

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTA MARÍA

FACULTAD DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**CONDUCTA ADAPTATIVA Y CAPACIDAD INTELECTUAL EN ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL INCLUIDOS EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS REGULARES Y CETPROs**

Tesis presentada por las bachilleres:

VERA REVILLA, CLAUDIA FIORELA

ZEGARRA GUTIÉRREZ, MARY RUBY

Para optar el Título Profesional de:

LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

Asesor: Dra. Gladys Wilma Rivera Flores

Arequipa – Perú

2017

Dedicatoria

A Dios, por ser mi principal guía, a mis padres: Wili Vera y Sonia Revilla, por enseñarme a luchar para seguir adelante, por su gran corazón y capacidad de entrega, pero sobre todo por enseñarme a ser responsable; a mi hermana Cintya y a Lucía por su cariño y apoyo. A mi amiga y compañera de tesis Mary Ruby, quien me comprendió y me acompaña en todo momento.

A mi universidad y a los grandes maestros que conocí a lo largo de mis años de estudio, por darme la oportunidad de aprender y forjarme como una profesional.

Gracias a ustedes he llegado a cumplir esta meta

Claudia Fiorela Vera Revilla

Dedico a Dios por permitirme tener fortaleza, vida, salud también a toda mi Querida familia, a mis padres, a todos mis hermanos y hermanas, por brindarme su amor, apoyo, siendo ellos mi mejor ejemplo a seguir.

A todos mis maestros muy importantes en mi vida al igual que mi Alma Máter a mis buenos amigos que con su guía, enseñanzas y formación me ayudaron a ser mejor persona.

A mi compañera de tesis y amiga incondicional Claudia Fiorela , por su confianza y su valiosa ayuda por compartir este ideal.

Les agradezco a ustedes porque me motivaron a realizar este logro en mi vida.

Mary Ruby Zegarra Gutiérrez

INDICE

Dedicatoria.....	1
INDICE.....	2
Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
CAPITULO I	7
Marco teórico	7
Interrogante de la investigación	7
Variables	7
Objetivo general.....	8
Objetivos específicos	8
Antecedentes Teóricos-Investigativos	9
Capacidad Intelectual	9
Discapacidad intelectual	20
Conducta adaptiva	30
Educación inclusiva.....	33
Hipótesis	40
CAPITULO II	41
Diseño Metodológico.....	41
Tipo o Diseño de Investigación	41
Instrumentos.....	41
Población y Muestra:.....	53
Población	53
Muestra	53
Criterios de inclusión:	54
Criterios de exclusión.....	55
Estrategias de recolección de datos.....	55

Criterios de procesamiento de información	55
CAPITULO III	57
Resultados	57
Descripción de los resultados	57
Discusión.....	79
Conclusiones	83
Sugerencias	85
Limitaciones	86
Referencias	87
ANEXOS.....	91



Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar la correlación entre la Conducta adaptativa y Capacidad intelectual en una muestra de 30 estudiantes de 7 a 19 años con discapacidad intelectual pertenecientes al CEBE Paul Harris incluidos en Instituciones Educativas Regulares y CETPROs (4 Colegios y 2 CETPROs).

Se utilizó el test ABS-S:2 Escala de la conducta adaptativa en el colegio (Nadine Lambert, Kazuo Nihira, Henry Leland, 1993) que identifica la conducta adaptativa, teniendo en cuenta los 16 puntajes dominios :Funcionamiento independiente, Desarrollo físico, Actividad económica, desarrollo del lenguaje, números y tiempo, actividad prevocacional/vocacional, autodirección, responsabilidad, socialización, conducta social, conformidad, confiabilidad, conducta estereotipada e hiperactiva, conducta autodestructiva, compromiso social, conducta interpersonal disruptiva. El desempeño de la conducta adaptativa en los puntajes dominio se clasificó en 7 niveles: muy superior, superior, por encima del promedio, promedio, por debajo del promedio, pobre y muy pobre.

Asimismo se aplicó el Test de Matrices Progresivas Escala Especial y General (J.C. Raven) que identifica la capacidad intelectual y la clasifica en 5 niveles: superior, superior al término medio, término medio, inferior al término medio y deficiente.

Al analizar los datos se demostró que hay correlación entre 8 dominios de la conducta adaptativa y la capacidad intelectual. Estos dominios son: Funcionamiento Independiente, Desarrollo físico, Números y Tiempo, Actividad económica, Desarrollo de lenguaje, Autodirección, Responsabilidad y Socialización. Se encontró que a mayor capacidad intelectual mayor funcionamiento en los 8 dominios de la conducta adaptativa .

Palabras claves: Capacidad intelectual, Conducta adaptativa, Discapacidad intelectual

Abstract

The objective of the research was to determine the relationship between Adaptive Behavior and Intellectual Ability in a sample of 30 students aged 7 to 19 years with Intellectual Disability belonging to Cebe Paul Harris included in Regular Educational Institutions and Cetpros (4 Colleges and 2 Cetpros).

We used the ABS-S test: 2 Scale of adaptive behavior in school (Nadine Lambert, Kazuo Nihira, Henry Leland, 1993) that identifies adaptive behavior, taking into account the 16 domain scores: Independent Functioning, Physical Development, Economic Activity, Language Development, Numbers And Time, Prevocational/Vocational Activity, Self-Direction, Responsibility, Socialization, Social Behavior, Conformity, Trustworthiness, Stereotyped And Hyperactive Behavior, Self-Abusive Behavior, Social Engagement, Disruptive Interpersonal Behavior. The performance of adaptive behavior in domain scores was categorized into 7 levels: very superior, superior, above average, average, below average, poor and very poor.

Likewise, the Progressive Matrix Test Special and General Scale (J.C. Raven) was used to identify the intellectual capacity and classified it into 5 levels: superior, superior to average, average, inferior to average and deficient.

Analyzing the data showed that there is a correlation between 8 domains of adaptive behavior and intellectual capacity. These domains are: Independent Performance, Physical Development, Numbers and Time, Economic Activity, Language Development, Self-Direction, Responsibility and Socialization. It was found that the higher intellectual capacity increased functioning in the 8 domains of adaptive behavior .

Key words: Intellectual ability, Adaptive behavior, Intellectual disability

Introducción

En nuestra investigación abordamos dos variables, conducta adaptativa y capacidad intelectual. En la revisión bibliográfica encontramos dos investigaciones relacionadas a las variables. El estudio “Conducta Adaptativa en niños y niñas preescolares” realizado por Venero y Vizcardo (2004) quienes encontraron que las niñas en la etapa preescolar en comparación a los niños tienen un nivel superior en las áreas de funcionamiento independiente, desarrollo físico, actividad económica, desarrollo del lenguaje, números y tiempo, actividad prevocacional/vocacional, autodirección, responsabilidad, socialización, conducta social, conformidad, confiabilidad, conducta estereotipada e hiperactiva. El estudio de Carrillo (2012) “Inteligencia, Conducta Adaptativa y Calidad de Vida. Interacciones explicativas de la Discapacidad Intelectual y la Intervención Optimizadora” que entre sus objetivos estuvo encontrar la relación entre los constructos de Calidad de vida, Inteligencia y Conducta Adaptativa y encontró que existen relación entre las tres variables.

Nuestra investigación tiene por objetivo estudiar la correlación entre conducta adaptativa y capacidad intelectual en los estudiantes con discapacidad intelectual del Cebe Paul Harris incluidos en las Instituciones Educativas Regulares 200 Millas Peruanas, Estado de Suecia, San Martín de Porres, Señor de Huanca-Circa y en los Centros de Educación Técnica Productiva (CETPRO) Nuestra Señora de Fátima y Casa de la Caridad Artes y Oficios.

CAPITULO I

Marco teórico

Interrogante de la investigación

¿Existe correlación entre la conducta adaptativa y la capacidad intelectual en estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en instituciones educativas regulares y CETPROs?

Variables

Variable 1: 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, citado en Verdugo y Bermejo, 2011, pág. 21). Se utilizó la Escala de la Conducta Adaptativa en el Colegio que mide el funcionamiento de la conducta adaptativa en 7 niveles: muy superior, superior, por encima del promedio, promedio, por debajo del promedio, pobre y muy pobre.

Variable 2: Capacidad intelectual

Horn, en el año 1985, sostuvo que la capacidad intelectual se compone de varias funciones cognoscitivas distintas con posibles bases genéticas y estableció un modelo jerárquico de cuatro niveles: En el nivel más bajo se encuentran las funciones de detección sensorial visual y auditivas, en el segundo nivel están los procesos de asociación, en el tercer nivel funcionan los procesos de organización perceptual y en el nivel más alto están la deducción de relaciones que incluyen la capacidad fluida y capacidad cristalizada (Satler, 1996 citado por Vilcapaza y Cutimbo, 2004).

La capacidad intelectual se mide con el test de Raven que se basa en la teoría del factor g de Spearman y ofrece la estimación de la capacidad intelectual en 5 niveles: Superior al término medio, término medio, inferior al término medio y deficiente

Objetivo general:

Determinar la correlación existente entre la conducta adaptativa y la capacidad intelectual en estudiantes incluidos con discapacidad intelectual.

Objetivos específicos:

1. Identificar los niveles de capacidad intelectual de los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos
2. Describir los niveles más altos correspondientes a la parte I de la conducta adaptativa
3. Identificar los niveles más bajos correspondientes a la parte I de la conducta adaptativa
4. Describir los niveles más altos correspondientes a la parte II de la conducta adaptativa
5. Identificar los niveles más bajos correspondientes a la parte I de la conducta adaptativa

Antecedentes Teóricos-Investigativos

Capacidad Intelectual

Haciendo un breve recorrido por la historia de la conceptualización del constructo de Capacidad intelectual, como medida de la inteligencia, se encuentra que éste ha ido sufriendo variaciones a lo largo de la historia desde el abordaje de diferentes autores y posturas, unas que hacen referencia a la herencia como factor determinante, otras posturas que intentan situar a los factores ambientales como principales influyentes y otras que intentan hacer un acercamiento más integral. A partir de allí se evidencia una dificultad a la hora de unificar conceptos para su definición (Audívert, 2015).

La capacidad intelectual, como medida de la inteligencia, es quizás uno de los temas de la psicología más estudiados a través del tiempo, por la complejidad del constructo y la poca unificación entre las teorías y modelos que buscan explicar su desarrollo, evaluación y uso. La psicometría tradicional remplazó el concepto de edad mental y construyó una puntuación compuesta y estandarizada de la CI, derivada de las escalas de inteligencia, que se denominó coeficiente intelectual. Dicha perspectiva considera que la evaluación de la inteligencia puede ser dividida en múltiples destrezas de tipo ejecutivo y lingüístico, a las cuales se les da un valor numérico independiente basada en el desempeño del sujeto, el cual al ponderarse da cuenta del coeficiente intelectual (Spearman, 1923, citado por Montoya, Trujillo y Pineda ,2010).

Desde la perspectiva neuropsicológica, el concepto de Capacidad Intelectual se ha asumido como un constructo de dimensiones múltiples compuesto por tres estratos:

- 1) aptitudes o factores específicos: razonamiento, lenguaje, recepción auditiva, producción de ideas, velocidad cognitiva, aptitudes psicomotrices y características

personales; 2) aptitudes o factores amplios: inteligencia fluida (son procesos de razonamiento inducción y visualización), inteligencia cristalizada (referida a la capacidad de utilizar su inteligencia general en la adquisición de tipos diversos de conocimiento cultural; implica aptitudes del lenguaje, razonamiento cuantitativo y conocimiento mecánico); aptitud general de memoria y aprendizaje, percepción visual y aptitud viso-espacial; y, 3) Factor G: hace referencia a un factor genérico de inteligencia general (Carrol, 1993, 1994; Guilford, 1985; Thurstone, 1947 citados por Montoya, Trujillo y Pineda (2010)

Los autores desde la neuropsicología coinciden también en que no es posible establecer una zona específica que haga alusión a la capacidad intelectual, sino que para ello convergen diferentes conexiones neuronales que posibilitan que está se vaya desarrollando, asociada a su vez a las diferentes funciones complejas del ser humano. (Montoya, Trujillo y Pineda, 2010).

Capacidad de adaptación

Existe, a pesar de todo, cierto grado de acuerdo en que cuando se habla de inteligencia nos estamos refiriendo a un conjunto de capacidades, relacionadas con el procesamiento de la información, que nos permite desenvolvernos con éxito en un determinado ambiente. Esta definición puede aplicarse de la misma manera a un agricultor, un profesor e escuela o un analista de sistemas, si bien se considera que las capacidades concretas que cada uno de ellos habrá desarrollado para favorecer la adaptación a su medio serán diferentes. Parte de las dificultades que encuentran los investigadores para ofrecer mejores definiciones de la inteligencia reside por tanto en su naturaleza múltiple. Definirla supone sus componentes. y más aún, aunque se dispusiera de una lista

completa de todos los componentes de la inteligencia no sabríamos cuál sería su importancia relativa para un individuo concreto (Rivera,2003).

La inteligencia es por tanto una facultad que comprende varios tipos de capacidades y aptitudes y que pueden tomar diversas formas en diferentes culturas. Grupos diferentes valoran distintas habilidades adecuadas a sus propios contextos ecológicos, y desarrollan su propia “Inteligencia”. Ni siquiera la rapidez mental valorada universalmente por ejemplo, los indios americanos yakimas fracasan en todas las pruebas de rapidez y competición, porque la prima no tiene cabida en su filosofía. Los sioux, juzgan descortés el hecho de contestar a una pregunta en presencia de personas que ignoran la respuesta. Tampoco contestan antes de estudiar ligeramente la respuesta y, si tienen alguna duda, guardan silencio. El peculiar ambiente cultural y no la dotación innata es la causa evidente de su pésimo rendimiento. La inteligencia no puede separarse por tanto del medio en el cual se evalúa. Sin embargo la conducta inteligente tiene en cualquier cultura algunos factores en común. Refleja la capacidad de adaptarse aprendiendo de la experiencia, resolviendo y razonando con claridad. La inteligencia anticipa (adelanta las consecuencias de la situación actual), construye (manipula y ordena los datos de la experiencia), utiliza símbolos (cifras, palabras y códigos sustituyen a los objetos) y relaciona (establece conexiones entre informaciones numerosas diversas y alejadas en espacio y tiempo). Es muy posible que estas cualidades, favorezcan el éxito de cualquier organismo sea cual sea el medio donde le ha sido dado vivir (Rivera, 2003).

Tipos de capacidades intelectuales

Las distinciones entre las capacidades intelectuales que han sido más útiles hasta la fecha son simples, tales como la diferencia entre el aprendizaje asociativo y la memoria y los niveles de pensamiento y razonamiento abstracto. Jensen (Good y Brophy 1997, citado en Rivera, 2003) hace una distinción entre habilidades de nivel I y habilidades de nivel II.

Habilidades de nivel I

Incluyen el aprendizaje de asociación y la memoria que se requieren para tareas tales como aprender de memoria material específico, aprender a usar un código que transforma las letras del inglés en una serie numérica de símbolos o aprender a comunicarse en un idioma nuevo. Estas tareas requieren poco razonamiento o solución de problemas, aunque demandan un esfuerzo concentrado y pueden crear tensión cognoscitiva si sus demandas de atención y memoria son lo bastante grandes. Por tanto las tareas que solo requieren de habilidades de este nivel no son necesariamente fáciles y algunas están más allá de las capacidades de la mayoría de las personas. Las capacidades de este nivel están implicadas de manera principal en el dominio de las habilidades básicas enseñadas en los primeros grados y en el aprendizaje de información objetiva (Rivera, 2003).

Habilidades de Nivel II

Incluyen las actividades de procesamiento de la información implicadas en la percepción de la estímulo y en el procesamiento y razonamiento abstractos necesarios para solucionar problemas, en especial los de problemas que no se han encontrado con anterioridad. Son medidas en los reactivos de las pruebas de Capacidad Intelectual que

requieren que se establezcan semejanzas o diferencias, dar analogías significativas o solucionar problemas abstractos. Las habilidades de este nivel se quieren para tener éxito en tareas escolares tales como comprensión de la lectura (entender las conexiones entre los acontecimientos en una narración extraer inferencias correctas acerca de sus implicaciones no solo de recordar los acontecimiento en sí), solucionar la mayor parte de los problemas redactados en matemática o entender y aplicar principios abstractos en cualquier materia. Aunque existen diferencias individuales, no hay diferencias de clase social o de grupo étnico importantes en las habilidades de Nivel I. El desarrollo de habilidades de Nivel I parece estar relacionada de manera íntima con la calidad y cantidad de escolaridad que recibe un individuo. Sin embargo, las escuelas son menos exitosas en el desarrollo de habilidades de Nivel II, en parte debido a que las habilidades de nivel II tienen un componente genético mucho más fuerte que las habilidades de Nivel I. Además es más difícil proporcionar instrucción directa en las habilidades de Nivel II. (Rivera, 2003)

Existen otros factores que son importantes tener en cuenta a la hora de intentar realizar una evaluación de la capacidad intelectual, factores tales como: estilos de crianza, factores biológicos: prenatales y posnatales, factores de ADN no heredados, influencias ambientales, nutrición, desarrollo en las primera etapas evolutivas entre otros (Sattler, 2010 citado en Audívert, 2015).

Inteligencia

Para Wechsler (1958, citado por Bernal, 2010) la inteligencia es la capacidad global del individuo para intencionalmente pensar de forma racional y adecuarse eficazmente a su entorno.

Abarca (2007,citado por Gonzales, 2014) explica que el cociente intelectual, es una puntuación que brinda un test o escala los cuales están elaborados para medir la inteligencia de las personas, una escala menor a 60 puntos en el cociente intelectual se considera deficiencia mental, inicialmente el cociente intelectual se medía a través de la división de la edad mental entre la edad cronológica, este resultado se multiplicaba por cien, en la actualidad solamente se suman los puntos que la persona obtiene en cada sub área de la inteligencia. El puntaje promedio para mantener un cociente intelectual adecuado es de 100 puntos en la escala normal.

Elementos esenciales para el desarrollo de la inteligencia

De acuerdo a Ardila (2011) tradicionalmente se estudió el desarrollo psicológico de los seres humanos desde el nacimiento hasta la adolescencia, y en el caso específico de la inteligencia se encontró que esta evolucionaba a lo largo de la infancia y la adolescencia alcanzando un punto máximo alrededor de los 15 años aproximadamente. Luego se estabilizaba y más tarde comenzaba a variar, incluso a declinar a lo largo de la vida de la persona.

Holford (2005, citado por Gonzales ,2014) señala que la inteligencia no es un aspecto innato de la persona, tomar decisiones es un aspecto de la inteligencia como también lo son: la claridad mental, la rapidez del pensamiento, la atención, la capacidad de concentración y la memoria. Este conjunto de aspectos se pueden desarrollar a través de diferentes ejercicios como también con la nutrición.

Medición de la inteligencia

En el año 1900 se le encargó el diseño de programas a Alfred Binet en Francia, fue allí que elaboró la escala métrica de inteligencia con el fin de que se pudiera distinguir al

grupo de estudiantes que aprenden y los que no aprenden, esta sirvió de base para elaborar escalas de inteligencia. Muchas personas se interesan por conocer el funcionamiento de la inteligencia, a partir de la perspectiva del procesamiento de la información. Las bases del funcionamiento de la inteligencia son procesos como la memoria, el procesamiento de información y habilidades para captar y discriminar, todo esto tiene que ver con el aprendizaje. Siempre será un gran reto el intentar evaluar la inteligencia de las personas pues hasta la fecha aún se desconoce que parte de esta es heredada y cual se aprende con el transcurrir de la vida (Gonzales, 2014).

De acuerdo a Ardila (2011) la medición de la inteligencia utiliza pruebas que se adecúan a la edad de la persona, de acuerdo con su edad mental. El puntaje denominado cociente Intelectual (C.I.), propuesto en 1912 por el psicólogo alemán **William Stern**, resulta de la edad mental (la capacidad intelectual de la persona, medida por medio de tests que se han estandarizado para cada nivel de edad), dividida por la edad cronológica (en meses) y multiplicado por 100 para que se obtenga un número entero:

$$CI = \frac{\text{Edad mental}}{\text{Edad cronológica}} \times 100$$

Clasificación de capacidad intelectual

De acuerdo Wechsler (2013) la inteligencia se clasifica en 7 niveles de acuerdo al puntaje del CI de la siguiente manera:

Tabla 1. Clasificación del CI

CI	CLASIFICACION
130 a mas	Muy superior
120-129	Superior
110-119	Por encima del promedio
90-109	Promedio
80-89	Por debajo del promedio
70-79	A lado fronterizo
69 a menos	Extremadamente bajo

Fuente: Wechsler (2013)

En nuestra investigación hemos usado la Escala Especial y General de Raven que clasifica a la inteligencia en 5 niveles de acuerdo a percentiles: superior, superior al término medio, término medio, inferior al término medio y deficiente, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Diagnóstico de Capacidad Intelectual para sujetos de 4 a 11 años

<i>Puntaje</i>	<i>Norma</i>	<i>Pp</i>	<i>Rango</i>	<i>Diagnóstico de Capacidad intelectual</i>
	P ₉₅	95	I	Superior
Igual o Superior a ...	P ₉₀	90	II +	Superior al término medio
	P ₇₅	75	II	Superior al término medio
Superior a	P ₅₀	50	III +	Término medio
Igual a	P ₅₀	50....	III	Término medio
.....	P ₅₀	50....	III -	Término medio
Inferior a	a			
	P ₂₅	25....	IV	Inferior al término medio
Igual o menor a	P ₁₀	10....	IV -	Inferior al término medio
.....	P ₅	5	V	Deficiente

Fuente: Manual del Test Escala Especial de Raven

Teorías de la inteligencia

A continuación se muestran las teorías de la inteligencia las cuales contienen información de acuerdo al constructo de la capacidad intelectual abordadas desde diferentes autores y posturas. La teoría influyente que mantiene su postura es Spearman con el Factor “G”, Catell quien refiere la inteligencia cristalizada y fluida

Teorías iniciales

Spearman: el factor “g”

Charles Spearman ha sido acreditado como el inventor del análisis factorial empleando estudios con análisis factorial, Spearman concluyó que la inteligencia puede entenderse en términos de dos clases de factores (Spearman 1927, citado en Sternberg, 2011). La primera, un factor general único que está presente en la ejecución de todas las pruebas de capacidad mental. La segunda, un conjunto de factores específicos incluidos en la ejecución en solo un tipo de prueba de capacidad mental como el cálculo aritmético (Sternberg, 2011) “g” un factor general que opera, en todas las situaciones y “s” un factor específico que opera solamente en situaciones en las que interviene (Rivera,2003).

Desde el punto de vista de Spearman los factores específicos son solo de interés casual debido a la escasa aplicabilidad de estos factores. Para Spearman, el factor general, el cual denominó “g” proporciona la clase para entender la inteligencia.

Spearman creía que “g” era resultado de la “*energía mental*”. Un sin número de psicólogos continúan considerando que la teoría de Spearman es esencialmente correcta (p.e, Jensen , 1998, 2005; Lykken, 2005; Sternberg, y Grigorenko, 2002, citado por Sternberg, 2011)

Todas estas primeras definiciones de la naturaleza de la inteligencia suponían que si la inteligencia es unitaria o compuesta de dos, tres o más factores, un tanto independientes, es fundamentalmente una capacidad un aprendizaje en potencia. Esta capacidad cualquiera fuese su origen, suponían los psicólogos de principios de siglo, que permanecía relativamente fija, una vez que la persona alcanzara la edad adulta (Rivera, 2003).

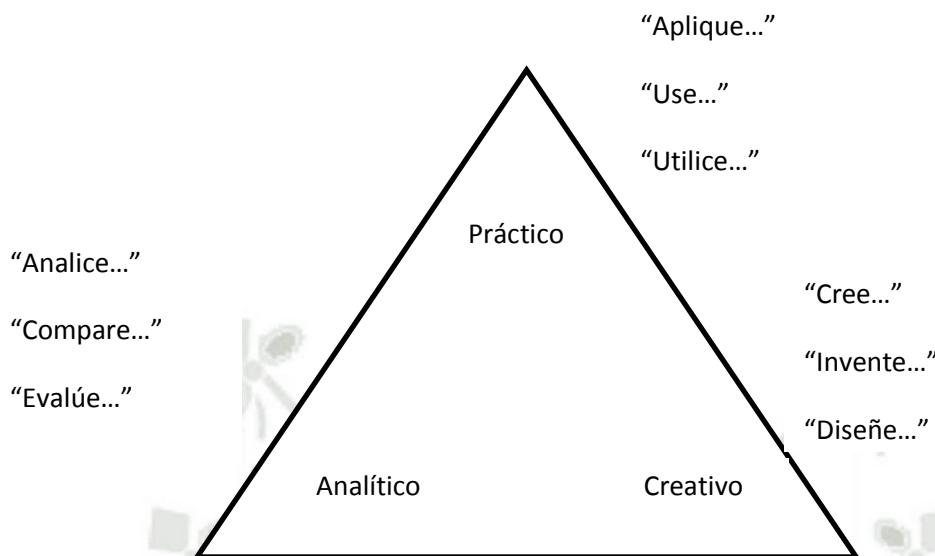
Cattell

En contraste con Thrustone, el psicólogo R.B. Catell (1971) identificó solo dos grupos de habilidades mentales. El primer grupo (que Catell llamo *inteligencia cristalizada*) incluye habilidades como el razonamiento y las habilidades verbales numéricas .como son el tipo de habilidades que se enfatizan en la escuela, Catell creía que la inteligencia cristalizada recibe una influencia considerable de la experiencia, en especial de la educación formal. El segundo grupo de habilidades compone lo que Catell llamo *inteligencia fluida*, es decir habilidades como la imaginería espacial y visual, la habilidad para advertir los detalles visuales y la memorización. Se cree que la educación y otros tipos de experiencias tienen poco efecto en la inteligencia fluida (Beauducel, Brocke y Liepmann,2001 citado en Morris y Maisto, 2005).

Teorías Contemporáneas

Sternberg: Teoría Triárquica

Robert Sternberg (1986,2002 citado por Morris y Maisto, 2005) propuso una teoría Triárquica de la inteligencia, tan importantes como las habilidades más limitadas que son evaluadas por las pruebas tradicionales de inteligencia. Esta teoría, como indica su nombre sugiere tres tipos básicos de inteligencia. La inteligencia analítica se refiere a los procesos mentales enfatizados por la mayoría de las teorías de la inteligencia, como la habilidad para resolver problemas y realizar tareas de eficacia. La mayoría de las pruebas de la inteligencia evalúan la Inteligencia Analítica. La Inteligencia Creativa es la habilidad para ajustarse a nuevas tareas, usar nuevos conceptos, combinar información de maneras novedosas, responder con eficacia a las situaciones nuevas, obtener insight y adaptarse creativamente. La inteligencia práctica que describe a las personas con habilidades para encontrar soluciones a problemas prácticos y personales, sacan partido de sus talentos buscando situaciones que se adecuen a sus habilidades, moldeando esas situaciones para ajustarlas mejor a sus talentos. Sternberg señala que aunque la inteligencia práctica no se enseña en la escuela, en ocasiones es más importante que la inteligencia analítica porque permite a la gente tener éxito en el mundo. La figura 1 ilustra las partes de la teoría y sus interrelaciones (Sternberg, 2011):

Figura 1**Teoría Triárquica de Sternberg**

Fuente: Sternberg, 2011

De acuerdo con la teoría triárquica de la inteligencia humana, la inteligencia comprende tres aspectos en relación con la inteligencia 1) con el mundo interno de la persona, 2) con la experiencia y 3) con el mundo externo (Sternberg, 2011).

Discapacidad intelectual**Definición**

De acuerdo a la OMS (Organización Mundial de la Salud), en su décima edición se dice “La deficiencia mental es un trastorno definido por la presencia de desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por deterioro de las funciones concretas de cada época de desarrollo y que contribuyen a nivel global de inteligencia como las funciones cognitivas de lenguaje, motrices y de socialización en donde la adaptación al ambiente siempre está afectado. En la discapacidad intelectual se debe determinar el grado de desarrollo del nivel intelectual basándose en toda la información disponible incluyendo

manifestaciones clínicas, comportamiento adaptativo del medio cultural del individuo y hallazgos psicométricos” (Katz, Rangel y Lazcano, 2008).

La discapacidad intelectual hace referencia a limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que abarca diversas habilidades prácticas, sociales y conceptuales tales como la comunicación, el cuidado personal, la autorregulación, las habilidades para la vida en el hogar y la comunidad, las habilidades sociales, las habilidades académicas funcionales así como habilidades para el trabajo y el uso del tiempo libre (Comité sobre Terminología y Clasificación de la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), citado en Secretaría de Educación Pública, 2012).

La Discapacidad Intelectual (DI) se refiere a un estado particular de funcionamiento intelectual y de adaptación que comienza en la infancia y dentro del cual coexisten limitaciones de inteligencia con habilidades cognitivas una causa específica, pero la DI no es sinónimo de factor etiológico (Katz, Rangel y Lazcano, 2008).

Luckasson y Cols (en Verdugo, 2002) afirman que la discapacidad intelectual “no es algo que tú tienes, ni es algo que tú eres, y tampoco es un trastorno médico o mental.

Se refiere a un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional, y está afectado positivamente por apoyos individualizados ” (Secretaría de Educación Pública, 2012).

El término de DI incluye por definición tres componentes esenciales: a) Un funcionamiento intelectual que está significativamente por debajo del promedio, con un cociente intelectual (IQ por sus siglas en inglés) menos de 70 (cuantificado mediante exámenes psicométricos como escala de inteligencia de Weschsler para niños, revisada; el examen de inteligencia

para niños Stanford-Binet o la Batería de evaluación Kaufman para niños); b) Una marcada carencia en la habilidad del individuo para adaptarse a las exigencias cotidianas del ambiente social (ninguno de estos factores, la baja inteligencia ni la falta de conducta de adaptación, son suficientes para establecer un diagnóstico de DI si se consideran de manera individual), y c) El inicio antes de los 18 años (Katz, Rangel y Lazcano, 2008).

Modelo teórico de la definición de la Discapacidad Intelectual en el año 2002

En el año 2002, la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) utiliza el término de Retraso mental para referirse a una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckasson y cols., 2002, p. 8, citado por Verdugo, 2003).

Esta definición mantiene tres criterios que venían siendo propuestos desde las anteriores definiciones en los años 1983 y 1992: limitaciones significativas en funcionamiento intelectual, en conducta adaptativa (concurrente y relacionada) y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo (Verdugo, 2003).

Según Verdugo (2003) la aplicación de la definición propuesta en el párrafo anterior, 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 retraso mental generalmente mejorará.

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 (Verdugo y Bermejo, 2011, p. 19).

Las cuatro dimensiones de la discapacidad intelectual del sistema propuesto en el año 1992, citado en Verdugo y Bermejo (2011, p. 19) 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

La definición del año 2002 de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) propone un nuevo sistema acerca de las 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” 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 cualificadas (Luckasson y Cols., 2002, p. 40 citado en Verdugo y Bermejo, 2011, pp. 20, 21).

Dimensión II: Conducta adaptativa (Habilidades Conceptual, 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, citado en Verdugo y Bermejo, 2011, p. 21). Son ejemplos de las habilidades conceptuales: lenguaje (receptivo y expresivo), lectura y escritura, conceptos de dinero, autodirección. Son ejemplos de habilidades sociales: interpersonal, responsabilidad, autoestima, credulidad (probabilidad de ser engañado o manipulado), ingenuidad, sigue las reglas, obedece las leyes, evita la victimización. Son ejemplos de habilidades prácticas las actividades de la vida diaria (comida, transferencia/movilidad, aseo y vestido), actividades instrumentales de la vida diaria (preparación de comidas, mantenimiento de la casa, transporte, toma de medicinas, manejo de dinero, uso de teléfono), habilidades ocupacionales y habilidad para mantener entornos seguros.

Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto en la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios en la vida y a las demandas ambientales.

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 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 apoyo (Verdugo y Bermejo, 2011, pp. 22, 23).

Dimensión III: Participación, interacciones y roles sociales.

Esta nueva dimensión es uno de los aspectos más relevantes de la definición del 2002. Lo primero que resalta es su similitud con la propuesta realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la *clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud* (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 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.

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)

En el sistema de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) 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. La AAIDD incluye en 2002 esta nueva dimensión de *salud* para dar respuesta integrada desde una perspectiva de bienestar, basándose en el concepto de salud ya propuesto por la OMS en 1980”(Verdugo y Bermejo, 2011,p. 25).

Dimensión V: Contexto (ambientes y culturas)

Esta dimensión describe las condiciones interrelacionadas en las cuales las personas viven diariamente. Se plantean desde una perspectiva ecológica que cuenta al menos con tres 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 patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas. Los distintos ambientes que incluyen en los tres niveles pueden proporcionar oportunidades y fomentar el bienestar de las personas”(Verdugo y Bermejo, 2011, p. 27)

Definición de la discapacidad intelectual según el DSM IV TR y el DSM V

En el DSM IV TR, el término utilizado sigue siendo Retraso Mental e incluye una capacidad intelectual significativamente inferior al promedio, aproximadamente de 70 o inferior; déficit o alteraciones en la actividad adaptativa (eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y su grupo cultural), en por lo menos dos de las áreas

siguientes: comunicación personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad. Y el inicio es antes de los 18 años (Asociación Psiquiátrica Americana, 2002).

En el DSM V, cambia el término hacia discapacidad intelectual y los criterios del diagnóstico comprenden: Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas; deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. El inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas ocurren durante el período de desarrollo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

Clasificación de la discapacidad intelectual

El DSM-V (Asociación Psiquiátrica Americana, 2013) distingue los siguientes niveles de discapacidad intelectual:

Leve (F70):

Área conceptual: Para niños preescolares, puede no haber diferencias conceptuales obvias.

Para niños en edad escolar y adultos hay dificultades en el aprendizaje, en adultos esta disminuido el pensamiento abstracto, planificación y la memoria a corto plazo

Área social: Comparados con personas de su misma edad son inmaduros, la comunicación y el lenguaje es más concreto e inmaduro, puede haber dificultades en la regulación de las

emociones, conducta, juicio social inmaduro, la persona corre el riesgo de ser manipulado por otras personas

Área Práctica: Los individuos necesitan algún apoyo en las tareas complejas de la vida diaria.

En la vida adulta los apoyos típicamente incluyen hacer las compras de la comida, el transporte la organización de la casa y manejo de dinero. Las habilidades de ocio se parecen a la de sus iguales, lo relacionado con tomar decisiones respecto al ocio requiere apoyo en la vida adulta el desempeño laboral es bueno en trabajos que no tienen mucho peso en habilidades conceptuales.

Moderado (F71)

Área conceptual: los individuos muestran un marcado déficit con respecto a lo esperado para las personas de su edad, el lenguaje y habilidades pre-académicas en preescolares se desarrollan más lentamente. Para los niños en edad preescolar el progreso en lectura, escritura, matemática y compresión del tiempo y dinero ocurre más lentamente, para los adultos las habilidades académicas se desarrollan en un nivel elemental y requieren de apoyo para el uso de dichas habilidades en el trabajo y vida diaria.

Área Social: el individuo muestra una marcada diferencia con respecto a sus iguales en la conducta social y comunicativa, pueden tener éxito en crear amistades, relaciones románticas. Los juicios sociales y aptitudes para la toma de decisiones está limitada y los cuidados deben asistir a la persona en la decisiones de la vida diaria.

Área Práctica: la participación en tareas domésticas puede ser conseguida por un adulto aunque implique extensos periodos de enseñanza y posteriores apoyos, puede conseguir un trabajo independiente pero es necesario el apoyo por parte de los compañeros de trabajo,

pueden desarrollarse una variedad habilidades para el ocio, la conducta no adaptativa está presente en una minoría significativa causando problemas sociales.

Grave (F72)

Área conceptual: está limitada la consecución de habilidades conceptuales, escasa comprensión de lenguaje, escasa comprensión de los números para cantidades, dificultad en tiempo y dinero, los cuidadores apoyan un intenso apoyo para solución de problemas a través de la vida.

Área social: el lenguaje hablado es bastante limitado, el habla y la comunicación están centrado en el aquí y el ahora de los acontecimientos cotidianos, los individuos comprenden el habla sencilla y comunicación gestual, las relaciones de familia es de ayuda e importancia.

Área práctica: el individuo requiere supervisión todo el tiempo, no puede tomar decisiones responsables, en la vida adulta la participación de tareas en cas ocio, trabajo, requiere un apoyo y asistencia. Requieren enseñanza durante largo tiempo y apoyo, la conducta desadaptada incluye autolesiones, está presente en una significativa minoría.

Profundo (F73)

Área conceptual: el individuo puede usar objetos para el autocuidado, el trabajo y ocio, puede adquirir ciertas habilidades viso espacial tales como emparejamientos y clasificaciones basadas en características físicas, aunque deficiencias motoras y sensoriales pueden impedir el uso funcional de objetos

Área social: el individuo tiene muy limitada la comprensión de la comunicación simbólica mediante el habla o gestos, maneja comunicación no verbal no simbólica, responder a las interacciones sociales con la familia cuidadores, conocidos.

Área práctica: el individuo depende de otras personas para aspectos del cuidado diario, salud y seguridad, los individuos sin deficiencias físicas graves pueden realizar acciones sencillas, todo con el apoyo de otros, se presentan deficiencias físicas y sensoriales, conductas desadaptadas están presentes en una minoría.

Conducta adaptativa

Definición de la conducta adaptativa

La más relevante definición, es la manera en la que los individuos manejan las demandas tanto naturales como sociales de su medio ambiente (Heber, 1961 citado en Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 1). La conducta adaptativa se refiere a una calidad del desempeño diario y el manejo de las demandas del ambiente (Grossman, 1983; citado por Venero y Vizcardo, 2004).

Algunos impedimentos sobre la conducta adaptativa son descritos por Grossman (1983, citado en Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 1) como “El significado de las limitaciones en la efectividad del individuo en los estándares de maduración, aprendizaje, independencia personal y/o responsabilidad social que se espera según la edad del individuo, y del grupo cultural, determinado por la evaluación clínica, y usualmente, escalas estandarizadas”.

Heber (1959, citado por Montero y Lagos, 2011) introdujo el constructo de conducta adaptativa por primera vez en la definición de deficiencia mental (hoy llamada discapacidad intelectual) propuesta por la Asociación Americana sobre Deficiencia Mental (AAMD) (Montero y Lagos, 2011). Sin embargo, Voisin (1843, citado por Lambert, Nihira y Leland, 1993, pág. 3) estableció el precedente histórico de la conducta adaptativa.

Desde 1959, la Asociación Americana de Deficiencia Mental (AAMD) incluyó en la definición de retardo mental, consideraciones de la capacidad adaptativa y la medición de la

inteligencia. La conducta adaptativa se refiere a una cualidad del desempeño diario en el manejo de las demandas del ambiente. La calidad de la adaptación general está mediatisada por el nivel de inteligencia; de este modo, los dos conceptos están superpuestos en cuanto significado. Es evidente sin embargo, considerar en la definición de la conducta adaptativa el estrés que se presenta en el manejo diario, entonces la conducta adaptativa se refiere a lo que la gente hace para cuidarse por sí mismos y para relacionarse con otros en el diario vivir más que la abstracción potencial de la inteligencia (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 1,2).

Componentes de la conducta adaptativa

Según Verdugo y Bermejo (2011) las 10 áreas o dimensiones de las habilidades de adaptación consideradas en el año 1992 fueron:

1. Comunicación
2. Autocuidado
3. Habilidades de vida en el hogar
4. Habilidades sociales
5. Utilización de la comunidad
6. Autodirección
7. Salud y seguridad
8. Académicas funcionales
9. Ocio y tiempo libre
10. Trabajo

Para la mayoría de personas la adquisición de habilidades adaptativas es considerada como un grupo de eventos ocurridos en forma continua y natural; para otros, incluyendo personas quienes sufren de Discapacidad intelectual, el proceso es algo continuo y frecuentemente muy difícil (Beirne M. Patton J. y Ittenbach R. 1994, citados por Venero y Vizcardo, 2004).

Según Lambert, Nihira y Leland (1993) la conducta adaptativa tiene dos partes. La primera parte se centra en la independencia personal y comprende las siguientes áreas adaptativas: Funcionamiento independiente, desarrollo físico, actividad económica, desarrollo del lenguaje, números y tiempo, actividades domésticas, actividad prevocacional y vocacional, autodirección, responsabilidad, socialización. La segunda parte se centra en la conducta social, hace referencia a desórdenes de la conducta y comprende: conducta social, conformidad, confianza, conducta estereotipada e hiperactiva, conducta autodestructiva, compromiso social, conducta interpersonal disruptiva.

Clasificación de la conducta adaptativa

Lambert, Nihira y Leland (1993) en la Escala de la Conducta Adaptativa en el Colegio (ABS-S:2) clasifica a la conducta adaptativa en 7 niveles: muy superior, superior, por encima del promedio, promedio, por debajo del promedio, pobre y muy pobre.

Principios de evaluación de la conducta adaptativa

Por años la evaluación de la conducta adaptativa ha sido reconocida como un aspecto integral de la evaluación psicológica del individuo. El trabajo de Voisin (1943) puntualizó la importancia de la conducta adaptativa y su medición, esta es, la identificación de que también los individuos con impedimentos mentales se enfrentan tanto a las demandas naturales como sociales de su ambiente. Tal identificación requiere dos tipos de información

. primero la información necesita ser obtenida de una observación de las conductas adaptativas específicas que permiten a los individuos sobrevivir a su ambiente (hogar, escuela, vecindario). Segundo una mayor examinación de las habilidades de los individuos para manejar el estrés y las relaciones interpersonales mediante la exhibición de la responsabilidad social (Lambert, Nihira y Leland,1993).

Los resultados de la medición de la conducta adaptativa ayuda a los profesionales a crear planes de servicio individual, planes de educación individual , y planes de habilitación individual. Adicionalmente los perfiles de los resultados y puntajes contribuyen a organizar tratamientos y programas conductuales (Lambert, Nihira y Leland,1993)

Educación inclusiva

La educación inclusiva es un enfoque que surge como respuesta a la diversidad, nace en la escuela y trasciende a la sociedad, se basa en que todos los niños y niñas de una comunidad aprendan juntos, independientemente de sus características funcionales, sociales y culturales; enriquecen los procesos de enseñanza- aprendizaje , ofreciéndoles la oportunidad de ser y crecer en un contexto que los acoge y los respeta , y les permite sus desarrollo integral y su participación en igualdad de condiciones . La educación inclusiva busca una mejor opción de vida evitando la marginación, promoviendo un sentido de comunidad educadora basado en un trabajo en equipo, estimulando a las personas a crecer y realizarse de acuerdo a su intereses, necesidades, expectativas; y fundamentalmente promueve que las escuelas, en estrecha relación con la familia, preparen a todos los individuos para la vida, el empleo, la independencia y la participación en la comunidad. Reconoce las diferencias individuales y las rescata para alcanzar el desarrollo integral y la inclusión en la sociedad.

(Minedu, 2010)

La educación inclusiva supone la implementación de estrategias y recursos y apoyo que ayuden a las escuelas, maestros y padres de familia a enfrentar con éxito el reto que implica hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños , niñas y jóvenes de acceder a la educación y beneficiarse de una enseñanza de calidad adecuada sus necesidades individuales de aprendizaje, ofreciendo una respuesta educativa comprensiva y diversificada proporcionando una estructura curricular común a todos los alumnos.(Minedu,2010)

La educación inclusiva es importante porque fortalece las condiciones que promueven el desarrollo de escuelas inclusivas ya que estas favorecen la igualdad de oportunidades, proporcionan una educación más personalidad, fomentan la solidaridad y cooperación entre los alumnos y mejora la calidad de enseñan y eficacia de todo sistema educativo. (Minedu, 2010)

Tony Booth y MelAinscow (2000, citado por Minedu 2010) definen la inclusión, como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos, las comunidades de las escuelas. Para estos autores, a inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

Cronología de la educación inclusiva

Tovar (2013) realizó un historial de los principales sucesos de la educación inclusiva:

- 1971: Se crea en el Ministerio de Educación un órgano normativo que ubica a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo, responsable de formular las políticas y las orientaciones técnico- pedagógicas para el desarrollo de la educación especial a nivel nacional

- Los 80:
 - Se establecen Centros de Educación Especial (CEE), con los niveles de educación inicial y primaria para estudiantes “excepcionales” a partir de los seis años y los Servicios de Apoyo y Complementación para la Integración del Excepcional (Sacie) para dar soporte a los estudiantes con problemas motores y sensoriales que se integraban a los colegios regulares a partir de la secundaria.
 - Se abren aulas de educación especial en algunos colegios regulares en aquellos lugares donde no había un CEEB (sistema paralelo y segregado).
- 1982: Ley General de la Educación, Ley 23384, establece la Dirección de Educación Básica Especial. Se ubica como una instancia subordinada al interior de la educación primaria.
- Los 90: Se desarrolló el Proyecto de Integración de Niños con Necesidades Especiales a la Escuela Regular, con el asesoramiento de la Unesco, incorporándose por primera vez los estudiantes con discapacidad a los colegios regulares.
- 2003: Nueva Ley General de Educación, Ley N° 28044(vigente) que establece el enfoque inclusivo en todo el sistema educativo y crea la Modalidad de Educación Básica Especial con enfoque inclusivo.
- 2003-ED : D.S. 026-(vigente) que declara la “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012” que establece se lleven a cabo planes, convenios, programas y proyectos que garanticen la ejecución de acciones que promuevan la educación inclusiva de personas con discapacidad.

- 2006 : Se crea la Dirección Nacional de Educación Básica Especial D.S. N° 006-2006- ED.
- 2008: Se crea la Dirección Nacional de Educación Básica Especial D.S. N° 006-2006- ED
- 2008: Se crea la “Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva” (R. V.M. N° 037-2008-ED, 15-10-08), que luego se ratifica con rango ministerial el 2011 (RM. 0313/2011/ED) y se reafirma el 2013.
- 2012: Se crea la Comisión Sectorial sobre educación de estudiantes con discapacidad (RM N° 479-2012-ED, /12/2012) de naturaleza temporal encargada de evaluar los planes, programas, proyectos y procedimientos que garanticen el acceso, permanencia, buen trato y éxito escolar de todos los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación.

Ventajas de la educación inclusiva

Según MINEDU (2010) las ventajas en la educación inclusiva son:

- La integración de las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, en la vida comunitaria.
- Impulsar la participación activa en la sociedad
- Favorecer la oportunidad de igualdades
- Adquirir una completa participación de quienes integran la comunidad educativa de tal manera que se contribuya a una educación más personalizada
- Fomentar la solidaridad en todos los alumnos , con mayor nivel de equidad avanza

- Insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los demás
- Inculcar el respeto, equidad de los derechos y libertades de cada persona sin distinción de ninguna índole.
- Las diferencias entre los alumnos se consideran un valor que fortalece la clase o aula ofreciendo más oportunidad de aprendizaje basado en una comunidad de relaciones positivas, convivencia, solidaridad.
- La educación inclusiva es un medio para favorecer la participación en sociedad y en su vida adulta.
- Respeto a la diversidad
- Aceptación como auto aceptación
- Apreciar sus diferencias
- Desde PRITE se coordinan los programas de intervención temprana
- Integración de profesionales especializados y capacitados para brindar orientaciones correspondientes
- Asesoramiento con los padres de familia y su compromiso de apoyo con sus hijos
- Reducción de la exclusión a través de la educación
- Adaptaciones curriculares y expectativas de desarrollo de acuerdo a las potencialidades de los niños, niñas y jóvenes
- Los niños y jóvenes que aprenden juntos , aprenden a vivir juntos

- Orientar la importancia de la familia, su institución educativa, su comunidad con sus respectivos valores y convivencia.

Desventajas de la educación inclusiva

Según MINEDU (2012) las barreras en la educación inclusiva son:

- Estereotipos y prejuicios de los padres y profesores
- Desconocimiento de los beneficios de la educación inclusiva
- No basta las leyes necesarias sino el cambio de actitud y asumir el compromiso para desarrollar una cultura inclusiva en las instituciones educativas
- Equiparación de oportunidades de los que se encuentran en desventaja
- Escasez de información de la educación inclusiva y falta de concientización de maestros, padres y alumnos
- Falta de capacitación a maestros y miembros de la institución educativa
- Insuficiencia de aceptación, apoyo e interés , actitud de padres con sus hijos
- Ausencia de psicólogos que brinden apoyo y seguimiento de los estudiantes
- Abandono familiar
- Carencia de apoyo, orientación en la institución respecto a la educación inclusiva

Servicios de educación básica especial

CEBE: Centro de educación básica especial

SAANEE: Servicio de Apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales de los centros de educación básica especial

CREBE: Centro de recursos de educación básica especial

PRITE: Programa de intervención temprana

SAANEE Es el equipo que está encargado de orientar, asesorar a los docentes para atender cualquier discapacidad, este equipo está integrado por profesionales especializados y capacitados para brindar las orientaciones correspondientes.

Se utiliza para orientar el trabajo que se va a realizar con los estudiantes. Terminando el asesoramiento con los padres de familia es necesario es registrar un acta de compromiso que cada uno de ellos asumirá con responsabilidad. (MINEDU,2010)

El trabajo del SAANEE formara parte de los documentos de gestión del centro. Este plan considera acciones para cada uno de los ámbitos de intervención: Escuela, Familia y Comunidad. Algunas de ellas son las siguientes: Definir que cada profesional del SAANEE tenga como mínimo una carga de 10 estudiantes incluidos en las diferentes instituciones educativas de la educación básica, teniendo en cuenta que cada institución tiene su idiosincrasia. (MINEDU, 2010).

Requisitos de la educación inclusiva

Un estudiante con discapacidad no tiene ningún requisito para acceder a la matrícula.

Los documentos que son solicitados pueden ser:

- Partida de nacimiento
- Evaluación psicopedagógica

- Certificado de discapacidad

Pero la carencia de estos no impide el procedimiento. La I.E.I debe orientar al padre de familia para que obtengan estos documentos cuando el niño ya está escolarizado.

En ningún caso está condicionada a una evaluación de ingreso, la matrícula es gratuita y no puede discriminarse por situación económica, cultural, discapacidad, etc. (MINEDU, 2010)

Hipótesis:

La presencia de una mayor capacidad intelectual se asocia a una mayor conducta adaptativa de los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en instituciones educativas regulares y CETPROs

CAPITULO II

Diseño Metodológico

Tipo o Diseño de Investigación

La presente investigación consiste en un estudio correlacional descriptivo entre las variables conducta adaptativa y capacidad intelectual. La investigación correlacional describe la relación entre dos o más variables sin tratar en lo absoluto de atribuir a una variable el efecto observado en otra. Es una técnica descriptiva muy potente porque indica si dos variables en una prueba tienen algo en común (Portilla y Vilches, 2013).

Técnica:

Aplicación de instrumentos

Instrumentos:

- **Escala de la conducta adaptativa en el Colegio de la AAMR(ABS-S:2)** (Adaptive Behavior Scale-School Edition) (Lambert, Nihira y Leland, 1993).

Es una escala aprobada por la Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR) dirigida a medir niveles de la conducta adaptativa: muy superior, superior, por encima del promedio, promedio, por debajo del promedio, pobre y muy pobre.

La escala consta de 104 ítems. En esta investigación se aplicó el total de ítems. Los ítems se califican en dos formas de puntaje, puntaje dominio y puntaje factor. Los puntajes Dominio proporcionan información acerca de habilidades específicas de adaptación y son particularmente útiles cuando se planifican programas de intervención. Los puntajes dominio están divididos en dos partes: La parte I se centra en la independencia personal y se diseñó para evaluar habilidades para hacer frente a determinadas situaciones

consideradas importantes para la independencia personal y responsabilidades de la vida diaria. La parte II segunda parte mide los dominios de la conducta adaptativa que relaciona la manifestación de la personalidad y desórdenes de conducta (Lambert, Nihira y Leland, 1993)

Los puntajes factor agrupan los puntajes dominio y muestran una visión general del desarrollo de la conducta adaptativa (Venero y Vizcardo, 2004). Los puntajes factor se dividen en dos partes: La primera parte comprende autosuficiencia personal, autosuficiencia en la comunidad y responsabilidad personal y social. La segunda parte comprende ajuste social y ajuste personal.

En esta investigación se utilizarán los puntajes dominio que nos brinda la prueba y son los siguientes:

Parte I: Puntajes Dominio

- **Funcionamiento Independiente:** A este dominio pertenecen las acciones de: comer, uso del baño, mantener una apariencia limpia, tener cuidado de la vestimenta, vestirse y desvestirse, así como la utilización de transporte y otras facilidades públicas. Una exploración más amplia del desempeño de este dominio puede requerirse para determinar áreas de fortalezas y debilidades en cada uno de los subdominios a través del amplio rango de la independencia personal.
- **Desarrollo Físico:** Los ítems de este dominio evalúan las habilidades sensoriales y motoras de una persona. Se examinan las habilidades de visión y audición, así como destrezas finas y gruesas. Estas no son específicamente habilidades “adaptativas” por sí solas, pero el aprendizaje y manifestación apropiada de estas habilidades de enfrentamiento son importantes para el éxito en esa área.

- **Actividad Económica:** Habilidad de las personas para manejar sus asuntos financieros y el ser consumidores es examinado en este dominio. Es de interés particular las habilidades asociadas al manejo del dinero, uso de servicios bancarios, mantener un presupuesto, hacer encargos y compras en tiendas.
- **Desarrollo del Lenguaje:** Habilidad de comunicación es vital en nuestra sociedad. Así, este dominio evalúa habilidades receptivas - expresivas y como las personas utilizan estas efectivamente en el trato con otros en situaciones sociales.
- **Números y Tiempo:** Se examinan competencias básicas, matemáticas en este dominio. Es de particular interés estas habilidades que permiten a la persona en la vida diaria (ej. informa sobre el tiempo y ejecuta habilidades básicas de aritmética). El dominio de números y tiempo han sido también consideradas como medidas de “educabilidad”, porque la medida de estas habilidades tienden a ser formalmente enseñadas antes de adquiridas por aprendizaje incidental.
- **Actividad Prevocacional / Vocacional:** Por que ciertas habilidades están relacionadas con el éxito en el trabajo y rendimiento escolar, ítems dentro de este dominio evalúan la capacidad de la persona para funcionar en esos escenarios. Tales conductas incluyen, tardanzas y ausencias habituales y falta de cuidado.
- **Auto – Dirección:** Este dominio examina si las personas mantienen un estilo de vida activo o escogen permanecer pasivos son consideradas áreas relacionadas con la iniciativa, perseverancia y uso del tiempo libre.
- **Responsabilidad:** Este dominio examina dependencia en particular el dominio para tener cuidado de las posesiones de la persona, y demostrar responsabilidad en el cumplimiento de tareas asignadas, ser puntual y mantener autocontrol.

- **Socialización:** Este dominio evalúa la habilidad de un individuo para interactuar con otros. El dominio explora aspectos sociales de conductas tales como cooperación y consideración.

Parte II: Puntajes Dominios

- **Conducta Social:** Este dominio describe las conductas personales que son abusivas física y/o emocionalmente. Tales conductas, incluyen amenazas a otros, pérdida del autocontrol del temperamento y molestias a otros.
- **Conformidad:** Personas quienes se revelan contra la autoridad o quienes muestran desagrado por reglas a menudo tienen dificultades en una sociedad que refuerza aceptación de costumbres sociales. Este dominio examina varios aspectos de rebeldía incluyendo imprudencia, tardanzas o ausencia y mala conducta en grupos.
- **Confiabilidad (Merecedor de confianza):** Personas en quienes no se puede confiar tienden a ser aislados por sus padres y colegas. Este dominio considera conductas relacionadas a robo, mentira, engaño y falta de respeto de la propiedad pública y privada.
- **Conducta Estereotipada e Hiperactiva:** Algunas conductas desconciertan y hacen sentir mal a otros. Estas conductas incluyen realizar contacto físico inapropiado, comportarse de una manera considerada típica de desórdenes del desarrollo o de hiperactividad.
- **Conducta Auto – Destructiva:** Conductas que causan daños a sí mismos o que son juzgadas como bizarras en relación a la normalidad. Este dominio examina varias de tales conductas.

- **Compromiso Social:** La mayoría de personas eligen ocasionalmente estar inactivos o aisladas de actividades. Sin embargo, aislamiento persistente o timidez son causa de preocupación. Este dominio ayuda a determinar el grado en el cual una persona se aísla de actividades o falla en responder a otros.
- **Conducta Interpersonal Disruptiva:** Varias conductas personales son causa de molestia a otros este dominio se dirige hacia unas pocas de esas molestias. Las conductas incluyen consistentemente sobreestimación de las habilidades propias de la persona, sentimientos de ser importunado, y de reaccionar desfavorablemente a la crítica.

La traducción de la escala fue revisada por los profesores Charles Portilla Ph.D. Catedrático de la Universidad Católica de Santa María (UCSM) y Brian Bryant Ph.D. catedrático de la Universidad de Texas (UT) quien ha sido designado por la AARM para investigaciones sobre la escala ABS-S:2. Para la adaptación se contó además con la colaboración de psicólogos entendidos en el tema (Venero y Vizcardo, 2004).

Validez:

Validez de contenido: La validez de contenido incluye “La examinación sistemática del contenido de la prueba para determinar si esta cubre una muestra representativa del dominio de la conducta a ser medida”. (Anastasi, 1998, citado Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 45).

Dos demostraciones de validez de contenido son ofrecidas por los puntajes del ABSS:2. Primero se presenta una detallada explicación de los ítems. Segundo la validez de los ítems es apoyada por los procedimientos de análisis en la selección de los ítems durante la construcción de la prueba (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 45)

Explicación de los ítems: En los inicios del ABS-S:2 se hicieron una serie de análisis de ítems y estudios de validez. El primer criterio para el análisis de ítems fue el grado en el que los ítems eran capaces de discriminar a las personas de ambos grupos quienes habían sido previamente juzgados como funcionando en diferentes niveles de conducta adaptativa. El segundo criterio para el análisis de los ítems fue la correlación entre A.B (Conducta Adaptativa) menos M.I (Inteligencia Media), diferenciando puntajes e ítems. Esos esfuerzos resultaron en la parte 1 de la escala. La parte 2 de la escala fue el resultado del estudio de “Demandas de responsabilidad personal y social, culturalmente impuestas”. Las descripciones de las demandas ambientales fueron obtenidas empíricamente por el estudio de los reportes de incidencia crítica generados por asistentes psiquiátricos instructores del centro de cuidado diario y profesores de educación especial. (Nihira, 1973, citado por Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 46)

Análisis de los ítems: Los resultados de la escala fueron analizados computando la discriminación estadística de los ítems. La discriminación de ítems se refiere “Al grado en que un ítem diferencia correctamente la conducta que el test está diseñado a medir entre los que resuelven el test” (Anastasi, 1988, citado por Lambert, Nihira y Leland, 1993, pág. 46). La técnica de correlación biserial, en la cual cada ítem es correlacionado con el puntaje total del test fue usada para determinar la discriminación de los ítems. El coeficiente de discriminación de ítems fueron generados por los dominios y factores como un resultado del análisis (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 46).

Validez de criterio:

Anastasi 1998, citado por Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 46) describe la validez de criterio – relacionado como la “efectividad de una prueba en la predicción del desempeño individual en actividades específicas”. En cada estudio, los resultados de cada test fueron

convertidos a puntaje estándar para controlar la inadecuada influencia de la edad. Los puntajes del test fueron inter – correlacionados y los coeficientes resultantes fueron corregidos para su atenuación usando la fórmula de (Guilford y Fruchter 1978, citados por Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 46) que sirve cuando no hay perfecta confiabilidad en las medidas de criterio.

Validez del constructo:

La validez del constructo implica el grado en el cual el rasgo adyacente de la escala puede ser identificado y la extensión en la cual estos rasgos reflejan el modelo teórico en el que la escala se basa. Grounlun y Linn, 1990 (citados por Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 47) ofrecen 3 procedimientos para demostrar esta clase de validez. Primero son identificados varios constructos supuestamente importantes para el rendimiento de la escala. Segundo son generadas hipótesis basadas en los constructos identificados. Tercero las hipótesis son verificadas por métodos lógicos o empíricos. Existen siete conceptos básicos que sirven de base en el ABS-S:2. - La valoración en las conductas en la parte uno del ABS-S:2 son de naturaleza evolutiva. Las conductas valoradas en la parte dos no lo son. Esto permite la hipótesis que los puntajes del ABS-S:2 deberían relacionarse acorde con la edad cronológica en los patrones o modelos que se conocen y que existen en las medidas de conducta adaptativa (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 47).

- Las conductas medidas por cada parte de los puntajes del ABS-S:2 se relacionan con cada otra porque todos los ítems dentro de la parte uno miden conducta adaptativa y todos los ítems de la parte dos miden conducta mal adaptativa. Esto permite a la hipótesis que los valores del ABS-S:2 deberían intercorrelacionarse significativamente dentro de la parte uno y dos. Los puntajes de la parte uno, sin embargo, pueden intercorrelacionarse negativamente con los puntajes de la parte dos

porque conductas adaptativas y mal adaptativas tradicionalmente no se relacionan una con la otra (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 47).

- La parte uno de las conductas medidas del ABS-S:2 son relacionadas con Habilidad General. La parte dos mide conductas que tienden a relacionarse menos con habilidades mentales. Esto sugiere que los puntajes de la escala pueden correlacionarse correspondientemente con la habilidad mental (ejm. Test de inteligencia) (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 47).
- La parte uno del ABS-S:2 mide conducta adaptativa, la parte dos mide conducta mal adaptativa esto permite la hipótesis de que los resultados del ABS-S:2 debería diferenciar a personas que se conocen son normales en conductas adaptativas y mal adaptativas, de esas personas que se conocen están por debajo de lo normal en esas conductas (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 47).
- Los componentes del ABS-S:2 miden de manera similar rasgos discretos. Esto permite la hipótesis que el análisis factorial debería apoyar los constructos subyacentes en la escala (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 47).
- El ABS-S:2 es administrado a una persona quien conoce información acerca de las competencias adaptativas de la persona evaluada. A pesar que diferentes examinadores pueden calificar differently a una persona dependiendo de la tolerancia personal y/o de las experiencias con la persona evaluada, los puntajes obtenidos en el ABS-S:2 por diferentes examinadores deberían relacionarse uno con otro (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 48).
- Los ítems dentro de cada dominio y factor del ABS-S:2 miden rasgos similares. Así, los ítems deberían relacionarse altamente con los sub-puntajes de la escala.

Diferenciación de la edad: Para las personas con desórdenes del desarrollo, las conductas adaptativas también maduran pero a un nivel más lento. Entonces si nosotros miramos las conductas evaluadas en la parte uno del ABS-S:2, nosotros encontraremos que hay relación entre la edad de las personas sin desórdenes pero muy poca relación con la edad en personas con discapacidades del desarrollo. Para las conductas mal adaptativas en la parte dos sin embargo, nosotros deberíamos suponer encontrar solo una pequeña relación con la edad de acuerdo a la condición de la persona (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 48).

Análisis Factorial: Hubo 28 variables usadas como parte del análisis LISREL VII. Los resultados de estos análisis apoyan la validez factorial del ABS-S:2 (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 50).

Validez Ecológica: Para investigar esta forma de validación, fueron coleccionados datos de 50 estudiantes con discapacidades emocionales quienes asistían a una escuela de Florida. Los resultados demuestran un considerable apoyo para la validez ecológica de los puntajes del ABS-S:2 (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 47).

Validez de los ítems: (Guilford y Fruchter, 1978, citados por Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 50), comprobaron que la afirmación acerca de la validez de constructo de una escala puede ser obtenida correlacionando el rendimiento de los ítems con el puntaje total de la escala relacionada. Fuerte evidencia de la validez del ABS-S:2 es encontrada en los reportes del nivel de discriminación de los ítems (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 50).

Confiabilidad:

Consistencia interna: El error asociado a la consistencia interna refleja el grado de homogeneidad entre los ítems en una escala o sub - escala. Mientras más se relacionen los ítems, unos con otro más pequeño será el error. Si los ítems no se relacionan entre sí,

probablemente están midiendo cualidades diferentes; así, habrá una tremenda cantidad de error en el test debido a una falta de consistencia interna. En relación a los puntajes del ABS-S:2 uno se da cuenta luego de leer las tablas que los puntajes de factor son las más confiables, produciendo coeficientes que exceden a .90 en la mayoría o todas las instancias para ambos grupos estandarizados. Mientras más pequeño sea el SEM (Errores de medición Estándar), uno puede tener mayor confiabilidad en los resultados del test (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 38).

Confiabilidad en la Estabilidad: La confiabilidad de estabilidad examina la constancia del rendimiento de una persona a través del tiempo. Es medida usando la técnica del test–retest, que incluyen administrar el test, y luego la readministración del test una o dos semanas después (Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 39).

Confiabilidad entre los puntajes: En suma para reportar errores en la varianza asociados con la muestra del contenido y con la muestra de tiempo (Anastasi 1998, citado por Lambert, Nihira y Leland, 1993, p. 39), recomienda que el desarrollo de la escala también provee evidencia acerca del error de varianza relacionado con las diferencias de los inter – puntajes.

- **Test de Matrices Progresivas para la medida de la Capacidad Intelectual por J. C. RAVEN**

Es un test no cultural, no verbal, no manual, interesante y sencillo; resulta económico en personal, tiempo y material; ya que puede ser utilizado en varias aplicaciones, a excepción del protocolo de respuestas. Puede ser auto administrado o de administración individual o colectiva. Su tiempo de aplicación oscila entre 30 y 60 minutos (generalmente es contestado en 45 minutos). Según Llavilla y Zanca, 2016, el ámbito de aplicación es el siguiente:

- Por ser no verbal.- Se aplica a cualquier persona independientemente de su idioma, educación y capacidad verbal; incluso analfabetas y sordomudos
- Por ser no manual.- Puede ser aplicado a cualquier persona sin importar su estado o capacidad motora.
- Por ser No cultural.-No intervienen los conocimientos adquiridos, por lo que el grado de escolaridad no es determinante para su aplicación (Llavilla y Zanca, 2016)

Se utilizó el Test de Matrices Progresivas para la medida de la Capacidad Intelectual por J. C. RAVEN en sus respectivas escalas de acuerdo a su edad. El objetivo de la prueba es la medición de la Capacidad Intelectual. Las escalas utilizadas fueron:

a) **RAVEN Escala especial** (De sujetos de 4 a 11 años)

Es la escala de color, tiene forma de cuaderno, está constituida por 36 problemas ordenados en 3 series cuyos resultados se ordenan en 3 columnas en el protocolo, ordenadas por dificultad tanto las columnas como los problemas en cada columna, aun cuando la estructura del test no sea plenamente perfecta en su orden de dificultad. Así, la escala de color, al comienzo de cada serie, presenta ítems muy fáciles y muy difíciles al final (Rodao, 1982, p. 13).

b) **RAVEN Escala general** (De sujetos de 12 a 65 años). La Escala General consta de 60 problemas ordenados en 5 series y 5 columnas en el protocolo. En principio, parece idea del autor la de ordenar también estas series y problemas en orden de menor a mayor dificultad (Rodao, 1982, p. 13)

Confiabilidad y Validez: Para obtener la confiabilidad y validez, fueron aplicadas las fórmulas de Kuder Richardson. En confiabilidad se obtuvieron cifras que oscilan de 0.87 a 0.81

En validez según el criterio de Terman Merrill, se obtuvo un índice de 0.86 .De acuerdo con los factorialistas, tiene una saturación de factor "G" de 0.79 y de factor "E" un 0.15 y se encontró un pequeño residuo de 0.66 que no se sabe que mide. La estandarización de la escala especial para Arequipa Metropolitana fue realizada por Wilbert Riveros en el año de 1996 (Llavilla y Zanca, 2016).

La escala general fue estandarizada por Rodríguez en Arequipa en el año 1992, obteniendo un índice de confiabilidad de 0.86. (Arias, 2014).

Aplicaciones: El test de Raven se utiliza como instrumento de investigación básica y aplicada. Se emplea en (Llavilla y Zanca, 2016):

1. Centros de investigación psicológica, sociológica y antropológica.
2. Establecimientos de enseñanza
3. Gabinetes de orientación vocacional y de selección de personal
4. El ejército para selección de cuadros militares
5. Las clínicas psicológicas.

Población y Muestra:

Población

Del total de los 16 CEBES de la Ugel Norte únicamente el Cebe Paul Harris nos brindó facilidad para la investigación. Al inicio nos brindaron 79 estudiantes del Cebe Paul Harris incluidos en 4 colegios y 2 Cetpros; sin embargo sólo 36 estudiantes cumplían los criterios de inclusión. Entonces la población estuvo constituida por 36 estudiantes del CEBE Paul Harris incluidos en 4 colegios y 2 Cetpros:

- 6 estudiantes del colegio 200 Millas Peruanas
- 5 estudiantes del colegio Estado de Suecia
- 4 estudiantes del colegio Señor de Huancá- Circa
- 8 estudiantes del colegio San Martín de Porres
- 6 estudiantes del Cetpro Nuestra señora de Fátima
- 7 estudiantes del Cetpro Casa de la Caridad Arte y oficios

Muestra

La muestra es de 30 estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en Colegios y Cetpros derivados desde el Cebe Paul Harris. Del total de la población (36 estudiantes) se excluyeron 6 sujetos por las siguientes razones: 3 casos de inasistencias de estudiantes, 1 caso de ausencia durante las visitas domiciliarias, 2 casos de inasistencias a entrevistas a padres.

Tipo de Muestreo: Muestreo por conveniencia: Se trata de 30 estudiantes incluidos en 4 colegios de educación básica regular y 2 Cetpros:

- 2 estudiantes de la Institución Educativa Señor de Huanca- Circa
- 4 estudiantes de la Institución Educativa 200 Millas Peruanas
- 4 estudiantes de la Institución Educativa Estado de Suecia
- 7 estudiantes de la Institución Educativa San Martín de Porres
- 7 estudiantes del Cetpro Casa de la Caridad Artes y Oficios
- 6 estudiantes del Cetpro Nuestra Señora de Fátima

En relación al sexo, de los 30 niños, 18 son varones y 12 son mujeres. En relación a la edad, 2 tienen 7 años, 2 tienen 8 años, 2 tiene 9 años, 6 tiene 10 años, 3 tienen 11 años, 1 tiene 12 años, 1 tiene 13 años, 5 tienen 15 años, 1 tiene 16 años, 5 tienen 17 años y 2 tienen 18 años de edad

Criterios de inclusión:

- Estudiantes incluidos con discapacidad intelectual leve y moderada.
- Nivel de instrucción: Primaria y Primaria posterior pertenecientes a los colegios y Cetpros que proceden del CEBE PAUL HARRIS - UGEL Arequipa Norte.
- Edad comprendida entre 7a 20 años de edad
- Estudiantes de sexo masculino y femenino
- Carnet de Discapacidad Intelectual o Carta de Compromiso por parte de los padres

Criterios de exclusión

- Estudiantes sin discapacidad intelectual
- Edades menores a 6 años y mayores a 20 años
- Estudiantes incluidos con discapacidad intelectual y otra patología/s en comorbilidad
- Estudiantes incluidos con deficiencias o enfermedades físicas.

Estrategias de recolección de datos:

Previamente nos capacitamos en la aplicación de los instrumentos de evaluación revisando cada ítem de la hoja de respuestas y manuales de aplicación.

Después de la autorización del CEBE, se aplicaron los dos instrumentos de evaluación:

Test de Matrices Progresivas por J.C Raven de Escala General y Especial aplicada directamente a los estudiantes con discapacidad intelectual, y la escala de conducta adaptativa se completó a través de la observación directa a los estudiantes, entrevista a la madre o familiares y a las profesoras.

Criterios de procesamiento de información:

Los datos se vaciaron a una matriz Excel. Se utilizó el SPSS versión 23 para el cálculo de la correlación de Pearson, luego se aplicó el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach,. El software SPSS de las variables propuestas se utilizó para indicar si la data recolectada es estadísticamente significativa.

El coeficiente de correlación establece el nivel de asociación que mide las variables cuantitativas del estudio con puntajes determinados.

Después de haber vaciado los datos de los cuestionarios en SPSS se calculó el Alfa de Cronbach y cuyo resultado fue 0.82 lo que significa que los datos recolectados son estadísticamente consistentes y fiables.



CAPITULO III

Resultados

Descripción de los resultados

Los resultados de la investigación se presentan en 11 tablas, de las cuales las 3 primeras son descriptivas y las 8 siguientes muestran los resultados de la correlación entre la conducta adaptativa y la capacidad intelectual



Tabla 3.**Nivel de Capacidad Intelectual de los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en centros de Educación Básica Regular y CETPROS**

Niveles de capacidad intelectual		Frecuencia	Porcentaje
Superior	0	0	0.0
Superior al término medio	0	0	0.0
Término medio	0	0	0.0
Inferior al término medio	26	86.7	
Deficiente	4	13.3	
Total	30	100.0	

Fuente: Matriz de datos

En la tabla N°4 podemos observar los niveles de la capacidad intelectual en donde el mayor porcentaje obtenido es de 86.7% que corresponde al nivel Inferior al Término medio en estudiantes incluidos y el menor porcentaje obtenido es de 13.3% que corresponde al Nivel Deficiente en estudiantes incluidos. Cabe resaltar que ningún estudiante alcanzó niveles de capacidad intelectual superior, superior al término medio ni término medio.

Tabla 4.**Niveles de la conducta adaptativa Parte I**

Dominios de la conducta adaptativa Parte I	Niveles												Total	
	Muy superior		Superior		Por encima del promedio		Promedio		Por debajo del promedio		Pobre		Muy pobre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Funcionamiento independiente	0	0.0	4	13.3	3	10.0	19	63.3	4	13.3	0	0.0	0	0.0
Desarrollo físico	0	0.0	3	10.0	6	20.0	19	63.3	2	6.7	0	0.0	0	0.0
Actividad económica	0	0.0	0	0.0	1	3.3	9	30.0	16	53.3	4	13.3	0	0.0
Desarrollo del lenguaje	0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	30.0	17	56.6	4	13.3	0	0.0
Números y tiempo	0	0.0	0	0.0	0	0.0	15	50.0	12	40.0	3	10.0	0	0.0
Actividad prevocacional/vocacional	0	0.0	0	0.0	2	6.7	19	63.3	9	30.0	0	0.0	0	0.0
Autodirección	0	0.0	0	0.0	3	10.0	15	50.0	11	3.3	1	3.3	0	0.0
Responsabilidad	0	0.0	2	6.7	3	10.0	12	40.0	9	30.0	4	13.3	0	0.0
Socialización	0	0.0	0	0.0	0	0.0	13	43.3	13	43.3	4	13.3	0	0.0

Como se observa en la tabla anterior, los niveles más altos de la conducta adaptativa Parte I son promedio y por debajo del promedio. En los dominios Funcionamiento Independiente, Desarrollo Físico, Números y Tiempo, Actividad Pre-Vocacional/Vocacional, Autodirección, Responsabilidad y Socialización, la mayoría de estudiantes con discapacidad alcanzó el nivel promedio. Mientras que en los dominios Actividad Económica, Desarrollo del Lenguaje y Socialización, la mayoría de los estudiantes con discapacidad alcanzó el nivel por debajo del promedio.

Los niveles más bajos de la conducta adaptativa parte I en diferentes dominios corresponden a los niveles superior, por encima del promedio, por debajo del promedio y pobre. En el dominio Responsabilidad, la minoría de estudiantes alcanzó el nivel superior mientras que en los dominios desarrollo de lenguaje, Números y Tiempo, Autodirección, y Socialización, la minoría de estudiantes alcanzó el nivel pobre. Asimismo, en los dominios Funcionamiento independiente, Actividad Económica y Actividad Prevocacional/Vocacional la minoría de estudiantes alcanzó el nivel por encima del promedio; en los dominios Desarrollo Físico y Autodirección, la minoría de estudiantes alcanzó el nivel por debajo del promedio.

Tabla 5.

Niveles de la conducta adaptativa Parte II

Dominios de la conducta adaptativa Parte II	Niveles										Total	
	Muy superior		Superior		Por encima del promedio		Por debajo del promedio		Pobre			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Conducta social	0	0.0	0	0.0	5	16.7	13	43.3	10	33.3	2	6.7
Conformidad	0	0.0	0	0.0	2	6.7	21	70.0	4	13.3	3	10.0
Confiabilidad	0	0.0	1	3.3	4	13.3	21	70.0	4	13.3	0	0.0
Conducta estereotipada e hiperactiva	0	0.0	0	0.0	1	3.3	19	63.3	7	23.3	3	10.0
Conducta autodestructiva	0	0.0	0	0.0	0	0.0	13	43.3	14	46.7	3	10.0
Compromiso social	0	0.0	0	0.0	0	0.0	12	40.0	18	60.0	0	0.0
Conducta interpersonal disruptiva	0	0.0	0	0.0	2	6.7	15	50.0	11	36.7	2	6.7

Los niveles más altos de la conducta adaptativa Parte II están en los niveles promedio y por debajo del promedio. En los dominios Conducta social, Conformidad, Confiabilidad, Conducta estereotipada e hiperactiva y Conducta interpersonal disruptiva, la mayoría de estudiantes con discapacidad alcanzó el nivel promedio. Mientras que en los dominios Conducta Autodestructiva y Compromiso social, la mayoría de los estudiantes con discapacidad alcanzó el nivel por debajo del promedio.

Los niveles más bajos de la conducta adaptativa Parte II en diferentes dominios corresponden a los niveles superior, por debajo del promedio, promedio y pobre. En el dominio Confiabilidad, la minoría de estudiantes alcanzó el nivel superior mientras que en los dominios conducta social y conducta autodestructiva, la minoría de estudiantes alcanzó el nivel pobre. Además, en los dominios, Conformidad u Conducta estereotipada e hiperactiva, la minoría de estudiantes alcanzó el nivel por encima del promedio y en el dominio Compromiso social, la minoría de estudiantes alcanzó el nivel promedio. Cabe mencionar que en el dominio conducta interpersonal disruptiva, la minoría de estudiantes alcanzó 2 niveles: por encima del promedio y pobre, representados con el mismo porcentaje

Tabla 6

Correlación entre los niveles de Capacidad Intelectual y Conducta adaptativa en el dominio Funcionamiento independiente

Niveles de Capacidad intelectual	Niveles de la conducta adaptativa en el Dominio Funcionamiento independiente														Total	
	Muy superior		Superior		Por encima del promedio		Promedio		Por debajo del promedio		Pobre		Muy pobre			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superior	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Superior al término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Inferior al término medio	0	0.0	4	13.3	3	10.0	19	63.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	26	86.6
Deficiente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	13.3	0	0.0	0	0.0	4	13.3
Total	0	0.0	4	13.3	3	10.0	19	63.3	4	13.3	0	0.0	0	0.0	30	100%

Cálculo de la correlación

Variables		Capacidad intelectual	Conducta adaptativa dominio Funcionamiento independiente
Capacidad intelectual	Correlación de Pearson	1	0.979**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	30	30
Conducta adaptativa dominio Funcionamiento independiente	Correlación de Pearson	0.979**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	30	30

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01

-1≤ r ≤1 Correlación de Pearson

De acuerdo a las tablas 6 y 6.1 se puede inferir que existe correlación ($r = 0.979^{**}$) entre las variables de Capacidad Intelectual y conducta adaptativa en el dominio de Funcionamiento independiente siendo altamente significativa acercándose a 1. La significancia bilateral (0.000) que es menor a 0.05 es significativa lo cual indica que a mayor presencia de capacidad intelectual mayor es la variable de conducta adaptativa en el dominio de funcionamiento independiente o viceversa

Tabla 7.

Correlación entre los niveles de Capacidad Intelectual y Conducta adaptativa en el dominio Desarrollo Físico

Niveles de Conducta adaptativa en el Dominio Desarrollo Físico																
Niveles Capacidad intelectual	Muy superior		Superior		Por encima del promedio		Promedio		Por debajo del promedio		Pobre		Muy pobre		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superior	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Superior al término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Inferior al término medio	0	0.0	3	10	6	20	17	56.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	26	86.6
Deficiente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	6.7	2	6.7	0	0.0	0	0.0	4	13.3
Total	0	0.0	3	10.0	6	20.0	19	63.3	2	6.7	0	0.0	0	0.0	30	100%

Cálculo de la correlación

Variables		Capacidad intelectual	Conducta adaptativa en el dominio de Desarrollo físico
Capacidad intelectual	Correlación de Pearson	1	0.789**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	30	30
Conducta adaptativa en el dominio de Desarrollo físico	Correlación de Pearson	0.789**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	30	30

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01

-1≤ r ≤1 Correlación de Pearson

De acuerdo a la tabla 7 se puede inferir que existe correlación ($r=0,789^{**}$) entre las variables de Capacidad Intelectual y conducta adaptativa en el dominio de Desarrollo Físico siendo altamente significativa acercándose a 1. La significancia bilateral (0.000) que es menor a 0.05 es significativa lo cual indica que a mayor presencia capacidad intelectual mayor es la variable de conducta adaptativa en el dominio de Desarrollo Físico o viceversa.

Tabla 8

Correlación entre los niveles de Capacidad Intelectual y Conducta adaptativa en el dominio Actividad Económica

Niveles Capacidad intelectual	Niveles de Conducta adaptativa en el Dominio Actividad Económica														Total	
	Muy superior		Superior		Por encima del promedio		Promedio		Por debajo del promedio		Pobre		Muy pobre			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	
Superior	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Superior al término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Inferior al término medio	0	0.0	0	0.0	1	3.3	9	30.0	16	53.3	0	0.0	0	0.0	26	86.6
Deficiente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	13.3	0	0.0	4	13.3
Total	0	0.0	0	0.0	1	3.3	9	30	16	53.3	4	13.3	0	0.0	30	100%

Cálculo de la correlación

Variables		Capacidad intelectual	Conducta adaptativa en el dominio de Actividad Económica
Capacidad intelectual	Correlación de Pearson	1	0.457*
	Sig. (bilateral)		0.011
	N	30	30
Conducta adaptativa en el dominio de Actividad Económica	Correlación de Pearson	0.457*	1
	Sig. (bilateral)	0.011	
	N	30	30

*. La correlación es significativa en el nivel 0.05.

-1≤ r ≤1 Correlación de

De acuerdo a la tabla 8 se puede inferir que existe correlación ($r = 0.457^*$) entre Capacidad Intelectual y Conducta Adaptativa en el dominio de Actividad Económica aunque esta no es muy alta. La significancia bilateral (0.011) que es menor a 0.05 es significativa lo cual indica que a mayor presencia de capacidad intelectual mayor es la variable de conducta adaptativa en el dominio de Actividad Económica o viceversa.

Tabla 9

Correlación entre los niveles de Capacidad Intelectual y Conducta adaptativa en el dominio Desarrollo de Lenguaje

		Niveles de la Conducta adaptativa en el Dominio Desarrollo de Lenguaje															
Niveles Capacidad intelectual		Muy superior		Superior		Por encima del promedio		Promedio		Por debajo del promedio		Pobre		Muy pobre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superior		0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Superior al término medio		0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Término medio		0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Inferior al término medio		0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	30	17	56.6	0	0.0	0	0.0	26	86.6
Deficiente		0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	13.3	0	0.0	4	13.3
Total		0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	30	17	56.6	4	13.3	0	0.0	30	100%

Cálculo de la correlación

Variables		Capacidad intelectual	Conducta adaptativa en el dominio de desarrollo de lenguaje
Capacidad intelectual	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 30	0.533** 0.002 30
Conducta adaptativa en el dominio de desarrollo de lenguaje	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0.533** 0.002 30	1 30

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01.

-1≤ r ≤1 Correlación de Pearson

De acuerdo a la tabla 9 se puede inferir que existe correlación ($r = 0,533^{**}$) entre las variables Capacidad Intelectual y Conducta Adaptativa en el dominio de Desarrollo de Lenguaje siendo significativa acercándose a 1. La significancia bilateral (0.002) que es menor a 0.05 es significativa lo cual indica que a mayor presencia capacidad intelectual mayor es la variable de conducta adaptativa en el dominio de Desarrollo de Lenguaje o viceversa.

Tabla 10

Correlación entre los niveles de Capacidad Intelectual y Conducta adaptativa en el dominio Números y tiempo

		Niveles de la Conducta adaptativa en el Dominio Números y tiempo															
Niveles	Capacidad intelectual	Muy superior		Superior		Por encima del promedio		Promedio		Por debajo del promedio		Pobre		Muy pobre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superior	Superior	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Superior al término medio	Superior al término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Término medio	Término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Inferior al término medio	Inferior al término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	15	50.0	11	36.6	0	0.0	0	0.0	26	86.6
Deficiente	Deficiente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	3.3	3	10.0	0	0.0	4	13.3
Total	Total	0	0.0	0	0.0	0	0.0	15	50.0	12	40	3	10.0	0	0.0	30	100%

Cálculo de la correlación

Variables		Capacidad intelectual	Conducta adaptativa en el dominio de Números y tiempo
Capacidad intelectual	Correlación de Pearson	1 30	0.623** 0.000 30
Conducta adaptativa en el dominio de Números y tiempo	Correlación de Pearson	0.623** 0.000 30	1 30
	Sig. (bilateral)		
	N		

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01.

-1≤ r ≤1 Correlación de

De acuerdo a la tabla 10 se puede inferir que existe correlación ($r = 0,623^{**}$,) entre las variables Capacidad Intelectual y Conducta Adaptativa en el dominio de Números y Tiempo siendo significativa acercándose a 1. La significancia bilateral (0.000) que es menor a 0.05 es significativa lo cual indica que a mayor presencia de capacidad intelectual mayor es la variable de conducta adaptativa en el dominio de Números y Tiempo o viceversa.

Tabla 11

Correlación entre los niveles de Capacidad Intelectual y Conducta adaptativa en el dominio Autodirección

Niveles de la Conducta adaptativa en el Dominio Números y tiempo																
Niveles	Muy superior		Superior		Por encima del promedio		Promedio		Por debajo del promedio		Pobre		Muy pobre		Total	
Capacidad intelectual	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superior	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Superior al término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Inferior al término medio	0	0.0	0	0.0	3	10	15	50	8	26.6	0	0.0	0	0.0	26	86.6
Deficiente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	10.0	1	3.3	0	0.0	4	13.3
Total	0	0.0	0	0.0	3	10	15	50	11	36.6	1	3.3	0	0.0	30	100%

Cálculo de la correlación

Variables		Capacidad intelectual	Conducta adaptativa en el dominio de Autodirección
Capacidad intelectual	Correlación de Pearson	1	0.636**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	30	30
Conducta adaptativa en el dominio de Autodirección	Correlación de Pearson	0.636**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	30	30

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01.

-1≤ r ≤1 Correlación de

De acuerdo a la tabla 11 se puede inferir que existe correlación ($r = 0,636^{***}$,) entre las variables Capacidad Intelectual y Conducta Adaptativa en el dominio de Autodirección siendo significativa acercándose a 1. La significancia bilateral (0.000) que es menor a 0.05 es significativa lo cual indica que a mayor presencia de capacidad intelectual mayor es la variable de conducta adaptativa en el dominio de Autodirección o viceversa.

Tabla 12

Correlación entre los niveles de Capacidad Intelectual y Conducta adaptativa en el dominio Responsabilidad

		Niveles de Conducta adaptativa en el Dominio Responsabilidad															
Niveles	Capacidad intelectual	Muy superior		Superior		Por encima del promedio		Promedio		Por debajo del promedio		Pobre		Muy pobre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superior	Superior	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Superior al término medio	Superior al término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Término medio	Término medio	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Inferior al término medio	Inferior al término medio	0	0.0	2	6.7	3	10	12	40.0	9	30.0	0	0.0	0	0.0	26	86.6
Deficiente	Deficiente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	13.3	0	0.0	4	13.3
Total	Total	0	0.0	2	6.7	3	10	12	40.0	9	30.0	4	13.3	0	0.0	30	100%

Cálculo de la correlación

Variables	Capacidad intelectual	Conducta adaptativa en el dominio de responsabilidad
Capacidad intelectual	Capacidad intelectual	0.658**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	30
Conducta adaptativa en el dominio de responsabilidad	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	30

**. La correlación es significativa en el nivel 0.01.

-1≤ r ≤1 Correlación de Pearson

De acuerdo a la tabla 12 se puede inferir que existe correlación ($r = 0.658^{**}$) entre las variables de Capacidad Intelectual y Conducta Adaptativa en el dominio de Responsabilidad siendo significativa acercándose a 1. La significancia bilateral (0.000) que es menor a 0.05 es significativa lo cual indica que a mayor presencia de capacidad intelectual mayor es la variable de conducta adaptativa en el dominio de Responsabilidad o viceversa.

Tabla 13**Relación entre los niveles de Capacidad Intelectual y Conducta adaptativa en el dominio Socialización**

		Niveles de Conducta adaptativa en el Dominio Socialización															
Niveles de Capacidad intelectual		Muy superior		Superior		Por encima del promedio		Promedio		Por debajo del promedio		Pobre		Muy pobre		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Superior		0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Superior al término medio		0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Término medio		0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Inferior al término medio		0	0.0	0	0.0	0	0.0	13	43.3	13	43.3	0	0.0	0	0.0	26	86.6
Deficiente		0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	13.3	0	0.0	4	13.3
Total		0	0.0	0	0.0	0	0.0	13	43.3	13	43.3	4	13.3	0	0.0	30	100%

Cálculo de la correlación

Variables		Capacidad intelectual	Conducta adaptativa en el dominio de Socialización
Capacidad intelectual	Correlación de Pearson	1	0.572**
	Sig. (bilateral)		0.001
	N	30	30
Conducta adaptativa en el dominio de Socialización	Correlación de Pearson	0.572**	1
	Sig. (bilateral)	0.001	
	N	30	30

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01.

-1≤ r ≤1 Correlación de Pearson

De acuerdo a la tabla 12 se puede inferir que existe correlación ($r=0.572^{**}$) entre las variables de Capacidad Intelectual y Conducta Adaptativa en el dominio de Socialización siendo significativa acercándose a 1. La significancia bilateral (0.001) que es menor a 0.05 es significativa lo cual indica que a mayor presencia de capacidad intelectual mayor es la variable de conducta adaptativa en el dominio de Socialización o viceversa.

Discusión

En nuestra investigación se buscó la correlación entre la conducta adaptativa y la capacidad intelectual en estudiantes con discapacidad intelectual del Centro de Educación Básica Especial Paul Harris incluidos en instituciones Educativas Regulares y CETPROs (Centros de Educación Técnica Productiva). Para determinar la correlación entre ambas variables, primero identificamos los niveles de Capacidad Intelectual y los niveles más altos y bajos de la conducta adaptativa en cada uno de sus 16 dominios divididos en la parte I y en la parte II.

En lo que concierne a los niveles de Capacidad intelectual se identificó que la mayoría de los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos (86.7%) alcanzaron un nivel Inferior al término medio que se refiere a la dificultad en deducir o descubrir relaciones, en dar sentido a un material desorganizado y confuso, y en menor porcentaje alcanzaron el nivel Deficiente (13.3%) que se refiere a mayor dificultad en deducción y funciones cognoscitivas que el nivel Inferior al término medio. Ambos resultados se confirmaron durante la evaluación de inteligencia de los estudiantes, ellos evidenciaron dificultad en descubrir y completar las piezas ausentes en el Test de Raven, mostrando un desempeño lento. Además, observamos que durante la evaluación, los estudiantes con discapacidad intelectual tuvieron dificultades para observar, comparar, razonar, lo cual es característico de las persona con discapacidad intelectual.

Asimismo, identificamos los niveles más altos y más bajos en los diferentes dominios de la conducta adaptativa. Los niveles más altos de la parte I de la conducta adaptativa son Promedio y por Debajo del Promedio. La mayoría de estudiantes con discapacidad alcanzó el nivel Promedio en los dominios Funcionamiento Independiente (63.3%), Desarrollo Físico (63.3%), Números y Tiempo (50.0%), Actividad Pre-Vocacional/Vocacional (63.3%), Autodirección (50.0%), Responsabilidad (40.0%) y Socialización (43.3%), lo cual significa que su conducta adaptativa en estos dominios está dentro de los límites esperados para su edad cronológica.

Mientras que en los dominios Actividad Económica (56.7%), Desarrollo del Lenguaje (70.0%) y Socialización (43.3%), la mayoría de los estudiantes con discapacidad alcanzó el nivel por debajo del promedio lo cual indica que su conducta adaptativa en estos dominios están por debajo de lo esperado para su edad cronológica.

Los niveles más bajos de la conducta adaptativa parte I corresponden a los niveles superior, por encima del promedio, promedio, por debajo del promedio y pobre. En el dominio Responsabilidad (6.7%), la minoría de estudiantes alcanzó el nivel superior lo cual significa que pocos estudiantes tienen un desarrollo por encima de lo esperado para su edad cronológica, mientras que en los dominios Desarrollo de lenguaje (13.3%) Números y Tiempo (10.0), Autodirección (3.3%) y Socialización (13.3%), la minoría de estudiantes alcanzó el nivel pobre, lo cual nos indica que su conducta adaptativa por debajo de lo esperado para su edad cronológica. Asimismo, en los dominios Funcionamiento independiente (10.0%), Actividad Económica (3.3%) y Actividad Prevocacional/Vocacional (6.7%) la minoría de estudiantes alcanzó el nivel por encima del promedio indicando que su conducta adaptativa está por encima de lo esperado para su edad cronológica; en los dominios Desarrollo Físico(6.7%) y Autodirección(3.3%), la minoría de estudiantes alcanzó el nivel por debajo del promedio, lo cual indica que su conducta adaptativa están por debajo de lo esperado para su edad cronológica.

Los niveles más altos de la conducta adaptativa Parte II están en los niveles promedio y por debajo del promedio. En los dominios Conducta social (43.3), Conformidad70.0%), Confiabilidad (70.0%), Conducta estereotipada e hiperactiva (63.3%) y Conducta interpersonal disruptiva (50.0%), la mayoría de estudiantes con discapacidad alcanzó el nivel promedio lo cual significa que su conducta adaptativa en estos dominios está dentro de los límites esperados para su edad cronológica. Mientras que en los dominios Conducta Autodestructiva (46.7%) y Compromiso social (60.0%), la mayoría de los estudiantes con discapacidad alcanzó el nivel por debajo del

promedio lo cual indica que su conducta adaptativa en estos dominios están por debajo de lo esperado para su edad cronológica

Los niveles más bajos de la conducta adaptativa Parte II en diferentes dominios corresponden a los niveles superior, por debajo del promedio, promedio y pobre. En el dominio Confiabilidad (3.3%), la minoría de estudiantes alcanzó el nivel superior el cual significa que su conducta adaptativa está por encima de lo esperado para su edad cronológica, mientras que en los dominios conducta social (6.7%), Conformidad (10.0%) y conducta autodestructiva(10.0%), la minoría de estudiantes alcanzó el nivel pobre lo cual nos indica que su conducta adaptativa está por debajo de lo esperado para su edad cronológica. Además, en el Conducta estereotipada e hiperactiva (3.3%), la minoría de estudiantes alcanzó el nivel por encima del promedio lo cual indica que no presentan conductas estereotipadas e hiperactivas, y en el dominio Compromiso social (40.0%) la minoría alcanzó el nivel promedio que significa que presentan conductas de retraimiento y timidez promedio dentro de su grupo evaluado. Cabe mencionar que en el dominio conducta interpersonal disruptiva (6.7), la minoría de estudiantes alcanzó 2 niveles: por encima del promedio y pobre, representados con el mismo porcentaje.

Finalmente, los resultados de nuestra investigación nos muestran una correlación estadísticamente significativa entre la conducta adaptativa y la capacidad intelectual de forma consistente con la investigación de Carrillo (2012) quien encontró que existe relación entre inteligencia, conducta adaptativa y calidad de vida en adultos con discapacidad intelectual. A diferencia de dicha investigación, nuestro estudio utilizó 2 variables y se aplicó en estudiantes. Estamos de acuerdo con la explicación que dio Carrillo para explicar dicha relación y dice “Los mecanismos cognitivos influyen en la conducta adaptativa” (Carrillo, 2012).

Cabe mencionar que del total de los 16 dominios, 9 de la parte I y 7 de la parte II, los resultados muestran 8 dominios de la parte I correlacionados de forma estadísticamente significativa con la

Capacidad Intelectual. Mientras que los 7 dominios de la parte II presentan una correlación demasiado baja por lo tanto no se han considerado dentro de los resultados de correlación del estudio.

El aporte de nuestra investigación consiste en la identificación de los dominios que tienen correlación estadísticamente significativa con la capacidad intelectual. Esta información es valiosa para los psicólogos, familiares y profesores de las instituciones en las que están incluidos los estudiantes con discapacidad intelectual porque determinarán el soporte y ayuda necesaria.

Por ejemplo, si un profesor tiene dos estudiantes incluidos en su aula y uno de ellos tiene capacidad intelectual deficiente y el otro tiene capacidad intelectual por debajo al término medio, brindará mayor apoyo en la conducta de usar el baño (conducta que corresponde al dominio funcionamiento independiente) al estudiante con capacidad intelectual deficiente, debido a que en esta investigación quedó comprobado que existe correlación entre funcionamiento independiente y capacidad intelectual.

Finalmente podemos decir que la investigación demostró la hipótesis planteada, por lo cual aceptamos que existe correlación entre las variables en estudio; teniendo así una semejanza con los resultados del estudio de Carrillo (2012).

Conclusiones

Primera: Los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en Instituciones Educativas Regulares y CETPROs tienen niveles de capacidad intelectual Inferior al término medio (86.7%) y Deficiente (13.3%).

Segunda: Los niveles más altos de la conducta adaptativa Parte I son promedio en los dominios Funcionamiento Independiente, Desarrollo Físico, Números y Tiempo, Actividad Pre-Vocacional/Vocacional, Autodirección, Responsabilidad y Socialización y por debajo del promedio en los dominios Actividad Económica, Desarrollo del Lenguaje y Socialización.

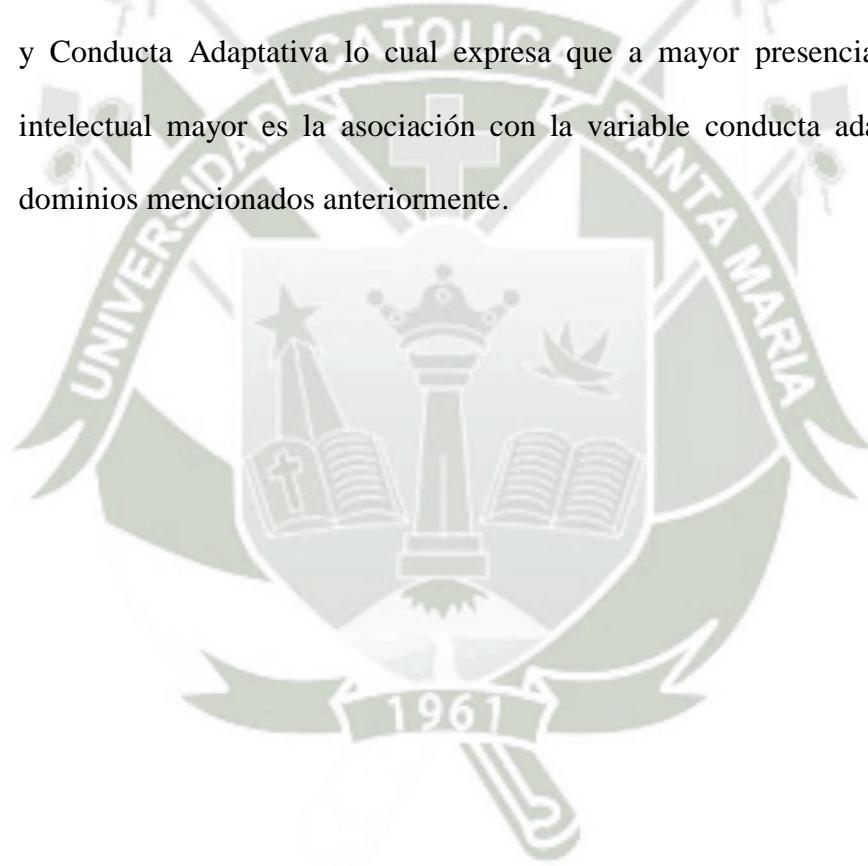
Tercera: Los niveles más bajos de la conducta adaptativa parte I son el nivel superior en el dominio Responsabilidad, el nivel por encima del promedio correspondiente a los dominios Funcionamiento independiente, Actividad Económica y Actividad Prevocacional/Vocacional; el nivel por debajo del promedio en los dominios Desarrollo Físico y Autodirección y el nivel pobre en los dominios Desarrollo del lenguaje, Números y Tiempo, Autodirección y Socialización.

Cuarta: Los niveles más altos de la conducta adaptativa Parte II son el nivel promedio en los dominios Conducta social, Conformidad, Confiabilidad, Conducta estereotipada e hiperactiva y Conducta interpersonal disruptiva y el nivel por debajo del promedio en los dominios Conducta Autodestructiva y Compromiso social

Quinta: Los niveles más bajos de la conducta adaptativa Parte II son el nivel superior en el dominio Confiabilidad, el nivel por encima del promedio en los dominios, Conformidad u Conducta estereotipada e hiperactiva; el nivel promedio en el

dominio Compromiso social y el nivel pobre en los dominios conducta social y conducta autodestructiva

Sexta: De los 16 dominios de la conducta adaptativa, 8 tienen correlación estadísticamente significativa con la Capacidad Intelectual: Funcionamiento Independiente, Desarrollo físico, Números y Tiempo, Actividad económica , Desarrollo de lenguaje, Autodirección, Responsabilidad y Socialización dominios cuya prueba de significancia es menor $\alpha = 0.05$ (nivel de significancia) por lo que aceptamos la hipótesis planteada que indica la correlación de las variables Capacidad intelectual y Conducta Adaptativa lo cual expresa que a mayor presencia de capacidad intelectual mayor es la asociación con la variable conducta adaptativa en sus dominios mencionados anteriormente.



Sugerencias

Primera: Se propone más investigaciones sobre conducta adaptativa y capacidad intelectual en personas con discapacidad intelectual para fomentar la concientización y mejor manejo de información como conocimiento, ayuda y apoyo en personas con discapacidad intelectual.

Segunda: Diseñar un programa especialmente para las zonas más alejadas de la ciudad de Arequipa el cual incluya la participación de los estudiantes de Psicología de la Universidad Católica de Santa María y profesionales especializados para favorecer la integración e interacción de las personas con necesidades especiales, con la sociedad mediante apoyos personalizados, seguimiento de casos, de esta manera el funcionamiento de la vida de la persona con discapacidad intelectual mejorará.

Tercera: Brindar información y apoyo sobre la educación inclusiva y sus beneficios a las familias de las personas con discapacidad y a los profesionales que trabajan en el área de educación especial.

Limitaciones

Primera: Se presentó dificultad en obtener la muestra para nuestro estudio porque requeríamos que los participantes tengan la discapacidad intelectual como único diagnóstico y esta condición disminuyó nuestros casos porque la mayoría de participantes tenía discapacidad intelectual asociada a otra discapacidad.

Segundo: Negación de parte de algunas instituciones educativas ó centros especiales al no brindarnos el acceso.

Tercera: Falta de interés por parte de padres o apoderados de estudiantes incluidos con discapacidad intelectual al resolver mal los test, inasistencias, no aceptación de la discapacidad de sus hijos.

Cuarta: Nuestra muestra es pequeña por lo que los resultados son únicamente válidos para este estudio

Referencias

- Antunes, C. (2006). Estimular las inteligencias múltiples. *Qué son, cómo se manifiestan cómo funcionan*. Madrid: Narcea.
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Rev. Acad. Colomb. Ciencia* 35(134), 97-103.
- Arias, W. (2014). Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(14), 1-20.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. 4ta ed revisada. Barcelona: Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnóstico del DSM V*. Arlington, VA.
- Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 34(205), 5-19.
- Audívert, Z. (2015). *Capacidad Intelectual, creatividad y factores de personalidad en estudiantes con buen rendimiento académico del Urabá Antioqueño*. Universidad De San Buenaventura Seccional Medellín: Tesis presentada para optar al título de Magister en Neuropsicología.
- Bernal, E. (2010). *Inteligencia emocional en internos de medicina de los hospitales del MINSA, Honorio Delgado Espinoza y Goyeneche*. Universidad Católica Santa María: Tesis para optar el Título Profesional de Médico Cirujano.
- Carrillo, M. (2012). *Inteligencia, conducta adaptativa y calidad de vida. Interacciones explicativas de la discapacidad intelectual y la intervención optimizadora*. Universidad Autónoma de Barcelona: Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- González, M. (2014). *Creatividad y su influencia en el coeficiente intelectual del niño (estudio realizado en el Colegio El Pilar, del municipio de Quetzaltenango)*. Universidad Rafael Landívar de Quetzaltenango (Guatemala): Tesis para optar el título Profesional de Psicóloga Clínica

Katz, G., Rangel G. y Lazcano, E. (2008). *Discapacidad Intelectual*. México: McGraw Hill Interamericana.

Lambert, N., Nihira, K. y Leland, H. (1993). *Escala de la conducta adaptativa en el Colegio*. Austin: Pro-Ed.

Llavilla, C. y Zanca, C. (2016). *Relación del Índice de Masa Corporal, el coeficiente intelectual y el consumo de alimentos en los preescolares de la I.E. EsSalud del Cercado en el año 2015*. Universidad Nacional De San Agustín. Tesis para optar el título profesional Licenciadas en Nutrición Humana

Maureira, F., Flores, E. y Ravanal, M. (2015). Capacidad intelectual de estudiantes de educación física de una universidad privada de Santiago de Chile. *Rev GPU*, 11(4), 395- 401.

Minedu (2010). Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>

Minedu (2012), Educación básica Especial y educación inclusiva Balance y Perspectivas Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

Montero, D. y Lagos, J. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la Educación de Chile. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 2, 345-361.

Montoya-Arenas, D., Trujillo-Orrego, N. & Pineda-Salazar, D. (2010). Capacidad intelectual y función ejecutiva en niños intelectualmente talentosos y en niños con inteligencia promedio. *Universitas Psychological*, 9(3), 737-747.

Morris, Ch. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la Psicología*. Duodécima edición. México: Pearson Educación.

Portilla, C. y Vilches, F. (2013). *La Práctica de Investigación en Psicología*. Arequipa: Editorial Neo Cromatika S.R.L.

Rivera, J. (2003). *Relación entre los estilos de Aprendizaje y la capacidad intelectual de los alumnos del 5to año de secundaria de los CE. Honorio Delgado Espinoza y Nuestra Señora de los Dolores 2002.* Universidad Nacional de San Agustín. Tesis para optar el Título profesional de Psicólogo

Rodao, F. (1982). *El test de Matrices Progresivas de Raven.* Manual de aplicación y baremación española en preescolar y E.G.B. Madrid: CEPE.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 3: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.* México: Editorial y Servicios Culturales El Dragón Rojo.

Sternberg, R. (2011). Psicología Cognoscitiva. México: Cengage Learning.

Terman, L. y Merrill, M. (1990). *Medida de la Inteligencia. Método para el empleo de las pruebas de Stanford Binet.* USA: Universidad de Satndford.

Tovar, M.T. (2013). *La Década de la Educación Inclusiva 2003 - 2012 para niños con discapacidad.* Lima: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de: <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/DecadadelaEducacionInclusiva.pdf>.

Valencia, L. (2009). *Influencia del nivel de conocimiento sobre salud bucal de los padres o apoderados de los niños con retardo mental en la caries dental e higiene bucal de estos en los Centros de Educación Básica Especial.* Universidad Católica Santa María: Tesis para optar el Título Profesional de Cirujano Dentista.

Venero, K. y Vizcardo, G. (2004). *Conducta adaptativa en niños y niñas preescolares.* Universidad Católica de Santa María: Tesis para optar el Título Profesional de Psicólogas.

Verdugo, M. (2003). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002.* Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. Recuperado de: http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/AAMR_2002.pdf

Verdugo, M. y Bermejo B. (2011). *Discapacidad intelectual*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Vilcapaza, R. y Cutimbo, K. (2004). *Correlación entre inteligencia y habilidades lectoras en niños del Colegio de Rápido Aprendizaje Alfred Binet y del Colegio Jorge Basadre*. Universidad Nacional de San Agustín. Tesis para optar el Título Profesional de Psicólogas.



ANEXOS

ANEXO 1

Escala de la conducta adaptativa en el Colegio de la AAMR(ABS-S:2)

Adaptive
Behavior Scale -
School

ABS-S:2

Nadine Lambert, Kazuo Nihira y Henry Leland

Escala de
Conducta
Adaptativa
Segunda Edición

Folleto de Evaluación

Nombre del Examinado _____

Nombre del Evaluador _____

Día de la Evaluación _____

Colegio _____

pro-ed

© 1993 by the American Association on Mental Retardation
8700 Shoal Creek Boulevard
Austin, Texas 78757-6897

Production Manager: Alan Grimes
Production Coordinator: Adrienne Booth
Art Director: Lori Kopp
Reprinter Buyer: Alicia Woods
Editorial Assistant: Claudette Landry

Impreso en Estados Unidos de América.

Este instrumento no puede ser comercializado, sólo puede ser usado por psicólogos o profesionales preparados con fines de estudio o investigación.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA MARIA
PROGRAMA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Traducido y adaptado al uso del idioma de la cultura latinoamericana en la Escuela de Psicología Católica de Santa María por:

Charles Portilla Revollar, Ph.D.
Flor Vilches Velasquez, Ps.
Diana Talavera Roberts, Ps.

Arequipa-Perú

Instrucciones Generales

INSTRUCCIONES PARA LA PARTE UNO

Instrucciones Generales

Esta escala consiste en un número de afirmaciones que describen algunas de las maneras como las personas actúan en diferentes situaciones. Hay varias maneras de administrar esta Escala; éstas y las instrucciones de calificación detalladas aparecen en el Manual del Examinador adjunto.

Al completar la Escala, por favor tome en cuenta las siguientes reglas generales:

1. Los ítems que especifican "con ayuda" o "con asistencia" para completar la tarea se refieren a la ayuda física directa.
2. Acredite un ítem aún cuando se hayan necesitado incitaciones o recordatorios verbales para completar la tarea, a menos que el ítem específicamente diga "sin incitaciones" o "sin recordatorios".

Algunos ítems pueden manejar conductas que claramente están contra las regulaciones locales (Ej. usar el teléfono) o con conductas que el sujeto no puede ejecutar debido a que la oportunidad no existe (Ej. comer en restaurantes no es posible para alguien que está postrado en cama). En estas ocasiones, uno también debe de llenar su evaluación. Acredite a una persona por un ítem si te sientes seguro que pueden y ejecutarían la conducta sin entrenamiento adicional si tuvieran la oportunidad de hacerlo.

Hay dos tipos de ítems en la Parte Uno de la Escala. El primero requiere que selecciones sólo el nivel más alto de conductas exhibidas por la persona que está siendo evaluada. Por ejemplo:

ITEM 2	Comer en Público (Haga un círculo en el nivel más alto)
	Ordena comidas completas en restaurantes <input type="radio"/> 3
	Ordena comidas simples, como hamburguesas o hot dogs <input checked="" type="radio"/> 2
	Ordena una sola cosa. Ej. gaseosas, helados, pasteles, etc., en una fuente de soda o cantina <input type="radio"/> 1
	No ordena en lugares públicos para comer <input type="radio"/> 0

Observe que las afirmaciones están dispuestas en orden de dificultad. Haga un círculo en el número de la afirmación que describa mejor la tarea con más dificultad o de nivel más alto que la persona generalmente maneja y registre el número en el cuadro adyacente. En este ejemplo, el individuo observado puede ordenar una comida simple como hamburguesas o hot dogs (2) pero no puede ordenar una comida completa (3). Por lo tanto, el "2" es encerrado en un círculo y registrado en el cuadro.

El segundo tipo de ítems pide que lea cada afirmación y que haga un círculo al número que corresponde a la respuesta "Sí" o "No". Habrá situaciones en las que una afirmación aparecerá con el ítem debido a que ciertos ítems no se aplican a los individuos que están siendo evaluados. En tales casos, siga las instrucciones al hacer una marca en el espacio dado y haciendo un círculo en los valores asociados con "Sí" o "No" como se indica.

Por ejemplo:

ITEM 4	Modales en la Mesa (Haga un círculo en todas las respuestas)																														
	Si este ítem no se aplica al individuo. Ej. debido a que él o ella es alimentado en cama o porque sólo ingiere comida líquida, haga una marca en el espacio y seleccione "Sí" para todas las afirmaciones.																														
	<table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Sí</th> <th style="text-align: center;">No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tira la Comida</td> <td style="text-align: center;"><input type="radio"/> 0</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="radio"/> 1</td> </tr> <tr> <td>Pasa la comida sin masticar</td> <td style="text-align: center;"><input type="radio"/> 0</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="radio"/> 1</td> </tr> <tr> <td>Masticla la comida con la boca abierta</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="radio"/> 0</td> <td style="text-align: center;"><input type="radio"/> 1</td> </tr> <tr> <td>Se le cae la comida en la mesa o en el piso</td> <td style="text-align: center;"><input type="radio"/> 0</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="radio"/> 1</td> </tr> <tr> <td>No usa servilleta</td> <td style="text-align: center;"><input type="radio"/> 0</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="radio"/> 1</td> </tr> <tr> <td>Habla con la boca llena</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="radio"/> 0</td> <td style="text-align: center;"><input type="radio"/> 1</td> </tr> <tr> <td>Coge comida del plato de otros</td> <td style="text-align: center;"><input type="radio"/> 0</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="radio"/> 1</td> </tr> <tr> <td>Come demasiado rápido o demasiado despacio</td> <td style="text-align: center;"><input type="radio"/> 0</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="radio"/> 1</td> </tr> <tr> <td>Juega con sus dedos en la comida</td> <td style="text-align: center;"><input type="radio"/> 0</td> <td style="text-align: center;"><input checked="" type="radio"/> 1</td> </tr> </tbody> </table>		Sí	No	Tira la Comida	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	Pasa la comida sin masticar	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	Masticla la comida con la boca abierta	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	Se le cae la comida en la mesa o en el piso	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	No usa servilleta	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	Habla con la boca llena	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1	Coge comida del plato de otros	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	Come demasiado rápido o demasiado despacio	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1	Juega con sus dedos en la comida	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1
	Sí	No																													
Tira la Comida	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1																													
Pasa la comida sin masticar	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1																													
Masticla la comida con la boca abierta	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1																													
Se le cae la comida en la mesa o en el piso	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1																													
No usa servilleta	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1																													
Habla con la boca llena	<input checked="" type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 1																													
Coge comida del plato de otros	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1																													
Come demasiado rápido o demasiado despacio	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1																													
Juega con sus dedos en la comida	<input type="radio"/> 0	<input checked="" type="radio"/> 1																													

Para otros ítems del segundo tipo, las evaluaciones positivas (ej. 0) aparecen bajo el "Sí", con las evaluaciones negativas (ej. 1) bajo el "No". En este ejemplo, el evaluado "come con la boca abierta" y "habla con la boca llena". Así, los 0s son circulados (que indican la respuesta "Sí") para estas conductas y los 1s (que indican la respuesta "No") se circulan para las demás conductas. Se suman los puntos y el "7" es registrado en el cuadro.

**PARTE UNO
DOMINIO I.**

Funcionamiento Independiente

A. Comiendo

ITEM 1 Uso de Utensilios de Mesa
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Usa el Cuchillo para cortar o untar	6
Se alimenta solo, sin ensuciarse, con cuchara y tenedor (o con utensilios alternativos como mondadientes)	5
Se alimenta solo con cuchara y tenedor (o con utensilios alternativos como mondadientes) desparriando considerablemente	4
Se alimenta solo con cuchara – limpiamente	3
Se alimenta solo con cuchara – desparriando considerablemente	2
Se alimenta solo con los dedos	1
No se alimenta solo o debe de ser alimentado	0

ITEM 2 Comer en Público
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Ordena comidas completas en restaurantes	3
Ordena comidas simples, como hamburguesas o hot dogs	2
Ordena cosas solas. Ej. gaseosa, helado, pasteles, etc. en una fuente de soda o tiendas	1
No ordena en lugares públicos para comer	0

ITEM 3 Beber
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Bebe sin derramar, sosteniendo el vaso con una mano	3
Bebe limpiamente de una taza o vaso sin ayuda	2
Bebe de una taza o de un vaso sin ayuda desparriando considerablemente	1
No bebe de una taza o de un vaso sin ayuda	0

ITEM 4 Modales en la Mesa
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Si estos ítems no se aplican al individuo Ej. debido a que el o ella es alimentado en la cama o sólo ingiere comida líquida, haga una marca en el espacio y seleccione "Sí" para todas las afirmaciones

Si No

Tira la comida	0	1
Pasa la comida sin masticar	0	1
Se le cae la comida en la mesa o en el piso	0	1
No usa servilleta	0	1
Habla con la boca llena	0	1
Coge comida del plato de otros	0	1
Come demasiado rápido o demasiado despacio	0	1
Juega con sus dedos en la comida	0	1

B. Uso del Retrete

ITEM 5 Entrenamiento para el Retrete
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Nunca tiene accidentes de control de esfínteres	4
Tiene accidentes de control de esfínteres sólo de noche	3
Ocasionalmente tiene accidentes de control de esfínteres durante el día	2
Frecuentemente tiene accidentes de control de esfínteres durante el día	1
No está entrenado para usar el retrete en absoluto	0

ITEM 6 Se Atiende solo en el Retrete
(Haga un círculo en todas las respuestas) Si No

Se baja los pantalones sin ayuda para usar el retrete	1	0
Se sienta en el asiento del retrete sin ayuda	1	0
Utiliza el papel higiénico apropiadamente	1	0
Jala la palanca del retrete después de usarlo	1	0
Se pone la ropa sin ayuda	1	0
Se lava las manos sin ayuda	1	0

C. Limpieza

ITEM 7 Lavándose las Manos y la Cara
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Se lava las manos y cara con agua y jabón sin incitarlo a que lo haga	1	0
Se lava las manos con jabón	1	0
Se lava la cara con jabón	1	0
Se lava las manos y cara con agua	1	0
Se seca las manos y cara	1	0

ITEM 8 Bañándose
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Prepara el baño y se baña sin ayuda	6
Se lava y seca completamente sin indicaciones ni ayuda	5
Se lava y seca razonablemente bien con indicaciones	4
Se lava y seca con ayuda	3
Intenta jabonarse y lavarse solo	2
Coopera al ser lavado y secado por otros	1
No hace ningún intento para lavarse o secarse	0

ITEM 9 Higiene personal
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Si estos ítems no se aplican al individuo Ej. es completamente dependiente de los demás, marque el espacio y responda "Sí" a todas las afirmaciones

Si No

Tiene un fuerte olor axilar	0	1
No se cambia la ropa interior regularmente	0	1
A menudo su piel esta sucia si no lo ayudan	0	1
No mantiene sus uñas limpias	0	1

ITEM 10 Lavándose los Dientes
(Haga un círculo en el nivel más alto)

- | | |
|---|---|
| Limpia sus dientes apropiadamente | 5 |
| Aplica la pasta de dientes y se cepilla los dientes con movimientos de arriba abajo | 5 |
| Aplica la pasta de dientes y se cepilla los dientes de un costado a otro | 4 |
| Se cepilla los dientes sin ayuda, pero no puede aplicar la pasta de dientes | 3 |
| Se cepilla los dientes con supervisión | 2 |
| Coopera cuando se le cepillan los dientes | 1 |
| No hace ningún intento para cepillarse los dientes | 0 |

D Apariencia No limpia sus dientes 0

ITEM 11 Postura
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Sí estos ítems no se aplican al individuo Ej. porque el o ella está postrado en cama o no puede caminar, marca el espacio y seleccione "Sí" para todas las afirmaciones.

Si No

- | | | |
|---|---|---|
| La boca le cuelga abierta | 0 | 1 |
| La cabeza cuelga hacia abajo | 0 | 1 |
| El estomago sobresale debido a su postura | 0 | 1 |
| Los hombros encorvados y la espalda doblada | 0 | 1 |
| Camina con las puntas de los pies hacia fuera o hacia adentro | 0 | 1 |
| Camina con los pies muy separados | 0 | 1 |
| Arrasta los pies o patea el piso al caminar | 0 | 1 |
| Camina con la punta de los pies | 0 | 1 |

ITEM 12 Vestimenta
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Sí estos ítems no se aplican al individuo Ej. porque el o ella es completamente dependiente de los demás, marque el espacio y seleccione "Sí" para todas las afirmaciones.

Si No

- | | | |
|---|---|---|
| Usa ropa que no le queda correctamente si no es ayudado | 0 | 1 |
| Usa ropa rota o sin planchar si no se le indica | 0 | 1 |
| Usa nuevamente ropa sucia o manchada si no se le indica | 0 | 1 |
| Usa ropa con combinaciones de colores chocantes si no se le indica | 0 | 1 |
| No sabe la diferencia entre zapatos de trabajo y zapatos de vestir | 0 | 1 |
| No escoge ropa diferente para ocasiones formales o informales | 0 | 1 |
| No usa ropa especial (impermeable, botas, etc.) para las diferentes condiciones del clima | 0 | 1 |

E Cuidado de la Ropa

ITEM 13 Cuidado de la Ropa
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Si No

- | | | |
|--|---|---|
| Lustra y limpia sus zapatos cuando es necesario | 1 | 0 |
| Guarda la ropa en un cajón, closet o armario | 1 | 0 |
| Cuelga la ropa sin que se le indique | 1 | 0 |
| Avisa cuando hay botones faltantes o huecos y/o repara su ropa | 1 | 0 |

ITEM 14 Lavandería
(Haga un círculo en el nivel más alto)

- | | |
|---|---|
| Utiliza la lavadora y secadora sin ayuda | 3 |
| Pone la ropa en la lavadora y secadora, y la enciende con ayuda | 2 |
| Clasifica la ropa con ayuda | 1 |
| No participa en las actividades de lavandería | 0 |

ITEM 15 Vistiéndose
(Haga un círculo en el nivel más alto)

- | | |
|---|---|
| Se viste completamente solo | 5 |
| Se viste completamente solo, sólo con indicaciones verbales | 4 |
| Se viste solo, jalando o poniéndose todas las ropas con indicaciones verbales y las ajusta (abotonar, cierra, pega) con ayuda | 3 |
| Se viste con ayuda para jalar o ponerse la mayoría de la ropa y para ajustarla | 2 |
| Coopera al ser vestido estirando brazos o piernas | 1 |
| Debe de ser vestido completamente | 0 |

ITEM 16 Desvistiéndose en momentos apropiados
(Haga un círculo en el nivel más alto)

- | | |
|--|---|
| Se desviste completamente solo | 5 |
| Se desviste completamente solo, sólo con indicaciones verbales | 4 |
| Se desviste, con ayuda para desajustar (abrir, desabotonar, despegar) la ropa, y con indicaciones verbales para jalarlas o quitárselas | 3 |
| Se desviste con ayuda para desajustar y jalar o quitarse la mayoría de la ropa | 2 |
| Coopera al ser desvestido al extender brazos o piernas | 1 |
| Debe de ser desvestido completamente | 0 |

ITEM 17 Zapatos
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Si No

- | | | |
|--|---|---|
| Se pone los zapatos correctamente sin ayuda | 1 | 0 |
| Amarra las hileras de los zapatos sin ayuda | 1 | 0 |
| Desamarra las hileras de los zapatos sin ayuda | 1 | 0 |
| Se quita los zapatos sin ayuda | 1 | 0 |
| Pega o despega e Velcro de los zapatos | 1 | 0 |

G. Viaje

ITEM 18 Sentido de Dirección
(Haga un círculo en el nivel más alto)

- Va a pocas cuadras del establecimiento o colegio, o a varias cuadras de la casa sin perderse 3
Se desplaza dentro del establecimiento o va a pocas cuadras de la casa sin perderse 2
Sólo se desplaza dentro del establecimiento o de la casa 1
Se pierde cada vez que deja el área donde vive 0

ITEM 19 Transporte
(Haga un círculo en todas las respuestas)

- Viaja en forma segura en autos particulares
Viaja en forma independiente en trenes, buses interprovinciales o en avión
Viaja en forma independiente en un taxi
Hace viajes desconocidos por la ciudad en el subterráneo o en buses en forma independiente
Hace viajes conocidos por la ciudad en el subterráneo en buses en forma independiente en forma independiente

Si	No
1	0
1	0
1	0
1	0
1	0

ITEM 20 Movilidad
(Haga un círculo en todas las respuestas)

- Puede cruzar la calle solo y en forma segura
Puede ir al colegio o a trabajar solo
Puede regresar a la casa del colegio o del trabajo solo
Puede ir y regresar solo a actividades de recreación (cine, juegos, etc.)
Tiene licencia de conducir

Si	No
1	0
1	0
1	0
1	0
1	0

ITEM 21 Seguridad en la Calle o en el Colegio
(Haga un círculo en el nivel más alto)

- Se muestra alerta a posibles peligros (Ej. evita la parte honda de una piscina, usa el pasamanos en las escaleras, no acepta que lo extraños lo lleven, usa el cinturón de seguridad en el auto, etc.) 3
Al caminar obedece las señales de tránsito 2
Mira a ambos lados de la calle y espera lo necesario antes de cruzar la calle 1
Falla al reconocer los posibles peligros 0

H. Otros Funcionamientos Independientes

ITEM 22 Teléfono
(Haga un círculo en todas las respuestas)

- | Si | No |
|----|----|
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |

ITEM 23 Funcionamiento Independiente Diverso
(Haga un círculo en todas las respuestas)

- | Si | No |
|----|----|
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |
| 1 | 0 |

ITEM 24 Seguridad en el Establecimiento de Residencia o en el Hogar
(Haga un círculo en el nivel más alto)

- Pregunta si es seguro tocar o consumir un objeto no familiar 3
Es cuidadoso con los peligros eléctricos en enchufes y toma corrientes 2
Es cuidadoso con los peligros de comidas o bebidas calientes o con los de platos o sartenes calientes 1
No es cuidadoso con posibles peligros 0

TOTAL DEL DOMINIO: FUNCIONAMIENTO INDEPENDIENTE

(Sume los ítems 1 al 24)

DOMINIO II.

Desarrollo Físico

A Desarrollo Sensorial (Habilidad Observable)

ITEM 25 Visión (con lentes si usa)
(Haga un círculo en el nivel más alto)

No tiene dificultad para ver	3
Tiene alguna dificultad para ver	2
Tiene gran dificultad para ver	1
No ve nada	0

ITEM 26 Audición (con ayuda auditiva si usa)
(Haga un círculo en el nivel más alto)

No tiene ninguna dificultad para escuchar	3
Tiene alguna dificultad para escuchar	2
Tiene gran dificultad para escuchar	1
No escucha nada	0

B. Desarrollo Motor

ITEM 27 Balance Corporal
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Nota: Si camina con la punta de los pies (vea el ítem 11h), puntúe 0

Si se le pide, es capaz de pararse en la punta de los pies por diez segundos	5
Si se le pide, es capaz de pararse con un solo pie por dos segundos	4
Se para sin apoyo por cinco minutos o más	3
Se para con apoyo por cinco minutos o más	2
Se sienta sin apoyo por diez minutos o más	1
No puede hacer nada de lo anterior	0

ITEM 28 Caminando y Corriendo
(Haga un círculo en todas las respuestas)

	Si	No
Camina solo	1	0
Sube y baja escaleras solo	1	0
Baja escaleras alternando los pies	1	0
Corre sin frecuentes caídas	1	0
Brinca o salta	1	0

ITEM 29 Control Manual
(Haga un círculo en todas las respuestas)

	Si	No
Atrapa una pelota en el aire	1	0
Lanza una pelota por lo alto	1	0
Levanta una taza o vaso	1	0
Agarra con el pulgar y otro dedo	1	0

ITEM 30 Función de las Extremidades
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Usa efectivamente el brazo derecho	1	0
Usa efectivamente el brazo izquierdo	1	0
Usa efectivamente la pierna derecha	1	0
Usa efectivamente la pierna izquierda	1	0

Si	No
1	0
1	0
1	0
1	0

TOTAL DEL DOMINIO: DESARROLLO FÍSICO
(Sume los ítems 25 al 30)

DOMINIO III.

Actividad Económica

A. Manejo de Dinero y Presupuesto

ITEM 31 Manejo de Dinero
(haga un círculo en el nivel más alto)

Maneja completamente de su propio dinero	4
Da el vuelto correctamente pero no utiliza facilidades bancarias	3
Suma monedas de diferente denominación hasta 1 nuevo sol	2
Usa dinero pero no da vueltos correctamente	1
No usa dinero	0

ITEM 32 Uso del Banco
(Haga un círculo en todas las respuestas)

	Si	No
Usa las facilidades de banco independientemente	1	0
Mantiene una cuenta bancaria con ayuda	1	0
Puede llenar formularios de depósito y retiro	1	0
Tiene una tarjeta del banco y puede usar el cajero automático	1	0

ITEM 33 Haciendo Presupuestos
(Haga un círculo en todas las respuestas)

	Si	No
Ahorra monedas o fichas para un propósito específico	1	0
Presupuesta tarifas de pasajes, comidas, etc.	1	0
Gasta su dinero con alguna planificación	1	0
Controla sus gastos más importantes	1	0

B. Habilidades para Comprar

ITEM 34 Mandados
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Va a varias tiendas y compra diferentes objetos	4
Va a una tienda y compra un objeto	3
Hace mandados de compras simples sin una nota	2
Hace mandados de compras simples con una nota	1
No se le puede enviar a hacer mandados	0

ITEM 35	Comprando (Haga un círculo en el nivel más alto)	
Compra su propia ropa	5	
Compra los accesorios para su ropa	4	
Hace compras menos sin ayuda (dulces, gaseosas, etc.)	3	
Hace compras con poca supervisión	2	
Hace compras con supervisión cercana	1	
No hace compras	0	

ITEM 36	Recursos para comprar (Haga un círculo en todas las respuestas)	
	Si No	
Tiene tarjetas de pago para tiendas específicas	1	0
Tiene tarjetas de crédito generales u otras formas de crédito	1	0
Lleva consigo una identificación apropiada	1	0
Puede endosar un cheque	1	0

TOTAL DEL DOMINIO: ACTIVIDAD ECONÓMICA (Sume los ítems 31 al 36)	
--	--

DOMINIO IV.

Desarrollo del Lenguaje

A. Expresión

ITEM 37	Escribiendo (Haga un círculo en el nivel más alto)	
Escribe cartas o historias completas y comprensibles	5	
Escribe notas o memorandums cortos	4	
Escribe o imprime oraciones enteras	3	
Escribe o imprime por lo menos diez palabras	2	
Escribe o imprime su nombre	1	
No puede escribir ni imprimir ninguna palabra	0	

ITEM 38	Escribir a mano (Haga un círculo en todas las respuestas)	
Si el ítem 37 es puntuado "0", haga una marca en el espacio y seleccione "Sí" para todas las afirmaciones		
Escribe al revés	0	1
Invierte algunas letras	0	1
Su escritura es generalmente ilegible	0	1
No es capaz de sostener un lápiz o crayón	0	1

ITEM 39	Expresión Pre-verbal (haga un círculo en todas las respuestas)	
Si la persona es capaz de pronunciar al menos unas pocas palabras, entonces haga una marca en el espacio y seleccione "Sí" para todas las afirmaciones		
Asiente con la cabeza y sonríe para expresar felicidad	1	0
Manifiesta su hambre	1	0
Indica lo que quiere señalando o con sonidos vocales	1	0
Imita los sonidos de objetos o animales (chu-chu, gau-gau, etc.)	1	0
Expresa placer o enojo con sonidos vocales	1	0

ITEM 40	Articulación (Haga un círculo en todas las respuestas)	
Si la persona no habla en lo absoluto, entonces haga una marca en el espacio y seleccione "Sí" para todas las afirmaciones		
Si su lenguaje es lento, débil, en susurros o difícil de oír	0	1
Su lenguaje es demorado, deliberado o trabajoso	0	1
Su lenguaje es apurado, acelerado o atropellado	0	1
Habla con cloqueos, pausas u otras interrupciones irregulares	0	1

ITEM 41	Oraciones (Haga un círculo en el nivel más alto)	
Algunas veces usa oraciones complejas con palabras como "porque", "pero", etc.	3	
Hace preguntas con palabras tales como "Por qué", "Cómo", "Qué", etc.	2	
Habla con oraciones simples	1	
Habla con frases primitivas o no habla	0	

ITEM 42	Utilización de Palabras (Haga un círculo en el nivel más alto)	
Habla sobre acciones al describir fotografías	4	
Nombra personas u objetos al describir fotografías	3	
Nombra a objetos familiares	2	
Pide las cosas por sus nombres apropiados	1	
No habla o casi no habla	0	

B. Comprensión Verbal	
ITEM 43	Comprensión de Lectura (Haga un círculo en el nivel más alto)
Lee libros apropiados para niños de 9 años o mayores	5
Lee libros apropiados para niños de 7 u 8 años	4
Lee historias simples o historietas cómicas	3
Lee diversas señales Ej. "No Estacionar", "Hombres", "Mujeres", etc.	2
Reconoce visualmente 10 o más palabras	1
Reconoce menos de diez palabras	0

ITEM 44 Comprepción de las Instrucciones Verbales
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Comprende instrucciones complejas que involucran una decisión "Si ___ puedes salir, pero si no..." 4

Comprende instrucciones que involucran un número de pasos Ej. "Primero haz ___, luego haces ___. " 3

Contesta a preguntas simples como "¿Cuál es tu nombre?" o "¿Qué estás haciendo?" 2

Responde correctamente a frases simples Ej. "detente", "siéntate", "ven aquí" 1

Es incapaz de comprender inclusive comunicaciones verbales muy simples 0

C. Desarrollo del Lenguaje Social

ITEM 45 Conversación
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Si No

Usa frases tales como "por favor", y "gracias" 1 0

Es sociable y conversa durante las comidas 1 0

Conversa con otros sobre deportes, familia, actividades de grupo, etc. 1 0

ITEM 46 Desarrollo Diverso del Lenguaje
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Si No

Se puede razonar con él 1 0

Es obvio que responde cuando se le habla 1 0

Habla sensatamente 1 0

Lee libros, periódicos o revistas para entretenerte 1 0

Repite una historia con poca o ninguna dificultad 1 0

Completa razonablemente bien los datos principales en un formulario de aplicación 1 0

DOMINIO V.

Números y Tiempo

ITEM 47 Números
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Realiza divisiones y multiplicaciones 6

Realiza sumas y restas simples 5

Cuenta diez o más objetos 4

Cuenta mecánicamente hasta diez 3

Cuenta dos objetos diciendo, "uno... dos" 2

Diferencia entre "uno" y "varios" o "muchos" 1

No comprende los números 0

ITEM 48 Tiempo
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Si No

Lee la hora correctamente, inclusive con minutos, en un reloj de manecillas 1 0

Lee la hora correctamente en un reloj digital 1 0

Entiende los intervalos de tiempo, Ej. entre "3:30" y "4:30" 1 0

Entiende los equivalentes del tiempo, Ej. "9:15" es lo mismo que "nueve y cuarto" 1 0

Asocia la hora en el reloj con varias acciones y eventos 1 0

ITEM 49 Concepto de Tiempo
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Si No

Nombre los días de la semana 1 0

Se refiere correctamente a la "mañana" y a la "tarde" 1 0

Comprende la diferencia entre día y semana, minuto y hora, mes y año, etc. 1 0

TOTAL DEL DOMINIO: NÚMEROS Y TIEMPO

(Suma los ítems 47 al 49)

TOTAL DEL DOMINIO: DESARROLLO DEL LENGUAJE

(Suma los ítems 37 al 46)

DOMINIO VI.

Actividad Prevocacional / Vocacional

ITEM 50 Complejidad del Trabajo
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Puede realizar un trabajo que requiera el uso de herramientas o maquinaria. Ej. en un taller, cosiendo, etc. 2
Puede realizar trabajos simples. Ej. jardinería sencilla, trapeado de pisos, vaciar basura, limpiar borradores de pizarra, etc. 1
No puede realizar ningún trabajo 0

ITEM 51 Desempeño en el trabajo – Trabajo / Colegio
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Si se marco "0" en el ítem 50, entonces haga una marca en el espacio y seleccione "No" para todas las afirmaciones.

Si No

Es un trabajador cuidadoso, evita accidentes personales y de otros 1 0
Cuida sus herramientas, equipo, suministros, etc. 1 0
Trabaja con constancia y productivamente 1 0
Es limpio y preciso 1 0

ITEM 52 Hábitos en el trabajo / Colegio
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Llega tarde al trabajo / colegio sin ninguna buena razón 0 1
A menudo se ausenta del trabajo / colegio 0 1
No completa trabajos in supervisión o aliento constante 0 1
Deja su puesto de trabajo o asiento sin permiso 0 1
Se queja o remilga sobre el trabajo / colegio 0 1

Si No

TOTAL DE DOMINIO: ACTIVIDAD PREVOCACIONAL / VOCACIONAL

(Sume los ítems 50 al 52)

DOMINIO VII.

Auto-dirección

A. Iniciativa

ITEM 53 Iniciativa
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Inicia la mayoría de sus actividades. Ej. tarea, juegos, etc. 3
Pregunta si ay algo que hacer o explora los alrededores. Ej. casa, jardín, colegio, clase, etc. 2
Se involucra en actividades sólo si se le asignan o si se le ordena 1
No se involucra en actividades asignadas. Ej. guardar juguetes, etc. 0

ITEM 54 Pasividad
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Si estos ítems no se aplican al individuo. Ej. debido a que el o ella es totalmente dependiente de otras personas, entonces haga una marca en el espacio y seleccione "Sí" para todas las afirmaciones

Si No

Necesita que se aliente constantemente para completar las tareas 0 1
No tiene ambición 0 1
Parece no tener interés por las cosas 0 1
Termina último las tareas porque desperdicia el tiempo 0 1
Depende innecesariamente de la ayuda los demás 0 1
Su movimiento es lento y desganado 0 1

B. Perseverancia

ITEM 55 Atención
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Pone atención a actividades con propósito por más de 12 minutos. Ej. jugar, leer, limpiar, etc. 4
Pone atención a actividades con propósito hasta por 15 minutos 3
Pone atención a actividades con propósito hasta por 10 minutos 2
Pone atención a actividades con propósito hasta por 5 minutos 1
No pone atención a actividades con propósito que duren hasta 5 minutos 0

ITEM 56 Persistencia

(Haga un círculo en todas las respuestas)

Sí estos ítems no se aplican al individuo. Ej. debido a que el o ella es totalmente incapaz de participar en cualquier actividad organizada, entonces haga una marca en el espacio y seleccione "Sí" para todas las afirmaciones

	Si	No	
No puede organizar tareas	0	1	
Se desalienta fácilmente	0	1	
Falla al llevar a cabo tareas	0	1	
Pasa de una actividad a otra	0	1	<input type="checkbox"/>
Necesita aliento constante para completar una tarea	0	1	

C. Tiempo Libre

ITEM 57 Actividades de Recreación

(Haga un círculo en el nivel más alto)

Organiza actividades de recreación en un nivel medianamente complejo. Ej. ir de viaje de pesca, coordina para ir a jugar billar, dispone tiempo para jugar computadora, etc.

Tiene un interés activo en pasatiempos. Ej. pintar, bordar, colecciónar estampillas, monedas, tarjetas de álbum

Participa en actividades de recreación cuando son organizadas para el o ella

Se involucra en actividades de recreación simples. Ej. ver TV, escuchar la radio, etc.

Es incapaz de organizar actividades de recreación, inclusive de naturaleza simple

0

TOTAL DEL DOMINIO: AUTO-DIRECCIÓN

(Sume los ítems 53 al 57)

ITEM 59 Responsabilidad

General

(Haga un círculo en el nivel más alto)

Muy consciente y asume mucha responsabilidad, hace un esfuerzo especial; las actividades asignadas son siempre realizadas

Generalmente es dependiente, se esfuerza por cumplir sus responsabilidades; uno puede estar razonablemente seguro que va a realizar las actividades asignadas

No es confiable, hace poco esfuerzo para cumplir con sus responsabilidades; uno no puede estar seguro de que las actividades asignadas serán realizadas

No se le dan responsabilidades, es incapaz de cumplir con las responsabilidades en lo absoluto

ITEM 60 Responsabilidad Personal

(Haga un círculo en todas las respuestas)

Si No

generalmente mantiene autocontrol
comprende el concepto de llegar a tiempo
busca y acepta ayuda o instrucciones

Se reporta (a profesores, supervisor, etc.) si hay algún problema

DOMINIO VIII.

Responsabilidad

ITEM 58 Objetos personales

(Haga un círculo en el nivel más alto)

Muy confiable, siempre cuida sus objetos personales

3

Generalmente confiable, generalmente cuida sus objetos personales

2

No es confiable, casi nunca cuida sus objetos personales

1

No es responsable en lo absoluto, no cuida sus objetos personales

0

TOTAL DEL DOMINIO: RESPONSABILIDAD

(Sume los ítems 58 al 60)

DOMINIO IX.

Socialización

ITEM 61 Cooperación

(Haga un círculo en el nivel más alto)

Ofrece ayuda a los demás
Está dispuesto a ayudar si se le pide
Nunca ayuda a los demás

0 1 0

ITEM 62 Consideración a Otros

(Haga un círculo en todas las respuestas)

	Si	No
Muestra interés en los asuntos de los demás	1	0
Cuida las pertenencias de los demás	1	0
Dirige o maneja los asuntos de los demás cuando es necesario	1	0
Muestra consideración por los sentimientos de los demás	1	0

ITEM 63 Conciencia de Otros
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Reconoce a su propia familia
Reconoce a otras personas fuera de la familia
Tiene información acerca de otros. Ej. trabajo,
dirección, relación con él, etc.
Sabe los nombres de las personas cercanas a él
o ella. Ej. compañeros de clase, vecinos
Sabe los nombres de personas con las que no se
frecuenta regularmente

	Si	No
1	0	
1	0	
1	0	
1	0	
1	0	<input type="checkbox"/>
1	0	

ITEM 64 Interacción con Otros
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Interactúa con otros en actividades o juegos
grupales 3
Interactúa con otros por lo menos durante un
corto periodo de tiempo. Ej. enseñando o
ofreciendo juguetes, ropa u objetos 2
Interactúa con otros imitativamente con poca
interacción 1
No responde a los demás de una manera
sociable aceptable 0

ITEM 65 Participación en Actividades
Grupales
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Inicia actividades grupales (líder y
organizador) 3
Participa espontáneamente y con entusiasmo en
actividades grupales (participante activo) 2
Participa en actividades grupales si le alienta a
hacerlo (participante pasivo) 1
No participa o se retira de las actividades
grupales 0

ITEM 66 Egoísmo
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Si estos ítems no se aplican al individuo. Ej.
porque el o ella no tiene vida social o es
profundamente retraído, haga una marca en
el espacio y seleccione "Sí" para todas las
declaraciones

	Si	No
0	1	
0	1	
0	1	
0	1	<input type="checkbox"/>

ITEM 67 Madurez Social
(Haga un círculo en todas las respuestas)

Si estos ítems no se aplican al individuo. Ej.
porque el o ella no tiene vida social o es
profundamente retraído, haga una marca en
el espacio y seleccione "Sí" para todas las
afirmaciones

	Si	No
0	1	
0	1	
0	1	
0	1	
0	1	<input type="checkbox"/>
0	1	

TOTAL DEL DOMINIO: SOCIALIZACIÓN
(Sume los ítems 61 al 67)

ÍTEMES ADICIONALES PARA MUJERES

Menstruación
(Haga un círculo en el nivel más alto)

Cuida completamente de sí misma durante su
menstruación, sin ayuda o recuerdo de
hacerlo 5

Cuida de sí misma razonablemente bien
durante su menstruación 4

Ayuda cambiándose las toallas higiénicas
durante su menstruación 3

Indica que necesita cambio de toalla
higiénica durante su menstruación 2

Indica cuando ha comenzado a menstruar
1

No hace nada de lo anterior 0

INSTRUCCIONES PARA LA PARTE DOS

La Parte Dos sólo contiene un tipo de ítems. El Siguiente es un ejemplo.

ITEM 19	Malogra la Propiedad Ajena N O F
Desgarra, rompe o mastica la ropa de los demás	0 1 2
Ensucia las pertenencias de los demás	0 1 2
Rompe revistas, libros u otras posesiones personales de otras personas	0 1 2
Otro (especifique) _____	0 1 2 5

Haga un círculo en el "0" si la conducta nunca ocurre (N), en el "1" si la conducta ocurre ocasionalmente (O), o en el "2" si la conducta ocurre frecuentemente (F).

En el ejemplo, la primera afirmación es "ocasionalmente" verdadera, la segunda y tercera afirmaciones son "frecuentemente" verdaderas, y no ocurren otras conductas relacionadas con que malogra la propiedad ajena. Así, se suman los puntos, en este caso 5, y este número se registra en el cuadro.

"Nunca" significa que la conducta nunca ha sido observada; "Ocasionalmente" significa que la conducta ocurre de vez en cuando o cada cierto tiempo; y "Frecuentemente" significa que la conducta ocurre a menudo o habitualmente.

Utilice el espacio para "Otro" cuando:

1. La persona tiene problemas conductuales relacionados a aquellos encerrados en círculos.
2. La persona tiene problemas conductuales que no son cubiertos por cualquiera de los ejemplos listados.

La conducta registrada en "Otro" debe ser un ejemplo específico del problema conductual señalado en el ítem. Por motivos de calificación, sólo se permite registrar un solo "Otro" por ítem.

PARTE DOS
DOMINIO X.

Conducta Social

ITEM 1		Amenaza con Violencia Física o la Causa	N	O	F
Utiliza gestos amenazantes		0	1	2	
Indirectamente causa daño a otros		0	1	2	
Escupe a los demás		0	1	2	
Enpuja, arraña o peñisque a otros		0	1	2	
Le jala el pelo, las orejas, etc. a otros		0	1	2	
Muerde a los demás		0	1	2	
Patea, pega o palmea a otros		0	1	2	
Le tira objetos a los demás		0	1	2	
Estrangula a los demás		0	1	2	
Usa objetos como armas contra los demás		0	1	2	
Daña a los animales		0	1	2	
Otro (especifique)		0	1	2	

ITEM 2		Tiene Temperamento Violento o Berrinches	N	O	F
Llora y Grita		0	1	2	
Patea el piso mientras golpea objetos o chanca puertas, etc.		0	1	2	
Patea el piso, gritando y dando alaridos		0	1	2	
Se tira al piso, gritando y dando alaridos		0	1	2	
Otro (especifique)		0	1	2	

ITEM 3		Molesta y Murmura sobre Otros	N	O	F
Murmura (Chismes) sobre otros		0	1	2	
Dice historias falsas o exageradas sobre los demás		0	1	2	
Molesta a los demás		0	1	2	
Criticá a los demás		0	1	2	
Se burla de los demás		0	1	2	
Otro (especifique)		0	1	2	

ITEM 4		Ordena y Manipula a los demás	N	O	F
Trata de decirle a los demás que hacer		0	1	2	
Exige que los demás lo sirvan		0	1	2	
Mandonea a los demás		0	1	2	
Causa peleas entre los demás		0	1	2	
Manipula a los demás para causarles problemas		0	1	2	
Otro (especifique)		0	1	2	

ITEM 5		Utiliza Lenguaje Hostil	N	O	F
Utiliza lenguaje hostil, Ej. "estúpido", "chancho cochino", etc.		0	1	2	
Dice groserías, o usa lenguaje obsceno		0	1	2	
Grita amenazas violentas		0	1	2	
Amenaza verbalmente a los demás, sugiriendo violencia física		0	1	2	
Otro (específico)		0	1	2	

ITEM 6 Reacciona Pobremente a la
Frustración N O F

Culpa a los demás por sus propios errores 0 1 2
Se retraca o hace pucheros cuando se frustra 0 1 2
Se molesta cuando se frustra 0 1 2
Hace berrinches temperamentales cuando no
se sale con la suya 0 1 2
Otro (específico) 0 1 2

ITEM 7 Interrumpe las Actividades
de los demás

Siempre esta en el camino 0 1 2
Interfiere con las actividades de los demás. 0 1 2
Ej. bloqueando la pasada, poniendo
obstáculos, etc. 0 1 2
Molesta el trabajo de los demás 0 1 2
Tumba los objetos con los que los demás
están trabajando, Ej. rompecabezas, juegos
de cartas, etc. 0 1 2
Arranca las cosas de las manos de los demás 0 1 2
Otro (específico) 0 1 2

TOTAL DEL DOMINIO: CONDUCTA SOCIAL

(Sume los ítems 1 al 7)

DOMINIO XI.

Conformidad

ITEM 8 Ignora las Regulaciones o las
Rutinas Regulares N O F

Tiene actitud negativa hacia las reglas pero
generalmente se conforma 0 1 2
Tiene que obligársese a que vaya a través de
las líneas de espera, Ej. fila para el refrigerio,
fila para sacar turnos, etc. 0 1 2
Viola las reglas o regulaciones, Ej. como en
áreas prohibidas, desobedece las señales de
tránsito, etc. 0 1 2
Se rehúsa a participar en actividades
requeridas, Ej. trabajo, colegio, etc. 0 1 2
Otro (específico) 0 1 2

ITEM 9 Se Resiste a Seguir Instrucciones,
Pedidos u Órdenes

Se molesta si se le da una orden directa 0 1 2
Pretende no oír y no las sigue instrucciones 0 1 2
No le presta atención a las instrucciones 0 1 2
Se rehúsa a trabajar en un tema asignado 0 1 2
Vacila durante períodos largos de tiempo
antes de realizar las tareas asignadas 0 1 2
Hace lo contrario a lo que se le pide 0 1 2
Otro (específico) 0 1 2

ITEM 10 Tiene una Actitud Imprudente o de Rebelión hacia la Autoridad N O F

Rechaza a las personas con autoridad, Ej. profesores, líderes de grupo, personal de cuidado, etc.	0	1	2
Es hostil con las personas con autoridad	0	1	2
Se burla de las personas con autoridad	0	1	2
Dice que él o ella pueden despedir a las personas con autoridad	0	1	2
Dice que parientes van a venir a matar o lastimar a las personas con autoridad	0	1	2
Otro (especifique)	0	1	2

ITEM 11 Falta o se Ausenta de las Asignaciones o Lugares Apropiados

Llega tarde a lugares requeridos o a asignaciones	0	1	2
Falla al regresar a lugares donde el o ella se supone debe de estar después de marcharse, Ej: después de ir al baño, hacer un mandado, etc.	0	1	2
Deja una actividad requerida sin permiso, Ej. trabajo, clase, etc.	0	1	2
Se ausenta de las actividades rutinarias, Ej. trabajo, clase, etc.	0	1	2
Se queda fuera de casa o del dormitorio muy tarde en la noche	0	1	2
Otro (especifique)	0	1	2

ITEM 12 Se Escapa o Intenta Escaparse

Intenta escaparse del hospital, de la casa o del colegio	0	1	2
Se escapa de las actividades grupales, Ej. paseos, viajes en el bus del colegio, etc.	0	1	2
Se escapa del hospital, de la casa o del colegio	0	1	2
Otro (especifique)	0	1	2

ITEM 13 Se Comporta mal en Situaciones Grupales

Interrumpe las discusiones de grupo hablando de temas no relacionados con esta	0	1	2
Malogra juegos al rehusarse a seguir las reglas	0	1	2
Interrumpe las actividades grupales haciendo ruidos o parándose	0	1	2
No permanece en su asiento durante el periodo de clase, el periodo de refrigerio u otras sesiones de grupo	0	1	2
Otro (especifique)	0	1	2

DOMINIO XII.

Honestez / Integridad

ITEM 14 No Respeto la Pertenencias Ajena N O F

No devuelve objetos prestados	0	1	2
Usa los objetos de los demás sin permiso	0	1	2
Pierde las pertenencias de los demás	0	1	2
Malogra las pertenencias de los demás	0	1	2
No reconoce la diferencia entre lo propio y las pertenencias de los demás	0	1	2
Otro (especifique)	0	1	2

ITEM 15 Coge las Pertenencias de los demás sin Permiso

Han sospechado de él por robo	0	1	2
Coge las pertenencias de los demás si estas no están en su lugar o guardadas con candado	0	1	2
Coge las pertenencias de los demás de bolsillos, carteras, cajones, etc.	0	1	2
Coge las pertenencias de los demás abriendo o rompiendo candados	0	1	2
Otro (especifique)	0	1	2

ITEM 16 Miente y Hace trampas

Retuerce la verdad para su beneficio	0	1	2
Hace trampa en juegos, exámenes, tareas, etc.	0	1	2
Miente sobre las situaciones	0	1	2
Miente sobre sí mismo	0	1	2
Miente sobre otros	0	1	2
Otro (especifique)	0	1	2

ITEM 17 Malogra sus Pertenencias Personales

Desagarra, rompe o mastica su ropa	0	1	2
Ensucia sus pertenencias	0	1	2
Rompe sus revistas, libros u otras posesiones	0	1	2
Otro (especifique)	0	1	2

ITEM 18 Malogra la Propiedad Pública

Rrompe revistas, libros u otras propiedades públicas	0	1	2
Es demasiado tosco con los muebles (patea, mutila, rompe)	0	1	2
Rompe ventanas	0	1	2
Rellena los retretes con papeles u otros objetos sólidos que causan que este revalse	0	1	2
Otro (especifique)	0	1	2

TOTAL DEL DOMINIO: CONFORMIDAD

(Sume los ítems 8 al 13)

ITEM 19 Malogra la Propiedad Ajena N O F

Desgarrar, rompe o mastica la ropa de los demás	0	1	2
Ensucia las pertenencias de los demás	0	1	2
Ronrone revistas, libros u otras posesiones personales de otras personas	0	1	2
Otro (especifique) _____	0	1	2

TOTAL DEL DOMINIO: HONRADEZ / INTEGRIDAD (Sume los ítems 14 al 19)	<input type="text"/>
--	----------------------

DOMINIO XIII.

Conducta Estereotipada e Hiperactiva

ITEM 20 Tiene Conductas Estereotipadas N O F

Continuamente golpea rítmicamente los dedos	0	1	2
Continuamente golpea el piso con el pie	0	1	2
Tiene las manos constantemente en movimiento	0	1	2
Continuamente se golpea, araña o soba a sí mismo	0	1	2
Repetidamente mueve o sacude partes de su cuerpo	0	1	2
Se mueve o rueda de atrás hacia adelante	0	1	2
Mece su cuerpo de atrás hacia adelante	0	1	2
Camina de un lugar a otro repetidamente	0	1	2
Otro (específico) _____	0	1	2

ITEM 21 Tiene Modales Interpersonales Inapropiados

Habla demasiado cerca de la cara de los demás	0	1	2
Le sopla la cara a otros	0	1	2
Eructa frente a otros	0	1	2
Besa o lame a otros	0	1	2
Abraza o aprieta a otros	0	1	2
Toca a otros de manera inapropiada	0	1	2
Se cuelga de otros y no les suelta	0	1	2
Otro (específico) _____	0	1	2

ITEM 22 Tiene Hábitos del Lenguaje o Vocales Perturbadores

Se rie con risillas falsas histéricamente	0	1	2
Habla muy fuerte o le grita a otros	0	1	2
Habla consigo mismo muy fuerte	0	1	2
Se rie de forma inapropiada	0	1	2
Canturrea, hace sonidos guturales u otros sonidos desagradables	0	1	2
Repite una palabra o frase una y otra vez	0	1	2
Hace mimética del habla de los demás	0	1	2
Otro (específico) _____	0	1	2

ITEM 23 Tiene Hábitos Orales Inaceptables N O F

Babea	0	1	2
Hace rechinar fuertemente sus dientes	0	1	2
Escape al piso	0	1	2
Se muerde las uñas de los dedos	0	1	2
Masticá o chupa sus dedos u otras partes del cuerpo	0	1	2
Masticá o chupa ropa u otros objetos no comestibles	0	1	2
Como comida no comestible	0	1	2
Bebe de la taza del retrete	0	1	2
Se pone todo en la boca	0	1	2
Otro (específico) _____	0	1	2

ITEM 24 Tiene Tendencias Hiperactivas

Habla en exceso	0	1	2
No se sienta quieto por ningún período de tiempo	0	1	2
Constantemente corre o salta alrededor del cuarto o de la sala	0	1	2
Se mueve o está inquieto constantemente	0	1	2
Otro (específico) _____	0	1	2

TOTAL DEL DOMINIO: CONDUCTA ESTEREOtipada e HIPERACTIVA

(Sume los ítems 20 al 24)

DOMINIO XIV.

Conducta Auto-destructiva

ITEM 25 Tiene otros Hábitos o Tendencias Excéntricas N O F

Es muy quisquilloso sobre los sitios donde sentarse o dormir	0	1	2
Se para en un lugar favorito. Ej. al lado de la ventada, la puerta, etc.	0	1	2
Se sienta cerca de cualquier cosa que vibre	0	1	2
Tiene miedo de subir o bajar escaleras	0	1	2
No quiere ser tocado	0	1	2
Grita si es tocado	0	1	2
Otro (específico) _____	0	1	2

ITEM 26 Se Causa Daño Físico a sí mismo N O F

- | | | | |
|--|---|---|---|
| Se muerde o corta a sí mismo | 0 | 1 | 2 |
| Se cachetea o golpea a sí mismo | 0 | 1 | 2 |
| Golpea su cabeza u otras partes del cuerpo | | | |
| contra objetos | 0 | 1 | 2 |
| Se jala su propio pelo, orejas, etc. | 0 | 1 | 2 |
| Se araña o pincha a sí mismo, causándose | | | |
| daño | 0 | 1 | 2 |
| Se ensucia y emborra | 0 | 1 | 2 |
| A propósito provoca que los demás lo | | | |
| maltraten | 0 | 1 | 2 |
| Se aprieta cualquier área adolorida que el o | | | |
| ella tenga | 0 | 1 | 2 |
| Se mete objetos en las orejas, ojos, nariz o | | | |
| boca | 0 | 1 | 2 |
| Otro (especifique) | 0 | 1 | 2 |

ITEM 27 Tiene Hábitos Extraños e Inaceptables

- | | | | |
|---|---|---|---|
| Huele todo | 0 | 1 | 2 |
| Se llena los bolsillos, camisas, vestidos o | | | |
| zapatos de cosas en forma inapropiada | 0 | 1 | 2 |
| Jala los hilos de su propia ropa | 0 | 1 | 2 |
| Juega con las cosas que él o ella está | | | |
| vistiendo. Ej. hileras de zapato, botones, etc. | 0 | 1 | 2 |
| Guarda y usa artículos inusuales. Ej. sellos de | | | |
| seguridad, tapas de botella, etc. | 0 | 1 | 2 |
| Esconde cosas, incluyendo comida | 0 | 1 | 2 |
| Juega con saliva | 0 | 1 | 2 |
| Juega con heces y orina | 0 | 1 | 2 |
| Otro (especifique) | 0 | 1 | 2 |

**TOTAL DEL DOMINIO: CONDUCTA AUTO-
DESTRUCTIVA**

(Suma los ítems 25 al 27)

DOMINIO XV.

Compromiso Social

ITEM 28 Es Inactivo N O F

- | | | | |
|---|---|---|---|
| Se sienta o para en una misma posición | | | |
| durante un largo periodo de tiempo | 0 | 1 | 2 |
| No hace otra cosa que estar sentado y mirar a | | | |
| los demás | 0 | 1 | 2 |
| Se queda dormido en sillas | 0 | 1 | 2 |
| Se hecha en el piso todo el día | 0 | 1 | 2 |
| Parece no reaccionar con nada | 0 | 1 | 2 |
| Otro (especifique) | 0 | 1 | 2 |

ITEM 29

Es Retraído N O F

- | | | | |
|---|---|---|---|
| Parece no darse cuenta de lo que le rodea | 0 | 1 | 2 |
| Es difícil llegar a él o contactarlo | 0 | 1 | 2 |
| Es apático y no responde a los sentimientos | 0 | 1 | 2 |
| Tiene la mirada perdida | 0 | 1 | 2 |
| Tiene una expresión fija | 0 | 1 | 2 |
| Otro (especifique) | 0 | 1 | 2 |

ITEM 30

Es Timido

- | | | | |
|--|---|---|---|
| Es tímido y retraído en situaciones sociales | 0 | 1 | 2 |
| Esconde la cara en situaciones grupales. Ej. | | | |
| fiestas, reuniones informales, etc. | 0 | 1 | 2 |
| No se mezcla bien con los demás | 0 | 1 | 2 |
| Prefiere estas sólo | 0 | 1 | 2 |
| Otro (específique) | 0 | 1 | 2 |

ITEM 31

Tiene una Postura Peculiar o Amaneramientos Raros

- | | | | |
|--|---|---|---|
| Mantiene la cabeza inclinada hacia un lado | 0 | 1 | 2 |
| Se sienta con las rodillas bajo la barbilla | 0 | 1 | 2 |
| Camina con la punta de los pies | 0 | 1 | 2 |
| Se hecha en el piso con los pies levantados | 0 | 1 | 2 |
| Camina con los dedos en las orejas o con las | | | |
| manos en la cabeza | 0 | 1 | 2 |
| Otro (específique) | 0 | 1 | 2 |

TOTAL DEL DOMINIO: COMPROMISO SOCIAL

(Suma los ítems 28 al 31)

DOMINIO XVI.

Conducta Interpersonal Disruptiva

ITEM 32

Tiende a Sobreestimar sus Propias Habilidades N O F

- | | | | |
|--|---|---|---|
| No reconoce sus propias limitaciones | 0 | 1 | 2 |
| Tiene una opinión muy alta de sí mismo | 0 | 1 | 2 |
| Habla de planes futuros que son irreales | 0 | 1 | 2 |
| Otro (específique) | 0 | 1 | 2 |

ITEM 33 No Reacciona Bien a la Crítica

- | | | | |
|--|---|---|---|
| No habla cuando lo corrigen | 0 | 1 | 2 |
| Se retira o hace pucheros cuando se le critica | 0 | 1 | 2 |
| Se molesta cuando lo critican | 0 | 1 | 2 |
| Grita y llora cuando lo corrigen | 0 | 1 | 2 |
| Otro (específique) | 0 | 1 | 2 |

ITEM 34 Demanda de Atención o Elogios Excesivos

- | | | | |
|---|---|---|---|
| Quiere elogios excesivos | 0 | 1 | 2 |
| Se pone celoso cuando se le brinda atención a | | | |
| los demás | 0 | 1 | 2 |
| Demanda consuelo excesivo | 0 | 1 | 2 |
| Actúa tantamente para llamar la atención | 0 | 1 | 2 |
| Otro (específique) | 0 | 1 | 2 |

ITEM 35 Parece Sentirse Perseguido N O F

Se queja de injusticias, inclusive cuando porciones o privilegios iguales han sido repartidos	0	1	2	
Se queja, "Nadie me quiere"	0	1	2	
Dice, "Todos me fastidian a mí"	0	1	2	
Dice, "Las personas hablan de mí"	0	1	2	
Dice, "Las personas está en contra mía"	0	1	2	
Sospecha de los demás	0	1	2	
Otro (especifique)	0	1	2	

**ITEM 36 Tiene Tendencias
Hipocondríacas**

Se queja de dolencias físicas imaginarias	0	1	2	
Finge estar enfermo	0	1	2	
Actúa como si siguiera enfermo después que ya se curó	0	1	2	
Otro (especifique)	0	1	2	

**ITEM 37 Tiene otras Señales de
Inestabilidad Emocional**

Cambia de humor sin razón aparente	0	1	2	
Se queja de tener pesadillas	0	1	2	
Grita mientras duerme	0	1	2	
Llora sin razón aparente	0	1	2	
Parece no tener control emocional	0	1	2	
Vomita cuando está molesto	0	1	2	
Parece inseguro o asustado en las actividades cotidianas	0	1	2	
Habla de personas o cosas que causan temores irrealistas	0	1	2	
Habla del suicidio	0	1	2	
Otro (especifique)	0	1	2	

TOTAL DE DOMINIO: CONDUCTA INTERPERSONAL DISRUPTIVA	<input type="text"/>
--	----------------------

(Sume los ítems 32 al 37)

ADICIONAL

**Toma Medicinas con Prescripción
(Psicoactivas) N O F**

Toma tranquilizantes	0	1	2	
Toma sedantes	0	1	2	
Toma medicinas anticonvulsivas	0	1	2	
Toma estimulantes	0	1	2	
Otro (especifique)	0	1	2	

ABS-S:2

AAMR Adaptive Behavior Scale-School
 Escala de Conducta Adaptativa –
 Colegio de la AAMR
 Segunda Edición
 Formato / Perfil Resumen

Sección I. Información de Identificación			
Nombre _____	Masc _____	Fem _____	
	Año _____	Mes _____	Día _____
Fecha de Evaluación _____			
Fecha de Nacimiento _____			
Edad _____			
Colegio _____			
Examinador _____			
Título del Examinador _____			
Nombre del que responde _____			
Relación con el sujeto _____			
Tablas Normativas empleadas _____ RM _____ Sin RM			

Sección II. Registro de los Puntajes de Dominio del ABS-S:2					
Puntajes de Dominio de la Parte Uno	Puntaje Bruto	Percentil	Puntaje Estándar	Edad Equivalente	Rating
I. Funcionamiento Independiente	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
II. Desarrollo Físico	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
III. Actividad Económica	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
IV. Desarrollo del Lenguaje	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
V. Números y Tiempo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
VI. Actividad Prevocacional / Vocacional	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
VII. Auto-dirección	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
VIII. Responsabilidad	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
IX. Socialización	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
Puntajes de Dominio de la Parte Dos					
X. Conducta Social	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
XI. Conformidad	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
XII. Confidencialidad (merecedor de confianza)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
XIII. Conducta Estereotípada e Hiperactiva	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
XIV. Conducta Auto-destructiva	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
XV. Compromiso Social	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>
XVI. Conducta Interpersonal Disruptiva	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<hr/>

ANEXO II

PROTOCOLO DE LA PRUEBA DE RAVEN ESCALA ESPECIAL

INSTITUTO, ESCUELA o CLÍNICA

Nombre : Grado Sexo

Hora Inicio: Hora Final : Duración.....

Padre Profesión Edad.....

Madre..... Profesión..... Edad.....

Examinador :

Fecha de examen		
Fecha de nacimiento		
Edad cronológica		

A				AB				B			
Nº	Tanteos	R	+/-	Nº	Tanteos	R	+/-	Nº	Tanteos	R	+/-
1				1				1			
2				2				2			
3				3				3			
4				4				4			
5				5				5			
6				6				6			
7				7				7			
8				8				8			
9				9				9			
10				10				10			
11				11				11			
12				12				12			
Aciertos				Aciertos				Aciertos			
Errores				Errores				Errores			
Punt. Parcial				Punt. Parcial				Punt. Parcial			

ACTITUD DEL SUJETO											
Forma de trabajo		Reflexiva		Fatigada		Disposición					
Intuitiva	Lenta	Rápida	Inteligente	Desinteresada	Intranquila	Vacilante	Distraída	Interesada	Tranquila	Segura	
Distraída	Torpe	Concentrada									
Perseverancia											
Irregular									Uniforme		
INDICADORES DE R. M											
Fallas al escribir		Resuelve Serie Ab									
Responde al azar		No resuelve Serie Ab									
Esteriorizada		Resuelve problemas difícil. Serie B									
No comprende la prueba por la forma cuaderno											
DIAGNÓSTICO											
Total Aciertos											
Percentil											
Rango											
Edad Cronológica											
Tiempo /min.											
Discrepancias											
Diagnóstico de Capacidad Intelectual											

ANEXO III

PROTOCOLO DE LA PRUEBA DE RAVEN ESCALA GENERAL

Nombre _____ Sexo _____														
Instituto, Colegio Clínica: _____ Grado Escolar: _____														
Referido por: _____ Examinador: _____									Duración: _____					
Hora de inicio: _____ Duración: _____						FECHA DE EXAMEN			AÑO MES DÍA					
Hora de término: _____						FECHA DE NACIMIENTO								
						EDAD CRONOLÓGICA								
→ ←														
A			B			C			D			E		
Nº	R	+	Nº	R	+	Nº	R	+	Nº	R	+	Nº	R	+
1			1			1			1			1		
2			2			2			2			2		
3			3			3			3			3		
4			4			4			4			4		
5			5			5			5			5		
6			6			6			6			6		
7			7			7			7			7		
8			8			8			8			8		
9			9			9			9			9		
10			10			10			10			10		
11			11			11			11			11		
12			12			12			12			12		
Pje. Parcial			Pje. Parcial			Pje. Parcial			Pje. Parcial			Pje. Parcial		

PARA SER LLENADO UNICAMENTE POR EL EXAMINADOR

ACTITUD DEL SUJETO

FORMA DE TRABAJO												
INTUITIVA	*	*	*	○	*	*	*	REFLEXIVA				
LENTA	*	*	*	○	*	*	*	RÁPIDA				
TORPE	*	*	*	○	*	*	*	INTELIGENTE				
DISTRAYIDA	*	*	*	○	*	*	*	CONCENTRADA				
PERSEVERANCIA												
UNIFORME	*	*	*	○	*	*	*	IRREGULAR				
DISPOSICIÓN												
FATIGADA	*	*	*	○	*	*	*	DISPRESTADA				
DESIDERESADA	*	*	*	○	*	*	*	INTERESADA				
INTRANQUIILA	*	*	*	○	*	*	*	TRANQUILA				
VACILANTE	*	*	*	○	*	*	*	SEGURA				

DIAGNÓSTICO

EDAD CRÓNICA		PUNTAJE		DIAGNÓSTICO
TIEMPO		PORCENTAJE		
DISCREP.		RANGO		