqueta que deje sobre los estudiantes el diagnostico de Retraso Mental y no solo ello, sino el simple hecho de ser remitido a realizar una prueba de inteligencia para diagnosticar. Es el caso particular que se encuentra en la practica al encontrar dentro de una lista

	<p>de niños clasificados con “Retraso Mental” para llevar a cabo una propuesta de mediación cognitiva encaminada a la modificación de la inteligencia, a niños que desde su historia clínica se descarta dicha discapacidad y que se encuentran allí porque reinciden en bajo rendimiento académico y repitencia escolar, problemas típicos no solo de el retraso mental sino además de el déficit de atención con hiperactividad, o simplemente de problemas de tipo ambiental y familiar que interfieren en los procesos de aprendizaje de los niños.</p>
<p>Conducta adaptativa</p>	<p>Las habilidades y procesos de la conducta adaptativa han permitido en la practica pedagógica la identificación de dificultades de los alumnos para adquirir conocimientos y aprender nuevas estrategias para la solución de problemas de la vida diaria que incluye desde lo académico hasta las relaciones interpersonales. Comprender una instrucción que se da frente a la elaboración de una tarea, implica tener un buen uso del lenguaje receptivo, así como el enfrentarse a una tarea implica cierto grado de autoestima y de confianza en si mismo y de respeto por los procesos de los demás. Expresiones como: “...es que yo no se leer...”, “...yo, yo lo hago, yo ya se que es lo que hay que hacer ahí...”, “...este siempre termina de ultimo y yo de primero...”. favorecen y desfavorecen el proceso de aprendizaje; lo favorece ya que se incluye el deseo de superación y la motivación intrínseca importantes para el abordaje de un problema determinado, y lo desfavorecen ya que pueden interferir en los procesos de autoestima de los otros compañeros, que al ver el progreso y los comentarios de los otros, desfallecen en la tarea y expresan su incapacidad para realizarla “...yo no soy capaz...”.</p>
<p>Mediación</p>	<p>Conocidos los criterios para una buena mediación: intencionalita, trascendencia,</p>

	<p>significado, sentimiento de competencia, regulación, búsqueda de metas, entre otros, podría agregarle a esta compleja tarea en la que estamos en proceso de formación la capacidad del mediador para dejarse sorprender por su alumno y reconocer en este mas que el objeto de la mediación y de la investigación , la posibilidad de enseñanza que tienen. Aprender de los estudiantes es lo que nos hace a fin de cuentas ser cada vez mejores mediadores.</p>
<p>Mapa cognitivo</p>	<p>En el momento en que se presenta una tarea a los estudiantes, se lleva a cabo un proceso de identificación y discriminación de aspectos que hacen parte o de el contenido de la tarea o de la instrucción misma. A través de la experiencia pude observar que mas que la instrucción que se da para resolver la tarea, el estudiante activa su saber previo frente a lo que ve, e infiere el proceso a seguir para llegar al resultado; esta operación mental corresponde a la representación que tiene el niño frente a las imágenes que percibe. Podría identificarse entonces un déficit en la entrada de la información al presentar una percepción borrosa o confusa y en la falta de sistema para reunir datos importantes para enfrentar un problema. Una vez dada la instrucción, y entregada la ficha a trabajar, da la impresión de que el estudiante no escucho el instructivo, lo que lleva a repetirlo, a dar ejemplos y a dar apoyos de acuerdo a las necesidades que se van presentando en el transcurso de la tarea. Cuando se repite nuevamente el instructivo, el estudiante empieza a utilizar estrategias a partir de la información dada por parte del mediador y los elementos que le presenta la tarea para resolverla. Un caso específico me llamo la atención; en la tarea de clasificar los números en pares e impares, se presento una pista en la parte de debajo de la planilla que decía “los números impares terminan en 1,3,5,7,9 y lo pares</p>

en 0,2,4,6,8.” Pista que durante los 5 primeros minutos no representaba nada para los estudiantes. Sin embargo, después de identificar la estrategia que se trataba de enseñar el mediador para resolver la tarea, un estudiante empieza a utilizar la información presentada y a utilizar otra estrategia, “...Cristian empezó a pintar primero todos los números que terminaban en 0”. Estrategia que utilizó el mediador para agilizar el proceso de los demás participantes en los cuales se evidenciaba la espera constante por recibir apoyo en la continuación de la tarea. De esta situación pude evidenciar que en la fase de elaboración de la información, los niños y jóvenes presentan dificultad para considerar a la vez dos fuentes de información.

Se da la instrucción “... pinta con color rojo los pares y con azul los impares”. “Diego empezó a mirar la tarea como desconcertado y pinto el primer numero que encontró en la planilla con color azul..., luego se le pregunta: ¿Diego que numero pintaste?, Diego contesta “el uno”. Pregunta ¿y porque lo pintaste azul?, y contesta ¿por qué es par?. De manera inferencial puedo admitir que al responder la tarea (fase output), hay respuesta por ensayo/error. Debido a la falta de utilización de la información que le presentaba de manera explícita la misma tarea y que se había puesto en evidencia a través de la mediación.

“...todos estaban pintando cuando mire a diego y con el dedo estaba señalando con el dedo la parte de la planilla donde estaban los números pares, y dijo: ahora los del 8”. Estaba utilizando la estrategia que desde el principio se esperaba que todos utilizaran, lo que reafirma el papel de la mediación y empieza a mostrar los primeros resultados sobre la eficacia del proceso de modificabilidad cognitiva.

Entre estos aspectos identificados en las sesiones de trabajo, puedo interpretar que

el nivel de eficacia de un niño en la tarea depende principalmente de la fase de entrada (input) de la información ya que es allí donde se localiza la primera dificultad frente a la solución de un problema, teniendo repercusión directa en la elaboración y en la salida (output). Además esta hipótesis puede comprobarse en la medida en que una tarea se va convirtiendo en menos compleja cuando el alumno tiene más información sobre la misma, es más eficiente y se facilita la implementación de estrategias enseñadas por el mediador o descubiertas durante la respuesta a la tarea.

OBSERVACIONES GENERALES:

Dada la interpretación anterior, y con el objeto de identificar una posible relación entre la inteligencia y la conducta adaptativa. Es preciso observar el objeto de estudio como un todo constituido por partes que interactúan entre sí y que revelan la naturaleza humana. Si tenemos en cuenta la inteligencia desde un modelo de competencia general, nos encontramos directamente con la confluencia de los procesos propios de la inteligencia y de la conducta adaptativa, incluidos en un enfoque triarquico de inteligencia práctica, social y conceptual; que define las interacciones humanas en todos sus campos de desempeño.

ANALISIS E INTERPRETACION

PLANEACION # 7 Y 8

DIA / FECHA: 8 y 13 de septiembre de 2006

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CATEGORIAS	DESCRIPCION, SISTEMATIZACION, ANALISIS E INTERPRETACION.
Evaluación	El modelo de evaluación dinámica y del potencial de aprendizaje, puede incluirse dentro de la evaluación funcional ya que permite identificar el funcionamiento de una persona en competencia general, "...a través de la utilización de otras pruebas clasificatorias ordinales para obtener un perfil de funcionamiento individual..." (Schalock-1998). Para el proceso de mediación cognitiva se ha tenido como base los resultados obtenidos mediante evaluaciones de tipo psicometrico, sin embargo esta información se ha utilizado con el fin de potencializar habilidades de los sujetos en las diferentes dimensiones y afianzar funciones deficientes que mejoren los procesos de solución de problemas en los estudiantes, y así definir como lo diría Vigostsky su ZDP. Lo que refleja una ventaja significativa en materia de evaluación actual respondiendo a la necesidad de abolir la discriminación y la etiquetacion, de las personas en situación de discapacidad, desde el diagnostico.
Inteligencia	Dada la identificación de procesos y habilidades de la inteligencia en actividades básicas cotidianas; me remito a una definición de inteligencia desde una aproximación multifactorial "capacidad mental muy general que, entre otras cosas, incluye la capacidad para razonar, planear, resolver problemas, pensar en abstracto, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. No es el mero aprendizaje de los libros, una habilidad académica en sentido estricto, o para hacer tests. Mas bien, refleja una capacidad mas amplia y profunda para comprender nuestro entorno, lo que nos pasa, captar el

	<p>sentido de las cosas, o saber que hacer” (Arvey, Bouchard, Carrol, Cattell y cols. 1994 en Schalock, 1998); Al enfrentarse a actividades practicas, los alumnos deben activar otras habilidades de tipo social y conceptual que reflejan no solo la capacidad de adaptación sino procesos de la conducta inteligente como la planificación de una tarea, el análisis de las implicaciones y repercusiones de un habiente sucio y contaminado, inferir resultados que se obtendrán, ejecutar tareas de manera secuencial para conseguir un objetivo, entre otras.</p>
Conducta adaptativa	<p>De acuerdo con lo observado en la sesión 8, puedo lanzar algunas afirmaciones, claro esta sin generalizarlo a todos los casos, hago referencia a uno específicamente. Diego de grado 4º con 13 años de edad, sin otro trastorno asociado a la discapacidad cognitiva, no presentan dificultades significativas en su desempeño practico y social, al indagar sobre el aspecto de un lugar, describe aspectos relevantes que dejan ver su capacidad de inferencia, acerca de la actividad que se aproxima, así como habilidades conceptuales que tienen que ver con la utilización del lenguaje. Al enfrentar una actividad de la vida diaria como lo es el aseo del lugar de estudio, Diego utiliza los instrumentos de trabajo de manera adecuada, inicia y termina una actividad sin interrumpirla y hasta da la impresión de que autoevalúa su trabajo y lo corrige, digo que da la impresión por lo siguiente: “... Diego te toca limpiar la pared del fondo, se dirige al lavadero, toma un trapo limpio y va a la pared y empieza a limpiarla, se aleja un poco y mira la pared, se dirige al lavadero y lava el trapo, vuelve y sigue limpiando, se aleja nuevamente y mira...”.</p>
Mediación	<p>Al realizar tareas, que requieren menor actividad motora, pero mas activación de procesos atencionales, de memoria a corto plazo y de resolución de problemas académicos, Diego aunque no presenta problemas de comportamiento, y se muestra interesado por las tareas, no obtiene un buen rendimiento y su nivel de eficiencia es bajo, la mediación para iniciar una tarea, debe darse de manera personalizada debido a que en la mayoría de los casos actúa como si la explicación que se le da acerca de la tarea no fuera suficiente. Aquí se puede demostrar como el lenguaje receptivo, comprendido tanto en habilidades cognitivas como de conducta adaptativa influye en los procesos</p>

	<p>atencionales y de resolución de problemas, quizá para que Diego pueda utilizar la información que se presenta no solo necesita una instrucción verbal sino que requiere de un apoyo mas concreto al que pueda acceder en el momento en que se enfrenta a la tarea.</p> <p>En cuanto a la impulsividad que se venia presentando, al abordar trabajos, se ha podido evidenciar una mejora, ya que en algunas ocasiones, Diego observa la tarea, y si encuentra al un inconveniente para realizarla, pide explicación o indaga al mediador acerca del proceso, hasta en algunas ocasiones lo he sorprendido observando la manera como otros compañeros resuelven las planillas y luego realiza la propia. Este resultado puede ser un avance de la tarea del mediador en lo que tiene que ver con la reciprocidad en la medida en que se le permite al estudiante participar activamente en la construcción de conocimientos, y a ver la dificultad no como signo de fracaso sino mas bien como una posibilidad para aprender algo nuevo, ya sea del mediador o de los mismos compañeros.</p>
<p>Mapa cognitivo</p>	<p>Teniendo en cuenta las fases del acto mental, se ha podido evidenciar que los estudiantes responden de manera positiva a la actividad mediadora, es decir, en la medida en que se enfatiza en la potencialización de las operaciones mentales, se van observando algunas modificaciones como por ejemplo la restricción de impulsividad, y la percepción de datos de tipo instructivos utilizados para la resolución de problemas, lo que esclarece que la identificación de las características de los componentes que conforman una tarea, empiezan a ser útiles para el estudiante a la hora de responder a un problema, aunque no se haya generalizado a todos los contextos. Algunos niños ahora esperan que se le de la palabra o esperan su turno en situaciones en las que coinciden en el mismo lugar con los demás compañeros, ejemplo: lavar trapos, vestirse en el baño. Aquí se encuentran involucrados procesos tanto de la inteligencia como de la conducta adaptativa, de la primera la percepción, la atención y la memoria y de la segunda la autodirección y el seguimiento de reglas; conjugándose en una sola acción, ósea, si el niño sigue una instrucción, en el proceso debió primero, centrar su atención, retener información relevante, auto regular su comportamiento, y ejecutar la tarea; hago la aclaración para dejar ver la estrecha relación entre estas dos dimensiones.</p>

OBSERVACIONES GENERALES:

En actividades como las que se describen, aunque son propias de la conducta adaptativa desde las habilidades prácticas y sociales, lleva implícitos dispositivos básicos del aprendizaje como atención y memoria; de atención, al identificar lo que se pide mediante una instrucción y de memoria, al reproducir actividades de limpieza practicadas en otros contextos como la casa o el salón de clases a el lugar de trabajo; de la misma manera se encuentran presentes habilidades de inteligencia como la planificación de una rutina de trabajo, luego de identificar las características de un lugar no apto para estudiar, realiza una lista de actividades que deben llevarse a cabo para que el lugar sea más agradable.

La confluencia inteligencia – conducta adaptativa.

En cuanto al atarea del mediador, De lo anterior se puede evidenciar una gran integración de los procesos de la conducta adaptativa y de la inteligencia, se puede enfatizar en procesos tan simples como la autoestima de un alumno y evidenciar resultados importantes en cuanto al sentido de competencia y mejoramiento en las estrategias de resolución de problemas.

ANALISIS E INTERPRETACION

PLANEACION # 9 Y 10

DIA / FECHA: 14 y 20 de septiembre de 2006

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CATEGORIAS	DESCRIPCION, SISTEMATIZACION, ANALISIS E INTERPRETACION.
Evaluación	Retomando el análisis documental que se realiza a las evaluaciones diagnósticas, quisiera referirme específicamente al enfoque académico mediante el cual se hace referencia al funcionamiento cognitivo de un estudiante, por ejemplo, se aplica una prueba de la batería de Woodcock-Muñoz, a partir de tareas de análisis y síntesis, se hace énfasis en la importancia de la retroalimentación y del proceso de autocorrección y sin embargo se describe su capacidad de análisis y síntesis de la siguiente manera: "... sus habilidades para resolver problemas matemáticos, se están desarrollando por debajo de lo esperado para su edad y nivel escolar...". es evidente que la psicometría sigue apuntando a los procesos académicos, dejando de

	<p>lado la interacción social y las relaciones interpersonales mediante las cuales se puede no solo evaluar procesos, sino también adquirir estrategias y modificar funciones cognitivas que permitirán un mejor desempeño en este tipo de pruebas.</p>
Inteligencia	<p>Los estudiantes al realizar tareas académicas como son la construcción de una narración, a través de imágenes, activan una serie de habilidades y procesos de inteligencia conceptual, el cual hace referencia a la manera de resolver problemas utilizando procesos de tipo simbólico como es el lenguaje; pueden describir una situación que se da representada en una imagen debido a los esquemas conceptuales que frente a la misma han interiorizado y que en ese momento encadenan a una nueva situación de la cual seguramente se obtendrá un nuevo conocimiento.</p> <p>Al pedirle al niño que utilice una serie de dibujos como personajes de una historia, lo que hace específicamente es mencionar cada personaje y asignarle una función, lo que no se evidencia es el encadenamiento que se describe en la actividad anterior, lo que permite identificar que el niño tiene imaginación para asignar a un personaje una acción determinada, pero presenta dificultad para relacionar las actividades que realiza un personaje con otro. Situación que esta en relación con habilidades de conducta adaptativa como relaciones interpersonales mediante las cuales los individuos interaccionan con otras personas y con el medio en el cual se encuentran.</p>
Conducta adaptativa	<p>Los alumnos con discapacidad cognitiva tienen comportamientos fácilmente adaptables a las situaciones de enseñanza aprendizaje, sin embargo, la presencia de distractores como la presencia de un compañero que le pregunta, de un sonido extraño o de un objeto curioso, ocasionan una atención baja, que repercute directamente no solo en la tarea sino en la motivación y desemboca en la mayoría de las veces en aislamiento de la actividad. Además, es importante agregar que estos chicos son fácilmente influenciados, si un segundo le incluye en su juego y en su distracción, este accede fácilmente adoptando una posición de camaradería.</p>
Mediación	<p>El mediador en todas las oportunidades que tiene de acercarse al estudiante debe fomentar el sentido de competencia y depositar toda su confianza este, sin</p>

	<p>embargo no debe descuidar la tarea de intencionalidad, que involucra tanto al alumno, al lugar de trabajo, a la tarea, a los instrumentos de trabajo, a la mediación y a si mismo, no perder el control es de gran importancia y para ello es necesario instalar reglas de convivencia que deberán ser cumplidas para que la relación siga funcionando y la motivación no se pierda. Tener presente el objetivo de la mediación es bien importante, así como se le enseña al niño las estrategias para resolver tareas, también debe enseñársele el comportamiento adecuado bien importante en las relaciones interpersonales. Hago la anterior reflexión dada la dificultad con el manejo de comportamientos inadecuados que empiezan a presentar los estudiantes durante el proceso de intervención que por supuesto deberán ir mejorando y enriqueciendo mi labor como mediadora.</p>
<p>Mapa cognitivo</p>	<p>En la presente fase de entrenamiento en funciones cognitivas deficientes se ha hecho especial énfasis en operaciones mentales como la identificación y la comparación de características de los objetos, debido a la percepción borrosa y confusa que han venido presentando en la fase de input, se nota que los estudiantes dedican un poco mas de tiempo a la observación de la tarea antes de realizarla, se ha tratado de enseñarles a planificar las tareas haciendo una lista de los pasos que hay que seguir para elaborarla, sin embargo luego de hacer la lista y de llevar a cabo dichas acciones, los alumnos presentan dificultad en procesos metacognitivos que les permitan evaluar su proceso y autocorregirse.</p>
<p>OBSERVACIONES GENERALES: Las habilidades en conducta adaptativa influyen de manera definitiva en los procesos de la inteligencia como son el razonamiento y la planificación, un estudiante que presenta comportamientos inadecuados en un lugar de enseñanza – aprendizaje, no tendrá el mismo rendimiento que uno que presenta una atención sostenida a las explicaciones y demandas de la tarea, la auto regulación del comportamiento no solo interfiere en las actividades académicas sino también en las relaciones interpersonales entre el mediador y el estudiante, la mediación no solo tiene como objeto la modificación de funciones cognitivas deficientes, es de su gran competencia la modificabilidad de comportamientos y la mediación en procesos de metacognitivos que permitan la identificación personal de factores que no favorecen el aprendizaje y que obstaculizan la entrada de la información relevante a la hora de resolver una tarea o resolver un problema de la vida diaria. La metacognición referida al conocimiento del conocimiento, e incluye procesos que</p>	

tienen que ver a su vez con la inteligencia y la conducta adaptativa, algunos procesos de autorregulación como el tomar conciencia de una acción, requiere de un nivel de identificación y de análisis alto al mismo tiempo que un sentido de responsabilidad y de respeto para con el otro y la tarea, cuando en la elaboración de tareas se media en este tipo de procesos, se logran niveles de eficiencia significativos en tareas continuas, sin embargo cuando no se utilizan, o se descuidan un poco, se puede evidenciar desde falta de motivación hasta pérdida de tiempo y grados bajos de eficiencia.

ANALISIS E INTERPRETACION

PLANEACION # 11 y 12

DIA / FECHA: 21 de septiembre y 3 de octubre de 2006

HORA: 10:00 AM

LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)

CATEGORIAS	DESCRIPCION, SISTEMATIZACION, ANALISIS E INTERPRETACION.
Evaluación	<p>La aplicación del PEI mediante la EAM ha permitido evaluar en los sujetos algunas funciones cognitivas y habilidades de conducta adaptativa que describen su funcionamiento general en el ambiente escolar, mediante la implementación de actividades académicas, de resolución de problemas, de interacción social, de participación y de la vida diaria. Dicha evaluación fija su atención principalmente en el desempeño de los estudiantes antes y después de la mediación. Buscando al máximo que este estudiante pueda beneficiarse de las tareas que aborda y que aprenda a generalizar las estrategias a otras tareas próximas. Se ha podido evidenciar que para resolver un problema los estudiantes no solo utilizan su capacidad cognitiva, sino que además allí influyen acciones que corresponden a la conducta adaptativa, que en algunas ocasiones no falla precisamente una función cognitiva, o una habilidad de la conducta adaptativa, sino las dos cosas ya que una influye directamente en la otra interfiriendo en el buen desempeño de la tarea, por ejemplo: "... les pido a los niños que se repartan los bloques así: los rectángulos para Cristian, Los cuadrados para Aída, los círculos para Daniel y los Triángulos para mi; los alumnos empiezan a entregar las figuras al compañero que le corresponde, Daniel reúne todas sus fichas, las oculta y dice: ¡ah no yo quiero es hacer un parqueadero, no se las voy a dar, con estas solas no puedo hacer un parqueadero!" en esta situación se puede evidenciar que Daniel no presenta dificultad para percibir lo que se le pide, o para retener la información, o para solucionar la tarea, lo que interfiere es la poca capacidad de autocontrol y la poca motivación por la tarea, que si bien es una habilidad de la conducta adaptativa, para que se produzca, se activan habilidades de la</p>

	<p>inteligencia como el razonamiento que es el que permite analizar la importancia de la tarea y las implicaciones que traerá el no resolverla.</p> <p>La información que se recoge de la experiencia, la identificación de falencias, permite analizar en que fase exactamente y que procesos están alterados, para definir con mayor precisión y exactitud las tareas próximas dirigidas a modificarlas. Sin el afán de definir o clasificar el grado o el nivel de discapacidad que posee un sujeto.</p>
Mediación	<p>El potencial de aprendizaje de los estudiantes, aunque sea un poco prematuro, puede afirmarse que se encuentra determinado por la actividad mediada, mediante la cual los alumnos empiezan a apropiarse de los espacios de enseñanza como sujetos activos capaces de influir en el ambiente, dando significado a las alternativas de resolución de problemas que presenta el mediador, regulando su comportamiento a las necesidades inmediatas de atención para abordar tareas y situaciones problema, mejorando en la medida de lo posible el sentido de competencia, y la actitud optimista frente a la resolución de problemas, y así ir adquiriendo un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten una competencia general en desempeño conceptual, práctico y social.</p>
Mapa cognitivo	<p>En las fases del acto mental, los estudiantes con discapacidad cognitiva empiezan a utilizar estrategias como la discriminación para resolver problemas, actividad que antes del entrenamiento era casi imposible realizar debido a la impulsividad con que abordaban las tareas y a las conductas poco reflexivas. Ahora, en la fase de input, los estudiantes observan las tareas o escuchan el instructivo, luego se preparan con una planeación de actividades, esta planeación aun requiere de mediación, y enfrentan la tarea con mayor autonomía y sentido de competencia, al encontrar obstáculos, acuden al mediador, para solucionarlo y al terminar la tarea pueden describir el proceso mediante indagación por parte del mediador a base de preguntas.</p>

Inteligencia y conducta adaptativa (observaciones generales)

Siempre se ha tenido una concepción de inteligencia que responde a habilidades académicas funcionales de planificación, de razonamiento, facilidad para aprender de la experiencia, si analizamos cada uno de ellos, nos damos cuenta que mas que el desempeño escolar, esas habilidades permiten a los sujetos la adaptación a los diferentes entornos en los que se desenvuelve, debe enfrentarse a situaciones nuevas en las que debe resolver problemas y por ende activar procesos de planificación del tiempo, de los pasos para desarrollar tareas y lograr buenos resultados, razonar de que manera es mas conveniente actuar de acuerdo a la ocasión, moldear comportamientos y controlar impulsos, entre otras actividades como la elaboración de fichas en un programa de mediación cognitiva, resolución de problemas prácticos que tienen que ver con la orientación espacial en el medio en el que interactúan... aspectos que están en constante interacción con habilidades de autodirección, la utilización del lenguaje y la comunicación, el manejo del dinero, la responsabilidad, el seguimiento de normas, entre otras que si bien se definen en conducta adaptativa, nos damos cuenta que sencillamente hacen parte de la conducta inteligente de las personas que le permiten adecuar sus acciones y autodeterminación de acuerdo a las situaciones y los entornos.

Los estudiantes con discapacidad cognitiva también llevan ese tipo de procesos de la misma manera, solo que su ritmo de aprendizaje es mas lento y la asimilación de estrategias requieren de una buena acción mediadora para su consecución, en la practica pedagógica el mediador planea en un lugar diferente al aula e indaga a su estudiante sobre la manera en que debe comportarse por ejemplo en la biblioteca y ellos pueden describirlo desde que entran hasta que salen de la misma.

En estos procesos no solo encontramos, aspectos de la inteligencia y la conducta adaptativa que confluyen, también se encuentran aspectos que no son intelectuales pero que determinan en alguna medida el desenvolvimiento en el entorno, me refiero específicamente a aspectos de personalidad así como lo afirma Wechsler al referirse a los procesos que deben tenerse en cuenta en evaluación de la inteligencia "hay factores que no son intelectuales, pero que deben tenerse en cuenta en el momento de la evaluación. Entre estos factores se encuentran " capacidades que son de naturaleza más innatas, afectivas o rasgos de personalidad los cuales incluyen rasgos como la pulsión o motivación, la

persistencia y la conciencia de la meta, al igual que el potencial de un individuo para percibir y responder ante valores sociales, morales y estéticos”.

ANALISIS E INTERPRETACION	
PLANEACION # 15	
DIA / FECHA: 15, 25 y 26 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2006 HORA: 10:00 AM LUGAR: AULA DE APOYO – INSTITUCION EDUCATIVA MONSEÑOR FRANCISCO CRISTOBAL TORO (ARANJUEZ)	
CATEGORIAS	DESCRIPCION, SISTEMATIZACION, ANALISIS E INTERPRETACION.
Evaluación	<p>Dando continuidad al proceso de evaluación que describe la evaluación dinámica y del potencial de aprendizaje, se inicia el retest representado mediante una serie de tareas de tipo simbólico, grafico y representacional para las cuales los estudiantes fueron preparados desde diferentes grados de complejidad. dicha evaluación fue llevada a cabo en contexto escolar con la utilización de un cuadernillo, lápiz, borrador, sacapuntas y colores, se brindaron apoyos en la medida que fuera absolutamente necesario, y principalmente en la fase de output en la cual los estudiantes autoevalúan su proceso y lo describen.</p> <p>A pesar de que es proceso es de tipo evaluativo, la situación se tornaba de la manera mas natural posible, y sin la restricción de no pueden preguntar, no te puedo ayudar. Esto gracias a la manera funcional y ecológica que plantea la evaluación dinámica mediante la cual se tiene en cuenta al alumno como un sujeto activo en la construcción de conocimiento.</p>
Mediación	<p>La modalidad de respuesta utilizada para la resolución de las tareas es de tipo grafico, lo que no quiere decir que el alumno no verbalizara y manifestara inquietudes acerca de la tarea, en algunas ocasiones se pudo evidenciar que los alumnos necesitan la aprobación constante del mediador para continuar con el proceso así este aprovechara estos momentos para devolver al alumno la misma pregunta que este realiza al respecto de su tarea (reciprocidad) “profe esta bien,”el mediador contesta “como crees tu que está?” el estudiante contesta “buena”, y nuevamente el mediador “porque crees que esta buena? Y este responde señalando características de los componentes de la tarea, “porque aquí no está ésta línea y aquí si, porque forme un pavo real o</p>

	<p>porque esta es igual a esta”.</p> <p>El mediador debe sacar provecho suficiente de las situaciones en las cuales un alumno expresa abiertamente su preferencia por algún tipo de tarea en particular, ya que de esta manera se aumenta la ,motivación intrínseca y se incentiva y propiciar el pensamiento reflexivo.</p>
<p>Mapa cognitivo</p>	<p>En la fase de input, los estudiantes con discapacidad cognitiva tienen una percepción precisa de las características que conforman una tarea, describen el procedimiento que debe seguirse de manera secuencial y organizada utilizan la instrucción como primera fuente de información para elaborar una tarea y como segundo la implementación de estrategias aprendidas que tienen implícita la planificación y el pensamiento reflexivo, prestan atención a la instrucción, a la tarea y la indagación que se da acerca de los procesos, pueden además identificar cambios en la tarea y realizar hipótesis sobre posibles soluciones, todo con apoyo verbal a través de preguntas, exploran las partes del todo que conforma una planilla para encontrar relaciones de semejanza y diferencia entre imágenes.</p> <p>Teniendo en cuenta que la dificultad que presentaron en el inicio del proceso de mediación estaba dando en la fase de input, se pudo evidenciar que al mediar en ellas se beneficiaba el proceso de elaboración y por ende de output. En la fase de elaboración, los estudiantes hacen uso de la información relevante para definir un problema, utilizan la conducta comparativa y el pensamiento lógico para enfrentar situaciones problema, además de la conducta sumativa y de secuenciación que llevan a la resolución ordenada de la tarea, establecen relaciones entre objetos y hechos en función de la causa y el efecto, las semejanzas y las diferencias y la reproducción de modelos.</p> <p>En la fase de output, se ha podido encontrar resultados con respecto a la eficiencia de la tarea en lo que respecta a la restricción de conductas impulsivas y de respuestas por ensayo-error, además del amplio enriquecimiento que se ha obtenido en lo que tiene que ver con los procesos de autoevaluación de las respuestas en función de la precisión y la exactitud, auto monitoreo, y la superación del bloqueo mediante la utilización de estrategias como la imitación o la indagación al mediador.</p> <p>Se identifican además dificultades tanto en la fase de input, elaboración y output que tienen que ver con la organización</p>

	<p>espacial, aunque los sujetos perciben los objetos y los relacionan con el espacio circundante, sin embargo siguen necesitando apoyos para describir la izquierda y la derecha de si mismo y de una planilla de trabajo en el trabajo simbólico e incluso en el otro compañero desde la experiencia vivencial, lo que refleja un egocentrismo y poca flexibilidad con los diferentes puntos de ubicación espacial y lateralidad, resumiéndose además en la falta de reversibilidad cuando se enfrenta a tareas de tipo simbólico en las que debe ubicar un objeto de acuerdo a los puntos de ubicación de una hoja. Estas dificultades pueden también entorpecer algunas situaciones de la vida diaria que tengan que ver con la ubicación en le espacio y el desplazamiento de un lugar a otro.</p>
<p>Inteligencia y conducta adaptativa: observaciones generales:</p>	<p>Al enfrentar al alumno a un instrumento dotado de 32 fichas y plantearle que debía resolverlo en su totalidad, lo que hace inmediatamente es explorar las tareas que debe realizar, luego se inicia la fase de input en la cual se pudo evidenciar que los estudiantes activan algunos procesos atencionales como la observación, selección, concentración y el automonitoreo, así como de memoria la planificación, el almacenamiento de información, la recuperación y asociación, evidenciado en la actitud del niño frente a la tarea y mediante la indagación acerca del proceso que debe seguir para elaborarla, se obtienen respuestas como “primero hay que mirar bien, luego hay que buscar el primer numero el 1, y luego hacer líneas del 1 al 2 del 2 al 3...”, se procede a realizar las tareas, durante el proceso de elaboración, se evidencia a nivel general una atención sostenida en la tarea, sin embargo, en algunas tareas y de manera esporádica, se utiliza borrador para corregir errores que se cometen por distracción, o sencillamente porque después de sentirse competente en un tipo de tarea, el estudiante baja la guardia y de manera casi mecánica responde por ensayo y error, lo que lleva a un nuevo error que es identificado casi inmediatamente y autocorregido, en la fase de output, se indaga al alumno sobre el porque de los errores y este afirma que fue por falta de concentración y que para que no vuelva a ocurrir hay que estar mas atentos, estas reflexiones dan cuenta del avance que tienen los chicos en los procesos de autoevaluación y automonitoreo, así como de los demás procesos metacognitivos que permiten la introyeccion de normas, estrategias y procedimientos que hacen parte de la inteligencia conceptual, practica y social.</p> <p>La planificación, la secuenciación, la comparación, la ubicación espacial, la representación mental, entre otras, son</p>

funciones que mas facilitar al estudiante enfrentarse a todo tipo de situaciones, no solo académicas sino también de tipo practico y en las interacciones sociales, facilitan además la comprensión del entorno que lo rodean y la identificación de situaciones benéficas y perjudiciales en un momento determinado favoreciendo la competencia personal en todos los ámbitos, se hace la aclaración para dejar la evidencia de que la mediación en funciones cognitivas no solo permite el desempeño escolar sino la transferencia a todos los espacios en los que se desenvuelve un sujeto.

Se ha podido evidenciar a través del proceso mediación cognitiva que la inteligencia y la conducta adaptativa se confluyen en la experiencia diaria de vida, que cada acción que desempeña un sujeto se encuentra atravesada por su conducta inteligente que no solo se encuentra representada por habilidades de tipo conceptual representadas en su gran mayoría por habilidades académicas, sino también por todas aquellas habilidades que tienen que ver con la ejecución, con la resolución de problemas de la vida diaria, con estar inmerso en una sociedad y responder a las demandas del entorno, como el seguimiento de reglas, la autodirección, el automantenimiento y el mantenimiento de entornos saludables que se resumen en inteligencia conceptual practica y social y que para su adecuado desarrollo es necesario una buena actividad mediada en la que el sujeto se sienta valido y competente.