



Estado Plurinacional de Bolivia
 Ministerio de Educación
 Moromboerendañesiroa Arakuarupi
 Yachay Kamachiq
 Yaticha Kamani



Esta imagen, de procedencia chiquitana, alude a las estrategias simbólicas de obtención de recursos mediante el **saber**, el conocimiento, que se desarrolla en la cultura de un grupo.



La imagen, de origen quechua, representa una lógica cuatridimensional de organización espacial, política y social que, al mismo tiempo, deja ver el principio de la dualidad en busca del **equilibrio** de los opuestos.



Esta imagen guaraní está relacionada con el trabajo femenino y, sobre todo, con la **creatividad** y con el arte de las tejedoras para inventar nuevos diseños. Simboliza, entonces, la habilidad de crear, de inventar, de construir...



Esta figura aimara representa la dualidad andina correspondiente a una cosmovisión de equilibrio entre arriba y abajo, hombre y mujer, espacios sociopolíticos definidos, por ejemplo. Esta idea de dualidad pretende, a su vez, un **diálogo** entre pares.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL - ESTUDIOS DE CASO

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
 VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

COMPRENSIÓN DE LA DISCAPACIDAD IV

Para el proceso formativo de
 las y los estudiantes de las ESFM



DISCAPACIDAD INTELECTUAL ESTUDIOS DE CASO

DOCUMENTO DE TRABAJO

PROYECTO FORMACIÓN DE MAESTROS/AS EN EDUCACIÓN
 INCLUSIVA EN LA DIVERSIDAD-APRENDEMOS EN LA DIVERSIDAD

© De la presente edición

Discapacidad intelectual - Estudios de caso
Primera edición
Noviembre de 2013

Coordinación general

Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad
Ministerio de Educación-Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA)

Aprobación de contenido y de publicación: Comisión de Validación

Ministerio de Educación: Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/Dirección General de Formación de Maestros, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial/Dirección General de Educación Especial
Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM)

Depósito legal

4-1-280-13 P.O.

Cómo citar este documento

Ministerio de Educación (2013). *Discapacidad intelectual - Estudios de caso, Comprensión de la discapacidad IV*. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/Dirección General de Formación de Maestros. La Paz-Bolivia.

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente y citada en conjunto o en parte siempre y cuando se respete y se especifique en detalle la fuente.

Prohibida la venta.

Texto producido e impreso en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Elaboración de contenido - Grupo Meta del Proyecto

Carlos Nina, Ludovina Gutiérrez/CEE PREEFA B Santa Cruz
Edwin Coaquira, Lizet Ortiz, Ruth Bautista, Nancy Maydana/CEE Mururata
Mary Cartagena/CEE PREEFA Cochabamba
Tita Álviz/CEE Centro Parálisis Cerebral

Elaboración de contenido - Apoyo externo

Lilian Guzmán/Capacitadora del Proyecto

Colaboración - Grupo Meta del Proyecto

Consuelo Dávila, Edith Chacón/ESFM Simón Bolívar
Lily Ortuño, Victoria Morón/ESFM Enrique Finot
Lidia Peredo, Amparo Ríos, Roberto López/CEE PREEFA Cochabamba
Sandra Quiroz/CEE PREEFA B Santa Cruz

Revisión especializada de contenido y de estructura

Lilian Guzmán
Takako Kamijo

Reescritura, edición, corrección de estilo y seguimiento editorial

Claudia Dorado Sánchez

Estandarización del documento

María Tereza Durán

Diseño de plantilla

Franklin Nina

Adecuación de diseño, diagramación e impresión

Impresiones Quality s.r.l.



COMPRENSIÓN DE LA DISCAPACIDAD IV

Para el proceso formativo de
las y los estudiantes de las ESFM



DISCAPACIDAD INTELECTUAL ESTUDIOS DE CASO

DOCUMENTO DE TRABAJO

PROYECTO FORMACIÓN DE MAESTROS/AS EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN LA DIVERSIDAD-APRENDEMOS EN LA DIVERSIDAD





Índice

Presentación	9
Resumen ejecutivo: Lineamientos curriculares y metodológicos de la educación inclusiva en Bolivia	11
Introducción	23
Consideraciones de partida	23
Objetivo holístico del texto	25
Primera parte: Estudio sobre la percepción de necesidades educativas por los/as maestros/as de las unidades educativas del Subsistema de Educación Regular	27
1. Presentación de la investigación	29
2. Objetivo general de la investigación	30
3. Aspectos metodológicos de la investigación	30
3.1. Población de estudio	30
3.2. Muestra	30
3.3. Instrumentos de medición	30
4. Resultados de la investigación	37
4.1. Resultados generales	37
4.2. Resultados por departamento	38
4.2.1. Departamento de La Paz	38
4.2.2. Departamento de Cochabamba	39
4.2.3. Departamento de Santa Cruz	40
5. Conclusiones de la investigación	41
6. Situación legal de las personas con discapacidad intelectual en Bolivia	42
Segunda parte: Comprensión de la discapacidad intelectual	47
1. Consideraciones históricas	49
2. Concepto y definición de la discapacidad intelectual	50
3. Causas de la discapacidad intelectual	53
3.1. Causas según el origen en la etapa prenatal	54
3.1.1. Por trastornos cromosómicos	54
3.1.2. Por errores innatos del metabolismo	58
3.1.3. Por trastornos del desarrollo que afectan la formación del cerebro	59
3.1.4. Por influencias del medio ambiente	60



3.2.	Causas según el origen en la etapa perinatal	61
3.2.1.	Por bajo peso al nacer	61
3.2.2.	Por infecciones	62
3.3.	Causas según el origen en la etapa posnatal	64
3.3.1.	Por causas biológicas	64
3.3.2.	Por causas psicosociales	64
3.4.	Sin causa definida - Autismo	65
4.	Clasificación para el Sistema de Información Educativa	67
5.	Grados y características generales de la discapacidad intelectual	67
6.	Propuesta metodológica de atención a las personas con discapacidad intelectual	69
	Bibliografía	73
Tercera parte: Investigación educativa		75
1.	Metodologías para la investigación educativa	77
1.1.	Estudio de caso	78
1.2.	Implementación del Comité de Estudio de Caso	79
1.3.	Consideraciones previas a la investigación	81
1.3.1.	Comprender la situación de cada estudiante	81
1.3.2.	Adquirir la capacidad para elaborar el plan de trabajo individual	84
1.3.3.	Mejorar la práctica docente mediante clases abiertas a la comunidad educativa	86
1.3.4.	Plan de situación didáctica	92
2.	Estudio de caso 1: niña de 5 años con síndrome de Down	119
2.1.	Fundamentación y objetivo del estudio de caso 1	119
2.1.1.	Tema del estudio	119
2.1.2.	Razones para establecer el tema	119
2.1.3.	Objetivo del estudio de caso 1	120
2.2.	Descripción del estudio de caso 1	120
2.3.	Consideraciones finales del estudio	137
2.4.	Retos futuros en la enseñanza	137
	Bibliografía	138
3.	Estudio de caso 2: niña de 11 años con discapacidad intelectual	139
3.1.	Marco conceptual de la metodología del estudio de caso 2	139
3.1.1.	Definición del sistema de comunicación por intercambio de imágenes	139
3.1.2.	Antecedentes del sistema de comunicación por intercambio de imágenes	139
3.1.3.	Protocolo de utilización del sistema de comunicación por intercambio de imágenes	140
3.2.	Fundamentación y objetivos del estudio de caso 2	141
3.2.1.	Tema del estudio	141
3.2.2.	Razones para establecer el tema	141
3.2.3.	Objetivo del estudio de caso 2	141
3.3.	Descripción del estudio de caso 2	141
3.4.	Conclusión y retos a futuro del estudio de caso 2	159
	Bibliografía	159

4.	Estudio de caso 3: niña de 9 años con rasgos autistas	160
4.1.	Fundamentación y objetivo del estudio de caso 3	160
4.1.1.	Tema del estudio	160
4.1.2.	Razones para establecer el tema	160
4.1.3.	Objetivo del estudio de caso 3	160
4.2.	Descripción del estudio de caso 3	161
4.3.	Conclusión y retos a futuro del estudio de caso 3	171
	Bibliografía	171
5.	Estudio de caso 4: estudiante de 14 años con discapacidad intelectual moderada	171
5.1.	Fundamentación y objetivo del estudio de caso 4	171
5.1.1.	Tema del estudio	171
5.1.2.	Razones para establecer el tema	172
5.1.3.	Objetivo del estudio de caso 4	173
5.2.	Descripción del estudio de caso 4	174
5.3.	Conclusión y retos del estudio de caso 4	190
5.3.1.	Consideración y conclusión	190
5.3.2.	Retos futuros en la enseñanza	192
	Bibliografía	192
	Anexo 1: Evaluación del desarrollo de la estudiante del estudio de caso 1	193

Índice de tablas

Tabla N° 1:	Modelo de cuestionario de entrevista sobre necesidades educativas	31
Tabla N° 2:	Modelo de ficha individual para estudiantes con necesidades educativas	33
Tabla N° 3:	Ficha individual de identificación de dificultades específicas para estudiantes con necesidades educativas	35
Tabla N° 4:	Número y porcentaje de estudiantes con necesidades educativas, por departamento	37
Tabla N° 5:	Número de estudiantes con necesidades educativas en el departamento de La Paz, por distrito	39
Tabla N° 6:	Número de estudiantes con necesidades educativas en el departamento de Cochabamba, por distrito	40
Tabla N° 7:	Número de estudiantes con necesidades educativas en el departamento de Santa Cruz, por distrito	41
Tabla N° 8:	Causas de la discapacidad intelectual según el momento de aparición	53
Tabla N° 9:	Relación de incidencia entre el síndrome de Down y la edad de la madre	54
Tabla N° 10:	Secuencia del estudio de caso	78
Tabla N° 11:	Puntos importantes y contenidos de apoyo en el aula	88
Tabla N° 12:	Situación actual de cada estudiante - Clase 1	94



Tabla N° 13:	Habilidades y destrezas de cada estudiante - Clase 1	95
Tabla N° 14:	Objetivos por estudiante - Clase 1	96
Tabla N° 15:	Situación actual de cada estudiante - Clase 2	104
Tabla N° 16:	Secuencia de la unidad de aprendizaje - Clase 2	105
Tabla N° 17:	Objetivos por estudiante - Clase 2	107
Tabla N° 18:	Secuencia didáctica de la clase 3	113
Tabla N° 19:	Situación actual respecto al tema y al objetivo para cada estudiante - Clase 3	113
Tabla N° 20:	Plan de trabajo individual - Parte I: Perfil y estado de situación de la estudiante del estudio de caso 1	120
Tabla N° 21:	Plan de trabajo individual - Parte II: Plan de intervención para la estudiante del estudio de caso 1	125
Tabla N° 22:	Actividades que realizaba la estudiante del estudio de caso 1 durante el día	130
Tabla N° 23:	Estructuración de actividades diarias para la estudiante del estudio de caso 1	130
Tabla N° 24:	Cronograma de actividades durante la intervención con la estudiante del estudio de caso 1	131
Tabla N° 25:	Plan de trabajo individual - Parte I: Perfil y situación actual de la estudiante del estudio de caso 2	142
Tabla N° 26:	Plan de trabajo individual - Parte II: Plan de intervención para la estudiante del estudio de caso 2	145
Tabla N° 27:	Estrategias de trabajo con la estudiante del estudio de caso 2	151
Tabla N° 28:	Cronograma del estudio de caso 2	152
Tabla N° 29:	Indicadores de evaluación para la estudiante del estudio de caso 2	152
Tabla N° 30:	Plan de trabajo individual - Parte I: Perfil y situación actual de la estudiante del estudio de caso 3	161
Tabla N° 31:	Plan de trabajo individual - Parte II: Plan de intervención para la estudiante del estudio de caso 3	166
Tabla N° 32:	Indicadores de evaluación para la estudiante del estudio de caso 3	168
Tabla N° 33:	Proceso de trabajo multidisciplinario para el estudio de caso 3	170
Tabla N° 34:	Resultados de las medidas de enseñanza con la estudiante del estudio de caso 3	170
Tabla N° 35:	Plan de trabajo individual - Parte I: Perfil y situación actual del estudiante del estudio de caso 4	174
Tabla N° 36:	Plan de trabajo individual - Parte II: Plan de intervención para el estudiante del estudio de caso 4	181
Tabla N° 37:	Segmento del plan de trabajo del estudiante del estudio de caso 4 para el desarrollo de la responsabilidad de inicio de la clase	183
Tabla N° 38:	Cronograma del estudio de caso 4	189

Tabla N° 39: Estimación del nivel de desarrollo de la estudiante del estudio de caso 1	193
----------------------------------------------------------------------------------------	-----

Índice de cuadros

Cuadro N° 1: Muestra de aulas inadecuadamente estructuradas	89
Cuadro N° 2: Materiales preparados - Clase 1	97
Cuadro N° 3: Ejemplo del proceso preparado para el grupo de yeso - Clase 1	98
Cuadro N° 4: Desarrollo de actividades - Clase 1	100
Cuadro N° 5: Modelo creado y ejecutado en el CEE Mururata - Clase 2	106
Cuadro N° 6: Desarrollo de actividades - Clase 2	108
Cuadro N° 7: Desarrollo de actividades del primer circuito - Clase 3	114
Cuadro N° 8: Desarrollo de actividades del segundo circuito - Clase 3	116
Cuadro N° 9: Materiales didácticos preparados para el estudio de caso 1	132
Cuadro N° 10: Materiales didácticos preparados para el estudio de caso 2	148
Cuadro N° 11: Materiales didácticos preparados para el estudio de caso 4	185

Índice de gráficos

Gráfico N° 1: Porcentaje de estudiantes con necesidades educativas, por indicador	38
Gráfico N° 2: Resultados de la participación de la estudiante del estudio de caso 1 en actividades de estimulación temprana III	135
Gráfico N° 3: Resultados de las actividades de autocuidado de la estudiante del estudio de caso 1	135
Gráfico N° 4: Resultados de las actividades de control de esfínteres y de alimentación en el mercado de la estudiante del estudio de caso 1	136
Gráfico N° 5: Resultados de las actividades para mejorar los periodos de atención y de trabajo de la estudiante del estudio de caso 1	137
Gráfico N° 6: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem "Se sienta a trabajar sola"	153
Gráfico N° 7: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem "Deja que se la apoye físicamente"	154
Gráfico N° 8: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem "Demuestra enojo al comer"	154
Gráfico N° 9: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem "Levanta la basura del piso y se la come"	155
Gráfico N° 10: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem "Levanta la basura del piso y la desecha en el basurero"	155
Gráfico N° 11: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem "Sigue la rutina asignada al momento de servirse los alimentos"	156
Gráfico N° 12: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem "Sigue la rutina que se le asigna al momento de realizar las actividades en el aula"	156
Gráfico N° 13: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem "Obedece las tareas que se le asignan, con apoyo visual"	157



Gráfico N° 14: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Intercambia objeto con gráfico”	157
Gráfico N° 15: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Obedece las tareas que le asignan, sin apoyo visual”	158
Gráfico N° 16: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Emite palabras con significado”	158
Gráfico N° 17: Resultados de la estudiante del estudio de caso 3 antes de aplicar las estrategias	168
Gráfico N° 18: Resultados de la estudiante del estudio de caso 3 después de aplicar las estrategias	169
Gráfico N° 19: Resultados cuantitativos de las responsabilidades asignadas para el hogar al estudiante del estudio de caso 4	189

Índice de esquemas

Esquema N° 1: Enfoques de abordaje de la discapacidad intelectual	51
Esquema N° 2: Nuevo modelo teórico de la discapacidad intelectual	52
Esquema N° 3: Procesos de evaluación de la situación actual	71
Esquema N° 4: Procedimiento para realizar un estudio de caso	78
Esquema N° 5: Coordinación e intervención de los/as profesionales	80
Esquema N° 6: Información a partir del diagnóstico médico y de la valoración psicopedagógica con relación a los componentes de CIF [Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud]	83
Esquema N° 7: Relación entre el currículo nacional y el plan de trabajo individual	85
Esquema N° 8: Etapas de apoyo de los/as maestros/as a los/as estudiantes	87
Esquema N° 9: Estructuración del aula para la clase 1	99

Índice de imágenes

Imagen N° 1: Estructuración del aula de la maestra Alvis	91
Imagen N° 2: Estado real de una clase de la maestra Alvis	92
Imagen N° 3: Maestra, fisioterapeuta y estudiantes de tercero de primaria del CEE PREEFA Cochabamba - Clase 3	112
Imagen N° 4: Apoyo visual con imágenes y tabla de evaluación - Clase 3	118
Imagen N° 5: Estudiante del estudio de caso 4 durante el recreo	177
Imagen N° 6: Momento de la entrevista domiciliaria a la madre del estudiante del estudio de caso 4	178
Imagen N° 7: Momentos de trabajo del Comité de Estudio de Caso 4	180
Imagen N° 8: Hoja de registro de las actividades del estudiante del estudio de caso 4	188
Imagen N° 9: Estudiante del estudio de caso 4 mostrando su pintura en la exposición realizada en la Escuela Superior de Formación de Maestros Enrique Finot	191
Imagen N° 10: Estudiante del estudio de caso 4 dirigiendo la actividad de inicio durante una clase	191

Presentación

El proceso de transformación integral del país está en marcha. En ese contexto, el sector educativo está aportando dinámica, participativa y creativamente en la consolidación del Estado Plurinacional, haciendo énfasis en la construcción de un sistema formativo descolonizado y descolonizador, comunitario, productivo, intracultural, intercultural y plurilingüe. Teniendo como base legal la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, esta labor pasa, además, por la consolidación de un currículo acorde al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que permee todos los componentes de los procesos formativos.

Dentro del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), la formación de maestros/as es fundamental porque busca la formación de profesionales gestores de políticas públicas que respondan a las diversas y complejas necesidades sociales, económicas, políticas y culturales del país. En otras palabras, maestros/as críticos/as, creativos/as y propositivos/as que generen estrategias educativo-productivas que articulen la escuela con la comunidad/entorno, a partir de la identificación y de la solución de problemáticas, así como de la atención de demandas y de intereses.

Como política prioritaria, el Ministerio de Educación está atendiendo 1) la Formación Inicial, 2) la Formación Continua y 3) la Formación Postgradual de maestros/as desde la superación de la condición neocolonial, dependiente, cognitivista y desarraigada del *viejo* sistema educativo que desvalorizó los saberes y los conocimientos de los pueblos originarios y la exclusión de personas con discapacidad, y de la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que además de académico implica también toda una transformación de la vida administrativa-institucional y normativa de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM).

La nueva política educativa, con la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, requiere de un sistema de lineamientos y de instrumentos legales y de gestión educativa que regulen los procesos institucionales-administrativos y académico-curriculares en los centros de formación de maestras/os. En el marco de la transformación de la formación docente, con el Decreto Supremo N° 0156 (de 6 de junio de 2009) y con la Resolución Ministerial 0013/2010, a partir de la gestión 2010, se oferta la especialidad en Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en tres ESFM.



Por lo anterior, en las tres últimas gestiones, la Dirección General de Formación de Maestros (DGFM) ha realizado eventos participativos para la producción, la sistematización y la revisión crítico propositiva de un compendio de documentos, en procura de constituir a las ESFM en centros de excelencia académica, donde el trabajo comunitario sea organizado, responsable, compartido, con profunda vocación de servicio sociocomunitario. Esos textos, bajo el encabezado “Comprensión de la discapacidad” y fruto del aporte de quienes están comprometidos con la mejora de las ESFM, **se constituirán en una referencia básica para mejorar la labor de las maestras y de los maestros, con un enfoque inclusivo de la educación especial.** Tal resultado se alcanzó con el apoyo de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA) en educación en necesidades educativas especiales, por medio de un Proyecto de Cooperación Técnica.

Los textos nos permiten apreciar la situación de la discapacidad en Bolivia, con una mirada intra-intercultural y con el mundo, y comprender las diferentes discapacidades a partir de la aplicación metodológica práctica-teoría-valoración-producción en los centros de educación especial del país, de manera contextualizada y orientada hacia el desarrollo y/o el fortalecimiento de la crítica, la reflexión, la autocrítica, la capacidad propositiva e innovadora, la ética, el trabajo en equipo, las actitudes de reciprocidad y la equidad, que posibiliten a las y los estudiantes aprender a conocer y a comprender la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del Estado Plurinacional, aportando en su consolidación. Para ello, es importante el papel que juegan todos los actores de la educación para que, comprendiendo la realidad socioeducativa comunitaria, se promuevan acciones de transformación de la misma, sintiendo y comprendiendo que todo proceso educativo debe trascender a la comunidad.

Lic. Roberto Aguilar Gómez
Ministro de Educación

Plurinacional, eliminando toda forma de discriminación y de exclusión que obstaculicen su acceso y su permanencia. Se trata de recibir los servicios de educación que las familias y las personas consideren pertinentes para su formación y su realización personal respecto su contexto sociocomunitario.

Equiparación de condiciones

La equiparación de condiciones consiste en brindar a las instituciones educativas de los diferentes subsistemas ciertas condiciones, tales como materiales educativos, mobiliario y equipamiento pertinentes, que respondan a las características individuales y comunitarias de las y los estudiantes, con corresponsabilidad de los actores educativos, para atenderlas y atenderlos en condiciones adecuadas.

Educación oportuna y pertinente

La educación es oportuna porque se constituye de respuestas educativas que en tiempo, espacio y procedimientos favorecen los procesos de aprendizaje. Es pertinente porque considera las características sociopersonales individuales (respetando el desarrollo integral del ser) y del contexto para realizar la planificación educativa y dar respuestas a las necesidades, a las expectativas y a los intereses de todas y todos los estudiantes en el Sistema Educativo Plurinacional.

1.3. Características de la educación inclusiva

Necesidades educativas, ritmos y estilos de aprendizaje

Las necesidades educativas son características personales y/o colectivas que requieren el uso de recursos metodológicos, didácticos y comunicacionales adecuados y diferenciados a los comunes en los procesos educativos, a fin de mejorar los procesos educativos.

Intereses y expectativas

Se refiere al desarrollo de los aspectos centrales del ser, considerando sus aptitudes y sus habilidades, para alcanzar propósitos personales, sociales y comunitarios, fortaleciendo su identidad y su cosmovisión como producto de la interrelación con su contexto e incidiendo en la mejora de los procesos y de los espacios educativos.

Estrategias y metodologías accesibles

Hablar de accesibilidad es dar un paso hacia la igualdad de oportunidades y la equiparación de condiciones para superar las barreras existentes. Los actores educativos y las instituciones educativas deben dar respuestas oportunas y pertinentes, acceso al currículo con innovación metodológica, adaptaciones, modificaciones y enriquecimiento curricular, así como recursos didácticos, comunicacionales y tecnológicos, en función de las necesidades y del contexto sociocultural de cada grupo y de cada estudiante.

Autodeterminación

La aplicación del modelo sociocomunitario promueve la capacidad de tomar decisiones individuales y comunitarias en función de criterios político ideológicos y de prácticas colectivas, contribuyendo a la descolonización en los sistemas de pensamiento y de comportamiento, y orientando el desarrollo de la capacidad de autodeterminación y de libre determinación personal con relación a la comunidad.

1.4. Componentes del enfoque de educación inclusiva

Desarrollo de políticas inclusivas

Implica establecer líneas de acción que garanticen la presencia del enfoque de educación inclusiva en los procesos educativos. Es uno de los principales pilares del desarrollo de las instituciones educativas que permite un conjunto de acciones educativas para la eliminación de toda forma de discriminación y de exclusión. Desde este punto de vista, las instituciones educativas fundamentan sus acciones pedagógicas en la atención a la diversidad, que deben ser desarrolladas en un marco de:

- Pluralismo democrático.
- Oportunidades y apoyos para todos y todas.
- Sistemas educativos abiertos y flexibles.
- Toma de decisiones comunitarias.
- Cooperación e interacción para la construcción del conocimiento.
- Coevaluación y autocrítica respecto a procesos individuales y comunitarios.

Desarrollo de prácticas inclusivas

Las prácticas inclusivas son procedimientos, experiencias y proyectos que permiten consolidar y fortalecer los valores sociocomunitarios en convivencia con todas y todos los actores educativos, creando un clima motivador desde la planificación educativa y la elaboración y el desarrollo de contenidos, de metodologías y de evaluación, para asegurar el cambio paulatino de la organización institucional, teniendo en cuenta los conocimientos y las experiencias adquiridos.

Desarrollo de culturas inclusivas

Es el desarrollo de comunidades educativas seguras, acogedoras, colaboradoras y motivadoras en las que cada persona es valorada con todas sus características, sus necesidades y sus intereses. La base fundamental es que todas y todos los estudiantes logren los mayores niveles de desarrollo integral. Así mismo, los principios inclusivos orientan los procesos en espacios educativos sociocomunitarios.



Desarrollo de ambientes educativos accesibles

Es la orientación y la implementación de indicadores para la eliminación de barreras arquitectónicas en infraestructuras educativas, garantizando la accesibilidad y la permanencia de las y los actores educativos en el Sistema Educativo Plurinacional.

1.5. Objetivo de la educación inclusiva

El objetivo de la educación inclusiva es democratizar, pluralizar, el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, según sus características, sus necesidades, sus expectativas y sus intereses, mediante políticas, procesos y metodologías educativas oportunas y pertinentes para el desarrollo integral de todos y todas en el Sistema Educativo Plurinacional y para el logro de la inclusión social.

2. Educación especial con enfoque inclusivo

2.1. Definición de educación especial

La educación especial es el ámbito encargado de brindar servicios, programas y recursos educativos, puestos a disposición de las personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, que promueve su desarrollo integral en el Sistema Educativo Plurinacional.

2.2. Objetivo general de la educación especial

El objetivo central de la educación especial es promover, desarrollar e implementar acciones educativas con calidad, respondiendo de manera oportuna y pertinente a las necesidades, a las expectativas y a los intereses de las personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, en coordinación con los Subsistemas de Educación Regular, de Educación Alternativa y de Educación Superior de Formación Profesional, para la consolidación de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional.

2.3. Objetivos específicos de educación especial

De manera específica, la educación especial busca:

- Crear condiciones adecuadas para el acceso y la permanencia de las y los estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.
- Impulsar la investigación, la elaboración, la producción y la difusión de metodologías y de materiales educativos oportunos y pertinentes para la atención educativa en igualdad de oportunidades, con equiparación de condiciones.
- Promover el desarrollo de la educación técnica productiva en el ámbito de la educación especial, con calidad, pertinencia y equiparación de condiciones, para la inclusión laboral.

- Desarrollar e implementar normas en el marco de la Ley N° 070 (Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”), garantizando la práctica de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional.
- Generar y fortalecer procesos de reorganización y de transformación de la gestión educativa e institucional de la educación especial.

2.4. Población beneficiaria de la educación especial

Las personas y las y los estudiantes que requieren apoyos educativos por presentar necesidades educativas propias en su desarrollo son:

Características de la población de educación especial

Estudiantes con discapacidad	Estudiantes que por sus características propias requieren apoyo educativo permanente o temporal para desarrollar procesos educativos en las modalidades directa e indirecta.
Estudiantes con dificultades en el aprendizaje	Estudiantes que presentan dificultades generales y específicas en los procesos de aprendizaje en las áreas curriculares del contexto educativo.
Estudiantes con talento extraordinario	Estudiantes que presentan potencialidades superiores a las esperadas en su desarrollo integral, de acuerdo con las dimensiones vivenciales del ser en la educación comunitaria.

Fuente: Ministerio de Educación.

2.5. Instituciones educativas del ámbito de la educación especial

Para operativizar los procesos educativos, el ámbito de educación especial se organiza en las siguientes instituciones educativas.

Centros Integrales Multisectoriales

Son instituciones educativas que ofrecen programas de valoración, de detección, de asesoramiento y de atención en las modalidades directa e indirecta a estudiantes con necesidades educativas por discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario¹.

Sus tareas principales están dirigidas a:

- La orientación y el seguimiento de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional.

1. Artículo 27 de la Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.



- La atención educativa adecuada a las características, a las potencialidades y a las habilidades de las personas con discapacidad.
- La prevención y la atención de estudiantes con dificultades en el aprendizaje.
- La aplicación de estrategias que permitan el fortalecimiento y el desarrollo de estudiantes con talento extraordinario.
- La investigación de metodologías pertinentes y la elaboración y la innovación de materiales educativos, didácticos y otros.
- La formación continua de maestras y maestros.
- La organización y la funcionalidad de redes educativas que coadyuven a consolidar la educación inclusiva.

Centros de Educación Especial

Son instituciones que brindan atención educativa, desarrollan programas y ofrecen servicios adecuados según el área de atención y las características y las necesidades de la población, mediante las modalidades directa e indirecta.

Unidades Educativas Especiales

Son instituciones que brindan atención educativa aplicando el currículo de la educación regular, de la educación alternativa, de la alfabetización y de la postalfabetización, con adaptaciones curriculares y metodológicas según corresponda. Además, ofrecen programas específicos a través de las modalidades directa e indirecta.

Instituciones Educativas Inclusivas

Son instituciones educativas de otro ámbito o subsistema que adquieren este carácter por promover procesos educativos inclusivos de las personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, previa acreditación.

2.6. Modalidades de atención

La educación especial, complementariamente a la organización educativa del Sistema Educativo Plurinacional, atiende de forma integral a estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, mediante las siguientes dos modalidades de atención.

Modalidad directa de atención

La modalidad directa es la atención educativa mediante programas y servicios que involucren directamente a estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario (detección, evaluación y derivación) para su desarrollo integral, preparándolos para la vida adulta independiente, enfatizando una formación sociocomunitaria productiva que les permita desarrollar habilidades y destrezas laborales, posibilitando su inclusión social en igualdad de oportunidades y en equiparación de condiciones.

Educación inicial familia comunitaria

Campos de saberes y conocimientos	Grado de independencia personal y social				
	No escolarizado	Escolarizado			
	Áreas	Áreas	1°	2°	
Cosmos y pensamiento	Identidad cultural de la familia	Desarrollo sociocultural, afectivo y espiritual (desarrollo de la identidad corporal, personal, familiar y comunitaria, educación musical, plástica y expresiva, independencia personal, autonomía, autoconcepto, autoestima, desarrollo psicomotor, ciencias de la vida social, interacción social)			
Comunidad y sociedad	Desarrollo integral de la niña y del niño en la familia				Desarrollo de la comunicación, de lenguajes y de artes (desarrollo de la comunicación verbal con medios aumentativos y alternativos)
	Vida, tierra y territorio				Nutrición y salud
Ciencia, tecnología y producción					Actividades lúdicas y productivas de la familia
TOTAL (horas)	80		80	80	

Fuente: Ministerio de Educación.

Educación primaria vocacional

Campos de saberes y conocimientos	Áreas/disciplinas curriculares	Grado de independencia personal y social					
		Grados					
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Cosmos y pensamiento	Valores, espiritualidad y religiones (identidad, desarrollo emocional)						
Comunidad y sociedad	Comunicación y lenguajes, computación						
	Lengua materna						
	Lengua de Señas Boliviana, Braille, lenguaje alternativo						
	Educación física y deportiva (desarrollo psicomotor, organización perceptiva)						
	Educación musical						
	Ciencias sociales						
Vida, tierra y territorio	Ciencias naturales						
Ciencia, tecnología y producción	Matemática						
	Orientación vocacional y educación plástica						
TOTAL (horas)		104	104	120	120	120	120

Fuente: Ministerio de Educación.



Educación secundaria comunitaria productiva

Campos de saberes y conocimientos	Áreas/ disciplinas curriculares	Grado de independencia personal y social					
		Formación vocacional	Preeducación técnica	Educación técnica		Práctica preprofesional	Pasantía
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Cosmos y pensamiento	Cosmovisiones, filosofía y psicología	Autoestima	Autoestima	Autoestima	Autoestima		
	Valores, espiritualidad y religiones	Ética y moral	Ética y moral	Ética y moral	Ética y moral		
Vida, tierra y territorio	Ciencias naturales	Sexualidad	Sexualidad	Sexualidad	Sexualidad		
Comunidad y sociedad	Comunicación y lenguaje	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación		
	Ciencias sociales						
Ciencia, tecnología y producción	Matemática	Manejo del dinero	Manejo del dinero	Manejo del dinero	Manejo del dinero		
	Técnica productiva	Módulo de formación vocacional	Módulo de preeducación técnica	Módulo de especialidad	Módulo de especialidad	Práctica	Práctica
	Computación	Informática básica	Informática básica	Informática básica	Informática básica		
TOTAL (horas anual)	800	800	800	800	800	800	800

Fuente: Ministerio de Educación.

En la educación secundaria comunitaria productiva, los grados certificables son:

- Operario calificado.
- Técnico básico.
- Técnico auxiliar.

Cada Centro de Educación Especial o cada Institución Educativa Inclusiva que oferta una formación productiva específica de acuerdo con las necesidades y con el contexto socioeconómico, así como con el desarrollo curricular, certifica los grados alcanzados por las y los estudiantes, según corresponda, garantizando su formación integral, su transitable por los Subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional y, finalmente, su inclusión social.

La certificación de las y los estudiantes que desarrollan sus acciones educativas bajo la modalidad directa se realiza en función de su desarrollo integral y personal mediante

procesos educativos productivos, con evaluaciones correspondientes que permiten su transitabilidad hacia los otros subsistemas.

Los Centros Integrales Multisectoriales, los Centros de Educación Especial y las Unidades Educativas Especiales, de acuerdo con los programas, los servicios y los niveles bajo la modalidad directa, son los responsables de otorgar a las y los estudiantes certificación o libretas, según corresponda, para su inclusión laboral y social.

En síntesis, la educación debe hacer los ajustes razonables en función de las necesidades educativas de cada estudiante y del conjunto de estudiantes, y debe prestar los apoyos necesarios y facilitar las medidas personalizadas y efectivas en espacios educativos que fomenten el máximo desarrollo integral, educativo y social, empleando materiales, técnicas, medios educativos y formatos de comunicación alternativos y aumentativos.

Modalidad indirecta de atención

La modalidad indirecta de atención consiste en programas y servicios de apoyo a los procesos educativos inclusivos que se desarrollan en el Sistema Educativo Plurinacional para brindar una educación con calidad a personas y/o a estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario. Estos servicios se complementan con procesos de sensibilización comunitaria, de formación y de capacitación continua de maestras, de maestros y de especialistas involucrados y de trabajo con la familia, así como con la elaboración y la distribución de materiales educativos de acuerdo a requerimiento.

2.7. Modalidades de aprendizaje

La educación especial desarrolla procesos educativos en función de las necesidades, de las expectativas, de los intereses y del contexto social de las poblaciones en las que se desenvuelve.

Modalidad de aprendizajes “escuela en casa”

Es una alternativa educativa para estudiantes que por patología crónica o de alto riesgo, por grado severo de discapacidad y por trastorno de hiperactividad con déficit de atención severa no pueden tolerar o adaptarse a la modalidad escolarizada presencial.

Desarrolla programas educativos bajo la directa responsabilidad de los padres de familias y/o de los tutores, quienes se hacen cargo de desarrollar los contenidos correspondientes al Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, con metodologías y procesos educativos adecuados.

Esta modalidad se aplica previa evaluación, orientación, seguimiento y acreditación de la institución educativa correspondiente.



Modalidad de aprendizaje “maestros itinerantes”

Es una alternativa educativa para estudiantes con discapacidad y con dificultades en el aprendizaje que están en lugares fronterizos, en las riberas de los ríos o que por razones de accesibilidad y de movilidad (patología crónica o de alto riesgo) necesitan apoyo especializado.

2.8. Evaluación en educación especial

La evaluación de los procesos y de los resultados educativos debe hacerse según las necesidades y los procesos educativos aplicados en cada institución.

No se trata de una evaluación del comportamiento y del aprendizaje por dominio de contenidos con propósitos instruccionales, sino de una evaluación en función del desempeño, del grado de involucramiento y del tipo de respuestas que se requieren de las y los estudiantes, en las dimensiones del ser y en correspondencia con las asignaturas, los contenidos y los procesos educativos aplicados.

La evaluación se constituye en la base para la toma de decisiones acerca de lo que las y los estudiantes pueden y deben hacer para proseguir su educación, puntualizando el proceso evaluativo como parte de la educación. Debe adaptarse a las características personales de las y los estudiantes; esto es, debe llegar al fondo de la persona, destacar lo que la persona es, con relación a sus necesidades, a sus sentimientos, a sus emociones, a sus acciones, a sus aptitudes, a sus capacidades, a sus intereses y a sus expectativas.

La educación es entendida como un proceso sistemático destinado a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos sometidos a una influencia educativa, en este caso sociocomunitaria, en base a objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables, dignos de ser sufridos por los individuos en crecimiento y promovidos por los responsables de su formación, en cumplimiento de sus derechos.

2.9. Acreditación y certificación por conclusión de programas

Las y los estudiantes que alcancen sus objetivos educativos por grado y nivel reciben libretas correspondientes a cada gestión educativa anual.

Currículo específico

Niveles	Educación inicial familia comunitaria		Educación primaria vocacional						
	Grado anual	1º	2º	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Grado	Independencia social y desarrollo vocacional						Independencia personal		
Lenguaje									
Matemática									
Ciencias sociales									
Ciencias naturales									
Educación física									
Educación musical									
Educación plástica									

Fuente: Ministerio de Educación.

Al finalizar el primer nivel, se certifica el grado de independencia personal. Al finalizar el segundo nivel, se certifica el grado de independencia social. Para ello, se utilizan parámetros como: satisfactorio, bueno y requiere más apoyo.

2.10. Estrategias de educación especial para promover la educación inclusiva

Estrategias de sensibilización y de formación

- Programas de sensibilización y concienciación sociocomunitaria.
- Redes educativas inclusivas
- Programas de formación continua para maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional.

Estrategias de accesibilidad y de permanencia

- Adaptaciones de acceso.
- Adaptaciones de los elementos humanos y de su organización.
- Adaptaciones en el espacio físico.
- Adaptaciones de materiales, de mobiliario y de equipamiento
- Adaptación del tiempo.
- Adaptaciones de los elementos básicos del currículo.
- Adaptaciones metodológicas.
- Adaptación del tipo de actividades.



- Adaptaciones en la evaluación.
- Adaptaciones de comunicación.
- Lenguajes educativos aumentativos.

Estrategias de seguimiento, evaluación e investigación

Mediante el Sistema de Seguimiento, Alerta y Evaluación de Procesos de Educación Inclusiva en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional, la investigación permitirá crear, desarrollar y mejorar las metodologías educativas, las evaluaciones pedagógicas, los diseños y la elaboración de materiales educativos adecuados y pertinentes por área de atención, el impacto de los procesos educativos inclusivos en la familia y en la comunidad para la consolidación de la inclusión social.

**Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial**





Introducción

Este documento es el resultado de tres años de trabajo del grupo meta del Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad, integrado por profesionales maestros/as de los Centros de Educación Especial (CEE) piloto y de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) de La Paz, de Cochabamba y de Santa Cruz de la Sierra.

Dicho Proyecto surgió con la intención de cualificar recursos humanos para encarar el nuevo reto de la transformación educativa en Bolivia, donde el Estado está haciendo hincapié en la atención en el Subsistema de Educación Alternativa y Especial, reconociendo que antes no se dio ningún tipo de fomento a la formación en el área de educación especial.

Como producto de todo un proceso de formación, este texto es un aporte metodológico de atención a los/a estudiantes y es fundamental para este nuevo enfoque educativo. Esperamos que sirva como impulso y como motivación para lograr el desarrollo de las personas con discapacidad en términos de calidad, de igualdad y de equiparación.

Consideraciones de partida

Hasta hace poco, en Bolivia, no existía formación académica referida a la educación especial, que agrupa a todas las discapacidades: física motora, intelectual, visual, auditiva y del desarrollo, entre otras.

Desde el año 2010, fue creada en las ESFM la carrera de Educación Inclusiva en la Diversidad. Antes de ello, los/as maestros/as de los diferentes CEE se autoformaban mediante la práctica diaria y las capacitaciones eventuales que recibían.

Los/as maestros/as bolivianos/as no debemos olvidar que ocupamos un lugar privilegiado, puesto que trabajamos y tenemos la gran responsabilidad de desarrollar mentes, al mismo tiempo que transformamos la propia educación, cambiando de ese modo las vidas de las personas y, por ende, de aquéllas con discapacidad.

En ese marco, antes que la discapacidad de los/as estudiantes debemos ver sus potencialidades. Igualmente, es fundamental que creamos en cada uno/a de esos/as estudiantes, no obstante sus características particulares. Así, debemos darles la oportunidad



de aprender, sin sentir miedo a que fracasen en el primer intento, ya que brindándoles el apoyo necesario irán superando los obstáculos. También debemos considerar que cada acción educativa que realicemos debe partir de la individualidad de cada estudiante con discapacidad, avanzando a su ritmo, sin caer en el error de detenernos. Es decir, debemos avanzar sin conformarnos con darles poco, sino ofreciéndoles las mismas oportunidades que a cualquier otra persona. Además, debemos respetar la edad cronológica de nuestros/as estudiantes, cambiando la tendencia a verlos/as como si fueran eternamente niños/as.

Los/as maestros/as que trabajamos con personas con discapacidad debemos asumir como nuestras las siguientes tres premisas importantes:

- **La pasión:** Al enseñar, debemos entregarnos por completo a nuestros/as estudiantes. La enseñanza debe ser realizada con alegría, dado que los/as estudiantes captan muy bien las emociones; entonces, si queremos que ellos/as aprendan con alegría, debemos enseñarles con alegría. En resumen, debe gustarnos enseñar y debemos hacerlo pensando en nuestros/as estudiantes.
- **El reto:** Es muy probable que en el intento por mejorar la realidad de nuestros/as estudiantes “fracasemos” en algún momento. Sin embargo, esto no debe convertirse en una frustración, sino que debe ser un desafío que nos ayudará a crecer en lo profesional y en lo personal.
- **La creatividad:** Debemos contar con la habilidad de crear estrategias, materiales y modos de enseñanza acordes a las características y a las necesidades de nuestros/as estudiantes. Debemos ser creativos/as.

Este texto fue concebido pensando en sus lectores/as: los/as futuros/as maestros/as que trabajarán con infantes, niños/as y adolescentes bolivianos/as.

El contexto para crear este documento estuvo delimitado por el marco general del Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad, con el fin de contar con un sumario que aporte a la preparación para el ejercicio docente. Esa finalidad llevó a identificar ciertos elementos importantes a ser considerados al momento de desarrollar los contenidos, cuyo abordaje incluye las siguientes cuatro dimensiones:

- SER:** Valoración de la interacción de la teoría y de la práctica en la acción educativa con personas con discapacidad intelectual.
- SABER:** Conocimiento y comprensión de la definición, de las causas y de las características psicológicas y pedagógicas en la discapacidad intelectual, con un enfoque biopsicosocial, desde una perspectiva holística e integral de las personas con discapacidad intelectual.
- HACER:** Apreciación del efecto del contexto y de la cultura en el desarrollo y en el proceso de aprendizaje de los/as niños/as y de los/as adolescentes con discapacidad intelectual.

DECIDIR: Explicación, enriquecimiento y contribución de una educación inclusiva de los/as infantes, de los/as niños/as, de los/as adolescentes y de los/as jóvenes con discapacidad intelectual, por medio de la sistematización de las experiencias existentes, investigando mejor la metodología de enseñanza para cada estudiante con discapacidad intelectual.

Objetivo holístico del texto

Alcanzar las cuatro dimensiones arriba mencionadas y consideradas en el Proyecto nos llevó a identificar objetivos de aprendizaje puntuales para cada unidad de formación, así como el siguiente objetivo holístico para este texto en su conjunto:

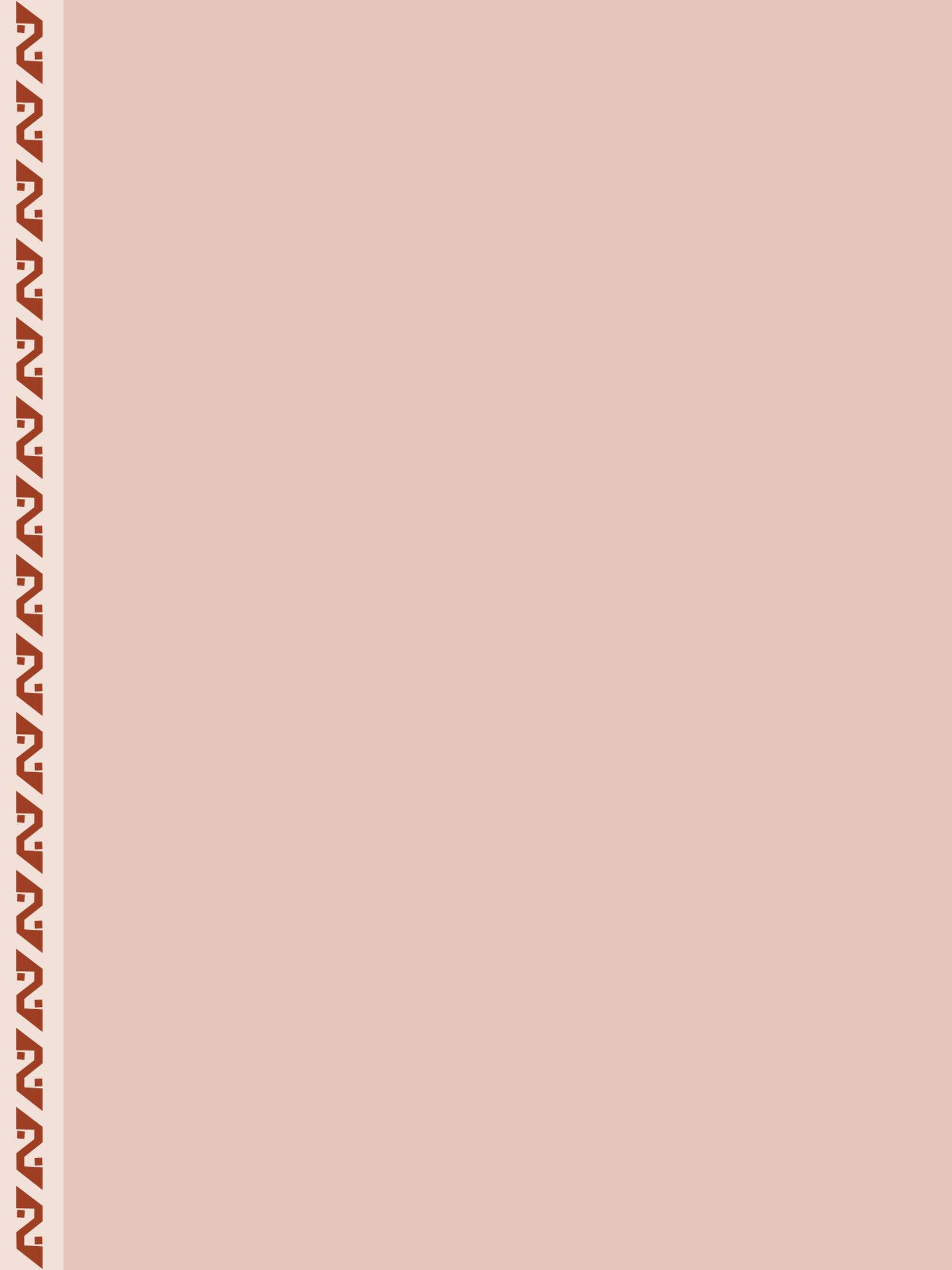
Contribuimos a la transformación de nuestras prácticas educativas a partir de la comprensión y del análisis de la discapacidad intelectual, recuperando nuestros saberes y conocimientos mediante la sistematización de experiencias educativas en los Centros de Educación Especial, con enfoque de educación inclusiva, para promover la calidad de vida de los/as estudiantes con discapacidad intelectual, en igualdad de oportunidades, con equiparación de condiciones y mediante procesos educativos oportunos y pertinentes.





PRIMERA PARTE

**ESTUDIO SOBRE LA
PERCEPCIÓN DE
NECESIDADES EDUCATIVAS
POR LOS/AS MAESTROS/AS
DE LAS UNIDADES
EDUCATIVAS DEL
SUBSISTEMA DE
EDUCACIÓN REGULAR**





1. Presentación de la investigación

La investigación estadística que presentamos en este apartado se enmarca en el Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad, ejecutado por el Ministerio de Educación, con el respaldo técnico de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA). Surgió de la necesidad de contar con información a nivel nacional sobre la situación actual de los/as niños/as con necesidades educativas en el área de educación regular.

El estudio fue desarrollado en los departamentos de La Paz, de Cochabamba y de Santa Cruz. En el departamento de La Paz, visitamos 55 unidades educativas, tanto del área dispersa como del área concentrada. En el departamento de Cochabamba, visitamos 64 unidades educativas, en 11 distritos, donde las autoridades distritales nos acompañaron en la ejecución. En el departamento de Santa Cruz, visitamos 68 unidades educativas, en 15 distritos, de los cuales aquéllos ubicados fuera de la ciudad mostraron mayor colaboración.

En las unidades educativas, el objetivo central fue averiguar, desde la percepción de los/as maestros/as, acerca de la cantidad de estudiantes con necesidades educativas que asistían a ellas y qué tipo de necesidades educativas presentaban esos/as estudiantes, distinguiendo para nuestro estudio entre:

- Dificultades en lectoescritura.
- Dificultades en matemáticas.
- Trastorno de déficit de atención e hiperactividad.
- Discapacidad intelectual.
- Discapacidad física motora.
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad visual.

Igualmente, nos interesó conocer qué saben los/as maestros/as, cómo atienden a sus estudiantes y cuál es su predisposición respecto a las necesidades educativas.

Por otra parte, también realizamos visitas a las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) Simón Bolívar, en La Paz; Simón Rodríguez y Manuel Ascencio Villarroel,



en Cochabamba; y Enrique Finot, en Santa Cruz de la Sierra. En esas Escuelas, el propósito fue identificar los temas que se consideran importantes respecto a los/as estudiantes con necesidades educativas. Como resultado, identificamos que según la oferta curricular existían tres áreas que tocaban el tema de necesidades educativas:

- Área 1.2.: Aprendizaje, enseñanza y currículo.
- Área 1.3.: Psicología evolutiva.
- Área 1.4.: Integración educativa.

A la fecha, estos datos ya no son relevantes por la nueva oferta curricular luego de la aprobación de la Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

2. Objetivo general de la investigación

El objetivo general fue identificar a niños/as que presentaban indicadores de necesidades educativas, a partir de la percepción de los/as maestros/as de las unidades educativas del Subsistema de Educación Regular.

3. Aspectos metodológicos de la investigación

3.1. Población de estudio

El objeto o población de estudio estuvo constituido por los/as maestros/as de las escuelas públicas, tanto fiscales como de convenio, de los departamentos de La Paz, de Cochabamba y de Santa Cruz, en los niveles educativos inicial y primario (de primer a quinto grado).

3.2. Muestra

Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

- Selección de distritos cercanos a la ciudad, respondiendo sobre todo al hecho de la mayor accesibilidad a las unidades educativas.
- Selección de unidades educativas con mayor concentración de estudiantes.
- Accesibilidad a las unidades educativas en cada distrito, de tal manera que la cobertura de aplicación de los instrumentos fuera factible.
- Selección de unidades educativas con los niveles inicial y primario, de primero a quinto grado.

3.3. Instrumentos de medición

Para la ejecución de este estudio estadístico, se construyeron dos instrumentos (cuestionarios): uno para conocer la percepción de los/as maestros/as sobre las necesidades

educativas de sus estudiantes y otro para identificar a los/as estudiantes con necesidades educativas, a partir de la percepción de los/as maestros/as.

El primer cuestionario (véase la Tabla N° 1), en una primera parte, incluyó una sección para el registro de datos generales de los/as maestros/as: nombre, tipo de formación, lugar de formación y otros. En la segunda parte, contempló tres categorías de estudio:

- **Conocimiento sobre las necesidades educativas:** Esta categoría permitió establecer el conocimiento inclusivo o no inclusivo y los criterios de los/as maestros/as acerca de los/as estudiantes con necesidades educativas en las aulas regulares.
- **Práctica docente respecto a las necesidades educativas:** Esta categoría permitió conocer la atención que prestan los/as maestros/as a los/as estudiantes con necesidades educativas en las aulas regulares.
- **Predisposición respecto a las necesidades educativas:** Esta categoría permitió conocer la disposición de los/as maestros/as respecto a las necesidades educativas de los/as estudiantes en las aulas regulares.

Tabla N° 1: Modelo de cuestionario de entrevista sobre necesidades educativas

I. DATOS GENERALES

1	Unidad educativa:	2	Distrito:
3	Sexo: M _____ F _____	4	Edad:
5	Normal de egreso:		
	Año de graduación:		
	Título obtenido:		
	Años de servicio:		
	Curso que regenta:		
	Materias que regenta:		
	Licenciatura: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Maestría: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	Diplomado: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Otros: _____	
6	Ha asistido a algún curso, cursillo, conferencia, etc. sobre estudiantes con necesidades educativas especiales: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Cuántos: _____		
7	Población atendida: M _____ F _____ Total _____		
8	En su trabajo tiene estudiantes con necesidades educativas especiales: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Cuántos: _____		
9	Ha visitado aulas o centros que trabajan con estudiantes con necesidades educativas especiales: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Cuáles o dónde: _____		

II. FICHA GENERAL SOBRE ESTUDIANTES QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (CON DISCAPACIDAD)

1	Según su criterio, los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales:	
	a	Deberían asistir sólo a centros de Educación Especial
	b	Necesitan profesores especializados para asistir a escuelas regulares



	c	Pueden estar en escuelas regulares si asisten a programas de apoyo	
2	Según su criterio, los estudiantes con necesidades educativas especiales:		
	a	Aprenden mejor en aulas regulares	
	b	Desarrollan mejor sus capacidades en escuelas especiales	
	c	No sabe	
3	Si dentro de su aula tiene un estudiante con necesidades educativas especiales:		
	a	Lo ayuda de acuerdo a lo que cree es mejor para él	
	b	Pide a los padres que lo lleven a un Centro de Educación Especial	
	c	Solicita a los padres colaboración para optimizar sus aprendizajes en aula	
	d	No sabe qué hacer	
4	Los programas que usa en su aula:		
	a	Sirven de la misma forma a sus estudiantes con necesidades educativas especiales	
	b	No son adecuados para los estudiantes con necesidades educativas especiales	
	c	No sabe	
5	Según Ud., la presencia de un estudiante con necesidades educativas especiales en su aula:		
	a	Ayuda al mejor comportamiento del grupo	
	b	Genera problemas de conducta en el grupo	
	c	No afecta en nada	
6	Según su criterio, el que un estudiante con necesidades educativas especiales asista únicamente a Centros de Educación Especial:		
	a	Genera efectos negativos en su desarrollo social y emocional	
	b	Desarrolla mejor sus capacidades	
	c	No influye ni positiva ni negativamente	
	d	No sabe	
7	La presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares:		
	a	Requerirá una capacitación específica a los profesores y el apoyo de profesionales	
	b	Tiene a maestros con los conocimientos suficientes para brindar atención adecuada	
	c	Deberá contar siempre con personal de apoyo	
8	Si tiene estudiantes con necesidades educativas especiales, usted:		
	a	Incorpora programas que promueven el desarrollo de sus capacidades	
	b	Pide que otros profesionales realicen el apoyo que el estudiante necesita	
	c	Espera que los padres se hagan cargo	
9	Si usted tiene un estudiante con necesidades educativas especiales en su aula:		
	a	Lo integra en los grupos de trabajo dándole tareas acordes a sus capacidades	
	b	Le da actividades completamente diferentes	
	c	Lo deja trabajar a su ritmo sin exigencia	
	d	Le exige demasiada atención individualizada, lo que perjudica la labor de grupo	
10	La presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares		
	a	Beneficia en el desarrollo de valores sociales del resto de los estudiantes	
	b	Genera rechazo en el resto de los estudiantes	
	c	No tiene ningún impacto	

El segundo cuestionario (véase la Tabla N° 2), también dirigido a los/as maestros/as, en una primera parte, consideró aspectos generales del/la estudiante con necesidades educativas, en tanto que en su segunda parte incluyó 40 indicadores referidos a las dificultades que los/as estudiantes podrían presentar. Para una mejor identificación de las necesidades educativas (véase la Tabla N° 3), las dificultades priorizadas fueron:

- Dificultades en lectoescritura.
- Dificultades en matemáticas.
- Trastorno de déficit de atención e hiperactividad.
- Discapacidad intelectual.
- Discapacidad física motora.
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad visual.

Tabla N° 2: Modelo de ficha individual para estudiantes con necesidades educativas

ANTECEDENTES PERSONALES

1	Nombre:					
	Curso:					
2	Edad:					
	Fecha de nacimiento:					
	Lugar de nacimiento:					
3	ANTECEDENTES DE LOS PADRES:					
3.1	Madre: Lee:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	Escribe:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
	Padre: Lee:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	Escribe:	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
3.2	Nivel de escolaridad de los padres: Padre:					
	Inicial <input type="checkbox"/> Primario <input type="checkbox"/> Secundario <input type="checkbox"/> Técnico <input type="checkbox"/> Universitario <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>					
3.2	Nivel de escolaridad de los padres: Madre:					
	Inicial <input type="checkbox"/> Primario <input type="checkbox"/> Secundario <input type="checkbox"/> Técnico <input type="checkbox"/> Universitario <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>					
3.3	Ocupación u oficio actual:					
	Padre: Ejerce su oficio o profesión:	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
	Madre: Ejerce su oficio o profesión:	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>				
3.4	Padre: Profesional: <input type="checkbox"/> Comerciante: <input type="checkbox"/> Jubilado: <input type="checkbox"/> Técnico: <input type="checkbox"/> Militar o policía: <input type="checkbox"/> Artesano: <input type="checkbox"/> Empleado no profesional: <input type="checkbox"/> Estudiante: <input type="checkbox"/> Ninguno: <input type="checkbox"/> Otros (indique): _____					
	Madre: Profesional: <input type="checkbox"/> Comerciante: <input type="checkbox"/> Jubilado: <input type="checkbox"/> Técnico: <input type="checkbox"/> Militar o policía: <input type="checkbox"/> Artesano: <input type="checkbox"/> Empleado no profesional: <input type="checkbox"/> Estudiante: <input type="checkbox"/> Ninguno: <input type="checkbox"/> Otros (indique): _____					
4	Lengua materna:	Castellano: <input type="checkbox"/>	Quechua: <input type="checkbox"/>	Aymara: <input type="checkbox"/>		
		Otro (indique): _____				



5	Idioma que habla:	Castellano: <input type="checkbox"/>	Quechua: <input type="checkbox"/>	Aymara: <input type="checkbox"/>
		Otra (indique): _____		
6	Quién apoya en el hogar:	Padre: <input type="checkbox"/> Madre: <input type="checkbox"/> Hermanos: <input type="checkbox"/> Otro (indique): _____		
7	Quién asiste a los llamados de la escuela:	Madre: <input type="checkbox"/> Padre: <input type="checkbox"/> Ninguno: <input type="checkbox"/> Ambos: <input type="checkbox"/> Otro (indique): _____		
8	Discapacidad auditiva:	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		
9	Discapacidad visual:	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		
10	Discapacidad motora o física:	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Cuántos?: _____	
11	Los padres presentan problemas de:	Discapacidad: <input type="checkbox"/> Alcoholismo: <input type="checkbox"/> Drogadicción: <input type="checkbox"/> Otro (indique): _____		

DIFICULTADES ESPECÍFICAS

Rogamos completar el siguiente cuadro:

Nº	Ítems	Sí	No	A veces
1	Tiene excesiva inquietud motora			
2	Le cuesta mantener un aprendizaje			
3	Tiene dificultades en la lectura			
4	Molesta frecuentemente a otros niños			
5	Se distrae fácilmente, atención dispersa			
6	Exige inmediata satisfacción a sus demandas			
7	Tiene dificultad para las actividades cooperativas			
8	Está en las nubes, ensimismado			
9	Deja las tareas a medias			
10	Es mal aceptado en el grupo			
11	Su escritura es poco entendible			
12	Niega sus errores o echa la culpa a otros			
13	Emite sonidos fuertes y en situaciones inapropiadas			
14	Al escribir, omite, junta o cambia las letras			
15	Tiene mala memoria			
16	Agrede verbalmente a sus compañeros			
17	Pronunciación poco entendible			
18	Al leer, omite, cambia o invierte las letras			
19	Dificultades en el conteo mecánico			
20	Al escribir o leer números y cifras, los cambia, omite o sustituye			
21	Intranquilo, siempre en movimiento			
22	Dificultades en el cálculo matemático			
23	Discute y pelea por cualquier cosa			
24	Es desorganizado tanto en su persona como con sus cosas			
25	Dificultades en el seguimiento de instrucciones			
26	Tiene dificultades en el vocabulario			
27	No comprende lo que lee			

28	Dificultad en el sentido de la regla, de asumir normas y respetarlas			
29	Es impulsivo e irritable			
30	La relación con la mayoría de sus compañeros es conflictiva			
31	Le cuesta asearse solo			
32	Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante			
33	Acepta mal las indicaciones del profesor			
34	Dificultad en las imitaciones			
35	Se comunica con dificultad			
36	No puede leer su propia escritura			
37	Tiene explosiones impredecibles de mal genio			
38	Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso			
39	Dificultades en la resolución de problemas matemáticos			
40	Agrede físicamente a sus compañeros			

Tabla N° 3: Ficha individual de identificación de dificultades específicas para estudiantes con necesidades educativas

N°	Ítems	LECTOESCRITURA	TDAH*	MATEMÁTICAS	DISCAPACIDAD INTELLECTUAL
1	Tiene excesiva inquietud motora		X		
2	Le cuesta mantener un aprendizaje	X		X	X
3	Tiene dificultades en la lectura [no se entiende lo que lee]	X			
4	Molesta frecuentemente a otros niños		X		
5	Se distrae fácilmente, atención dispersa		X		X
6	Exige inmediata satisfacción a sus demandas				
7	Tiene dificultad para las actividades cooperativas		X		X
8	Está en las nubes, ensimismado		X		X
9	Deja las tareas a medias		X		
10	Es mal aceptado en el grupo		X		X
11	Su escritura es poco entendible	X			X
12	Niega sus errores o echa la culpa a otros				
13	Emite sonidos fuertes y en situaciones inapropiadas		X		X
14	Al escribir, omite, junta o cambia las letras	X			X
15	Tiene mala memoria	X		X	X
16	Agrede verbalmente a sus compañeros				
17	Pronunciación poco entendible		X		X
18	Al leer, omite, cambia o invierte las letras	X			X
19	Dificultades en el conteo mecánico			X	X
20	Al escribir o leer números y cifras, los cambia, omite o sustituye	X		X	X
21	Intranquilo, siempre en movimiento		X		
22	Dificultades en el cálculo matemático			X	X



23	Discute y pelea por cualquier cosa		X		X
24	Es desorganizado tanto en su persona como con sus cosas		X		X
25	Dificultades en el seguimiento de instrucciones		X		X
26	Tiene dificultades en el vocabulario	X			X
27	No comprende lo que lee	X			X
28	Dificultad en el sentido de la regla, del "juego limpio"		X		X
29	Es impulsivo e irritable		X		X
30	La relación con la mayoría de sus compañeros es conflictiva				
31	Le cuesta asearse solo		X		X
32	Sus esfuerzos se frustran fácilmente, es inconstante		X		X
33	Acepta mal las indicaciones del profesor				
34	Dificultad en las imitaciones				X
35	Se comunica con dificultad				X
36	No puede leer su propia escritura	X			X
37	Tiene explosiones impredecibles de mal genio				X
38	Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso				
39	Dificultades en la resolución de problemas matemáticos			X	X
40	Agrede físicamente a sus compañeros				

* Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad.

Los valores para las categorías de respuestas fueron:

- Sí = 2
- A veces = 1
- No = 0

Cada tipo de problema debía cumplir con al menos 60% de los ítems planteados para ser considerado como necesidad educativa, que al final se constituyeron sólo como indicadores de una dificultad específica:

- TDAH: total de ítems 17, máximo puntaje 34; entonces, de 21 a 34 sí puede considerarse como tal.
- Dificultades específicas en lectoescritura: total de ítems 10, máximo puntaje 20; entonces, de 13 a 20 son indicadores en este grupo.
- Dificultades específicas en matemáticas: total de ítems 4, máximo puntaje 8; entonces, un/a estudiante está en este grupo cuando califica de 5 a 8.
- Discapacidad intelectual: total de ítems 28, máximo puntaje 56; entonces, existen indicadores de discapacidad intelectual cuando se obtienen puntajes de 34 a 56.

4. Resultados de la investigación

4.1. Resultados generales

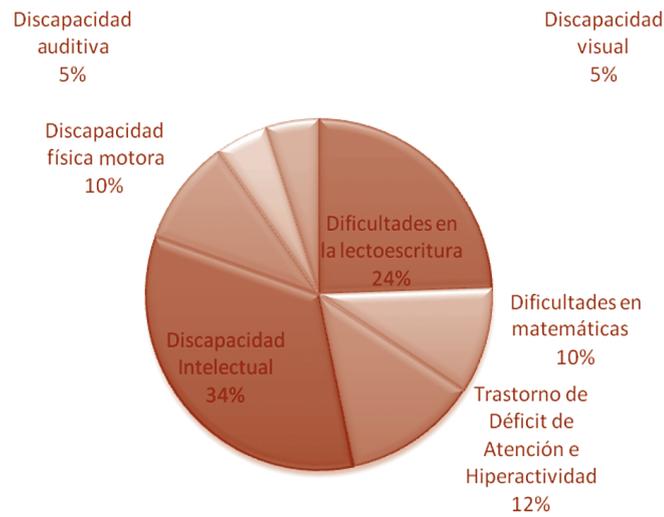
En los tres departamentos, el reporte por los/as maestros/as dio cuenta de un total de 3.380 estudiantes con necesidades educativas. De ellos/as, identificamos que 2.825 presentaban o respondían a los indicadores establecidos para las necesidades educativas consideradas en este estudio.

Tabla N° 4: Número y porcentaje de estudiantes con necesidades educativas, por departamento

Dificultades	La Paz	Cochabamba	Santa Cruz	Total
Dificultades en lectoescritura	120 (19%)	351 (27%)	220 25%	691 24%
Dificultades en matemáticas	47 (7%)	136 (10%)	92 10%	275 10%
Trastorno de déficit de atención e hiperactividad	98 (16%)	120 (9%)	136 15%	354 13%
Discapacidad intelectual	220 (35%)	436 (33%)	295 33%	951 34%
Discapacidad física motora	76 (12%)	120 (9%)	81 9%	277 10%
Discapacidad auditiva	32 (5%)	67 (5%)	38 4%	137 5%
Discapacidad visual	34 (5%)	72 (6%)	34 4%	140 5%
Total	627 (100%)	1.302 (100%)	896 100%	2.825 100%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos proporcionados por los/as maestros/as, los resultados por indicadores fueron los siguientes: 691 estudiantes con dificultades en lectoescritura, 354 con trastorno de déficit de atención e hiperactividad, 275 con dificultades en matemáticas, 951 con discapacidad intelectual, 277 con discapacidad física motora, 137 con discapacidad auditiva y 140 con discapacidad visual.

Gráfico N° 1: Porcentaje de estudiantes con necesidades educativas, por indicador

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Resultados por departamento

4.2.1. Departamento de La Paz

En el departamento de La Paz, de los/as 627 estudiantes con necesidades educativas, 35% correspondía al indicador de discapacidad intelectual, 19% al de dificultades en lectoescritura, 12% al de trastorno motor, 9% al de trastorno de déficit de atención e hiperactividad, 7% al de dificultades en matemáticas, 6% al de problemas de conducta, 5% al de discapacidad auditiva y 5% al de discapacidad visual.

En este departamento, los distritos Guaqui, Copacabana, Patacamaya, Achocalla y El Alto presentaron porcentajes de 25%, 26%, 23%, 33% y 20%, respectivamente, en lo referido a estudiantes con dificultades en lectoescritura.

Respecto a los/as estudiantes identificados/as con discapacidad intelectual, los porcentajes registrados fueron: Patacamaya con 38%, Viacha con 45%, Mecapaca con 38%, El Alto con 43%, Guaqui con 50% y Tiwanacu con 44%.

El trastorno de déficit de atención e hiperactividad fue identificado de la siguiente manera: Guaqui con 25%, Copacabana con 26%, Tiquina con 36%, Palca con 69% y La Paz con 30%.

En lo referente a las dificultades en matemáticas, evidenciamos lo siguiente: Tiquina con 27%, Sica Sica con 17% y Palca con 13%.

De la población estudiantil con trastorno motor, Patacamaya y Mecapaca revelaron porcentajes de 19% y de 17%, respectivamente.

Tabla N° 5: Número de estudiantes con necesidades educativas en el departamento de La Paz, por distrito

Distrito	D. Lectoescritura	TDAH	D. Matemáticas	Dis. Intelectual	Dis. Física motora	Dis. Auditiva	Dis. Visual	Totales
Tiwanacu	3	0	0	7	5	1	0	16
Guaqui	2	2	0	4	0	0	0	8
Copacabana	6	6	0	3	3	2	3	23
Sica Sica	11	11	9	13	5	3	2	54
Patacamaya	19	10	4	31	15	1	1	81
Tiquina	2	4	3	1	1	0	0	11
Palca	2	9	2	1	0	1	0	15
Viacha	23	9	7	63	21	8	9	140
Achocalla	12	4	3	9	2	3	3	36
Mecapaca	12	13	7	33	15	3	4	87
El Alto	16	7	5	34	4	6	8	80
La Paz	12	23	7	21	5	4	4	76
Totales	120	98	47	220	76	32	34	627

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Departamento de Cochabamba

En el departamento de Cochabamba, identificamos 1.302 estudiantes con necesidades educativas. De ese total, 33% correspondía al indicador de discapacidad intelectual, 27% al de dificultades en lectoescritura, 10% al de dificultades en matemáticas, 9% al de déficit de atención e hiperactividad, 9% al de trastorno motor, 6% al de discapacidad visual y 5% al de discapacidad auditiva.

Los distritos que revelaron un gran porcentaje de estudiantes con discapacidad intelectual fueron: Chimoré con 40%, Villa Tunari y Sipe Sipe con 37% cada uno, Sacaba y Cercado con 35% cada uno, y Capinota y Punata con 33% cada uno.

En el caso de las dificultades en lectoescritura, los resultados fueron: Chimoré con 31%, Sacaba con 30% y Cercado con 31%.

Respecto al indicador de déficit de atención e hiperactividad, 13% correspondía a Sipe Sipe, 14% a Cliza, 12% a Chimoré y 13% a Tiquipaya.

En el tema de dificultades en matemáticas, los porcentajes obtenidos fueron: Quillacollo con 12%, Villa Tunari con 11%, Chimoré con 10%, Sacaba con 11%, Tiquipaya con 12%, Cliza con 16% y Cercado con 11%.

De los/as estudiantes incluidos en la categoría de trastorno motor, 12% correspondía a Quillacollo, 11% a Capinota, 17% a Sipe Sipe, 11% a Villa Tunari y 10% a Sacaba.

Para el indicador de discapacidad auditiva, el registro fue como sigue: 9% de Punata, 8% de Quillacollo y 8% de Capinota.

Con referencia a la discapacidad visual, el porcentaje de estudiantes fue de 11% para Capinota, de 9% para Punata y de 8% para Quillacollo.

Tabla N° 6: Número de estudiantes con necesidades educativas en el departamento de Cochabamba, por distrito

Distrito	D. Lectoescritura	TDAH	D. Matemáticas	Dis. Intelectual	Dis. Física motora	Dis. Auditiva	Dis. Visual	Totales
Quillacollo	47	15	24	54	24	15	16	195
Capinota	26	5	6	32	11	8	10	98
Punata	32	10	8	41	10	11	11	123
Cliza	25	14	16	27	8	5	6	101
Sipe Sipe	21	12	6	33	15	1	1	89
Villa Tunari	22	8	11	38	11	6	6	102
Chimoré	38	15	13	49	7	2	0	124
Sacaba	29	7	11	34	10	4	3	98
Tiquipaya	28	13	12	33	8	4	6	104
Cercado	83	21	29	95	16	11	13	268
Totales	351	120	136	436	120	67	72	1.302

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. Departamento de Santa Cruz

En el departamento de Santa Cruz, de los/as 896 estudiantes identificados/as con necesidades educativas, 33% correspondía al indicador de discapacidad intelectual, 25% al de dificultades en lectoescritura, 9% al de trastorno motor, 15% al de trastorno de déficit de atención e hiperactividad, 10% al de dificultades en matemáticas, 4% al de discapacidad auditiva y 4% al de discapacidad visual.

Del registro de 220 estudiantes con dificultades en la lectoescritura, 38% era de Yapacaní, 29% de Cotoca, 26% de La Guardia, 26% de Portachuelo, 28% de Montero, 29% de General Saavedra, 33% de Concepción y 26% de Santa Cruz de la Sierra.

Con relación a los/as estudiantes con déficit de atención e hiperactividad, los resultados fueron: 12% de Cotoca, 20% de La Guardia, 37% de Pailón, 25% de Portachuelo y 17% de San Julián.

Para el indicador de dificultades en matemáticas, la distribución porcentual fue de la siguiente manera: Pailón con 28%, El Torno con 16% y Portachuelo con 14%.

De los/as estudiantes identificados con discapacidad intelectual, 44% era de Yapacaní, 45% de Cotoca, 43% de General Saavedra, 45% de San Julián, 46% de Samaipata y 43% de San Juan.

En cuanto al trastorno motor, el porcentaje de estudiantes fue de 15% en Warnes y de 16% en Santa Cruz de la Sierra.

Tabla N° 7: Número de estudiantes con necesidades educativas en el departamento de Santa Cruz, por distrito

Distrito	D. Lectoescritura	TDAH	D. Matemáticas	Dis. Intelectual	Dis. Física motora	Dis. Auditiva	Dis. Visual	Totales
Yapacaní	24	2	3	28	5	1	1	64
Cotoca	14	6	2	22	3	1	1	49
La Guardia	14	11	3	7	7	5	7	54
El Torno	16	16	13	19	8	4	3	79
Warnes	12	14	5	29	11	2	2	75
Pailón	7	16	12	4	4	0	0	43
Portachuelo	22	21	12	25	0	5	0	85
Samaipata	5	2	1	12	3	1	2	26
Montero	8	2	1	12	3	3	0	29
Gral. Saavedra	17	2	3	25	6	2	3	58
Concepción	14	4	4	12	3	3	3	43
San Julián	10	11	5	29	10	0	0	65
San Juan	8	3	3	17	2	3	4	40



Santa Cruz	49	26	25	54	16	8	8	186
Totales	220	136	92	295	81	38	34	896

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones de la investigación

Es importante recalcar que esta tipificación fue realizada por los/as maestros/as sobre la base de indicadores tipo que fueron contemplados en el instrumento y a partir de sus percepciones, sin que ello signifique que se trata de diagnósticos específicos y confirmatorios de las diferentes necesidades educativas especiales. Por tanto, se requieren diagnósticos diferenciales.

Los objetivos de este estudio piloto fueron cumplidos, ya que desde la percepción de los/as maestros/as en las unidades educativas del Subsistema de Educación Regular pudimos evidenciar que existen estudiantes con necesidades educativas y que varios de ellos/as presentan indicadores de discapacidad.

Referente a los/as estudiantes identificados con necesidades educativas, los/as maestros/as caracterizaron a una mayor población con discapacidad intelectual. Le siguieron en importancia las dificultades en lectoescritura, el trastorno motor y el trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

Es también importante mencionar que el estudio contempló la situación de los/as maestros/as respecto a la educación inclusiva, relacionándola con aspectos como el lugar de formación y el año de egreso, entre otros. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Pudimos evidenciar que los/as maestros/as que formaron parte de este estudio no tenían un conocimiento cabal sobre las necesidades educativas de sus estudiantes.
- Brindaban una buena atención y tenían una buena predisposición para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas.
- No existía ninguna relación entre el conocimiento de los/as maestros/as, el tipo de atención brindado a sus estudiantes y su predisposición para atender a las personas con necesidades educativas.

Igualmente, resultó evidente que el título obtenido, la capacitación recibida y la ESFM de egreso de los/as maestros/as no intervienen en el conocimiento, en la atención y en la predisposición, dado que no destacaron diferencias significativas entre estos ítems verificados (título obtenido, capacitación o Escuela de egreso).

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio, se hace necesario identificar cuál es la situación real de las personas con discapacidad intelectual en Bolivia, a partir del trabajo que el Estado Plurinacional viene realizando.

6. Situación legal de las personas con discapacidad intelectual en Bolivia

El concepto de educación especial es relativamente nuevo en nuestro país. Éste ha cambiado considerablemente en los últimos años. Estamos en tiempos en los que se están produciendo y viviendo transformaciones políticas, sociales y educativas que buscan no sólo la integración de las personas con discapacidad, como ocurría con la Ley de Reforma Educativa N° 1565, sino también la inclusión.

Sabemos que los cambios de este tipo no se dan de la noche a la mañana, más aún cuando están referidos a la actitud de la sociedad. Si bien tomará tiempo poder palpar significativamente los resultados de esas transformaciones, el camino ya está marcado hacia el objetivo de romper la barrera que impide que las personas con discapacidad puedan participar plenamente en la sociedad, en igualdad de condiciones.

Según Feliza Ali Ramos, exdirectora general del Comité Nacional de Personas con Discapacidad (CONALPEDIS):

Las personas con discapacidad en Bolivia han vivido y viven en situación de exclusión, debido a que todos los procesos de desarrollo económico social no han tomado en cuenta a esta población, la población no reconoce a la persona con discapacidad como persona, esto lo podemos comprobar cuando se ve la discapacidad antes que a la persona...

A pesar de esa situación, el Estado está aplicando acciones concretas, entre ellas, la promulgación de leyes y de decretos que apoyen y ayuden a las personas con discapacidad, en general, y con discapacidad intelectual, en particular. De esas normativas, presentamos seguidamente las más significativas, en orden cronológico:

- 1995: Ley N° 1678, de la persona con discapacidad, que vela por los derechos y los deberes de las personas con discapacidad.
 - Artículo 4: Detalla los principios que rigen, entre ellos, la igualdad en dignidad, la no discriminación, la inclusión, la accesibilidad, la equidad de género, la igualdad de oportunidades, la no violencia, la asistencia económica estatal y la inclusión laboral.
 - Artículo 5, inciso h: Define a las personas con discapacidad intelectual como “personas caracterizadas por presentar deficiencias anatómicas y/o funcionales del sistema nervioso central, que producen limitaciones en el campo intelectual, el desarrollo psicológico evolutivo y en la conducta adaptativa”.
 - Artículo 10: Menciona que el Estado garantiza el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad en todo el sistema educativo, en un marco inclusivo e integral.
 - Artículo 22: Cita los deberes de las personas con discapacidad, entre ellos, promover valores, realizar acciones en beneficio de la sociedad, proteger y conservar el medio



ambiente. Tales deberes deben ser trabajados desde las unidades educativas y la comunidad en su conjunto.

- 2004: Decreto Supremo N° 27477, que promueve la inserción laboral de las personas con discapacidad.
- 2004: Decreto Supremo N° 27837, que establece como Día Nacional de la Persona con Discapacidad el 15 de octubre, con aplicación en todo el territorio nacional donde existan personas con discapacidad. Las instituciones públicas y privadas que cuenten con personas con discapacidad cumpliendo funciones laborales deben realizar un pequeño acto para conmemorar esta fecha, con el objetivo de integrarlas plenamente.
- 2005: Ley N° 3022, que establece que las empresas que elaboran harinas en el país están obligadas a incluir ácido fólico en sus productos, a fin de reducir el riesgo de problemas congénitos, como los defectos del tubo neural, y disminuir los casos de alguna discapacidad.
- 2005: Decreto Supremo N° 28521, que instituye el Programa de Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad, encargado de la evaluación para la carnetización de las personas con discapacidad. Dicho documento les permite exigir sus derechos establecidos mediante la Ley N° 1678.
- 2006: Decreto Supremo N° 28671, que establece como política pública el Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades de Personas con Discapacidad. Dicho documento incluye las siguientes áreas de intervención: desarrollo institucional y organizacional, sociedad, derechos sociales, desarrollo personal y desarrollo social.
- 2007: Participación en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esto exigió un cambio en las políticas para las personas con discapacidad.
- 2008: Decreto Supremo N° 29608, que modifica diferentes artículos del Decreto Supremo N° 27477, referido a la inserción laboral de todas las personas con discapacidad intelectual. El nuevo Decreto promueve la inclusión laboral de personas con discapacidad en las empresas en un 4%.
- 2008: Decreto Supremo N° 29409, que promueve la exención de los años de provincia y de recategorización de los/as maestros/as interinos no videntes.
- 2009: Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, que incluye el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en 10 diferentes artículos, además de un capítulo específico.
- 2010: Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, que hace referencia al derecho que tienen todas las personas de acceder a la educación, al margen de la

condición en la que se encuentran. Así mismo, cambia de una educación integradora, vigente con la anterior Ley N° 1565, a una educación inclusiva, y establece el acceso gratuito y obligatorio de las personas con discapacidad, con problemas en el aprendizaje y con talento extraordinario, “con pertinencia y oportunidad, en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones, en todo el Sistema Educativo Plurinacional”.

- 2012: Ley N° 223 de la persona con discapacidad, cuyo objeto es garantizar a las personas con discapacidad el ejercicio pleno de sus derechos y de sus deberes, en igualdad de condiciones y en equiparación de oportunidades, con un trato preferente bajo un sistema de protección integral.

En cuanto al índice de personas con discapacidad intelectual en Bolivia, según datos del Ministerio de Salud y Deportes, del Programa de Salud Mental y Discapacidad, y del Servicio Departamental de Salud (SEDES), actualmente existen alrededor de 43.078 personas con discapacidad, siendo el departamento de La Paz el primero, con 10.620 personas, el departamento de Santa Cruz el segundo, con 7.872 personas, y el departamento de Pando el de menor población con discapacidad, con 554 personas. Según esas fuentes, 18.429 de esas personas con discapacidad presentan discapacidad intelectual, siendo Santa Cruz (5.837), La Paz (3.436) y Cochabamba (3.175) los departamentos con mayor incidencia respecto a ese tipo de discapacidad; el departamento de Santa Cruz con 35%. En lo que respecta al trabajo y a la inserción de las personas con discapacidad, a pesar de los Decretos Supremos N° 27477 y N° 29608, en la realidad, siguen existiendo barreras que imposibilitan realizar una verdadera inserción laboral. Al igual que las personas con otras discapacidades, las que tienen discapacidad intelectual necesitan proyectar su futuro. Para ello, necesitan el apoyo de la sociedad en su conjunto: familia, comunidad, escuela e instituciones gubernamentales y privadas, entre otros actores. Las unidades educativas deben ser las primeras encargadas en redoblar esfuerzos para buscar espacios de trabajo, capacitar según las demandas empresariales y realizar el seguimiento laboral del/la estudiante insertado/a en determinada empresa.

En la actualidad, al momento de contratar personal con discapacidad intelectual, los/as empleadores/as exigen, entre otros aspectos:

- **Autonomía personal:** Está referida a la capacidad de cuidarse a sí mismo/a, de transportarse y de trasladarse solo/a de un lugar a otro, de ser independiente en el cuidado personal, de vestirse solo/a, de atender el aseo personal. En el mejor de los casos, esto debería ser logrado en la escuela primaria.
- **Actitud ante el trabajo:** Tiene que ver con estar preparado/a para adaptarse al entorno laboral, es decir, a las normas y a las políticas internas de una empresa. Está muy ligada a la responsabilidad en las tareas, a la puntualidad, a la asistencia periódica y regular al trabajo, al cumplimiento de normas y al trabajo en equipo, entre otros factores. Este tipo de actitud debe ser trabajada y superada, en lo posible, en la etapa de la educación secundaria.
- **Relaciones interpersonales:** Corresponden a la capacidad de interactuar con los demás (superiores o compañeros/as de trabajo). Se expresa en el logro de comunicarse



asertivamente con los/as demás y en el hecho de que las otras personas puedan comprender lo que se dice. Esto debe ser trabajado en la escuela y en la familia, durante toda la escolaridad.

Por otra parte, es importante remarcar la gran voluntad y la responsabilidad que en la práctica demuestra la mayoría de las personas con discapacidad intelectual hacia su fuente de trabajo. De hecho, suelen ser las primeras en llegar al trabajo, debido a que se sienten felices de ser útiles al prestar un servicio. Sin embargo, aún falta apoyo de las familias, de la escuela y de las empresas para que más jóvenes se incorporen en el campo laboral. En esa dirección, es preciso que una mayor cantidad de centros de educación especial establezcan claramente los criterios para promocionar a sus estudiantes, ya que después de años de asistencia la gran mayoría queda sin una fuente de trabajo, a pesar de tener las condiciones para hacerlo. Con ello, no queremos decir que la responsabilidad es únicamente de estos centros, sino que ese factor debe ser considerado con seriedad para ser superado.

En otro orden de cosas, la Ley N° 1678, de la persona con discapacidad, trajo consigo el reconocimiento de las instituciones que apoyan a este grupo de grupo de población.

A nivel nacional, entre esas instituciones tenemos:

- La Confederación Boliviana de Personas con Discapacidad (COBOPDI), que afilia a todas las personas con discapacidad, incluyendo a las que tienen discapacidad intelectual.
- El Comité Nacional de Personas con Discapacidad (CONALPEDIS), que se encarga de orientar, de asesorar, de coordinar y de controlar a las personas con discapacidad.

A nivel departamental, las instituciones son:

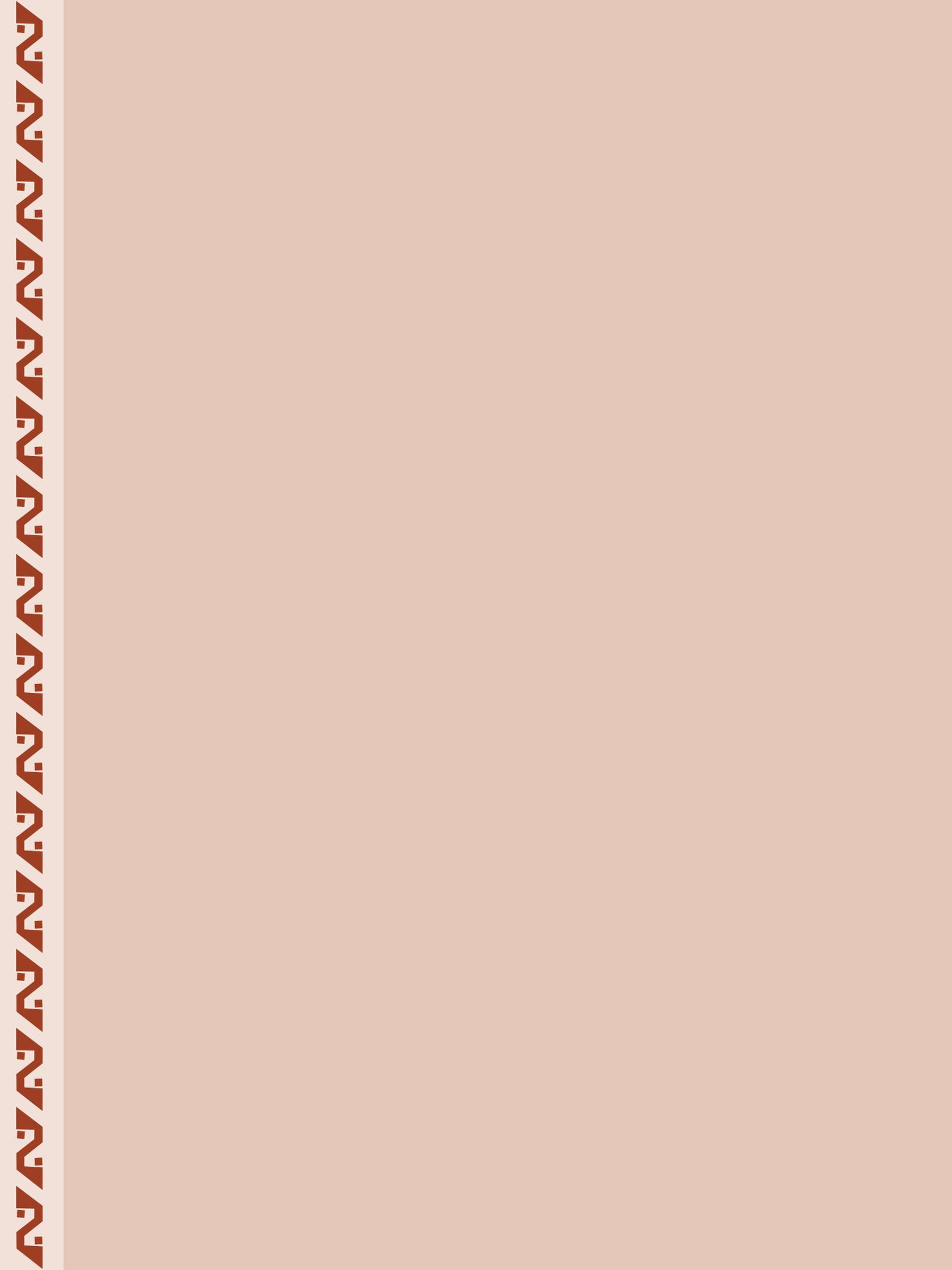
- Las Federaciones Departamentales de Personas con Discapacidad (FEDEPDIS).
- Los Comités Departamentales de Personas con Discapacidad (CODEPEDIS).

En síntesis, hoy en día, la temática de la discapacidad está siendo considerada en la sociedad boliviana. Debemos reconocer que recién se han dado los primeros pasos para construir una sociedad más inclusiva en la que las personas con discapacidad intelectual tengan una participación auténtica y en la que se miren sus potencialidades antes que la propia discapacidad.



SEGUNDA PARTE

**COMPRENSIÓN
DE LA DISCAPACIDAD
INTELECTUAL**





1. Consideraciones históricas

El concepto de discapacidad intelectual no hace referencia solamente a un tipo o a un conjunto de síntomas y de signos, sino a un grupo de personas con características y causas muy diferentes, cuyo punto en común es la limitación cognitiva.

La discapacidad intelectual existe desde principios de la humanidad. En efecto, entre las evidencias, fueron encontradas momias del antiguo Egipto que al parecer sufrieron cierta enfermedad que podría estar claramente asociada a alguna discapacidad intelectual.

Por otra parte, referencias bibliográficas de distinto origen dan cuenta de que la actitud de la sociedad en países desarrollados hacia las personas con discapacidad intelectual ha pasado por diferentes etapas, desde el rechazo hasta la sobreprotección. En ese contexto, la discapacidad intelectual se explicaba como locura o como “una obra del demonio”, por lo que había que eliminar a esas personas lo antes posible. Otra explicación estaba relacionada con el castigo divino hacia los padres de la persona por algo malo que habían hecho. Según explica Joaquín González (2003:21): “...Darwin sostenía que los discapacitados resultarían destructivos para la especie humana y contrarios a la evolución, por lo que se debería permitir que se extinguieran”.

La tendencia en la mirada de los últimos tres siglos sobre la discapacidad intelectual puede ser resumida como sigue:

- **Siglo XVIII:** Se dejó de lado la idea de que las personas con discapacidad intelectual estaban locas o poseídas por el demonio y se las empezó a mirar más como seres humanos. Sin embargo, se las valoraba como a niños/as que merecían mucha atención y cuidado, por lo que se las sobreprotegía y se les resolvía todo.
- **Siglo XIX:** Se empezaron a realizar estudios más serios sobre las personas con discapacidad intelectual, cuyos resultados evidenciaron un cambio en la comprensión de la propia discapacidad y, en consecuencia, abrieron opciones a modos más humanos de tratar a esas personas. Uno de los precursores de esa orientación fue Jean Itard, que estudió el caso de un niño salvaje encontrado por tres cazadores en los bosques de Aveyron (Francia), a quien dio el nombre de “Víctor”. El niño, de aproximadamente 12 años de edad, nunca tuvo contacto con otros humanos y sobrevivió solo, entre los animales de aquel bosque, adquiriendo conductas de esos seres. Fue diagnosticado



como “idiota”. A pesar de ello, Itard empleó todo tipo de técnicas para educar a Víctor. Nunca logró que hablara, pero sí consiguió que adquiriera habilidades sociales gracias a programas debidamente sistematizados. La conclusión de ese trabajo es que el ser humano llega a ser de cierto modo en función del entorno en el que se desarrolla. Dicho estudio tuvo grandes repercusiones.

- **Siglo XX:** Se discutió mucho acerca de los resultados de los tests de inteligencia para la evaluación de las personas con discapacidad intelectual, debido a que los datos obtenidos por medio de esas pruebas son estáticos e inmutables, en tanto que las personas pueden mejorar sus condiciones si están expuestas a mejores condiciones ambientales. También se estableció que los gobiernos tenían la responsabilidad de ayudar a los/as más necesitados/as, entre ellos/as las personas con discapacidad intelectual. Tal ayuda debía darse mediante la promulgación de leyes a favor de esas personas. En esa línea, en la década de 1960, Estados Unidos de América promulgó una de las primeras leyes que establecía la educación especial para las personas que la requerían. En la década de 1970, se reafirmó que las personas con discapacidad intelectual tienen los mismos derechos que las demás personas. Así mismo, se empezó a hablar de la “normalización” (uno de los principios de la educación especial), que hace referencia a que las personas con discapacidad intelectual deben tener una vida “lo más normal posible”, es decir, similar a la de cualquier persona sin discapacidad. Poco más tarde, se habló de inclusión, pretendiendo que las personas con discapacidad intelectual participaran activamente, con todos los derechos, en una sociedad. Con ello, se comenzó a dar un sentido de igualdad de oportunidades.

En Bolivia, la mayor atención hacia las personas con discapacidad, en general, se inició recién en el presente siglo XXI, como vimos en la primera parte de este texto.

2. Concepto y definición de la discapacidad intelectual

Las sociedades del mundo, a lo largo de la historia, utilizaron diferentes términos para referirse a las personas con discapacidad intelectual, entre ellos: “débil mental, subnormal, deficiente mental, retardado mental, oligofrénico” (González, 2003:19). En el lenguaje cotidiano, todavía se las nombra con un sinnúmero de denominativos. Tal situación está siendo poco a poco superada en nuestro medio. Un significativo avance es que ahora nos referimos a ellas como personas con discapacidad intelectual.

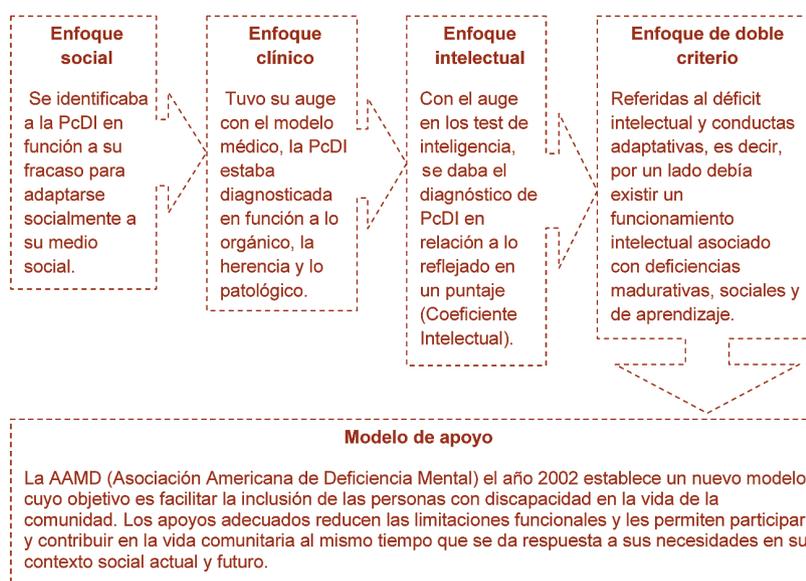
No debemos olvidar que al margen de la patología o de las características de las personas con discapacidad intelectual estamos hablando de personas con los mismos derechos y deberes que cualquier otro/a ciudadano/a. En consecuencia, la sociedad debe brindarles las mismas oportunidades de participación en su entorno inmediato: familia, barrio, escuela, espacios recreativos e instituciones sociales, entre otros.

En el tiempo, los criterios para saber a quiénes diagnosticar como personas con discapacidad intelectual, al igual que el propio concepto de discapacidad intelectual, variaron en función del enfoque desde el que se abordaba la temática, que podía ser de tipo social, clínico, intelectual o de doble criterio, o según el modelo de apoyo. Fue recién en el siglo XIX

que se logró una conceptualización más clara para ese concepto, con el apoyo en pruebas de inteligencia. Esto fue muy criticado en su momento porque no siempre existía una relación entre el rendimiento en esos tests y el nivel de adaptación de la persona [conductas adaptativas], discriminando así a quienes procedían de ambientes socioeconómicos más desfavorecidos. Las conductas adaptativas se refieren a la independencia personal para que la persona pueda participar responsablemente en su entorno, según los criterios esperados para su edad y su grupo social.

A continuación, presentamos una síntesis esquemática de esos abordajes.

Esquema N° 1: Enfoques de abordaje de la discapacidad intelectual



Fuente: Resumen propio a partir de modelos y de enfoques de la discapacidad intelectual.

En la actualidad, todavía se usan los tests de inteligencia para el diagnóstico de personas con discapacidad intelectual. Debemos considerar que sus resultados pueden darnos pautas o un acercamiento, pero no evaluaciones definitivas. Para ser valederos, debemos complementarlos con baterías psicométricas completas adecuadas a nuestra sociedad, educación y cultura. Los tests no deben ser utilizados para etiquetar y clasificar a las personas. Por tanto, debemos también considerar aspectos funcionales como la comunicación, la relación con los demás y la independencia/autonomía, entre otros.

La Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y el Desarrollo (AAIDD), el año 2002, cambió el término de retraso mental por el de discapacidad intelectual, explicando que (AAIDD, 2011:33):

...se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.

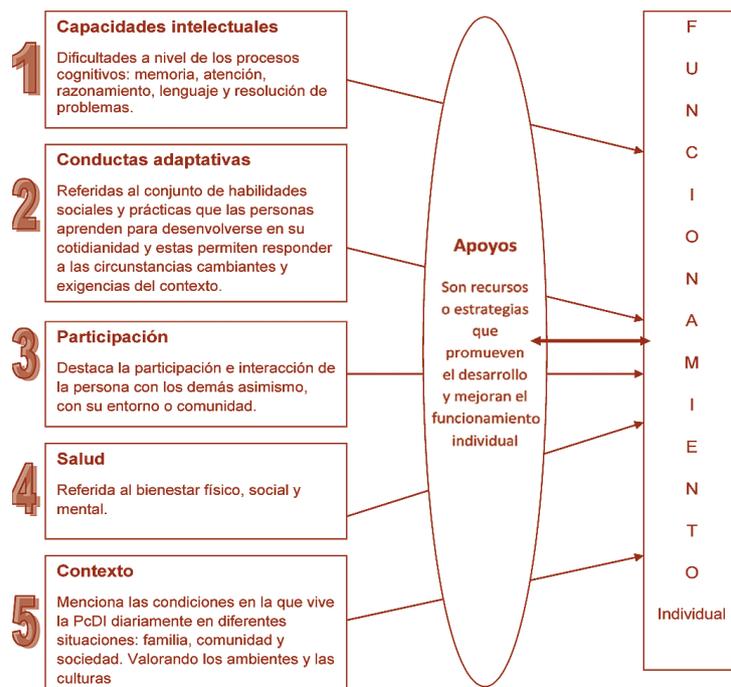


A partir de lo anterior, una persona, para ser considerada como persona con discapacidad intelectual, debe cumplir tres criterios: tener limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, presentar alguna limitación en las conductas adaptativas y, por último, la aparición de tales limitaciones debe ocurrir antes de los 18 años de edad. Ahora bien, es fundamental saber que los dos primeros criterios estarán acordes a su realidad socio-cultural y a su ambiente.

Esa definición de la discapacidad intelectual vislumbra un cambio en su significado, ya que abre la posibilidad de considerar a la persona con discapacidad intelectual desde una mirada integral y no como sucedía antes sólo desde el aspecto intelectual. Es decir, hoy se mira y se tiene muy en cuenta también la interacción con las demás personas y con el entorno, a pesar de las limitaciones, aspecto que en educación dependerá de los apoyos tanto en la modalidad de atención directa como en la modalidad indirecta. Los apoyos pueden ser clasificados en cuatro tipos: intermitentes, limitados, extensos y generalizados.

El nuevo modelo teórico de la discapacidad intelectual tiene cinco dimensiones que permiten valorar con mayor certeza, con vistas a mejorar el funcionamiento individual. En el siguiente esquema, presentamos una sistematización de esas cinco dimensiones.

Esquema N° 2: Nuevo modelo teórico de la discapacidad intelectual



Fuente: American Association on Mental Retardation (AAMR)², 2002.

2. Desde enero de 2007, la AAMR cambió su nombre a Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y el Desarrollo (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD).

3. Causas de la discapacidad intelectual

A mediados de la década de 1990, la mayoría de los expertos estimó que la causa de la discapacidad intelectual era conocida sólo entre 10% y 15% de los casos. Sin embargo, la asignación del código genético humano, por el proyecto del genoma humano, proporcionó una gran cantidad de información relacionada con sus causas, al tiempo que generó una serie de cuestiones controvertidas en torno a los conceptos. Debemos recordar que no todas las causas de la discapacidad intelectual están genéticamente relacionadas, por lo que continúan existiendo casos en los que no se puede determinar el origen de la discapacidad intelectual.

Una forma común de categorizar las causas de la discapacidad intelectual es según el momento de aparición y su etiología (origen).

En función del momento de aparición, las causas pueden ser prenatales (antes del nacimiento), perinatales (en el momento del nacimiento) y posnatales (después del nacimiento).

Tabla N° 8: Causas de la discapacidad intelectual según el momento de aparición

Prenatales	Perinatales	Posnatales
<ul style="list-style-type: none"> - Trastornos cromosómicos. - Errores innatos del metabolismo. - Trastornos del desarrollo que afectan la formación del cerebro. - Influencias del medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo peso al nacer. - Infecciones como la sífilis y el herpes simple. 	<ul style="list-style-type: none"> - De tipo biológico: <ul style="list-style-type: none"> • Lesión traumática del cerebro: golpes en la cabeza, accidente vehicular y/o sacudidas violentas. • Infección. • Malnutrición. • Toxinas. • Meningitis. • Encefalitis. - De tipo psicosocial: circunstancias del medio ambiente, como casos extremos de abuso, negligencia o hipoestimulación.

Fuente: Elaboración propia

Algunos síndromes o trastornos no pueden ser tipificados en función del momento de su aparición, como el trastorno del espectro autista (TEA). Sin embargo, la explicación amplia de dicho trastorno está desarrollada en el punto sobre trastornos del desarrollo.

En Bolivia, un dato relevante está referido a que se ha evidenciado como una de las causas más sobresalientes de la discapacidad intelectual la meningitis.

Seguidamente, desarrollamos las causas de la discapacidad según su origen, considerando los tres momentos de aparición.



3.1. Causas según el origen en la etapa prenatal

3.1.1. Por trastornos cromosómicos

Al menos mil síndromes genéticos fueron identificados como causas de la discapacidad intelectual (Hondapp y Dykens, 2006). Algunos de los más comunes son el síndrome de Down, el síndrome de Williams, el síndrome de inestabilidad cromosómica (X frágil) y el síndrome de Prader-Willi.

- **Síndrome de Down:** Se define como el conjunto de manifestaciones fenotípicas asociadas a las alteraciones existentes en el autosoma 21 [anomalía en el par XXI de los cromosomas: trisomía 21] y, en concreto, al exceso de material genético en la porción distal del brazo largo de dicho autosoma, ocasionando discapacidad intelectual, alteraciones fenotípicas y dificultades a nivel orgánico en el corazón y en el aparato digestivo, entre otros. Existen tres tipos de trisomías:
 - **Trisomía homogénica:** Es la más común de las tres. Ocurre cuando en el cromosoma 21 se produce un exceso cromosómico. El error sucede durante la primera división meiótica, cuando los gametos, los óvulos o los espermatozoides pierden la mitad de sus cromosomas. Esta variante es denominada trisomía libre. Cada célula que se produce tendrá 47 cromosomas; de ellos, tres se ubican en el mismo grupo. Está presente en 95% de las personas con este síndrome.
 - **Traslocación:** Aparece cuando el cromosoma extra tiende a cambiar de sitio.
 - **Mosaicismo:** Se produce cuando los cromosomas no se duplican correctamente, ocasionando un proceso llamado no disyunción cromosomática de mitosis.

Tabla N° 9: Relación de incidencia entre el síndrome de Down y la edad de la madre

Edad de la madre	Incidencia menos de 1 en 1.000
30 años	1 en 900
35 años	1 en 400
40 años	1 en 150
49 años	1 en 12
Entonces, a mayor edad, mayor incidencia.	

Fuente: Hook, 1982.

Los rasgos físicos o fenotípicos de este síndrome son característicos, aunque esto no implica que sean iguales. Entre los más frecuentes tenemos: cara plana, ojos almendrados, comisuras de los labios inclinadas hacia arriba, oreja displásica, desarrollo anormal, desarrollo bajo de la parte inferior del rostro, maxilares y boca reducidos con mala oclusión dental [que obliga a respirar por la boca y da la apariencia de una lengua

grande), pliegue profundo en el centro de la palma de la mano, surco de flexión en el quinto dedo (en lugar de dos), pliegues de piel extra en los pliegues de los ojos, pelvis displásica, desarrollo anormal de la pelvis, estatura corta y tendencia a la obesidad.

Los síntomas motrices son: hipotonía de los músculos (tono muscular reducido), ausencia del reflejo de Moro o reflejo de sobresalto (en el que el/la recién nacido/a, cuando se lo/la suelta o está expuesto/a a un ruido fuerte, extiende brazos y piernas, arquea la espalda y echa la cabeza hacia atrás), hiperflexibilidad (habilidad excesiva de flexionar las extremidades) y problemas de la motricidad gruesa.

Entre los problemas sensoriales están la pérdida de la capacidad auditiva y las dificultades en la visión, en el lenguaje y en la comunicación (falta de fluidez).

En cuanto a las características psicológicas (carácter y personalidad), éstas son: escasa iniciativa, con una menor capacidad para inhibirse, marcada tendencia a la persistencia de conductas, resistencia al cambio, baja capacidad de respuesta y de reacción frente al entorno, constancia, tenacidad y puntualidad.

El síndrome de Down, al ser fácilmente diagnosticable desde el momento del nacimiento, por las características físicas que presenta el/la bebé, hace posible una intervención temprana que, además, resulta de suma importancia para el posterior desarrollo de las potencialidades del/la niño/a.

Los/as estudiantes con síndrome de Down que presentan necesidades educativas diversas dentro de la discapacidad intelectual son atendidos con programas integrales que responden a las características físicas, psicológicas, sociales y psicopedagógicas integrales, con la intervención de diferentes servicios que apoyen en su educación, también en el marco del currículo específico.

- **Síndrome de Williams:** Es un trastorno nervioso de la conducta de tipo congénito. Afecta varias áreas del desarrollo, entre ellas, la cognitiva y la motriz. Tiene origen genético. Se presenta por uno de los 25 genes faltantes en el brazo largo del cromosoma siete, encargado de producir elastina, una proteína que permite que los vasos sanguíneos y otros tejidos corporales se estiren. Es probable que el hecho de tener solamente una copia de este gen ocasione el estrechamiento de los vasos sanguíneos típicos en esta afección.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la incidencia del síndrome de Williams es de uno por cada 20 mil nacimientos. Sin embargo, existen formas parciales de incidencia desconocida.

Los/as niños/as que sufren este síndrome presentan un rostro muy característico, puente nasal aplanado con una punta bulbosa, boca grande con un labio inferior ancho y revertido, mejillas rellenas, edema periorbitario, epicanto y, a menudo, iris estelar. Entre los aspectos físicos que se observan en los casos de síndrome de Williams



destacan las características faciales peculiares: labios gruesos, boca grande y casi siempre abierta o semiabierta y enseñando los dientes, que están separados en la arcada inferior, zonas malares hundidas, carrillos prominentes y blandos, nariz corta con final redondeado y ventanas nasales antevertidas, aperturas oculares bastante redondeadas y rodeadas de zonas orbiculares algo hundidas, y mandíbula discretamente pequeña. Otras rasgos son: encorvamiento del dedo meñique hacia adentro (clinodactilia), problemas cardiacos y en el sistema digestivo (cólicos, reflujo y vómitos). También presentan: retraso en el desarrollo del lenguaje (que puede convertirse posteriormente en locuacidad y en una fuerte capacidad para aprender escuchando), retraso en el desarrollo, tendencia a la distracción, trastorno por déficit de atención, trastornos de aprendizaje y discapacidad intelectual que va de leve a moderada.

Los rasgos psicológicos de este síndrome son: personalidad ansiosa, preocupación excesiva por temas recurrentes, personas acogedoras y sensibles a los sentimientos ajenos, mucha empatía y tendencia a explorar sin medir las consecuencias de las acciones. La mayoría se caracteriza por una buena conducta social. En algunos casos, de modo ocasional, pueden presentarse crisis agudas de angustia. Son extremadamente corteses y educados/as. En general, no sienten temor hacia las personas extrañas, confían en ellas y muestran mayor interés por relacionarse con adultos que con personas de su misma edad. Suelen tener miedo a los sonidos altos o al contacto físico y tienen afinidad por la música. En la adultez, se reprimen bastante. Las mujeres adolescentes pasan por una etapa depresiva porque empiezan a sentirse solas y discriminadas; se frustran por no conseguir pareja fácilmente. Es necesario ayudarlas a hacer frente a los impedimentos y a las dificultades impuestos desde la sociedad por tratarse de personas diferentes.

- **Síndrome de inestabilidad cromosómica (X frágil):** Es hereditario, es decir, pasa de padres a hijos/as. Cuando el portador es varón, se evidencia discapacidad intelectual con mayor frecuencia; en las mujeres, pueden presentarse dificultades en el aprendizaje. Afecta al cromosoma X (FXS). Si el padre es el portador, puede transmitir el cromosoma X afectado a sus hijas, pero nunca a sus hijos, ya que a ellos les transfiere el cromosoma Y. Si la madre es la portadora, la probabilidad de transmitir el gen frágil X a cada uno/a de sus hijos/as es de 50%.

La incidencia de este síndrome es de aproximadamente uno en cuatro mil niños y de uno entre seis mil y ocho mil niñas. Este síndrome generalmente afecta más a los varones.

Las características físicas no son una regla general, pero son útiles a la hora de considerar la visita a un/a profesional: aleteo de manos en momentos de excitación o de sobreestimulación, cara alargada, orejas prominentes, paladar alto, hipotonicidad muscular, articulaciones hiperextensibles, testículos grandes (en los varones) después de los 8 años, aproximadamente, y pies planos. Con frecuencia, pueden padecer infecciones de oído.

Entre las características psicológicas podemos citar: problemas de atención, hiperactividad e impulsividad, incapacidad para procesar la información sensorial de manera

efectiva, habilidades motrices escasamente desarrolladas y problemas de comportamiento. Los/as niños/as con este síndrome son impulsivos/as, se distraen con facilidad, su tiempo de atención es corto, no mantienen el contacto visual directo y parecen tímidos/as, aunque estén ciertamente interesados/as en estar con gente. Pueden resistirse a ser tocados/as o sujetados/as, podría no gustarles las actividades de juego en la arena o el pintado con los dedos. También suelen temer a estar en sitios altos, a trepar en el parque infantil, a usar escaleras mecánicas o incluso a estar sobre la mesa de auscultación de un/a doctor/a.

Escribir es muy difícil para ellos/as, probablemente a causa de su hipotonicidad muscular, a la hiperextensibilidad de las articulaciones de sus dedos y a su limitada habilidad para planificar y llevar a cabo acciones de motricidad fina compleja.

Tienden a decir la misma palabra o frase una y otra vez. Frecuentemente dicen cosas que no responden directamente a la pregunta que reciben. Actúan mejor cuando las instrucciones verbales son cortas y precisas.

Su memoria a largo plazo parece ser uno de los puntos fuertes: tienen tendencia a recordar la información de hechos durante largo tiempo, particularmente si les son interesantes. Poseen una gran memoria visual y un buen sentido del humor. Tienen a menudo buenas técnicas de imitación verbal: repiten lo que oyen, especialmente si la palabra tiene un sonido interesante.

Tienden a imitar el comportamiento de otros/as niños/as, por lo que una clase de integración, con un lenguaje y un comportamiento normal, es más beneficiosa que una clase independiente.

- **Síndrome de Prader-Willi:** Es una enfermedad genética caracterizada por obesidad con hipotonía, hipogonadismo y discapacidad intelectual. La hipotonía es severa en la edad neonatal y conlleva graves problemas respiratorios y de alimentación. La obesidad se inicia entre los 6 meses y los 6 años de edad. Existe un fenotipo conductual muy característico en los primeros años de vida, por lo que son niños/as alegres y bonachones/as. En la segunda infancia es cuando empiezan sus problemas de comportamiento: se vuelven obstinados/as, con marcados tópicos del lenguaje que repiten muy a menudo, y son frecuentes los arranques de cólera.

Éste es un trastorno genético no hereditario poco frecuente causado por la carencia de un gen en parte del cromosoma 15 (deleción 15q11-q13). Normalmente, cada uno de los padres transmite una copia de este cromosoma. La mayoría de los/as pacientes con este síndrome carecen del material genético en parte del cromosoma del padre; el resto, con frecuencia, tiene dos copias del cromosoma 15 de la madre. Se debe a la falta de expresión de genes paternos de la región.

Su incidencia aproximada es de entre uno por 15 mil y uno por 25 mil de recién nacidos vivos y ocasiona una afectación multisistémica.



Los signos del síndrome de Prader-Willi pueden verse al nacer: los/as niños/as son pequeños/as y flácidos/as; los varones pueden presentar criptorquidea. Otras características físicas son: problemas para comer, aumento de peso deficiente durante la lactancia, ojos en forma de almendra, desarrollo motor retardado, cráneo bifrontal estrecho. En la etapa de la niñez, se presentan aumento rápido de peso y estatura corta. El desarrollo mental es lento. Las manos y los pies son muy pequeños, en comparación con el resto del cuerpo. En general, estos/as niños/as tienen ansiedad intensa por la comida y harán casi cualquier cosa por obtenerla, lo que podría producir un aumento de peso incontrolable y obesidad mórbida. A su vez, dicha obesidad podría llevarlos/as a tener diabetes tipo 2, hipertensión arterial y problemas pulmonares y articulares.

En lo que a comportamiento se refiere, un elevado porcentaje de niños/as con este síndrome actúa como si tuviese una discapacidad intelectual moderada, incluso cuando su coeficiente intelectual es mayor. Usualmente, sus niveles de desarrollo rara vez van más allá de los 6 a los 10 años. Tanto su perfil cognitivo como su capacidad funcional son similares a los de personas con trastornos severos de lenguaje y de aprendizaje, con independencia de su coeficiente intelectual, y muestran gran variabilidad de niveles en las distintas áreas de destreza. Los puntos fuertes o aspectos más favorecidos están en relación con sus propias habilidades, y no necesariamente respecto a los/as niños/as de su edad, y la memoria a largo plazo.

3.1.2. Por errores innatos del metabolismo

En este grupo, se ubica la fenilcetonuria o trastorno genético autosómico recesivo y portador. Es el resultado de las deficiencias heredadas en las enzimas para metabolizar las sustancias básicas en el cuerpo, como los aminoácidos, los carbohidratos, las vitaminas y los oligoelementos. Se trata de una enfermedad hereditaria en la que ambos padres deben transmitir el gen defectuoso, lo que se denomina rasgo autosómico recesivo.

Los/as bebés con esta afección nacen sin la capacidad para descomponer apropiadamente un aminoácido llamado fenilalanina, por falta de la enzima denominada fenilalanina hidroxilasa. Esta enzima es necesaria para descomponer el aminoácido esencial fenilalanina, que se encuentra en alimentos que contienen proteína. En consecuencia, la fenilalanina se acumula y resulta tóxica para el sistema nervioso central, ocasionando daño cerebral.

Según la OMS, la fenilcetonuria tiene una incidencia aproximada de uno en 10 mil casos. Si bien no es frecuente, es fundamental detectarla apenas nacen los/as bebés, para poder comenzar con el tratamiento adecuado.

El tratamiento consiste en proporcionar fenilalanina en la alimentación, solamente en la cantidad que se necesite para el crecimiento y para la reparación de los tejidos. Los alimentos que contienen fenilalanina son: la leche materna, la leche de vaca y sus derivados, los huevos, el pollo, el cerdo, la ternera, el salmón, las sardinas, los cereales, las papas, la harina de soya, la habas y el arroz. Entre otros productos con fenilalanina tenemos la

Coca-Cola (Light) y la Pepsi, los alimentos dietéticos con aspartamo, determinados chicles (como los de marca Orbit).

3.1.3. Por trastornos del desarrollo que afectan la formación del cerebro

Existen determinadas condiciones, algunas hereditarias, que acompañan los síndromes genéticos, de los cuales ciertos son causados por otras condiciones, como las infecciones, que pueden afectar el desarrollo estructural del cerebro y causar discapacidad intelectual. Entre ellas tenemos.

- **La microcefalia:** Es una afección en la que se presenta una pequeñez anormal de la cabeza, específicamente en el perímetro cefálico. Cuando el perímetro cefálico de un/a bebé es inferior al segundo percentil, es decir, es más pequeño que la medida de la cabeza de 98% de los/as bebés de la misma edad, el/la niño/a tiene microcefalia. Esto puede significar que ese/a bebé tiene un desarrollo anormal del cerebro. A veces, al momento de nacer, la cabeza presenta un tamaño normal, pero su crecimiento no se produce al ritmo típico, por lo que comenzará a parecer pequeña con el tiempo. La microcefalia también puede ocurrir cuando las aberturas del cráneo del/la bebé (los puntos blandos) se cierran demasiado pronto. A esa situación se conoce como craneosinostosis.

Muchos casos de microcefalia ocurren por un conjunto de factores ambientales y genéticos. El tabaquismo o el consumo de alcohol durante el embarazo pueden provocar microcefalia como el único defecto congénito de un/a niño/a. La microcefalia también puede presentarse junto con otros defectos congénitos o como parte de un síndrome. La manera en que se hereda un síndrome en una familia es específica para cada síndrome. Así, los padres de un/a niño/a con microcefalia tienen mayores posibilidades de engendrar otro/a hijo/a con el mismo defecto.

Las características físicas de la microcefalia deben ser muy bien observadas por el/la pediatra, al igual que el desarrollo del cráneo. Esto incluso en los casos muy severos en los que el diagnóstico es muy evidente, con una bóveda cerebral pequeña respecto al macizo facial. El resto del cuerpo estará en relación con el grado de la microcefalia, llegando a afectar el conjunto de la motricidad.

El tratamiento de la microcefalia se basa en la rehabilitación. De existir convulsiones, se administrarán antiepilépticos. También es posible realizar una intervención quirúrgica para la corrección de los defectos añadidos. Por otra parte, es fundamental el apoyo social y humano a la familia.

- **La hidrocefalia:** Es la acumulación anormal de líquido al interior del cráneo que produce la hinchazón del cerebro. El término 'hidrocefalia' significa agua en el cerebro. Puede empezar mientras el/la bebé está creciendo en el útero. Es común en bebés que tienen mielomeningocele, un defecto congénito en el que la columna vertebral no



se cierra apropiadamente. La hidrocefalia se debe a un problema con el flujo del líquido que rodea el cerebro, denominado líquido cefalorraquídeo (LCR). Éste rodea al cerebro, amortiguándolo, y a la médula espinal.

En condiciones normales, el LCR circula a través del cerebro y de la médula espinal, y se absorbe en el torrente sanguíneo. Los niveles de LCR en el cerebro pueden elevarse si el flujo de dicho líquido se bloquea, provocando que tampoco se absorba apropiadamente en la sangre y ejerciendo presión sobre el cerebro, empujándolo hacia arriba, contra el cráneo, y dañando el tejido cerebral.

Su tratamiento más frecuente es mediante la colocación quirúrgica de una válvula que actúa como sistema de derivación, desviando el flujo del líquido cerebroespinal de un lugar al interior del sistema nervioso central a otra zona del cuerpo donde pueda ser absorbido como parte del proceso circulatorio.

3.1.4. Por influencias del medio ambiente

Entre la variedad de factores ambientales que puede afectar a una mujer embarazada y, por tanto, incidir en el desarrollo del feto está la malnutrición materna. En efecto, si la madre no mantiene una dieta saludable durante la gestación, el desarrollo del cerebro fetal podría estar comprometido.

Otras afecciones relacionadas con la discapacidad intelectual, provocadas por factores del entorno son:

- **El trastorno del espectro alcohólico fetal:** El consumo de alcohol es ampliamente aceptado en nuestra sociedad, más aún en periodos festivos, en los que las concepciones en estado etílico (bajo el efecto del alcohol) se incrementan. Por otra parte, tenemos el consumo de alcohol durante el embarazo como un problema de alta preocupación en nuestro medio, en el que la cantidad de alcohol ingerido no marca la diferencia, ya que éste atraviesa la barrera placentaria.

Los efectos tóxicos del alcohol durante el embarazo no se limitan solamente a un periodo de sensibilidad, sino que se extienden a toda la gestación, dado que su mecanismo de toxicidad es muy heterogéneo, pudiendo causar muerte celular, alteración del crecimiento y problemas de diferenciación celular. Esto significa que las alteraciones pueden manifestarse a nivel de malformaciones congénitas, de retraso en el crecimiento, de dificultades del aprendizaje e incluso de alteraciones de conducta. El alcohol, al atravesar la placenta de modo rápido y fácil, también altera el metabolismo de los hidratos de carbono, de las proteínas y de las grasas, afectando el crecimiento del feto por la supresión de nutrientes intrauterinos.

Las características físicas de este síndrome son rasgos faciales típicos: fisuras palpebrales cortas, ptosis (desprendimiento) palpebral, puente nasal aplanado y ancho,

pliegue epicanto, hipotelorismo, estrabismo, hipoplasia de maxilar, nariz corta, labio superior delgado, micrognatia, alteraciones en los pabellones auriculares, microcefalia.

También se pueden advertir alteraciones en el sistema nervioso central. De hecho, el consumo alcohólico durante el embarazo impide un correcto desarrollo del cuerpo calloso y de los ganglios basales del feto, produciendo en los/as bebés cuadros de epilepsia y trastornos convulsivos, así como alteraciones en las habilidades motrices, trastornos neurosensoriales, pérdida de la audición y alteraciones en la marcha. Se ha determinado que las personas afectadas con este síndrome presentan un coeficiente intelectual promedio o bajo, que pueden o no ser evidentes al momento del nacimiento, aunque la irritabilidad en los/las recién nacidos podría ser un rasgo muy característico.

Respecto a los trastornos neurológicos, éstos se manifiestan más tardíamente, en la infancia, en la adolescencia e incluso en la edad adulta, en forma de trastornos del aprendizaje, alteraciones de la memoria espacial y problemas de concentración, llegando inclusive a trastornos depresivos y psicóticos.

- **El síndrome del alcoholismo fetal:** Es un trastorno permanente debido a la exposición del embrión y del feto al alcohol consumido por la madre durante el embarazo. Se manifiesta mediante el retraso del crecimiento intrauterino y extrauterino, el dismorfismo facial característico y las anomalías morfofuncionales del neurodesarrollo en el sistema nervioso central.
- **Rubéola (sarampión alemán):** Es una infección de tipo viral contagiosa, generalmente leve. Afecta principalmente a niños/as y a adultos/as jóvenes. Tiene graves consecuencias en las mujeres embarazadas, pudiendo ocasionar la muerte del feto o ciertos defectos congénitos que se manifiestan en el síndrome de rubéola congénita.

La infección daña uno o ambos ojos. Como consecuencia, produce cataratas, que es una opacidad en el lente intraocular. Es uno de los signos más típicos de la rubéola congénita. Otras veces, aparecen microftalmos, una patología de los ojos pequeños anormales; uno o ambos ojos pueden presentar retinopatía pigmentaria, que es muy común en niños/as con rubéola congénita.

No existe un tratamiento específico, pero la enfermedad puede ser prevenida por medio de vacunas.

3.2. Causas según el origen en la etapa perinatal

3.2.1. Por bajo peso al nacer

Según la décima versión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), los grados del bajo peso al nacer son:



- Bajo peso al nacer: menos de 2.500 gramos.
- Muy bajo peso al nacer: menos de 1.500 gramos.
- Extremo bajo peso al nacer: menos de 1.000 gramos.

Entre las causas de pesos bajos al nacer figuran:

- Factores predisponentes.
- Factores socioeconómicos.
- Factores biológicos asociados al parto prematuro.
- Clase social baja.
- Analfabetismo.
- Largas jornadas de trabajo con esfuerzo físico.
- Viajes largos.
- Varias escalas para llegar al hogar.
- Edad materna menor a 18 años o mayor a 40.
- Talla más baja que un metro y medio.
- Consumo de cigarrillos durante la gestación.
- Drogadicción.

En cuanto a las consecuencias del bajo peso de nacimiento, éstas pueden ser fatales. Sin embargo, si se lleva un adecuado balance dietético oportunamente, la situación puede ser revertida. En los peores casos, las secuelas se manifestarán en el transcurso del desarrollo del/la niño/a, como osteoporosis, retardo mental, anemia y otras.

3.2.2. Por infecciones

Las enfermedades de transmisión sexual, ocasionadas por diferentes agentes, son también causas de afecciones en el desarrollo, pudiendo derivar en trastornos relacionados con la discapacidad intelectual. Entre las infecciones de este tipo más comunes tenemos:

- **La sífilis congénita:** Es el resultado de la transmisión del *treponema pallidum* (agente causal de esta patología) de una madre infectada al feto. Se adquiere en el útero, por transmisión transplacentaria. Si bien con el uso de la penicilina la sífilis dejó de ser una enfermedad incurable, aún representa un grave problema de salud pública, en especial debido a las condiciones socioeconómicas de nuestro país. Provoca: dientes anormales (llamados dientes de Hutchinson), dolor de huesos, ceguera, opacidad de la córnea, disminución en la audición o sordera, parches grises en el ano y la parte externa de la vagina, inflamación articular, resistencia a mover un brazo o una pierna adolorida, problemas óseos en la parte inferior de la pierna, cicatrización de la piel alrededor de la boca, de los genitales y del ano.
- **La sífilis tardía:** Se manifiesta después de uno o dos años del nacimiento, como secuela de procesos inflamatorios prolongados ocasionados por la sífilis. Sus consecuencias son: parálisis de pares nerviosos craneales, hidrocefalia (poco frecuente), discapacidad intelectual, convulsiones, nariz en silla de montar (por compromiso cartilaginoso), le-

siones graves en los dientes y sordera (prevenible si se trata antes de los 3 meses de edad).

Entre otras infecciones figuran:

- **El herpes intrauterino:** Es adquirido en el útero, generalmente con consecuencias serias de daño cerebral. Después del nacimiento, se manifiesta en enfermedades en los ojos (como inflamación de la retina y coriorretinitis), ojos pequeños malformados, microftalmia, córneas con cicatrices y una variedad de lesiones de piel.
- **El herpes adquirido al momento del nacimiento:** Generalmente, se presenta como una infección sistémica entre los primeros dos y tres días después del parto, caracterizada por irritabilidad, letargo, fiebre, lesiones localizadas de la piel (a manera de ampollas), convulsiones, dificultad respiratoria, *shock* y trastornos de sangrado. Los/as niños/as pueden presentar encefalitis, que incluso con tratamiento rápido produce daño cerebral y posteriormente la muerte. Otras consecuencias son: edema cerebral, neumonía o anormalidades en la coagulación.
- **El citomegalovirus:** Este virus, relacionado con el grupo de infecciones del virus del herpes, puede permanecer inactivo. Sin embargo, una vez que la persona queda infectada, es incurable y de por vida. Se transmite de madre a hijo/a durante el embarazo, el parto o la lactancia. El citomegalovirus está en casi todos los lugares del medio ambiente y es casi imposible de evitar. Entre 5% y 10% de los/as bebés infectados/as presentan signos de la infección al nacer, y más de 90% de ellos/as desarrollará complicaciones graves como pérdida de la audición, deficiencia visual, retardo mental o epilepsia. El riesgo es mayor en los/as bebés prematuros/as.

En general, las consecuencias de las causas de tipo infeccioso son:

- Hepatoesplenomegalia, entre 50% y 90% de los casos, por hepatitis sifilítica. Éste puede ser el único hallazgo inicial de la enfermedad. Posteriormente, se originarán fisuras que provocarán cicatrices radiales llamadas rágades.
- Linfadenopatía generalizada y nodos epitrocleares.
- Anemia.
- Manifestaciones mucocutáneas, que ocurren entre 15% y 60% de los casos. Con narinas alrededor del ano y en comisuras orales, hacia los 2 y los 3 meses de edad.
- *Rash* maculopapular, ovalado, rojo o rosado, que se vuelve café y se descama, principalmente en la cara posterior de los miembros inferiores y en la espalda; compromete también las palmas de las manos y las plantas de los pies. Aparece hacia los 3 meses de edad.
- Lesiones óseas.
- Periostitis, que se evidencia por un intenso dolor de huesos que limita los movimientos, en especial de los miembros superiores. Suele ser unilateral. Simula ser una parálisis.
- Leptomeningitis, cuyos síntomas son parecidos a los de la meningitis bacteriana, con vómitos, rigidez en la nuca, abombamiento de fontanelas y separación de suturas. Aparece durante el primer año de vida, entre los 3 y los 6 meses de edad.



- En el ojo, se presenta coriorretinitis, con imagen de “fondo en sal y pimienta”, glaucoma y uveítis.

3.3. Causas según el origen en la etapa posnatal

3.3.1. Por causas biológicas

Las causas de tipo biológico en esta etapa pueden ser: lesiones traumáticas del cerebro (por golpes en la cabeza, accidentes vehiculares, sacudidas violentas y otras), malnutrición, toxinas en el cuerpo, inflamaciones e infecciones. Entre estas últimas tenemos:

- **La meningitis:** Es la inflamación de las meninges o membranas que recubren el cerebro y la médula espinal. La mayoría de los casos tiene su origen en bacterias o en virus, aunque algunos pueden deberse a ciertos medicamentos o enfermedades. Las bacterias y los virus que causan la meningitis son bastante comunes y se los asocia con otras enfermedades también comunes, como los que infectan la piel, el aparato urinario, el aparato gastrointestinal o las vías respiratorias. Pueden propagarse por el flujo sanguíneo hacia las meninges, por medio del líquido cefalorraquídeo. En ciertos casos de meningitis bacteriana, la bacteria se propaga hacia las meninges a partir de un grave traumatismo craneal o de una infección local grave, como infecciones del oído (otitis media) o de los senos paranasales (sinusitis). Los síntomas más frecuentes son rigidez en la nuca, fiebre elevada, fotosensibilidad, confusión, cefalea y vómitos. Incluso cuando se la diagnostica tempranamente y se la trata adecuadamente, puede ocasionar la muerte, generalmente entre las primeras 24 y 48 horas desde que aparecen los síntomas. Cuando la persona sobrevive, puede presentar daño cerebral, sordera o dificultades de aprendizaje. Una forma menos frecuente pero más grave es la septicemia meningocócica, que se caracteriza por una erupción cutánea hemorrágica y por colapso circulatorio rápido.
- **La encefalitis:** Es provocada por diferentes virus. Entre ellos, los virus del herpes, de la varicela y de la enfermedad de Epstein-Barr (enfermedad muy poco común que se presenta en el primer año de vida y disminuye con la edad). La encefalitis suele cursar con fiebre, dolor de cabeza, falta de apetito, pérdida de energía o malestar general. En casos más graves, aparecen síntomas como fiebre alta, dolores de cabeza, sensibilidad a la luz (fotofobia), náuseas, vómitos, rigidez del cuello o de la nuca, confusión, modorra, dificultad para despertarse, pérdida de la conciencia o convulsiones clínicas (similares a las de la meningitis, por la localización de la agresión viral en el sistema nervioso central).

3.3.2. Por causas psicosociales

Se trata de circunstancias del medioambiente o del entorno que rodea al/la niño/a, como casos extremos de abusos, negligencia o hipoestimulación. Esas causas no pueden ser identificadas fácilmente.

Por otra parte, el factor económico suele implicar para las familias gastos en diagnósticos de laboratorio que no siempre pueden cubrir. En consecuencia, la falta de información no permite identificar las causas de la discapacidad intelectual que entre los factores externos prenatales y perinatales incluyen las infecciones, los traumas, las toxinas (mercurio, plomo, drogas y alcohol), los problemas en el parto y otros.

En general, 35% de las causas de la discapacidad intelectual tienen su origen genético y al menos 10% están identificadas con el síndrome que produce la malformación o la lesión en cuestión, cuya causa es comúnmente desconocida no porque no se sepa sobre esa patología, sino por razones económicas y otras mencionadas anteriormente.

En ese sentido, el/la maestro/a posibilitará que se descubran nuevas situaciones y las podrá enmarcar en sus conocimientos, a fin de proporcionar una adecuada función de apoyo, no sólo al/la niño/a, sino también mediante su capacidad para enseñar y orientar a los padres de familia sobre la situación.

3.4. Sin causa definida - Autismo

El autismo es un trastorno del desarrollo, de origen neurobiológico, que da lugar a diferencias significativas en las habilidades que típicamente se esperan en los/as niños/as.

Para efectuar una aproximación al autismo, revisamos bibliografía de la que extrajimos las siguientes conclusiones puntuales:

- Se trata de una alteración severa del desarrollo y de la comunicación que aparece antes de los 30 meses de edad.
- Se da en cuatro niños/as por cada 10 mil y es cuatro veces más frecuente en niños que en niñas.
- Las causas son desconocidas, pero la mayoría de los entendidos en el tema están de acuerdo en que tiene origen biológico.

El autismo es clasificado en los siguientes tipos:

- **Síndrome de Asperger:** “Los niños con el síndrome de Asperger muestran patrones parecidos pero mucho más leves de indiferencia social y pragmática que los que se observan en el autismo, patrones de interés restringidos y repetitivos y no tienen un retraso tan evidente en la primera fase del desarrollo cognitivo o del lenguaje” (Klin, McPartland y Volkmar, 2005).
- **Síndrome de Rett:** “Se caracteriza por las conductas autistas, la discapacidad intelectual y la súbita regresión y las habilidades comunicativas en la primera infancia. Este trastorno afecta a las niñas y está causado por una mutación de un gen específico” (Berko y Bernstein, 2010:357).
- **Trastorno generalizado del desarrollo sin especificar.**



Entre los grados del autismo tenemos:

- Forma más intensa:
 - En la interacción, son indiferentes con los/as otros/as niños/as, se entretienen solos/as.
 - En la comunicación, no hablan, consiguen las cosas por sí solos/as, sin pedir ayuda; si llegan a necesitar ayuda, llevan a la persona de la mano hasta lo que quieren. Comprenden lo que es de su interés.
 - En interés y en flexibilidad de conducta, son repetitivos/as con su cuerpo.

- Forma intermedia:
 - En la interacción, se acercan a otros/as niños/as si se les insiste. Es común verlos/as solos/as entretenidos/as .
 - En la comunicación, pueden expresar palabras o frases cortas, pero no mantienen un diálogo.
 - En intereses y en flexibilidad de conducta, se pueden enojar mucho si se les cambia de actividad, de horario y de ruta.

- Forma menos intensa:
 - En la interacción, buscan a los/as mismos/as niños/as para jugar. No tienen en cuenta lo que otros/as niños/as quieren. Es difícil que acepten lo que proponen los/as demás.
 - En la comunicación, hablan con frases completas, incluso pueden tener un vocabulario muy elevado, pero es muy difícil entablar un diálogo o una conversación con ellos/as. No narran lo que hacen.
 - En intereses y en flexibilidad de conducta, se interesan demasiado por ciertos temas. Se enojan o se vuelven irritables cuando no obtienen la información o la actividad que desean. No comprenden cuando se les explica la razón.

Desde el momento en que el psiquiatra Leo Kanner, en 1943, describió por primera vez el autismo infantil, se realizaron multiplicidad de investigaciones. La etiología del autismo es uno de los temas más estudiados y debatidos. De acuerdo con las distintas posturas teóricas, las hipótesis varían, incluyendo corrientes psicogenéticas, cognitivas, orgánicas y funcionales.

En la actualidad, no hay duda de que existan bases biológicas, ya sean fallas de la estructura orgánica o en su funcionamiento, que inciden puntualmente en la aparición del autismo. Por otra parte, las explicaciones aún son fragmentarias y no satisfacen completamente, pero los intentos de formular una explicación más completa sobre la existencia de una multicasualidad etiológica no cesan (Berko y Bernstein, 2010).

El autismo afecta significativamente en la comunicación verbal y no verbal, en la interacción social y en un repertorio marcadamente restrictivo de actividades y de intereses. Puntualmente, sus características esenciales son:

- Aparición precoz de la alteración.
- En la relación con las personas, la dificultad para compartir intereses y puntos de vista, para comprender las emociones y los pensamientos de las demás personas, y para relacionarse con personas de la misma edad.
- En la comunicación, la dificultad para hacerse entender, para emplear el lenguaje gestual, para emplear la comunicación con fines sociales y para comprender significados.
- En intereses y en flexibilidad en la conducta, los intereses son muy extensos y repetitivos, así como diferentes de los esperados para la edad. Existe dificultad para ajustarse a cambios del ambiente, lo que los vuelve rutinarios/as.
- La inteligencia de las personas con autismo puede ser muy variable, oscilando desde la normalidad hasta una deficiencia profunda con características especiales.
- Desarrollo disarmónico en las distintas áreas de funcionamiento psicológico.

4. Clasificación para el Sistema de Información Educativa

Según el Sistema de Información Educativa (SIE) del Ministerio de Educación, los/as maestros/as reportarán la discapacidad intelectual según tres tipos:

- Discapacidad intelectual.
- Autismo.
- Síndrome de Down.

5. Grados y características generales de la discapacidad intelectual

A las personas con discapacidad intelectual tradicionalmente se las ha clasificado bajo múltiples factores de tipo psicométrico, clínico y educativo, entre otros. Sin embargo, en muchos casos, ello sólo contribuyó a su etiquetación y a su categorización, perjudicándolas enormemente por el error de considerarlas a todas por igual, olvidando su individualidad y el principio referido a que ninguna persona es igual a la otra.

Desde la mirada pedagógica, las personas con discapacidad intelectual eran clasificadas como educables y no educables. Esa perspectiva ha sido desechada, entendiendo ahora que todas las personas pueden y tienen el derecho a recibir atención educativa.

En la actualidad, existen cuatro niveles de discapacidad intelectual. Su clasificación se basa en el coeficiente intelectual de las personas. Al respecto, cabe poner énfasis en que esas categorías no deben ser utilizadas para encasillar o etiquetar a las personas, sino como pautas que nos servirán para conocer mejor las características generales de la persona con discapacidad intelectual.



Seguidamente, presentamos un resumen de las características más sobresalientes de cada grado de discapacidad intelectual, las mismas que han sido consensuadas en el documento de trabajo “Lineamientos curriculares y metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial”, del Ministerio de Educación (2012):

- **Discapacidad intelectual leve:** El coeficiente intelectual está situado entre 50-55 y 70. El lenguaje oral se adquiere un poco tarde, respecto a los/as niños/as de la misma edad. Puede existir la capacidad para expresarse y mantener una conversación sencilla. Se tiene una adecuada autonomía personal en lo que se refiere a alimentación, a vestirse, a transportarse y a controlar esfínteres, entre otros aspectos. En las actividades escolares, con una adecuada y pertinente adaptación, es posible conseguir notables avances en el aprendizaje. El tipo de requerimiento de apoyo educativo es intermitente cuando el/la estudiante así lo necesita, considerando sus características y sus potencialidades, con adaptaciones curriculares organizativas, con metodologías facilitadoras de los procesos de comprensión y con recursos concretos.
- **Discapacidad intelectual moderada:** El coeficiente intelectual está entre 35-40 y 50-55. Se habla tardíamente y con una notable dificultad en el lenguaje expresivo y comprensivo. Se presentan limitaciones para el cuidado personal (asearse, vestirse, alimentarse y otras). Son necesarias adaptaciones escolares significativas, con apoyo y supervisión constante. El tipo de requerimiento de apoyo educativo es limitado y su carácter es curricular, cuando el tiempo de apoyo se restringe a un área educativa específica. Algún/a estudiante podría necesitar apoyo en las áreas de habilidades sociales y de autocontrol, y no requerirlo en las de cuidado personal y de comunicación. Otro/a estudiante, en cambio, podría requerir apoyo en el área de comunicación y ser muy diestro/a en la realización de tareas hogareñas.
- **Discapacidad intelectual grave:** El coeficiente intelectual oscila entre 20-25 y 35-40. Se presentan graves dificultades en el lenguaje expresivo y comprensivo. Existe un uso del lenguaje limitado. No se logra la autonomía en los movimientos, en el aseo, en la alimentación y en otras actividades de cuidado personal. Se requiere una escolarización en centros especiales, por las graves limitaciones en el aprendizaje. El requerimiento de apoyo educativo es de tipo extenso, cuando el/la estudiante precisa ser apoyado/a a lo largo de la vida (a largo plazo) de una manera sistemática. Debido a las características y al grado de discapacidad, se necesita un apoyo constante de la familia y del/la maestro/a, con programas educativos individuales y grupales en el Centro Integral Multisectorial y/o en el Centro de Educación Especial.
- **Discapacidad intelectual muy grave:** El coeficiente intelectual es inferior a 20-25. La comunicación no verbal es limitada. Se presentan dificultades en la comprensión de órdenes sencillas. La autonomía personal está afectada significativamente. Los procesos educativos deben enfocarse más en el desarrollo y en la implementación de programas que ayuden al/la niño/a a adquirir hábitos y destrezas funcionales. El tipo de apoyo educativo que se requiere es generalizado, cuando, por el grado de discapacidad intelectual, el/la niño/a requiere apoyos educativos y ayuda integral intensa y continua, durante todas las etapas de su vida, en la familia, en la escuela y en la comunidad, con programas educativos individuales, con adaptaciones curriculares y de acceso, y con

apoyo especializado permanente, puesto que la mayoría suele ser altamente dependiente. La familia también debe ser asesorada.

No olvidemos que las características anteriores están regidas por las condiciones socio-culturales y por el entorno en los que se desenvuelve la persona con discapacidad intelectual. Por tanto, sus fortalezas y sus debilidades dependerán del apoyo y de las oportunidades de aprendizaje que su medio le brinde.

Las características generales expuestas no son leyes únicas e inmutables, pero deben ser consideradas cuando los/as maestros/as nos planteamos estrategias de aprendizaje, a fin de que los/as estudiantes puedan aprovechar al máximo la enseñanza que se les da. La evaluación integral realizada por los/as maestros/as es fundamental. En ella, se verán reflejadas concretamente las características particulares de cada persona con discapacidad intelectual.

6. Propuesta metodológica de atención a las personas con discapacidad intelectual

Existen diferentes aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de enseñar a personas con discapacidad intelectual, entre ellos:

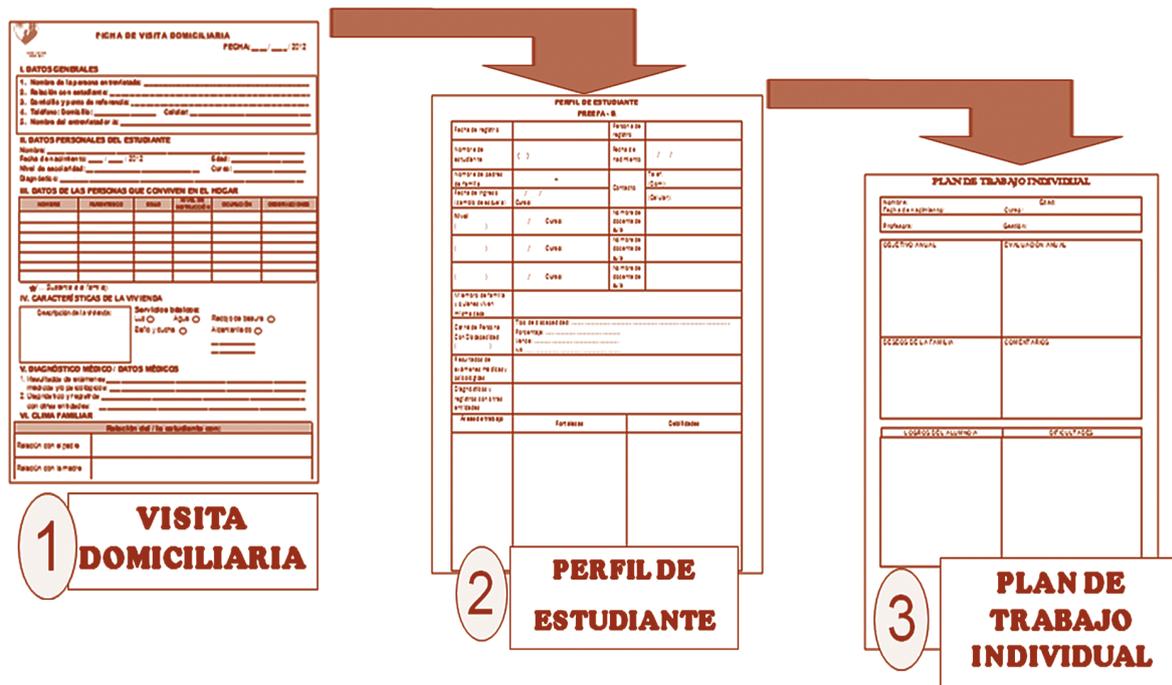
- **La estimulación temprana:** Consiste en la aplicación de una serie de técnicas que permiten desarrollar las capacidades de los/as niños/as en la primera infancia. En las primeras etapas de vida y hasta los 6 años de edad, se emplean técnicas educativas específicas que ayudan a corregir trastornos reales o potenciales que comprometen el desarrollo de los/as niños/as. El objetivo de la estimulación temprana es disminuir, con la ayuda de técnicas y de ejercicios específicos, el retraso madurativo asociado a la discapacidad intelectual y a otras discapacidades, aprovechando la plasticidad neuronal de las primeras etapas del desarrollo. En muchas ocasiones, el trabajo de estimulación temprana está limitado a diferentes factores. Uno de ellos es la falta de un diagnóstico médico oportuno. Otro está relacionado con la situación sociocultural y económica de los padres de familia, que al momento de conocer la situación de su hijo/a no logran encarar y asumir la responsabilidad con un criterio preciso. De hecho, les cuesta enfrentar todo el panorama que viven, en especial pensando en el futuro de su hijo/a, que implicará problemas en su vida independiente. A esto se suma que muchas veces no encuentran explicación a todas sus dificultades, por lo que no comienzan en etapas tempranas con la tarea mancomunada de estimulación temprana. Ésta consiste en la intervención de un/a profesional o un equipo de profesionales, según los requerimientos físicos y mentales del/la niño/a, con el objetivo de establecer parámetros que serán trabajados a lo largo de su desarrollo y de habilitar o rehabilitar los sistemas del/la niño/a, con el fin de desarrollar sus funciones básicas y de que pueda madurar lo más normalmente posible.
- **Los estilos de aprendizaje:** Los/as estudiantes con discapacidad intelectual, igual que cualquier otro/a estudiante, tienen diferentes maneras de aprender sobre algo en par-



ticular. Algunos lo hacen mirando, otros escuchando y hay quienes necesitan poner en práctica para aprender. Los/as maestros/as debemos tener claro esto al momento de planificar y de plantear objetivos a corto y a mediano plazo. Igualmente, los materiales didácticos deben estar pensados en función de tales diferencias en los estilos de aprendizaje.

- **Las adaptaciones:** Durante el planteamiento de los objetivos, los/as maestros/as debemos considerar los niveles, los ritmos y los estilos de aprendizaje de cada estudiante con discapacidad intelectual, con un enfoque en sus particularidades. Es decir, los contenidos deben estar adecuados a las características de los/as estudiantes. El proceso de elaborar las adaptaciones implica la “toma de decisiones tendientes a ajustar la respuesta educativa a las diferentes características y necesidades individuales de los estudiantes, con el fin de asegurar al máximo su desarrollo personal y social... establecidas en el currículo escolar” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2000:54).
- **La evaluación de la situación actual de cada estudiante:** Está orientada a conocer a fondo a cada estudiante con discapacidad intelectual. Consiste en que los/as maestros/as recabamos información por medio de la observación directa y de entrevistas a los padres de familia, así como siguiendo el desarrollo del/la estudiante en clases. En general, esta recopilación de información se efectúa únicamente, y en la mayoría de los casos, sólo en la escuela y en el salón de clases, dejando de lado otros espacios importantes donde la persona con discapacidad intelectual se desenvuelve. Por otra parte, tenemos la contribución de las evaluaciones integrales que son aplicadas en instituciones privadas por equipos multidisciplinarios. Éstas nos ofrecen un acercamiento a las características de los/as estudiantes, sin embargo, en su mayoría, datan de años pasados, por lo que al momento de encarar el trabajo con los/as estudiantes con discapacidad intelectual resultan obsoletas y, en ocasiones, ya no reflejan su realidad. Una propuesta para obtener información más cabal son las visitas domiciliarias, que consisten en que el/la maestro/a va a la casa del/la estudiante para tener un contacto más directo con su realidad. El objetivo de esas visitas es conocer aspectos relativos a la relación y al clima familiar, a las condiciones de vida del/la niño/a, a la distancia casa-escuela, a su registro de salud y a los deseos de la familia, entre otros.

Esquema N° 3: Procesos de evaluación de la situación actual



Fuente: Elaboración propia sobre la base del sistema de diagnóstico escolar del CEE PREEFA B Santa Cruz.

- **El conocimiento cabal de cada estudiante en sus distintos aspectos (escolar, familiar y de salud):** Esto ayuda a tener un perfil preciso del/la estudiante con discapacidad intelectual. Así mismo, esa información permite plantear mejor los objetivos de trabajo individual, que también consideran los deseos de la familia y, si está dentro de sus posibilidades, los deseos y los intereses del/la estudiante. Debemos considerar que un diagnóstico incompleto o alejado de la realidad de los/as estudiantes nos llevará a tener un horizonte (objetivos) mal establecido. Por ello, es fundamental realizar un diagnóstico integral.
- **La delegación de responsabilidades:** Los/as estudiantes con discapacidad intelectual deben ser tratados/as según su edad cronológica, es decir, debemos respetar su edad, evitando así el error de tratarlos/as como si fueran eternamente niños/as. Acompañando esa actitud hacia los/as niños/as con discapacidad intelectual está la delegación de responsabilidades, que ayuda a desarrollar su autoconcepto y su confianza en sí mismos/as. Esta estrategia debería ser aplicada en los centros educativos (regulares inclusivos o especiales), con el fin de incluir a esos/as niños/as no sólo escolarmente, sino en la sociedad.
- **La elaboración y el uso de material didáctico:** Los materiales que se usan con estudiantes con discapacidad intelectual deben estar elaborados en la misma dirección del objetivo de la clase y deben ser usados según las características y el estilo de aprendizaje de cada estudiante. No debemos pensar que los materiales, para que sirvan, deben

ser caros o complicados. Al contrario, pueden ser sencillos y simples, pero sin olvidar que el contenido debe ser apropiado a aquello que queremos mostrar a nuestros/as estudiantes con discapacidad intelectual. Así, el tamaño de letra, los dibujos, el material concreto y otros elementos deben estar diseñados para que ellos/as comprendan lo que se les está enseñando.

- **La comunicación:** Uno de los grandes conflictos de las personas con discapacidad intelectual es precisamente la comunicación. Esto se debe a que, en su mayoría, presentan cuadros patológicos que los limitan para expresarse o para hacerse entender. Quizás en sus casas, a sus familias les resulta fácil entender lo que dicen, pero cuando están en otros ambientes y solos/as se frustran porque los/as demás no los/as entienden. En ese sentido, la contribución de la escuela debe estar dirigida a que los/as estudiantes con discapacidad puedan expresarse oral o gestualmente, dependiendo de sus características. Esto debe darse en cada clase y no sólo cuando estemos tocando el área de lenguaje. Una estrategia útil es que cada día, antes de iniciar la jornada escolar, pasando delante de la clase, los/as estudiantes puedan expresar libremente su estado de ánimo, sus deseos y sus necesidades, así como relatar lo que vivieron en sus casas, entre otras posibilidades. Esa ocasión también puede ser aprovechada para que los/as demás compañeros/as escuchen y pregunten. Otro aspecto que debemos tener en cuenta está relacionado con saber dar las consignas de manera clara y pausada, asegurándonos de que el/la estudiante las comprenda. También es importante el tiempo de espera de las respuestas de estos/as estudiantes, en función de sus posibilidades.
- **La evaluación conjunta mediante la exposición de trabajos en la clase:** Otro espacio que debemos crear, según la metodología que sugerimos, es el de la exposición por parte de los/as estudiantes, una vez que concluyen alguna actividad. Esto les permite mostrar y explicar delante de sus compañeros/as el resultado de su trabajo. Los/as maestros/as debemos hacer lo posible para que la persona con discapacidad intelectual exprese aquello que comprendió acerca del tema de la clase. De ese modo, podremos reforzar a todo el grupo los aspectos que consideremos importantes acerca de la temática avanzada. En síntesis, debemos llevar a cabo una coevaluación.
- **La estructuración temporal y espacial del aula:** El beneficio de reestructurar temporal y espacialmente el aula es enorme, tanto para los/as maestros/as como para los/as estudiantes con discapacidad intelectual, ya que permite tener claridad en cuanto a la manera en que se desarrollará la clase. La sugerencia es que los periodos estén estructurados en tiempos cortos, de 40 ó 45 minutos, con intervalos de cinco minutos de pequeños descansos para que los/as estudiantes puedan tener tiempo para relajarse, ir al baño y guardar o sacar el material que usarán en el siguiente periodo. Para los/as estudiantes con autismo, la estructuración espacial/temporal también es beneficiosa, al igual que el uso de horarios con pictogramas. En todo momento y de manera transversal, debemos favorecer a que los/as estudiantes sean independientes y responsables de su material, es decir, ellos/as deben buscar, guardar y ordenar su propio material de trabajo (mochila, cuadernos, libros, tajadores, material terminado-producto y otros).

- **La relación entre la escuela y la familia:** En Bolivia, respecto a otros países que tienen unidades educativas con doble jornada de siete a ocho horas, la mayoría de las unidades educativas siguen jornadas pedagógicas de cuatro a cinco horas. En función de esta realidad, los/as estudiantes de los CEE pasan más tiempo en sus casas, con sus familias. Partiendo de esa situación, debemos convertir a las familias en nuestras aliadas. Esto significa una mayor comunicación (agendas escolares) y la delegación de tareas, para que los padres de familia puedan ayudar en el proceso educativo. Del mismo modo, implica la convocatoria periódica a reuniones y la presentación de informes de avance frecuentes.
- **La visión de la persona con discapacidad intelectual en el Sistema Educativo Plurinacional:** Las características de la atención a las personas con discapacidad intelectual son ser promotora del desarrollo y del fortalecimiento de las políticas educativas inclusivas en el Sistema Educativo Plurinacional, ser impulsora de la implementación de prácticas inclusivas en los diferentes Subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional, y coadyuvar al mejoramiento de la atención educativa mediante las modalidades directa e indirecta, aplicando prácticas inclusivas con metodologías específicas, con adecuaciones y con adaptaciones curriculares, con estrategias de acceso y con todo recurso educativo que facilite el desarrollo integral, a fin de alcanzar la inclusión social, para vivir bien. Para ello, los/as estudiantes son vistos/as y considerados/as desde los ámbitos de sus potencialidades, de sus necesidades, de sus intereses y de sus expectativas

Bibliografía

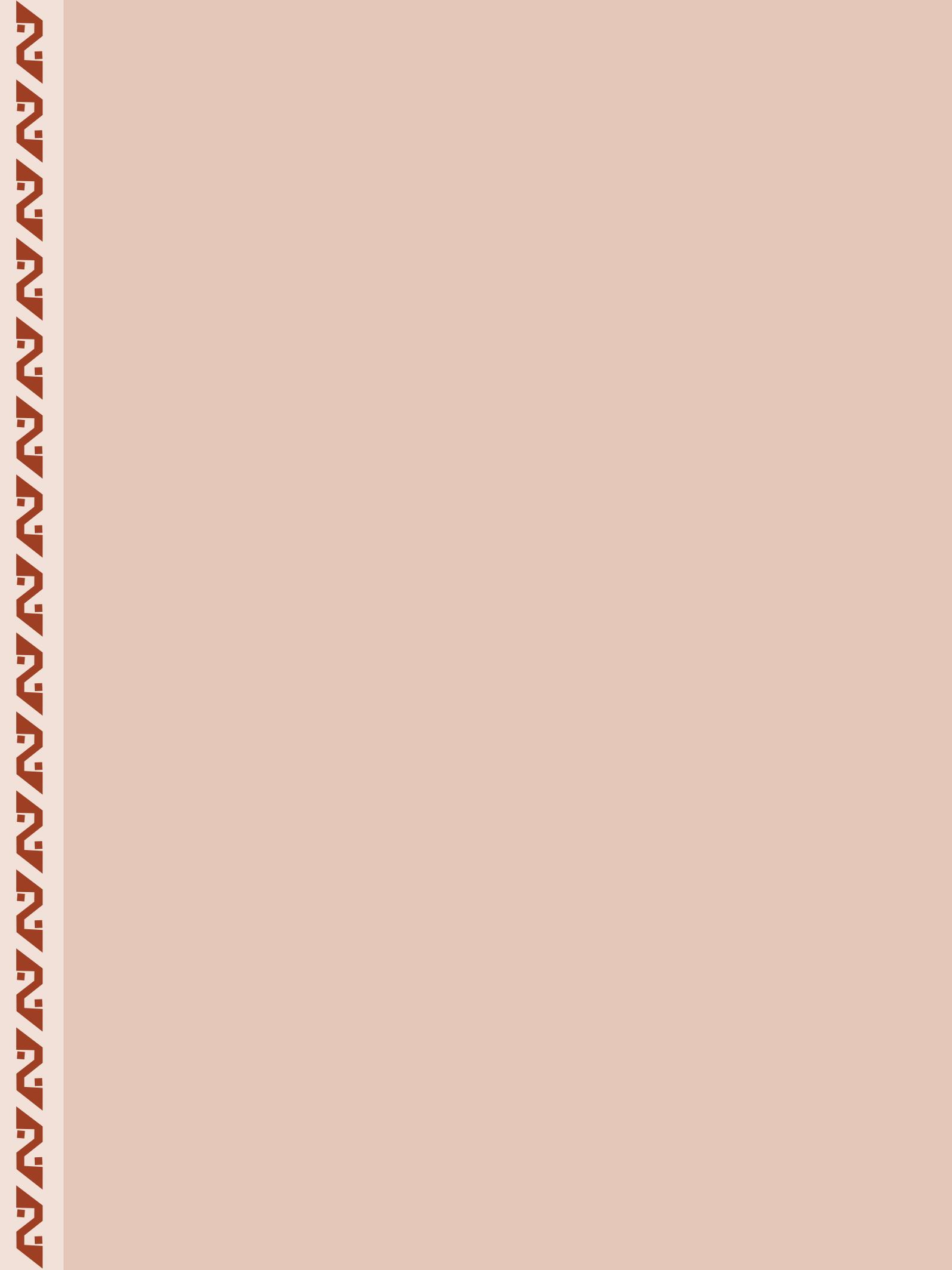
- Berko, J. y Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*.
- Celimendiz, P. (2004). *Familia y discapacidad intelectual*. Zaragoza.
- González, J. (2003). *Discapacidad intelectual*. Madrid.
- Guidugli, S. (2000). *Adaptaciones curriculares para niños y niñas con necesidades educativas especiales para el nivel inicial y primario*. La Paz.
- Gutiérrez, F. (2002). *Glosario pedagógico*. La Paz.
- Hodapp, R.M., y Dykens, E.M. (2006). "Mental retardation", en I. Sigel y A. Renninger (eds.), *Research to practice*, volumen 4, pp. 453-496. Nueva York.
- Hook, EG. (1982). "Epidemiology of Down syndrome", en S.M. Pueschel y J.E., Rynders, *Down Syndrome. Advances in Biomedicine and the behavioral sciences*. Cambridge.
- Klin, A., McPartland, J., y Volkmar, F.R. (2005). "Asperger syndrome", en F.R. Volkmar, A. Klin, R. Paul y D.J. Cohen (eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Wiley, Hoboken. Estados Unidos de América.
- Luckasson, R.L. y cols. (2002). *Definition, classification, and systems of supports*, documento de trabajo. Washington.
- Ministerio de Educación (2012). "Lineamientos curriculares y metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial", documento de trabajo.





TERCERA PARTE

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA





1. Metodologías para la investigación educativa

Los problemas de la realidad educativa llevaron a trabajar en la línea investigativa, buscando respuestas sobre la influencia de diversos factores, entre ellos la economía, el contexto social y cultural, los métodos y los procesos educativos, y las características propias de las personas, con el propósito de contribuir a mejorar la práctica cotidiana de los/as maestros/as y, por ende, aportar a elevar la calidad de la educación.

En el ámbito de la educación, la investigación puede ser de varios tipos:

- **Estudio de las teorías educativas y de los principios educativos:** Implica investigar acerca de las teorías y de los principios educativos. Lo que se elabora es la propia teoría educativa, incorporando artículos académicos como referencia y respaldo. El resultado es de carácter lógico, objetivo y creativo, y mejor aún si cuenta con un método de verificación.
- **Estudio de desarrollo de los materiales didácticos:** Consiste en desarrollar y en elaborar materiales y herramientas didácticas para el uso en la práctica educativa. El propósito es mejorar la eficacia de la enseñanza mediante el incremento del nivel de comprensión y elevando el interés de los/as estudiantes.
- **Estudio para la investigación:** Se realiza para identificar la tendencia y las causas de factores relacionados con la educación, respecto al aprendizaje, al comportamiento o al conocimiento, analizando y considerando los resultados. Las conclusiones se reflejan en la gestión escolar y en el aula. Cuando se ejecuta al interior de un establecimiento educativo, se denomina Estudio Pedagógico Interno (EPI).
- **Estudio Pedagógico Interno (EPI):** Es un mecanismo de mejoramiento de la gestión de un centro de educación. Conlleva una modalidad de investigación educativa que busca, desde la práctica profesional del/la maestro/a, resolver problemas pedagógicos y generar procesos de autoformación continua mediante la implementación del estudio de clases.
- **Estudio experimental:** Plantea una hipótesis y se lleva a la experimentación para verificar y comprobar su validez. Se caracteriza principalmente por la manipulación de un factor de estudio bajo criterios de control precisos. En psicología o en biología, se establecen hipótesis y se ejecuta el estudio bajo estrictas condiciones para medir, por ejemplo, las reacciones ante un estímulo.



- **Estudio de caso:** En general, en el trabajo práctico educativo, es el método de estudio que se utiliza para investigar a niños/as con problemas de comportamiento o a niños/as con discapacidad, en busca de la causalidad de una determinada situación, con el fin de encontrar un método de enseñanza o de intervención. Ese nuevo método de enseñanza o de intervención se constituye en una hipótesis que se ejecuta para construir los resultados. El objeto es un/a estudiante que es investigado/a de manera intensiva y en profundidad.

Entre estos varios tipos de investigación educativa y para mejorar las prácticas de los/as maestros/as en el aula, resolvimos trabajar en el estudio de caso.

1.1. Estudio de caso

Al desarrollar un estudio de caso, la información debe ser procesada a medida que se produce, es decir, entre el nivel de pensamiento y el nivel de experiencia. Gráficamente, ese procedimiento toma la forma de la letra "W", como en el siguiente esquema:

Esquema N° 4: Procedimiento para realizar un estudio de caso



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la secuencia para ejecutar un estudio de caso, ésta es como sigue:

Tabla N° 10: Secuencia del estudio de caso

Ítem	Nombre del ítem	Descripción
0	Tema del estudio	Corresponde al título del estudio. Representa globalmente los ítems N° 1 a N° 7.
1	Objetivo del estudio	Indica qué se quiere aclarar o qué se propone mediante el estudio.

2	Motivo del estudio	Plantea la razón por la que se determinó un determinado tema de estudio. Incluye los antecedentes sociales y académicos, las realidades y los desafíos de la escuela o del/la niño/a, y el fundamento del estudio.
3	Hipótesis del estudio	Es la predicción de los resultados del estudio. Es la guía o la visión del ítem N° 1.
4	Método del estudio	Determina cómo lograr el ítem N° 1 o cómo confirmar el ítem N° 3. Responde a las preguntas: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿a quién?, ¿con qué?, ¿qué medidas usar? y ¿cómo confirmar los resultados?
5	Resultados del estudio	Es el registro de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos durante el estudio.
6	Consideraciones del estudio	Implica el análisis de las razones y del contexto en el que se dan los resultados del estudio.
7	Conclusión del estudio	Hace referencia a si se logró o no el ítem N° 1. Igualmente, alude a qué se logró comprender o qué quedó claro mediante el estudio.
8	Referencias bibliográficas del estudio y otros	Enumera las fuentes bibliográficas utilizadas en el estudio (artículos, libros y otros), al igual que los anexos y otros componentes del estudio.

Fuente: Elaboración propia.

1.2. Implementación del Comité de Estudio de Caso

En el proceso de ejecución del estudio de caso, es preciso implementar el sistema del Comité de Estudio de Caso. Esta instancia implica un trabajo sociocomunitario productivo con el involucramiento y la corresponsabilidad de las autoridades, de otros/as maestros/as y de los/as profesionales de un establecimiento educativo para analizar la situación del/la estudiante objeto de estudio.

El trabajo del Comité trae consigo efectos favorables para el estudio de caso y para la organización de la propia institución. Esto porque en el Comité se comparten los problemas respecto a la comprensión de la situación y se realiza el análisis y la reflexión conjunta entre los/as participantes, que intercambian ideas para determinar las intervenciones y cómo se involucrarán en ellas.

En otras palabras, en el Comité, el/la estudiante del caso de estudio se vuelve visible para la entidad educativa. En consecuencia, las dificultades y/o los problemas que le afectan no son solamente de el/ella ni del/la maestro/a encargado/a, sino de la comunidad educativa en su conjunto. Esto evita el aislamiento del/la estudiante y del/la maestro/a encargado/a de aula, y promueve que todos/as los/as maestros/as actúen corresponsablemente en la ejecución de las intervenciones, ya que los conocimientos y las experiencias de un/a solo/a maestro/a no son completos, sino limitados, por lo que es preciso intercambiar conocimientos y experiencias entre los miembros del Comité.



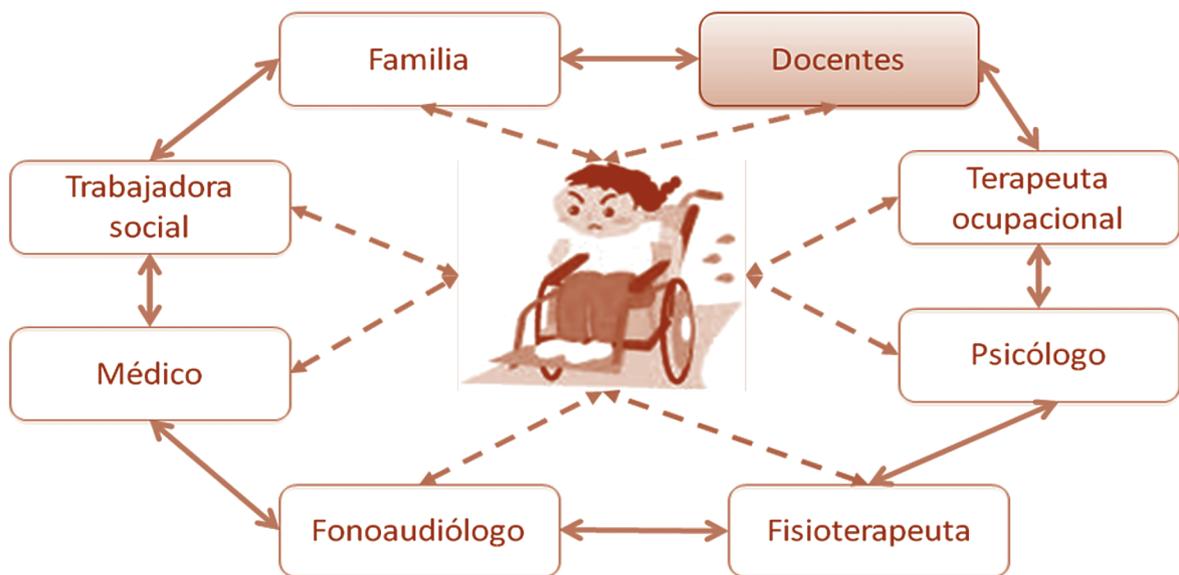
Por otra parte, el Comité tiene un efecto secundario. Éste consiste en que otros/as maestros/as pueden consultar su caso, haciendo que en una entidad educativa se construya un ambiente de apoyo mutuo. En los CEE, esto repercute en un verdadero trabajo de coordinación entre los/as maestros/as y el equipo de otros/as profesionales [fisioterapeuta, trabajador/a social, psicólogo/a, psicopedagogo/a, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo/a y otros].

Algunos CEE de Bolivia cuentan con un equipo multiprofesional. Sin embargo, en su mayoría, para realizar una intervención con un/a estudiante, el trabajo es individual, como indican las flechas discontinuas del Esquema N° 5. En suma, cada profesional tiene su propia valoración y no comparte la información ni los resultados de esa valoración con otros/as profesionales.

Esa situación cambia considerablemente con la acción conjunta del Comité, cuyos resultados involucran el aporte de otros/as profesionales. De esa manera, todas las personas que participan para superar y mejorar las dificultades de un/a niño/a con necesidades educativas especiales lo hacen proporcionando una atención uniforme o con las mismas estrategias. Definitivamente, esto multiplica los beneficios para el/la niño/a del caso.

El modelo ideal de coordinación, de valoración y de intervención de los/as profesionales de una entidad educativa que atiende a personas con discapacidad está integrado como muestran las flechas continuas del siguiente esquema:

Esquema N° 5: Coordinación e intervención de profesionales



Fuente: Elaboración propia.

1.3. Consideraciones previas a la investigación

1.3.1. Comprender la situación de cada estudiante

Para comprender la situación de cada estudiante, los/as maestros/as necesitan adquirir y mejorar la técnica para la observación y la valoración pedagógica de los/as estudiantes mediante ejercicios prácticos.

En el campo de la educación, con la finalidad de brindar servicios educativos adecuados a la diversidad, se requiere entender la situación de cada estudiante con necesidades educativas respecto a los siguientes puntos:

- Desarrollo general del/la estudiante: condiciones personales de salud, nivel de competencia curricular, aspectos relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella.
- Características de la participación en distintas ocasiones y lugares, y en actividades grupales e individuales.
- Factores ambientales positivos y negativos.

La comprensión amplia del/la niño/a con discapacidad es la base para comprender con precisión su situación actual y para plantear los diversos apoyos pertinentes. Los/as niños/as con discapacidad se ven frecuentemente limitados/as en la participación y en la realización de diversas actividades; al mismo tiempo, muestran posibilidades y habilidades fortalecidas. Por tanto, la valoración pedagógica permite tanto entender las limitaciones como ampliar la participación en una variedad de actividades, sobre la base de la comprensión de sus posibilidades y de sus habilidades fortalecidas.

La información obtenida por medio de la evaluación psicopedagógica para la comprensión del/la niño/a con discapacidad puede ser aprovechada como información común entre los diferentes sectores: educativo, de salud y de bienestar social y laboral. En efecto, a partir de esa información, es posible elaborar un plan de trabajo individual para cada estudiante, a fin de ejecutar diversos apoyos basados en ese plan y de evaluar los resultados en función de los objetivos concretos del plan.

Lo anterior no es otra cosa que el inicio del ciclo “Planificar-Hacer-Evaluar”. Cabe señalar que en la ejecución del plan de trabajo individual es muy importante repetir este ciclo. Así mismo, mediante la evaluación, se actualiza la comprensión del/la niño/a con discapacidad, obteniendo nuevamente información renovada para la elaboración del nuevo plan.

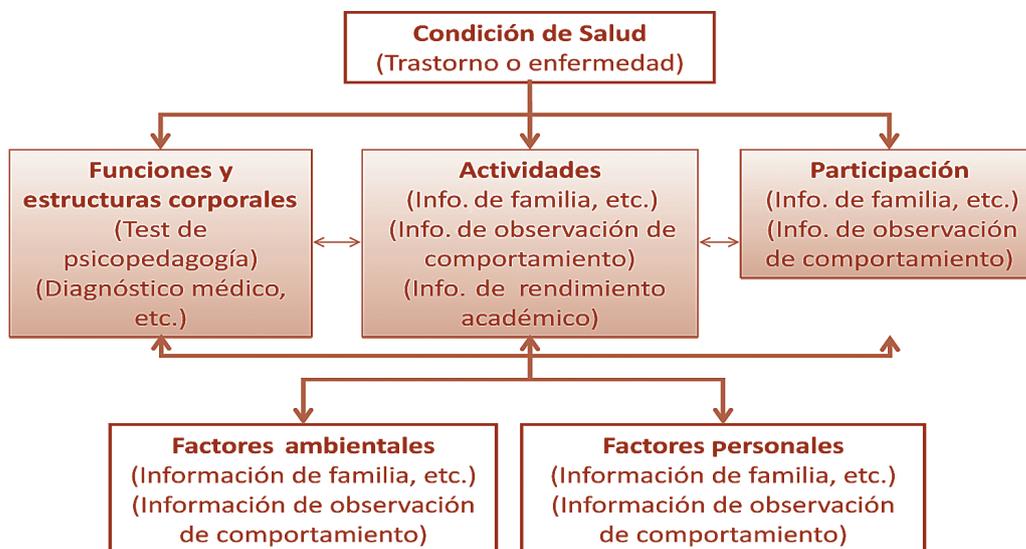
Dado que la comprensión del/la niño/a con discapacidad requiere estar sólida mediante la evaluación psicopedagógica, para obtener un mejor entendimiento de sus necesidades educativas por medio de información multidimensional y polifacética, debemos ejecutar los siguientes procedimientos:



- Recopilación de información en diferentes contextos:
 - Entrevista a los padres de familia y a personas clave sobre:
 - El registro de crecimiento y de maduración [¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿con quién?].
 - Datos de la vida diaria y de las situaciones en las que presenta problemas [¿qué escena?, ¿cómo actúa?, ¿con qué frecuencia?].
 - El deseo, las expectativas y las necesidades de los padres de familia y del/la propio/a niño/a.
 - Los apoyos proporcionados hasta la fecha.
 - Otros.
 - Visita domiciliaria.
 - Diagnóstico médico y de otros profesionales.
 - Otros.
- Observación del comportamiento y del aprendizaje del/la niño/a basado en la información del anterior punto:
 - Fortalezas y debilidades por habilidades y/o por áreas de aprendizaje.
 - Observación del comportamiento para comprender las causas de la conducta problemática en el/la niño/a.
 - Registros escritos y filmados con los siguientes puntos: situación previa a la conducta problemática, situación de la conducta problemática y consecuencia de la conducta problemática. Además, registros de los números de ocurrencia de la conducta problemática, como datos objetivos.
 - Para la observación, definir claramente el comportamiento o la conducta o la situación problemática. Sobre esa definición, realizar la observación usando el método de tiempo de muestreo (dentro de un tiempo determinado, continuamente, se registra la ocurrencia o la no ocurrencia de la acción definida).
- Obtención de información mediante el uso de pruebas de psicopedagogía, de manera precisa y puntual sobre aspectos relacionados con la maduración y con el aprendizaje.

En el caso de existir una marcada limitación de funciones y de estructuras corporales, será necesario lograr información por medio de diagnósticos médicos y, también, mediante pruebas psicopedagógicas. Sin embargo, será preciso considerar que la limitación de las funciones corporales no es la única causa de la limitación de las actividades y de la participación del/la niño/a con necesidades educativas. Por tanto, el resultado de las pruebas deberá ser utilizado como información para considerar el apoyo ejecutable y no como información para conocer niveles de desempeño solamente.

Esquema N° 6: Información a partir del diagnóstico médico y de la valoración psicopedagógica con relación a los componentes de la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud)



Fuente: Elaboración propia.

Con la claridad respecto a la importancia de la comprensión de los/as estudiantes en su entorno social, algunos/as maestros/as, al no tener la suficiente información acerca de sus estudiantes, realizaron visitas domiciliarias y observaron la vida cotidiana poniendo atención en aspectos como: ¿dónde comen?, ¿con quién comen?, ¿qué comidas les gusta?, ¿dónde duermen?, ¿cómo duermen?, ¿qué hacen?, etcétera. De ese modo, esos/as maestros/as entendieron la situación familiar, el deseo y la necesidad de las familias respecto a los/as estudiantes evaluados.

Dado que en la escuela se debe brindar el apoyo y la educación necesaria y pertinente, considerando las actividades y la participación en la esfera de vida de los/as estudiantes, algunos CEE dieron a conocer la importancia de la visita domiciliaria. De hecho, esta actividad está incluida en el Plan Operativo Anual de la unidad educativa, por lo que todos/as los/as maestros/as de esos Centros la realizan.

En los casos en los que los CEE no contaban con un/a psicólogo/a o que éste/a cumplía la función de atender las consultas externas, los/as maestros/as aplicaron las pruebas de psicopedagogía adquiridos y otorgados por el Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva-Aprendemos en la Diversidad. Como resultado, los/as maestros/as pudieron evaluar a sus estudiantes con una calificación más real. Es decir, algunos/as estudiantes ya tenían informes psicológicos obtenidos desde la consulta externa, pero, en su mayoría, los resultados no reflejaban sus habilidades y sus posibilidades actuales. De hecho, muchos/as de ellos/as tenían una calificación inferior a sus capacidades. Esto porque la consulta externa se realiza una o dos veces por año y porque a los/as niños/as

con necesidades educativas les cuesta mucho lograr una buena relación (*rapport*³) con su entrevistador/a. Sin embargo, los/as maestros/as que trabajan en el aula todos los días con esos/as estudiantes, y que adquirieron el conocimiento y la destreza en el uso y en la aplicación de pruebas de psicopedagogía, obviamente presentaron mayor ventaja para lograr información precisa y correcta por medio de dichas pruebas. Otro elemento que permitió una evaluación más cercana a la realidad de los/as estudiantes fue que los resultados obtenidos mediante los tests no fueron leídos únicamente desde el instrumento, sino considerando el contexto de los/as estudiantes evaluados.

Por el contrario, en los CEE que sí tenían equipos multiprofesionales como grupo de trabajo interdisciplinario, antes de la implementación del Comité de Estudio de Caso trabajaban de manera individual y sin un intercambio de información ni de criterios de trabajo de los/as estudiantes entre los miembros del equipo. Ahora, en lo referido a la valoración psicopedagógica de los/as estudiantes, se debe iniciar un trabajo integrado y con el pertinente intercambio de información obtenida por cada especialista. De ese modo, los/as maestros/as de aula contarán con la asistencia de profesionales en su propia aula y sistematizarán la información recogida de todos/as los/as profesionales de su centro.

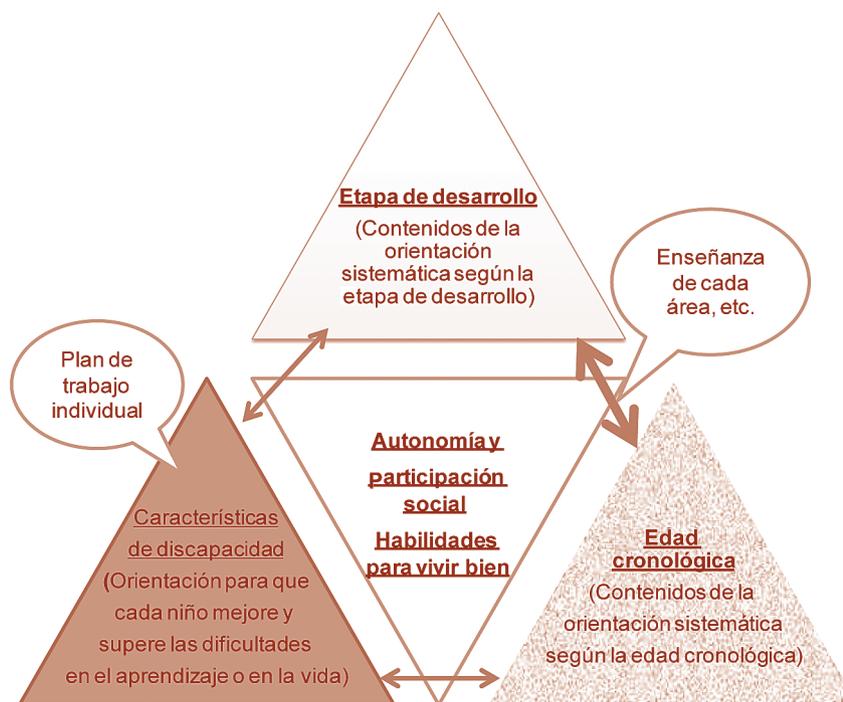
1.3.2. Adquirir la capacidad para elaborar el plan de trabajo individual

En la gestión educativa de un año, los/as maestros/as de las unidades educativas elaboran muchos planes: el plan anual, el plan general de estudio, el plan operativo, el plan trimestral de estudio, el plan semanal de estudio y otros.

Para la educación de los/as niños/as con necesidades educativas, es importante elaborar un plan de trabajo individual para cada estudiante, basado en el currículo nacional, como se muestra en el esquema de la siguiente página.

3. Este término, proveniente del francés, es utilizado en psicología para indicar el estado en el que se encuentra la gente a través de la mente tranquila. Implica una estrecha relación de confianza entre el/la entrevistador/a y el/la entrevistado/a. Esto ocurre tanto en un contexto de psicoterapia, de investigación o de aplicación de pruebas.

Esquema N° 7: Relación entre el currículo nacional y el plan de trabajo individual



Fuente: Elaboración propia.

Si se logra una planificación de contenidos de aprendizaje cruzando los contenidos de la etapa de desarrollo con los intereses de la edad cronológica y los contenidos del plan de trabajo individual, ya no se observará en un aula a estudiantes de 5 hasta 15 años juntos, haciendo una sola actividad que no se adecua al nivel de desarrollo de cada estudiante.

La intervención educativa acorde a las necesidades educativas brinda los apoyos necesarios mediante la educación y la enseñanza pertinente para mejorar y superar las dificultades en la vida y en el aprendizaje de los/as estudiantes con necesidades educativas, sobre la base de la comprensión de las necesidades de cada uno/a y en función de los contenidos de enseñanza. Por ese motivo, el plan de trabajo individual es una herramienta que permite que la enseñanza y los apoyos en la escuela sean más apropiados para cada estudiante.

A partir de la información obtenida al indagar sobre la situación actual de cada estudiante, es posible elaborar el plan de trabajo individual cubriendo los siguientes contenidos:

- Perfil del/la estudiante [comprensión de la situación actual].
- Plan de trabajo del/la estudiante:
 - ¿Qué? [objetivo].
 - ¿Cuándo? [tiempo de ejecución y cronograma de trabajo].
 - ¿Cómo? [metodología, intervención, estrategia].



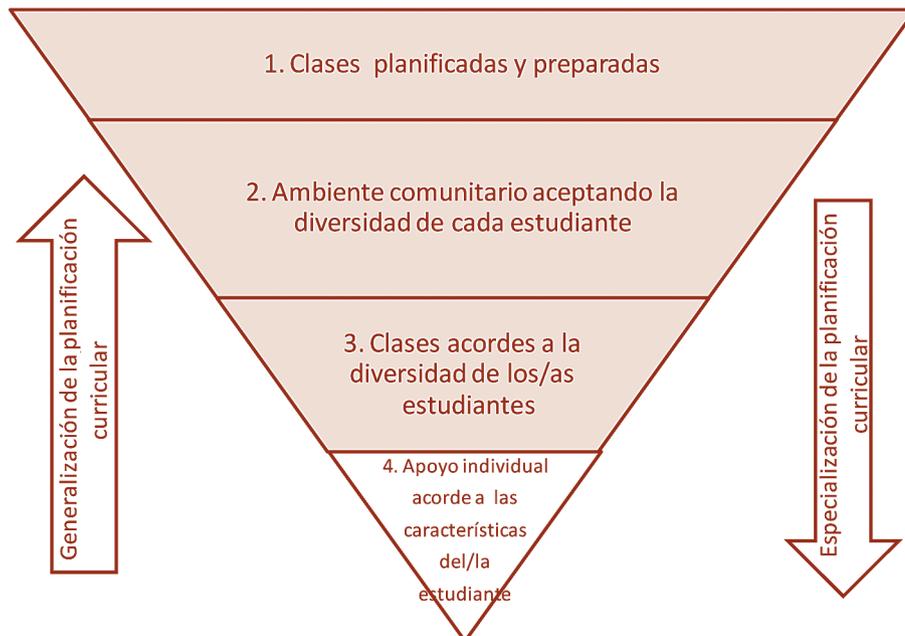
- ¿Con quién? (maestro/a, compañero/a de curso, padres de familia y otros/as).
- ¿Dónde? (en el aula, en la escuela, en la casa, en la comunidad).

Este plan no es sólo para los/as maestros/as, por tanto, no debe reflejar solamente la necesidad de ellos/as (su punto de vista) ni la necesidad de la escuela, sino también la necesidad y/o el deseo de los padres de familia y la expectativa de la persona con necesidades educativas. Se busca que el/la niño/a con necesidades educativas sea capaz de tener una vida mejor en el lugar donde actualmente vive junto a su familia. Éste es un punto muy importante para la inclusión de personas con discapacidad en su comunidad/sociedad, basada en sus necesidades y en sus deseos, puesto que la cuestión no es separarlo/a de su familia ni de su región para ir a la escuela.

1.3.3. Mejorar la práctica docente mediante las clases abiertas a la comunidad educativa

Para el apoyo a los/as estudiantes con necesidades educativas, la tendencia de los/as maestros/as de aula es a pensar que deben brindar un apoyo específico de manera individual en una clase. Sin embargo, antes de pensar en el apoyo adecuado según las características de cada estudiante con necesidades educativas, las clases regulares deben tener ciertas etapas de apoyo, como describimos a continuación.

- Primero: Las clases se planifican y se preparan con el propósito de que en el tema de aprendizaje el/la maestro/a tenga varias vías de solución de ese tema y cuente con las herramientas y con los materiales didácticos de las clases por él/ella elaborados, adecuándolos al nivel de aprendizaje de sus estudiantes y utilizando métodos de enseñanza ideados considerando el modo de aprendizaje, entre otros aspectos.
- Segundo: El aula, como ambiente comunitario, es un espacio en el que todos/as los/as estudiantes del curso pueden, entre otras cosas, participar con tranquilidad; expresar sus sentimientos, sus ideas y sus opiniones; aceptar las diferencias entre ellos/as; y cooperarse mutuamente. Teniendo en cuenta la diferencia de cada estudiante en cuanto a su crecimiento y a su desarrollo corporal, su ritmo de aprendizaje y su personalidad o su carácter, por citar algunos aspectos, también se debe considerar el método de enseñanza y los apoyos efectivos y apropiados para todos/as los/as estudiantes de un curso, tal como mencionamos anteriormente.
- Tercero: Que el/la maestro/a pueda proporcionar clases ideadas en la adaptación a la diversidad de cada estudiante.
- Cuarto: Que el/la maestro/a proporcione apoyo individual adecuándolo a las características de cada estudiante. Esto no implica, sin embargo, trabajar solamente de manera individual.

Esquema N° 8: Etapas de apoyo de los/as maestros/as a los/as estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

En las clases de las unidades educativas regulares y especiales de Bolivia, se observaron las siguientes situaciones comunes:

- Los libros de estudio son, en general, el único material.
- Los materiales didácticos elaborados por los/as maestros/as están pegados en toda la pared del aula, no siempre son relevantes para el tema de la clase y están en medio de los demás materiales colgados.
- Los/as estudiantes ven hacia la pizarra como única manera de seguir la clase.
- Los/as maestros/as solamente utilizan tizas y pizarra para explicar el tema.
- Las clases son muchas veces improvisadas y los/as estudiantes no conocen el objetivo ni las actividades de la clase.
- Los/as estudiantes no conocen el horario de la clase, del día ni de la semana.
- Los textos escritos en la pizarra no son coherentes ni organizados.
- Los/as estudiantes no llevan al aula los libros de estudio ni los materiales de trabajo necesarios.
- Los/as maestros/as utilizan consignas abstractas.

Para lograr las clases y el ambiente comunitario en el aula, desde el punto 1 hasta el punto 3 del Esquema N° 8, la base es el concepto de diseño universal en el campo educativo, en el que los apoyos son comprensibles para todos/as los/as estudiantes del aula.

Los puntos y los contenidos de apoyo que pueden servir a todos/as los/as estudiantes, tanto en su aprendizaje como en su comportamiento para el aprendizaje, son los que detallamos en la siguiente tabla.

Tabla N° 11: Puntos importantes y contenidos de apoyo en el aula

Etapas	Chequeo	Puntos importantes y contenidos de apoyo
1. Clases planificadas y preparadas	1.1. Planificación y preparación de la clase	
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Objetivos claros y actividades claras de una clase
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Comprensión de la situación actual de los/as estudiantes
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Cambio de la forma de enseñanza por actividad y contenido de la clase
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Materiales didácticos elaborados de acuerdo a los/as estudiantes
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Ubicación de mesas individuales con la postura correcta
	1.2. Doble vía de solución al tema central	
<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Preparar diversas vías de solución y los temas complementarios al tema central de la clase, en función del nivel de aprendizaje de los/as estudiantes	
2. Ambiente comunitario (aula) aceptando la diversidad de cada estudiante	2.1. Ambiente aceptando la diversidad de cada estudiante	
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Los/as estudiantes pueden preguntar y opinar libremente
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Se aceptan los pensamientos y las respuestas diferentes
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Los/as estudiantes cooperan y se apoyan mutuamente
	2.2. Reglas de aprendizaje explícitas y ambiente de aprendizaje descriptivo	
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Estructuración de una clase para que los/as estudiantes puedan tener perspectivas de esa clase
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Estructuración temporal de la clase por actividad: explicación de las actividades al inicio de la clase y confirmación de la actividad terminada
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Estructuración de la pizarra
<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Reglas para preparar y ordenar los materiales de la clase	
<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Reglas para presentar o responder en la clase	
3. Clases acordes a la diversidad de los/as estudiantes	3.1. Apoyo para promover la concentración y la atención en la clase	
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Estructuración espacial del aula: ¿es funcional?, ¿es segura e higiénica?, ¿es un lugar académico? y ¿es un lugar comunitario?
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Estructuración sistemática de las clases: 15 minutos para una actividad por 3 actividades = 45 minutos
	<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Métodos de consignas: uso de palabras concretas y longitud de frases adecuada, uso de tarjetas y de objetos concretos, uso de instrucciones pertinentes, volumen de voz y velocidad de habla, entre otros
	3.2. Apoyo acorde a la diferencia de estilo de aprendizaje	

	El sentido visual es superior al sentido auditivo (débil para escuchar)	El sentido auditivo es superior al sentido visual (débil para ver)
<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Uso de la información visual de manera efectiva e intencionalmente	Uso de la información auditiva de manera efectiva e intencionalmente
3.3. Estructuración de una clase para tener el tiempo de atención individual		
<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Elaboración de la hoja de estudio según el nivel y el avance del aprendizaje de los/as estudiantes	
<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Establecimiento de un lugar para los materiales de apoyo: libros de referencia y otros	
<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO	Ubicación de las mesas individuales para los/as niños/as con necesidades educativas para brindarles atención individual y para que reciban apoyo de sus compañeros/as de curso	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, presentamos un ejemplo de estructuración de una clase para que los/as estudiantes puedan acceder a las perspectivas de esa clase.

Para proporcionar una mejor organización del aula a los/as estudiantes, la estructura de ésta debe ser funcional, segura e higiénica; debe ser un lugar académico y un lugar comunitario (cooperativo). La razón para ello es que el aula se constituye en la base de la vida escolar de cada estudiante y en el contexto sociocomunitario productivo. En consecuencia, todos/as los/as estudiantes deben sentirse cómodos/as e incluidos/as en la escuela y en el aula.

Antes de mostrar una buena estructuración de un aula para beneficio de todos/as los/as estudiantes, veamos las siguientes imágenes de situaciones reales inadecuadas comúnmente encontradas en las aulas de las escuelas regulares y especiales de nuestro medio.

Cuadro N° 1: Muestra de aulas inadecuadamente estructuradas

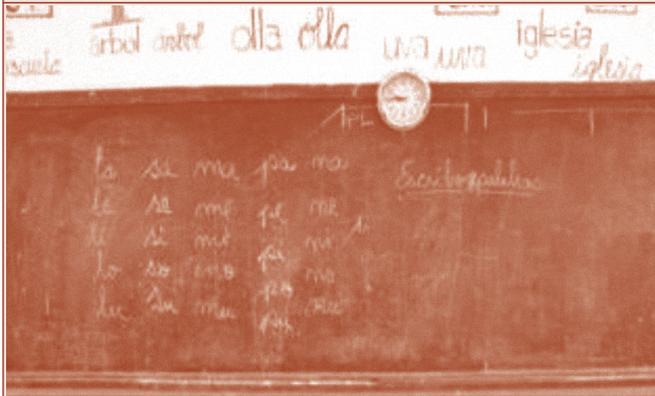


Materiales didácticos elaborados por los/as maestros/as y presentados de modo desorganizado en toda la pared y en el aula, sin relación con el tema de la clase.





Afiches sin relación con el tema de la clase, por lo que distraen la atención de los/as estudiantes. ¿A qué prestan atención los/as estudiantes?



¿Es adecuado el uso de la consigna? ¿Qué deben hacer los/as estudiantes? ¿Cómo y hasta cuándo deben hacerlo?

Nota: Las fotografías fueron tomadas con el respectivo consentimiento de los/as maestros/as responsables.
Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente página, veamos una serie de imágenes del aula estructurada de primero de primaria, a cargo de la maestra Tita Alvis, en el Centro Parálisis Cerebral (CEE piloto del Proyecto), en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.

Imagen N° 1: Estructuración del aula de la maestra Alvis

No se pegan cosas que no están relacionadas con el tema de la clase, para tener una buena atención de los/as estudiantes.

El espacio está organizado y cuenta con elementos de identificación: los/as estudiantes identifican y ordenan fácilmente los útiles del aula.

Aula estructurada

Estructuración temporal: Desde el ingreso a la escuela hasta el tiempo de salida de la escuela, los/as estudiantes deben saber las actividades que realizarán en el aula (perspectiva). Es importante que tengan una rutina fundamental con un horario del aula y de la escuela. Esto debe ser mostrado de manera visible para tener una perspectiva.

Los/as estudiantes pueden identificar sus mesas y sus sillas fácilmente (el espacio propio genera confianza y seguridad en su aula).

El aula es pequeña y estrecha para los/as estudiantes con silla de ruedas, sin embargo, la maestra la organizó de esta manera.

Fuente: CEE Centro Parálisis Cerebral, 2012.



Imagen N° 2: Estado real de una clase de la maestra Alvis



Fuente: CEE Centro Parálisis Cerebral, 2012.

Para mejorar la práctica docente por medio de las clases, se pueden utilizar las siguientes dos estrategias: elaboración y ejecución del plan de situación didáctica, y ejecución de la clase abierta y de la clase pública.

1.3.4. Plan de situación didáctica

El plan de situación didáctica es una estrategia para planificar, sistematizar y ejecutar una enseñanza que permita una mejor comprensión por parte de los/as estudiantes. Incluye los siguientes puntos importantes:

- Objetivos claros y actividades claras de una clase.
- Comprensión de la situación actual de los/as estudiantes para considerar, elaborar y lograr el objetivo de cada estudiante.
- Estructuración temporal y espacial de una clase.
- Forma de enseñanza de acuerdo con las actividades, los contenidos y la necesidad de los/as estudiantes.
- Consideración de los contenidos, de los métodos y de los procedimientos de enseñanza en función de los/as estudiantes.
- Preparación de los materiales didácticos de acuerdo con los/as estudiantes.

Si el/la maestro/a logra elaborar bien el plan, prepara los materiales didácticos para la ejecución del plan y ejecuta una clase siguiendo el plan, automáticamente brindará los apoyos necesarios para el aprendizaje y el comportamiento en el aprendizaje de sus estudiantes.

Para adecuar el plan a los/as estudiantes con necesidades educativas, adaptando el formato del plan de situación didáctica sobre la base del plan de las escuelas regulares, se pueden aumentar los siguientes puntos: situación actual (evaluación) de cada estudiante y objetivo de cada estudiante. Ambos aspectos son importantes para lograr la unificación en el plan de trabajo individual, considerando la etapa de desarrollo y las tareas por edad cronológica, como muestra el Esquema N° 7.

Para la elaboración y para la ejecución del plan, las clases deberán incluir los siguientes puntos de mejoramiento:

- La estructuración de una clase, para que los/as estudiantes comprendan el objetivo y las actividades de la clase, y para que puedan tener perspectivas de la clase.
- La sistematización de la enseñanza de cada materia, junto con el tema de enseñanza con relación a la etapa de desarrollo de los/as estudiantes.
- La forma de enseñanza, de acuerdo con los contenidos de la clase, puede ser colectiva, con todos los/as estudiantes; grupal, por nivel o según los distintos grados; individual; etcétera.
- Los métodos de enseñanza deben estar en función del nivel de dificultad de cada estudiante en las actividades.
- El modo y el contenido de las explicaciones, de las preguntas y de las instrucciones deben ser precisos en cuanto a: longitud, claridad, velocidad, entonación, sencillez de habla y otros.
- La estructuración de la pizarra debe considerar la estructuración del cuaderno de los/as estudiantes. Para ello, es necesario: escribir desde el lado izquierdo hacia el lado derecho, para que los/as estudiantes puedan entender; escribir a medida que transcurre la clase, profundizando el tema y sin crear confusiones de ningún tipo; el tamaño y el grosor de las letras deben ser cuidados. Así mismo, se deben utilizar distintos colores y diversos signos, diagramas y otros recursos de apoyo gráfico.

A continuación, presentamos tres ejemplos de clases. En ellos, podemos observar algunos de los puntos previamente descritos respecto a los elementos esenciales en la planificación, en la preparación de materiales y en la ejecución de una clase, adecuándolos a las necesidades de los/as estudiantes.



Ejemplo 1: Formación ocupacional hacia una mayor independencia de cada estudiante, aprovechando la potencialidad de cada uno/a

¡Con el mínimo apoyo, se expresa su potencialidad máxima!

Curso	Tema de la clase
Taller de manualidades	- Grupo de yeso: "Moldeado en yeso y pintado de medallones". - Grupo de bisutería: "Elaborado de manillas".

El curso del taller de manualidades del CEE Mururata (El Alto, La Paz) tenía 16 estudiantes comprendidos entre los 16 y los 27 años. Estaba bajo la responsabilidad del maestro Edwin Coaquira y de la maestra Maruja Calle. Funcionaba en dos grupos: yeso y bisutería.

Objetivo de la clase: "Desarrollamos destrezas y habilidades para la elaboración de trabajos manuales, buscando desplegar la mayor independencia posible de cada estudiante y aprovechando la potencialidad de cada uno/a en su formación ocupacional."

Descripción de la clase: El día 8 de noviembre de 2012, se realizó una clase pública con la participación de los/as maestros/as de la Escuela Superior de Formación de Maestros Simón Bolívar. En esa oportunidad, los/as estudiantes con discapacidad intelectual, con autismo o con discapacidad múltiple mostraron sus potencialidades a los/as maestros/as observadores/as, con la mediación adecuada y oportuna tanto de materiales como de apoyo mínimo de parte de los/as maestros/as encargados/as.

¿Cómo logramos una clase en la que los/as estudiantes trabajen independientemente y con confianza recibiendo el mínimo apoyo de los/as maestros/as? Mediante la evaluación de la situación actual de cada estudiante, respecto al tema de la clase. Esto nos permitió comprender las necesidades de cada uno/a.

Tabla N° 12: Situación actual de cada estudiante - Clase 1

Grupo	Estudiante	Situación actual
Bisutería	N.A.	Ensarta en hilo de silicona y elige los colores que quiere utilizar.
	C.B.	Ensarta en hilo de silicona con mucha calma. Requiere que se le dé el material y el diseño.

	J.C.	Ensarta en hilo de silicona con mucha calma y con ayuda de dos pocillos diferentes.
	F.Q.	Pone atención en la secuencia que debe seguir en el ensarte.
	R.H.	Realiza ensartes de dos colores con ayuda de pocillos diferentes.
	Z.C.	Realiza el ensarte de perlas de dos colores con la ayuda de dos pocillos diferentes.
	G.T.	Ensarta en hilo de silicona con ayuda de dos pocillos.
	C.T.	Realiza el ensarte de tres colores, pero no puede amarrar el hilo.
	E.B.	Ensarta pero le falta secuencia en los colores. Tiene dificultad en seguir el modelo dado.
	M.I.	Realiza el embolsado de las manillas y de los aretes elaborados.
Yeso	S.C.	Tiene dificultad en la secuencia del moldeado. Necesita un apoyo visual que le recuerde la secuencia.
	L.E.	Sigue los pasos del moldeado, pero tiene dificultad en calcular el secado de la figura.
	L.Q.	Sigue la secuencia para la elaboración de adornos en yeso, pero tiene dificultad en el amarre de los moldes.
	R.V.	Sigue la secuencia del moldeado, pero tiene dificultad en calcular el secado de la figura.
	M.M.	Sigue la secuencia del moldeado con una hoja gráfica y escrita del proceso.
	W.C.	Realiza el moldeado siguiendo la secuencia correcta.

Fuente: Elaboración propia.

También analizamos las habilidades y las destrezas necesarias para desarrollar el trabajo en las clases de yeso y de bisutería.

Tabla N° 13: Habilidades y destrezas requeridas - Clase 1

Grupo	Destrezas	Habilidades (laborales)
Bisutería	<ul style="list-style-type: none"> - Cuenta los números del 1 al 20. - Reconoce su nombre y lo escribe. - Conoce los colores, las formas y los tamaños. - Puede ensartar. - Conoce el manejo de la aguja y la variedad de hilos. - Sigue la secuencia de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se saluda con sus compañeros/as de trabajo. - Asiste puntualmente a la clase. - Cumple sus responsabilidades. - Pregunta cuando tiene dudas. - Expresa sus dificultades. - Colabora a sus compañeros/as.



Yeso	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce el cálculo del tiempo. - Conoce la preparación del yeso. - Puede hacer la limpieza de su lugar de trabajo. - Maneja las técnicas de pintado. - Conoce la combinación de colores. - Sigue la secuencia de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Puede ponerse la ropa de trabajo solo/a. - Cuida su presencia y su higiene personal. - Conoce los mecanismos de compra y de venta. - Conoce el uso del dinero. - Maneja el tiempo.
------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis de la situación actual de cada estudiante y de la comparación con las habilidades y con las destrezas, establecimos un objetivo para cada estudiante.

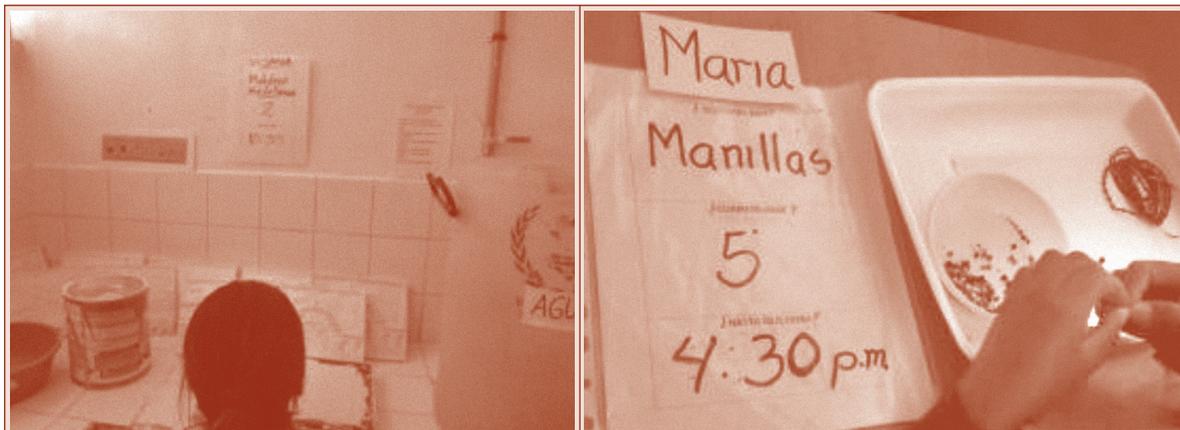
Tabla N° 14: Objetivos por estudiante - Clase 1

Grupo	Estudiante	Objetivo esperado
Bisutería	N.A.	Realiza manillas de acuerdo con un modelo a elección.
	C.B	Sigue el modelo dado de un ensarte y elabora manillas.
	J.C.	Sigue el modelo de un ensarte y elabora manillas.
	R.H.	Realiza ensartes y logra elaborar manillas combinando dos colores.
	Z.C.	Realiza ensartes y logra elaborar manillas de acuerdo con un modelo.
	G.T.	Elabora manillas y sigue el modelo dado.
	C.T.	Realiza ensartes combinando dos colores y elabora manillas.
	E.B.	Realiza el ensarte de acuerdo con un modelo dado y elabora manillas.
	F.Q	Realiza manillas de acuerdo con un modelo dado.
Yeso	M.I.	Realiza el control y el embolsado de manillas y de aretes.
	S.C.	Realiza el pintado de medallones.
	L.E.	Realiza el pintado de medallones.
	L.Q.	Realiza el moldeado de perros Cooker y de una pareja de monos.
	R.V.	Realiza el moldeado de medallones y de portafotos.
	M.M.	Realiza el moldeado de portafotos.
	W.C.	Realiza el moldeado de medallones y de portafotos.

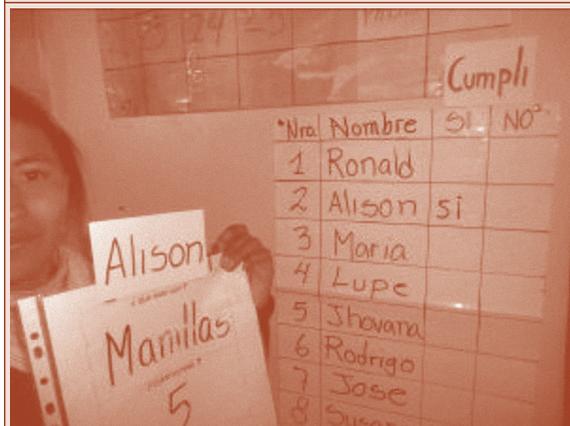
Fuente: Elaboración propia.

Cualidad de la clase: Todos/as los/as estudiantes trabajaron de manera independiente respecto a los/as maestros/as. Comprendieron el contenido de su trabajo, tanto en lo referido a los instrumentos y a los materiales necesarios como en los procesos y sus metas de trabajo. Para lograrlo, creamos los materiales del siguiente cuadro.

Cuadro N° 2: Materiales preparados - Clase 1



Fichas con la meta de cada estudiante y con el tiempo de trabajo. Los/as estudiantes decidieron por sí mismos/as ambos aspectos.



Sistema de autoevaluación para que los/as estudiantes confirmen el cumplimiento de su meta.



Secuencia de apoyo individual para un/a estudiante con autismo (PECS).

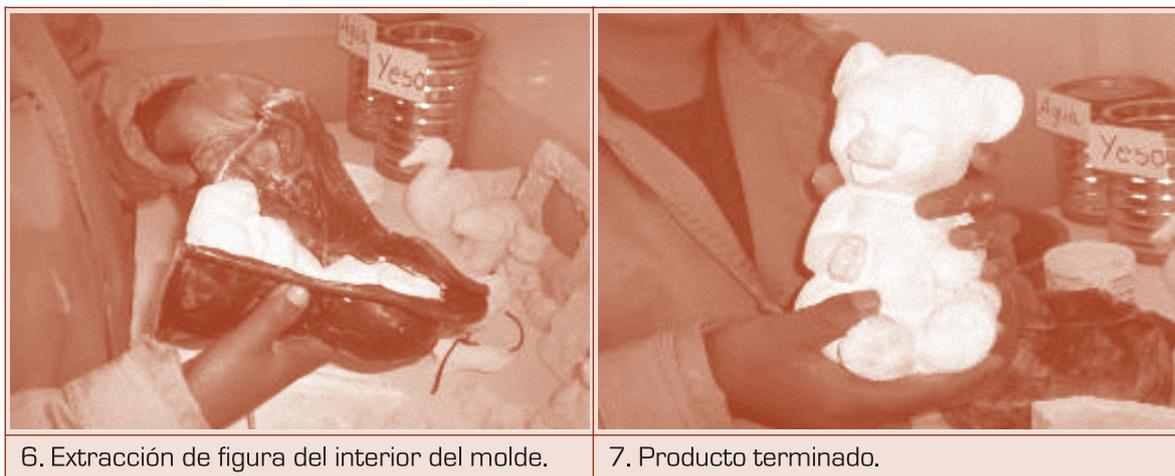
Fuente: Elaboración propia e imágenes del CEE Mururata, El Alto, 2012.

Al momento de elaborar los materiales, consideramos las características de los/as estudiantes con discapacidad intelectual. En ese sentido, preparamos paso a paso el proceso de elaboración de los artículos de trabajo, que fue presentado secuencialmente, de manera corta y sencilla. Esto facilitó la comprensión de los/as estudiantes y les permitió desarrollar un trabajo independiente. Veamos el cuadro N° 3.



Cuadro N° 3: Ejemplo del proceso preparado para el grupo de yeso - Clase 1

	
Materiales.	1. Lavado de molde de goma.
	
2. Amarre de los dos moldes: molde y contra molde.	3. Preparación del yeso.
	
4. Vaciado del yeso al molde.	5. Secado.



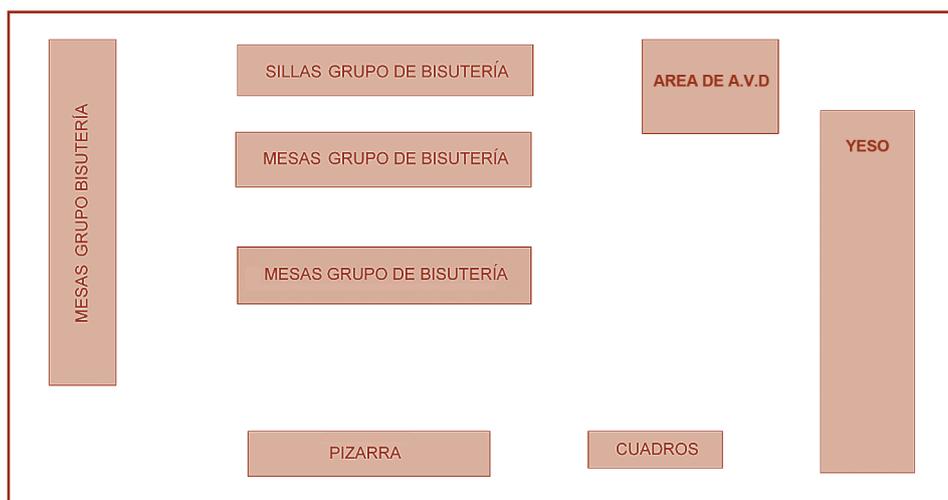
6. Extracción de figura del interior del molde.

7. Producto terminado.

Fuente: Elaboración propia e imágenes del CEE Mururata, El Alto, 2012.

La estructuración espacial del aula fue comprensible para todos/as los/as estudiantes, tanto en su ubicación para el trabajo como en la ubicación de los materiales y de los grupos de producción.

Esquema N° 9: Estructuración del aula para la clase 1

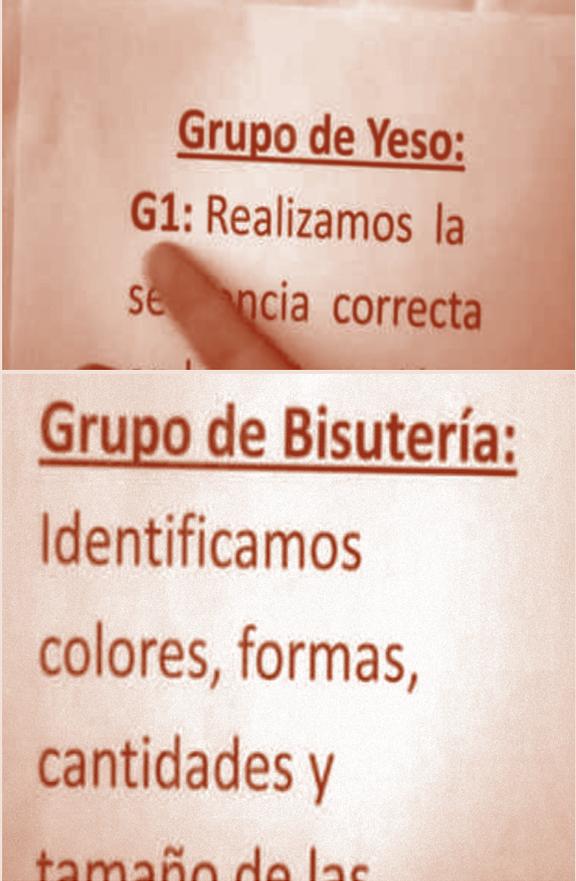


Fuente: Elaboración propia.

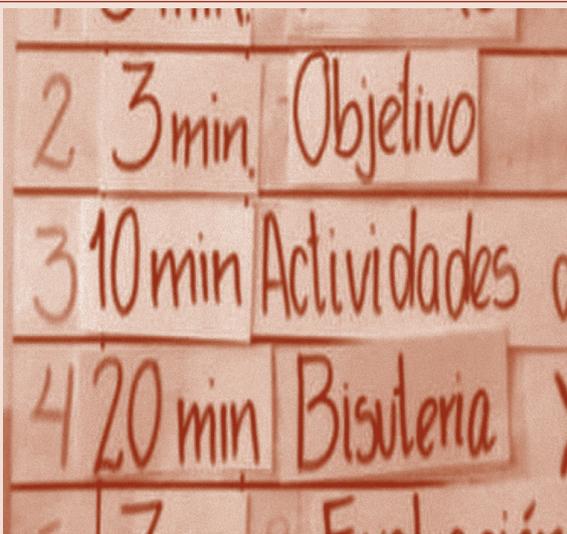


Desarrollo de la clase (45 minutos):

Cuadro N° 4: Desarrollo de actividades - Clase 1

Tiempo	Actividades de aprendizaje	Escenas de la clase
5'	Miramos y leemos los cuadros de rutinas.	
3'	<p>Conocemos el objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo del grupo de yeso: <ul style="list-style-type: none"> • G 1: Realizamos la secuencia correcta en la elaboración de adornos en yeso. • G 2: Pintamos con pinceles los medallones de yeso. - Objetivo del grupo de bisutería: Identificamos colores, formas, cantidades y tamaños de las perlas y de las semillas, para su ensarte. 	



<p>10'</p>	<p>Definimos las metas de trabajo del día mediante el cuadro individual de trabajo.</p>	
<p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Metas del grupo de bisutería: 1. Observan el modelo, las perlas y la liga. 2. Agarran las perlas y las ensartan en el material elegido. 3. Ensartan de acuerdo con lo que se pide. 4. Amarran lo ensartado (los que pueden [R.H. y N.A.]). 5. Ponen en su bandeja lo terminado. 	



- Metas del grupo 1 de yeso (L.Q., R.V., M.M. y W.C.):
 1. Lavar el molde de goma.
 2. Unir el molde y el contra molde.
 3. Amarrar el molde y el contra molde.
 4. Recibir en un recipiente la cantidad adecuada de agua.
 5. Medir la cantidad correcta de yeso.
 6. Mezclar el agua y el yeso en el batidor.
 7. Batir hasta lograr la mezcla que se requiere.
 8. Echar el yeso preparado al molde.
 9. Esperar el tiempo necesario para el secado de la figura.
 10. Cuando el yeso ha secado, sacarlo del molde.
 11. Repetir los pasos del 1 al 9.
 12. Mientras se espera el secado, afinar la figura con un afinador y con brochas.

- Metas del grupo 2 de yeso (L.E. y S.C.):
 1. Agarrar el medallón.
 2. Cargar el pincel con pintura.
 3. Pintar con mucho cuidado.
 4. Identificar el color adecuado.



7'

Evaluamos sus trabajos

Fuente: Elaboración propia e imágenes del CEE Mururata, El Alto, 2012.

Logros en la gestión 2012: En el taller de manualidades (área técnico laboral), trabajamos con estudiantes con discapacidad intelectual y con discapacidad múltiple, enfocándonos en la totalidad de capacidades y de potencialidades de cada uno/a, y no así en sus limitaciones. De ese modo, al final de la gestión, se lograron muchas potencialidades en las habilidades manuales y en las habilidades laborales. Tales logros fueron:

- **En actividades de la vida diaria:** Perfeccionamiento de la limpieza de su lugar de trabajo: barrer, trapear y otras tareas en el área de trabajo y en el taller. Cuidado de su higiene personal (manos, cara, cabeza) y mantenimiento de su ropa de trabajo y de su ropa de diario limpias. Buenos modales para comer en la mesa, en el comedor del Centro, en su casa y en otros lugares (restaurantes).
- **En habilidades básicas de interacción:** Comprenden las instrucciones verbales dadas por el/la maestro/a o por los/as compañeros/as de trabajo. Preguntan lo que no entendieron. Pueden informar cuando han terminado sus trabajos y cuando se sienten mal de salud piden permiso para no asistir al trabajo. Pueden saludar y sostener una conversación simple acerca de temas de conocimiento general o de noticias de actualidad.
- **En saberes cognitivos en la vida cotidiana:** Pueden usar el transporte público que los/as trae de sus casas hacia el Centro, pagando su pasaje. Pueden ser puntuales; algunos lograron leer la hora en el reloj. Pueden decir y escribir su dirección, su nombre y su número telefónico, así como el nombre de sus padres y de sus familiares cercanos. Pueden contar los números hasta el 10; alguno incluso hasta el 100. Algunos también usan la calculadora. Pueden distinguir los colores, el tamaño, las figuras y las cantidades. Logran seriar y seguir secuencias complicadas mediante una ayuda gráfica.
- **En habilidades de la vida ocupacional:** Pueden trabajar con seguridad. Respetan las reglas de trabajo. También lograr organizarse sin ninguna indicación o con una ayuda simple. Pueden decir lo que realizarán en el día, cuántos productos harán y hasta qué hora. Pueden realizar una autocrítica, en cuanto a si alcanzaron las metas de trabajo o no, según lo que se comprometieron.

Desafíos y retos futuros: Los/as estudiantes, con el estímulo, la adaptación de materiales y la motivación adecuada, desarrollaron habilidades competentes para la inserción laboral. El reto consiste en su inserción laboral. Para ello, se necesita sensibilizar a la sociedad en general, a fin de que ésta abra su mente y su corazón hacia los/as estudiantes con discapacidad intelectual porque ellos/as realmente pueden adquirir saberes y conocimientos, al igual que las demás personas.



Ejemplo 2: Para mejorar su vida diaria aprovechando lo aprendido mediante la experiencia directa



¡Gano experiencia jugando!

Curso	Tema de la clase
Segundo de primaria	“Educación vial - visita a la Ceja de El Alto”.

El CEE Mururata está ubicado en la ciudad de El Alto (La Paz), en la zona Mururata. Algunos/as estudiantes asisten desde otro distrito u otro municipio, movilizándose en transporte público.

Las maestras del curso de segundo de primaria, Ruth Bautista, Sandra Huanaco y Magdalena Redondo, planteamos enseñar las reglas peatonales a nuestros/as estudiantes con discapacidad intelectual, con síndrome de Down, con trastorno de déficit de atención y/o hiperactividad (TDAH), con parálisis cerebral y con discapacidad auditiva. La situación actual de esos/as estudiantes fue sistematizada como punto de partida. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla N° 15: Situación actual de cada estudiante - Clase 2

Estudiante	Situación actual
D.	Se traslada con ayuda de un lugar a otro. En algunas circunstancias, sigue con la mirada los cuadros y las indicaciones.
H.	Tiene conciencia de que puede trasladarse de un lugar a otro en minibús. Camina en compañía de un familiar por la calle. No utiliza las aceras.
I.	Requiere la guía de un adulto para trasladarse por las calles. Acepta que le dirijan en diferentes situaciones de movilidad.
K.	Sabe que puede trasladarse de un lugar a otro en movilidad. Requiere que un adulto le dirija y le indique las acciones necesarias para movilizarse de un lugar a otro, en lugares desconocidos.

Es.	Conoce el minibús como un medio de transporte con el que puede movilizarse de un lugar a otro. Escucha órdenes cuando tiene que transitar por lugares que no conoce.
R.	Sabe que el minibús sirve para transportarse de un lugar a otro. Obedece indicaciones al transitar por las calles.
Ed.	Colabora transitando tomado de la mano de un adulto para ir de un lugar a otro. Camina sin medir el peligro que le rodea.

Fuente: Elaboración propia.

Para que los/as estudiantes aprendan, sientan y conozcan según su modo de entender (tocando con las manos, caminando en la calle, elaborando los autos, escuchando el sonido del auto, etcétera), además de favorecer la mejor comprensión de cada estudiante, programamos la secuencia de esta unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Tabla N° 16: Secuencia de la unidad de aprendizaje - Clase 2

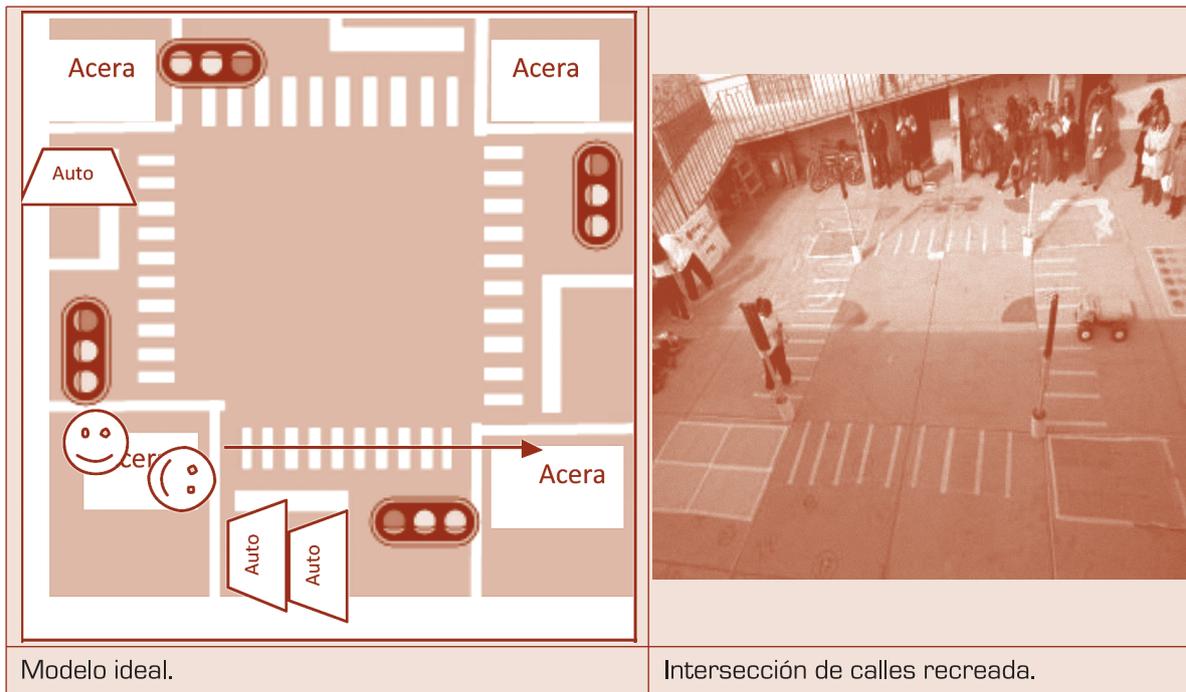
N°	Actividad	Horas
1	El cuidado de sí mismo/a.	2
2	Normas sociales.	1
3	Señales de tránsito.	1
4	Traslado y recorrido.	3
5	Visita a la Ceja de El Alto.	3
Total		10

Fuente: Elaboración propia.

Desde el primer hasta el tercer punto de la secuencia, fueron realizados en el aula. Los/as estudiantes aprendieron acerca de las normas de tráfico y sobre el cuidado de sí mismos/as, para luego salir a caminar en la calle, en situación real, confirmando lo aprendido. En realidad, la unidad podía haber culminado en este punto, dado que tuvieron acceso a la experiencia real. Sin embargo, considerando y conociendo bien las características de aprendizaje de cada estudiante, añadimos un punto más a la secuencia "Visita a la Ceja de El Alto". Esa actividad fue desarrollada en el CEE Mururata, en el patio, con la recreación de un modelo de intersección de calles, como se muestra en el cuadro siguiente.



Cuadro N° 5: Modelo creado y ejecutado en el CEE Mururata - Clase 1



Fuente: Elaboración propia e imágenes del CEE Mururata, El Alto, 2012.

La razón para recrear una intersección de calles en el patio del CEE Mururata, después de conocer la realidad en la calle, se debió a que los/as estudiantes con discapacidad intelectual tienen dificultades para interiorizar conocimientos si no los repiten. Otra de las razones fue que cuando la mayoría de los/as estudiantes con discapacidad intelectual camina por la calle lo hace con ayuda de la familia (sobrepotección), por lo que no percibe el riesgo al que se expone. Una clase en las condiciones desarrolladas es un buen recurso para favorecer que los/as estudiantes asimilen lo que sucede en una calle real.

Acercarse al objetivo de la clase mientras se juega: El juego, bajo la intencionalidad del/la maestro/a, respetando los intereses de cada estudiante e incluyendo los elementos necesarios de aprendizaje, es una estrategia que tiene buenos efectos. Esto se debe a que los/as estudiantes incrementan su interés por la clase, registran experiencias agradables, no se aburren incluso repitiendo los mismos contenidos y despliegan creatividad y autonomía.

Objetivo de la clase: "Mediante un simulacro de la calle, caminando y manejando autos, conocemos las normas sociales de comportamiento y las acciones de circulación del peatón en el diario vivir: respetar los semáforos, pasar por las líneas de cebras para cruzar la calle y caminar por las aceras".

Además del objetivo de la clase, establecimos el objetivo para cada estudiante, en función de su nivel de comprensión.

Tabla N° 17: Objetivos por estudiante - Clase 2

Estudiante	Objetivos
D.	Observa los cuadros de indicación y colabora para el traslado de un lugar a otro.
H.	Conoce y sigue las normas de comportamiento para el cuidado de sí misma en las calles.
I.	Observa los cuadros de indicaciones y sigue las instrucciones verbales de una persona adulta.
K.	Se guía mediante dibujos acerca de las acciones que debe realizar para el cuidado de sí mismo en las calles.
Es.	Conoce, obedece y sigue las normas de comportamiento para el cuidado de sí mismo en las calles.
R.	Conoce y sigue las normas de comportamiento para el cuidado de sí mismo en las calles.
Ed.	Observa los cuadros de indicaciones y colabora para seguir las instrucciones visuales.

Fuente: Elaboración propia.

Cuando los/as estudiantes presentan diferentes niveles de desarrollo y diversos ritmos y estilos de aprendizaje, se cree que es muy difícil trabajar el mismo tema mediante la modalidad de aprendizaje en grupo y se tiende a desarrollar el trabajo uno/a por uno/a, individualmente. Sin embargo, es posible planificar clases en las que cada estudiante tenga un objetivo claro y cuente con los materiales correspondientes, elaborados según su nivel. Es decir, sí se puede realizar una clase en grupo dando responsabilidades a cada estudiante y promoviendo la interacción entre ellos/as y no sólo con los/las maestros/as, como presentamos a continuación.



Desarrollo de la clase:

Cuadro N° 6: Desarrollo de actividades - Clase 2

Tiempo	Actividades de aprendizaje	Mediación docente
10'	<p>Conocemos las actividades de la clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar lo que se hizo el día anterior. 2. Juego "El rey pide". 3. Evaluación. 	<p>Maestra principal (MP) explica las actividades secuencialmente usando el señalizador y los pictogramas.</p> 
	<p>Todos/as sentados/as en media luna, frente a la pizarra: Recordamos la actividad del día anterior.</p> <p>Conocemos las reglas del semáforo que debemos seguir cuando queremos pasar una calle:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Luz verde: Los autos y los/as peatones pasan en la misma dirección. 2. Luz amarilla: Se espera con precaución. 3. Luz roja: Los autos y los peatones se detienen. 	<p>MP indica: "La persona que quiere responder debe levantar la mano."</p> <p>MP pregunta: "¿Recuerdan lo que hicimos ayer?"</p> <p>Al estudiante que levanta la mano, MP le pregunta: "¿Dónde fuimos? ¿Qué hicimos?"</p> <p>MP muestra el video con la filmación del día anterior.</p> <p>MP muestra el tablero donde están las indicaciones de las reglas del semáforo.</p> 

		<p>MP explica las reglas del semáforo al tiempo que pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Cuando el semáforo está en rojo, ¿qué debemos hacer?” - “Cuando el semáforo está en amarillo, ¿qué debemos hacer?” - “Cuando el semáforo está en verde, ¿qué debemos hacer?” <p>MP muestra las fotos de los elementos que vieron el día anterior.</p>
<p>30'</p>	<p>Conocemos la siguiente actividad.</p>	<p>MP indica con el señalizador la siguiente actividad.</p> 
	<p>Jugamos el juego “El rey pide”.</p>	<p>MP explica las reglas del juego.</p> <p>MP pide lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Indiquen dónde están las reglas para pasar las calles.” - “Muestren dónde están los semáforos.” - “Muestren dónde están las líneas de cebra.” - “Muestren dónde están las aceras.” - “Muestren dónde están los autos.” 



	<p>Primer momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rey: SM2. - Grupo de autos: Es., D. e I. (MP) - Grupo de peatones: H., K., Ed., R. (SM1 y SM3). <p>Segundo momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rey: SM2. - Grupo de autos: Ed., R. y K. (MP) - Grupo de peatones: H., I., D., Es. (SM1 y SM3). 	<p>MP pide conformar el grupo de autos y el grupo de peatones.</p> <p>SM2 dirige como rey, cambiando el color de los semáforos. Después de hacerlo, SM2 siempre pregunta: "¿Cómo debemos hacer?"</p> <p>MP ayuda al grupo de autos.</p> <p>SM1 y SM3 ayudan al grupo de peatones.</p> 
<p>7'</p>	<p>Evaluación.</p>	<p>MP pregunta a cada estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo trabajaste en la clase? - ¿Carita feliz o triste?

Fuente: Elaboración propia e imágenes del CEE Mururata, El Alto, 2012.

Resultados:**- En la actividad “Visita a la Ceja de El Alto”:**

- Lograron comportarse apropiadamente, escucharon y permitieron ser trasladados de un lugar a otro, respetando las señales de tránsito.
- Observaron dónde y cómo se espera y se toma un transporte público (minibús).
- Compararon los cuadros de las reglas de señales con los colores de los semáforos y respetaron las indicaciones.
- Reconocieron a los policías como autoridades que ayudan a las personas.
- Utilizaron las aceras para cuidarse de los vehículos.
- Reconocieron y utilizaron las líneas de paso y las cebras para trasladarse de un lugar a otro.
- Lastimosamente, no recibieron ayuda de los peatones que circulaban en ese momento apurados y evadiendo las calles que estaban en refacción. No obstante, se movilizaron y siguieron las reglas.
- Esperaron en la acera cuando la luz estaba en rojo.
- Estaban alertas y preparados/as cuando la luz estaba en amarillo.
- Reconocieron que las personas pasan en la misma dirección que las movi­lidades cuando el semáforo está en verde.

- En el CEE Mururata:

- Disfrutaron jugando varias veces y recordando todo lo que hicieron en la actividad “Visita a la Ceja de El Alto”.
- Lograron indicar qué significaba cada color del semáforo, respetando cada una de las señales.
- Reconocieron que es importante utilizar el paso de peatones y las líneas de cebra para pasar de una acera a otra.
- Reconocieron que deben permanecer en las aceras y cumplir con las señales para estar seguros/as y evitar accidentes de tráfico.
- Los/a estudiantes que más conocían las reglas ayudaron y guiaron a los/as que necesitaron más indicaciones.
- Los/as estudiantes que se no acordaban de las reglas acudieron al tablero de reglas para realizar la actividad que se les pedía.
- Lograron desarrollar su autonomía personal. Esto les ayudará a trasladarse seguros/as en los lugares públicos.

Conclusión: Para las maestras, fue importante preparar la planificación de esta clase porque, de ese modo, pudieron: cumplir con los objetivos establecidos, planificar en función de las necesidades individuales de los/as estudiantes, preparar los materiales adecuándolos a esas necesidades y hacer que las planificaciones sirvieran para la vida diaria de los/as estudiantes, logrando su máximo aprendizaje y teniendo en cuenta su individualidad y su relación con los/as demás.



Ejemplo 3: Educación física en un enfoque de psicomotricidad mediante varios movimientos y juegos en forma de circuito

¡Trabajo comunitario:
maestra y fisioterapeuta!

Área y curso	Tema de la clase
Educación física, tercero de primaria	“Cualidades coordinativas: Conocer su lado derecho e izquierdo mediante juegos y circuitos.”

El CEE PREEFA Cochabamba está ubicado en el barrio Las Cuadras. La maestra Mary Cartagena es la encargada de educación física. Junto con el fisioterapeuta Matías Bustamante, ella desarrolló un trabajo comunitario (en equipo) entre el sector educativo y el sector de salud.

Imagen N° 3: Maestra, fisioterapeuta y estudiantes de tercero de primaria del CEE PREEFA Cochabamba - Clase 3



Fuente: CEE PREEFA Cochabamba, 2012.

Descripción de la clase: El día 15 de noviembre de 2012, con el curso de tercero de primaria, integrado por cinco estudiantes con discapacidad intelectual y autismo, la maestra Mary Cartagena y el fisioterapeuta Matías Bustamante trabajaron con el objetivo de de-

sarrollar y de fortalecer el conocimiento del lado derecho y del lado izquierdo en el propio cuerpo mediante actividades desarrolladas por medio de circuitos. La clase fue realizada en la modalidad pública, con la presencia de los/as maestros/as de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros.

Antes de la clase y buscando el objetivo de la unidad de aprendizaje (“Mejorar las cualidades coordinativas visomanual y visopodal”), la maestra y el fisioterapeuta elaboraron la siguiente tabla:

Tabla N° 18: Secuencia didáctica de la clase 3

N°	Actividades	Horas
1	Aprender una nueva rutina de calentamiento.	1
2	Conocer las actividades del primer circuito.	4
3	Conocer las actividades del segundo circuito.	4
4	Practicar los dos circuitos con coordinación visomanual y visopodal	4
5	Conocer el lado derecho y el lado izquierdo del cuerpo mediante juegos y circuitos.	5
Total		18

Fuente: Elaboración propia.

El punto de partida para la clase fue la situación actual y la necesidad de cada estudiante en el campo de la psicomotricidad. Esto permitió establecer los objetivos para cada uno/a de los/as estudiantes.

Tabla N° 19: Situación actual respecto al tema y al objetivo para cada estudiante - Clase 3

Estudiante	Situación actual	Objetivo
G.B.	Conoce su lado derecho. Tiene lateralidad (al comer, al escribir, al correr).	Consolida el conocimiento de su lado derecho y conoce su lado izquierdo.
J.D.	No diferencia ambos hemicuerpos. Tiene lateralidad (al comer, al escribir, al correr).	Conoce e identifica su lado derecho.
F.V.	No diferencia ambos hemicuerpos. Tiene lateralidad (al comer, al escribir, al correr).	Conoce e identifica su lado derecho.
R.M.	No diferencia ambos hemicuerpos. Tiene lateralidad (al comer, al escribir, al correr).	Conoce e identifica su lado derecho.



D.P.	No diferencia ambos hemicuerpos. Tiene lateralidad (al comer, al escribir, al correr).	Conoce e identifica su lado derecho.
------	----------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Movimientos utilizados en la clase:

Cuadro N° 7: Desarrollo de actividades del primer circuito - Clase 3



Actividades	Cualidades que se trabajan	Escenas de la clase
Llevar banderitas	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del lado derecho y del lado izquierdo. - Coordinación visomanual. - Coordinación gruesa (marcha). - Discriminación de colores (relacionar rojo con derecha). 	
Caminar dentro de los círculos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del lado derecho. - Coordinación visopodal. - Equilibrio. - Ritmo (secuencia). 	



<p>Arrastrarse de colita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del lado derecho. - Coordinación gruesa. - Imagen corporal. - Coordinación visomanual. - Discriminación de colores. 	
<p>Pasar por la escalera</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del lado derecho y del lado izquierdo. - Coordinación gruesa. - Coordinación visopodal. - Equilibrio y estabilidad. 	

Fuente: Elaboración propia e imágenes del CEE PREEFA Cochabamba, 2012.



Cuadro N° 8: Desarrollo de actividades del segundo circuito - Clase 3



Actividades	Cualidades que se trabajan	Escenas de la clase
<p>Pies dentro de cajas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del lado derecho y del izquierdo. - Equilibrio. - Coordinación visopodal. - Discriminación de colores (relacionar rojo con derecha). 	
<p>Siguiendo las huellas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del lado derecho y del lado izquierdo. - Equilibrio. - Coordinación visopodal. - Discriminación de colores (relacionar rojo con derecha). 	



<p>Llevar las pelotitas de colores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del lado derecho y del izquierdo. - Coordinación visomanual. - Coordinación gruesa (marcha). - Discriminación de colores (relacionar rojo con derecha). 	
<p>Lanzar aros</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del lado derecho. - Coordinación visomanual. 	
<p>Volteando la torre de latas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Equilibrio. - Coordinación visopodal. - Discriminación de colores (relacionar rojo con derecha). 	

Fuente: Elaboración propia e imágenes del CEE PREEFA Cochabamba, 2012.

Apoyo visual para mejor comprensión de los/as estudiantes: Para la explicación de la estructura de la clase, así como para la explicación y la ubicación de los circuitos, utilizamos apoyos visuales con imágenes, a fin de que los/as estudiantes tuvieran la perspectiva de las actividades por desarrollar y se pudieran mover independientemente. Además, cada vez que un/a estudiante terminaba el circuito, ponía una carita feliz en la tabla de evaluación. Este instrumento apoyó mucho en la motivación y en autoevaluación de los/as estudiantes.



Imagen N° 4: Apoyo visual con imágenes y tabla de evaluación - Clase 3



Fuente: CEE PREEFA Cochabamba, 2012.

Conclusión: En un mismo centro educativo, trabajan paralelamente el sector educativo y el sector salud. Los resultados son muy beneficiosos. En muchos casos, resulta difícil trabajar en coordinación estrecha, más aún desarrollando clases en conjunto, que es poco frecuente. No obstante, en el CEE PREEFA Cochabamba mostramos un intento pionero y una intención a favor de las necesidades de los/as estudiantes: una clase de trabajo cooperativo entre dos profesionales. Esto es trabajar comunitariamente en equipo. No es fácil cuando cada profesional piensa sólo en su trabajo, buscando proteger su sector. Sin embargo, en la clase desarrollada, ambos profesionales se complementaron mutua y cooperativamente.

2. Estudio de caso 1: niña de 5 años con síndrome de Down

2.1. Fundamentación y objetivo del estudio de caso 1

2.1.1. Tema del estudio

“Trabajamos juntos, escuela y familia, para el desarrollo de actividades de autonomía personal (control de esfínteres, alimentación e interacción social)”.

2.1.2. Razones para establecer el tema

La llegada de un/a hijo/a con síndrome de Down provoca un gran cambio en cualquier familia, dado que repercute en cada uno/a de sus integrantes y en el proyecto de vida familiar. De ahí que resulta fundamental apoyar a la familia y trabajar tanto con ella como con el/la niño/a, para que en conjunto logren vencer las barreras que de una u otra manera son impuestas por la sociedad. Recordemos que con el tiempo las sociedades han ido cambiando (ahora son más individualistas) y también han ido perdiendo valores, sobre todo el de empatía.

La familia es el lugar donde los/as niños/as con síndrome de Down, al igual que los/as otros/as niños/as, comienzan a interactuar. En consecuencia, es donde debemos brindar el apoyo necesario y pertinente para que su desarrollo se produzca de modo integral. Ese trabajo con la familia debe ser organizado considerando la gran influencia que ésta tiene en el desarrollo de su hijo/a. La familia es la principal y la primera socializadora y orientadora de un/a niño/a, por lo que necesita saber y disponer de información para poder ayudarlo/a. Es a ese punto que la educación debe apuntar, a fin de que las repercusiones del síndrome de Down no impidan a los/as niños/as desenvolverse con mayor independencia y autonomía personal, siendo capaces de tomar sus propias decisiones y valerse por sí mismos/as para llevar una vida digna, sin depender de otros/as ni siendo una carga para su familia y para el entorno social.

Cuando la familia está informada sobre la discapacidad, apoya en el desarrollo y en el aprendizaje del/la niño/a. Así mismo, le permite lograr de manera progresiva y autónoma la realización de tareas sencillas, para que adquiera a medida que va creciendo las habilidades y las destrezas para desenvolverse en los ámbitos social y laboral.

Para lograr su inclusión social y laboral, debemos dejar que nuestros/as estudiantes con síndrome de Down trabajen con mayor autonomía en todas las actividades que realizan en la escuela, incluyendo aquellas sencillas, como guardar su material de trabajo, recoger su merienda, lavarse las manos, limpiarse la nariz, saludar, despedirse y trabajar en equipo, entre otras. Por otra parte, debemos orientar a los padres de familia para que también designen tareas sencillas como parte del quehacer cotidiano en el hogar, dándoles la oportunidad y los apoyos necesarios para el logro.



Un aspecto importante que nos ayuda a trabajar las actividades de autonomía en la casa y en la escuela está relacionado con visualizar el futuro del/la niño/a. En esa dirección, es fundamental que los padres de familia y los/as maestros/as respondamos a la siguiente interrogante: ¿Cómo queremos que sea el/la niño/niña cuando sea adulto/a?

2.1.3. Objetivo del estudio de caso 1

Después de haber observado, investigado y dialogado con los padres de familia de la niña de nuestro estudio de caso (D.L.V.) acerca de las potencialidades y de las necesidades de su hija, y luego de realizar la socialización del perfil de la niña con el Comité de Estudio de Caso, planteamos los siguientes objetivos:

- Realizar un horario de actividades (casa-escuela-lugar de trabajo de los padres) para que se establezcan hábitos relacionados con la alimentación, con la higiene y de interacción social, a fin de ayudar a la niña a mejorar su autonomía.
- Establecer horarios de evacuación mediante una tabla de registro, para trabajar el control de esfínteres con apoyo de los padres.
- Utilizar pictogramas de actividades sencillas, como lavarse las manos e ir al baño, para reforzar las rutinas diarias de la niña y los hábitos de aseo personal.
- Incrementar sus periodos de atención a través de actividades motrices.
- Trabajar en coordinación con la familia, apoyándola y orientándola para lograr los objetivos propuestos.

2.2. Descripción de estudio de caso 1

Datos generales: El estudio de caso se realizó con la niña D.L.V., de 5 años edad. Ella estudiaba en el CEE PREEFA B Santa Cruz, en el nivel inicial, en el curso de estimulación temprana III. Su familia estaba conformada por su papá, su mamá y su hermano mayor, de 11 años.

Perfil de la estudiante:

Tabla N° 20: Plan de trabajo individual - Parte I: Perfil y estado de situación de la estudiante del estudio de caso 1

Datos generales			
Nombre de la unidad educativa:	CEE PREEFA B Santa Cruz	Fecha del registro:	* * *
Nombre de la maestra de aula:	Ludovina Gutiérrez Céspedes	Nivel:	Inicial (estimulación temprana III)
Nombre de la estudiante:	D.L.V. (mujer)	Fecha de nacimiento:	* * *

Nombre de los padres de familia:	N.V.G. E.L.R.	Contacto con los padres de familia:	Cel. ***
Dirección:	***		Cel. ***
Composición de la familia:	La familia está compuesta por cuatro personas: papá, mamá, hermano mayor (de 11 años) y ella.	Carné de PCD:	Tiene
Información de visita domiciliaria:	El papá es quien sustenta a la familia, trabajando en un puesto de ferretería en el mercado. Es la figura de autoridad de la niña. La madre está al cuidado de la niña todo el día; ayuda en las tardes en el puesto de venta. La casa en la que viven tiene todas las dependencias y comodidades.		
Estado de la discapacidad			
Fecha del diagnóstico:	No cuenta con diagnóstico integral.	Entidad:	No aplica
Diagnóstico médico:	Discapacidad intelectual (síndrome de Down).		
Registro del crecimiento:	D.L.V. fue intervenida quirúrgicamente porque tenía las válvulas del corazón atrofiadas.		
Estado de la discapacidad:	D.L.V. presenta un desarrollo integral que se aproxima a la edad comprendida entre los 12 y los 18 meses.		
Informaciones profesionales:	Toma Furosemida dos veces al día. Está en tratamiento de la tiroides, con Eutirox. También toma el anticonvulsivo Hipnol.		
Lateralidad:	Todavía no está definida.		
Estado de la situación actual			
Ítem	Fortalezas	Debilidades	
Área perceptivo cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Explora los objetos en diferentes dimensiones (los sacude, los golpea y los suelta). - Mira por tres segundos el objeto que sostiene en la mano. - Produce sonidos con la pandereta. - Saca y colorea cilindros de un tablero. - Saca y mete aros en un soporte de base fija. - Encuentra el objeto escondido debajo de un pañuelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coloca los cilindros por ensayo y error; casi no mira lo que está haciendo. - Se distrae con facilidad. - Tira el material de trabajo. 	



<p>Área de lenguaje y comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Voltea al escuchar su nombre. - Reacciona al cambio de tono de voz (por ejemplo, al decirle "No"). - Identifica un objeto entre dos, al nombrárselo (uso diario). - Comprende palabras asociadas a situaciones cotidianas ("vamos a comer", "vamos a tomar agua", etc.). - Se comunica con señas, sonidos vocálicos y algunos sonidos producidos con los labios. - Le gusta que le canten rondas e intenta realizar la mímica con ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando no se le da lo que quiere, tira el material. - En algunas ocasiones, rechaza el contacto visual. - Su desempeño en el aula varía en función del estado de ánimo con el que llegue. - A veces, no obedece las consignas que se le dan.
<p>Área motriz gruesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gatea por el túnel. - Camina y corre con poca flexión de rodillas. - Lanza y recibe la pelota a un metro de distancia. - Sube y baja gradas sin alternar los pies y agarrándose de la pared. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando camina o corre lo hace en ángulo abierto. - A veces, no quiere seguir los circuitos. - No previene los peligros; ella sigue y no se fija.
<p>Área motriz fina</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usa toda la mano para levantar objetos. - Arma torres con dos cubos. - Sacar y meter objetos de un recipiente. - Logra agarrar el crayón para hacer garabatos. - Sacar pelotas de madera en un ensarte de base fija. 	<ul style="list-style-type: none"> - No tiene pinza fina ni trípode. - El agarre del crayón o del pincel es palmar. - Coloca las pelotas de madera con apoyo físico y pidiéndole que mire.
<p>Área sociopersonal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Toma agua en vaso, derramando un poco. - Reconoce sus pertenencias (mochila). - Traslada la merienda de la cocina al aula, en bolsa, con apoyo verbal. - Colabora al momento de vestirla. - Come su merienda sola, aunque la derrama. - Moja sus manos y toca la toalla. 	<ul style="list-style-type: none"> - No controla esfínteres; usa pañal. - Necesita ayuda para abrir su paquete de galletas y su jugo. - No pide ayuda cuando la necesita. - Todavía no hace la acción del lavado y del secado de las manos.
Deseos y necesidades		
<p>En lo que tiene interés o su preferido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En los juegos, le gusta jugar en la hamaca y con su muñeco musical que emite sonidos y vibra cuando ella le introduce el dedo en la boca. - En cuanto a comida, su preferida es el revuelto de huevo. 	
<p>Deseo de la estudiante</p>	<p style="text-align: center;">- - -</p>	
<p>Necesidad de los padres de familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que aprenda "lo que dé su cerebro". - Que no bote las cosas. - Que distinga los colores. - Que obedezca y que deje el pañal. 	

Fuente: Elaboración propia.

Situación actual de la estudiante:**- En la escuela:**

- **Área perceptivo-cognitiva:** Presta atención por algunos segundos (de 60 a 90).
- **Área de lenguaje y comunicación:** Ejecuta órdenes sencillas (“ven”, “siéntate”, “dame”) y voltea al escuchar su nombre.
- **Área motriz gruesa:** Realiza ejercicios de rolido con apoyo, intenta caminar siguiendo huellas, gatea por el túnel, hace rodar la pelota bobath e intenta seguir el circuito.
- **Área motriz fina:** Introduce objetos en botellas, intenta enhebrar en plantillas de agujeros grandes con aguja de madera y ensarta cuentas en cordel con aguja de madera.
- **Área sociopersonal:** Juega al lado de otros/as niños/as, come sola su merienda, derramando un poco, toma agua en vaso, espera su turno cuando se le pide, levanta los materiales que tira al piso y ha iniciado el control de esfínteres.

- En la casa:

- Por las mañanas, cuando está en su casa, la mamá la lleva al baño cada media hora; ella se sienta por dos minutos; la mayor parte de las veces, evacúa. Esta actividad es interrumpida por las tardes, cuando va a trabajar con su mamá al mercado, debido a que las condiciones del puesto de venta en ese lugar no le permiten el uso del bacín y el baño está situado lejos. A ello se suma el movimiento transitorio de los/as clientes.
- A la hora de alimentarse, se deja que coma sola, con supervisión, interviniendo cuando es necesario.
- Colabora a la mamá levantando los zapatos, alcanzándole la escoba o algún objeto que ella solicita verbalmente y señalándolo.
- Colabora al momento de vestirse.
- Se saca sola los zapatos y las medias.
- Se lava las manos siguiendo la secuencia del pictograma, con apoyo de la mamá.

- En el mercado:

- Cuando algún miembro de su familia la lleva a la terraza del mercado, ella interactúa con otros/as niños/as. Juega con ellos/as a la tuja, con la pelota y se mece en una hamaca improvisada por su papá.
- Sube y baja las gradas apoyándose en la baranda.
- Ensarta argollas plásticas en base fija e introduce bombillas en botellas.

Resultados de la evaluación mediante tests psicopedagógicos: A D.L.V. se le aplicó la tabla de desarrollo del doctor Anbe [véase el Anexo 1], en su versión adaptada para nuestro contexto. Los resultados mostraron que la niña de 5 años y 5 meses pudo ejecutar 87,5% de los ítems esperables para la edad de 1 año. En el rango de 2 años, alcanzó solamente 21% de las habilidades requeridas para esa edad. Su representación gráfica del dibujo de la figura humana corresponde a los trazos típicos para niños/as de 1 año. De lo observa-



do, podemos estimar que D.V.L. presenta, en general, un desarrollo de 1 año de edad, con un marcado retraso en el desarrollo en todas las áreas en función de la edad cronológica.

Comité de Estudio de Caso:

- **Fecha:** 20 de julio de 2012
- **Lugar:** CEE PREEFA B Santa Cruz
- **Integrantes:** Maestras de estimulación temprana y del primer ciclo de primaria especial
- **Resultados del Comité:**
 - **Ámbito familiar:** Orientación a la familia.
 - **Área cognitiva:** Incrementar sus periodos de atención.
 - **Área sociopersonal:** Priorizar el control de esfínteres en la casa y en la escuela. Trabajar en grupo para reforzar su interacción social y desarrollar hábitos alimenticios [comer y manipular sus alimentos].
 - **Área de lenguaje y comunicación:** Fortalecer el lenguaje expresivo a través de un sistema de comunicación alternativo y realizar ejercicios fonoarticulatorios.
 - **Área física motriz:** Realizar circuitos donde se trabajen habilidades motrices como rodar, gatear, subir, bajar y otras.

Hipótesis del estudio: Si se trabaja la autonomía de la niña, tanto en el CEE PREEFA B Santa Cruz como en la casa, mediante las mismas estrategias prácticas de la vida diaria, podremos mejorar: el control de esfínteres en la casa y en la escuela, sus hábitos alimentarios al momento de comer y su interacción con otros/as niños/as, para que pueda desenvolverse cada vez mejor y con mayor autonomía en sus hábitos de autocuidado y de interacción social.

Intervención educativa: Véase la Tabla N° 21, en la siguiente página.

Tabla N° 21: Plan de trabajo individual - Parte II: Plan de intervención para la estudiante del estudio de caso 1

Nombre de la maestra de aula:		Ludovina Gutiérrez Céspedes		Fecha del registro:		* * *	
Objetivo a largo plazo (1 año)							
Establecer hábitos de autonomía e interacción social para que la niña pueda desenvolverse con más confianza y seguridad en sí misma en actividades de la vida diaria relacionadas con su higiene, su alimentación y su relacionamiento con otros/as niños/as.							
Estado de la situación actual							
Ítem	Objetivo a corto plazo (mes o trimestre)	¿Quién? ¿Con quién? (forma de enseñanza)	¿Cuándo? (período, tiempo)	¿Dónde? (lugar)	¿Cómo? ¿Con qué? (métodos, materiales)	Evaluación (métodos de evaluación)	
Área sociopersonal	Implementar un horario de actividades diarias para mejorar su autonomía y su interacción social.	Maestra y padres de familia reunidos intercambian información.	Dos periodos por semana de 40 minutos cada uno. Toda la semana, por las mañanas. Toda la semana, por las tardes.	Escuela. Casa. Puesto de trabajo (mercado).	Reunión organizativa utilizando paleógrafos, marcadores.	Cronograma 100% elaborado. Ejecución en la escuela de 80%, por las faltas de la niña.	
	Preparar algunos materiales de apoyo.	Maestra y familia de la niña.	Medio mañana.	Casa.	Orientación a la familia sobre el material a elaborar y cómo se podía utilizar empleando cartulinas, fotocopias, cinta adhesiva, material descartable y objetos de la casa.	Material de apoyo 100% elaborado.	
	Ejecutar el cronograma de actividades diarias: comenzar a realizar actividades de	Mamá de D.L.V. guiará a la niña mediante la observación y la imitación de las imágenes de las actividades de higiene.	Dos periodos por semana. Toda la semana, por las mañanas.	Escuela. Casa.	Uso de pictogramas de secuencia de las actividades de higiene para lavarse las manos y utilizar el baño.	Logro del 50% en el lavado de manos y en el uso del baño. Se debe continuar trabajando.	



Área cognitiva	Incrementar sus periodos de atención y de trabajo mediante actividades motrices.	Maestra, mamá y D.L.V. realizan actividades de coordinación visomotriz, como: ensartar tapas de soda en un soporte de base fija, en línea recta y con un ángulo.	En la escuela, dos veces por semana, cinco minutos cada vez.	Escuela.	Materiales entregados a la niña bajo la consigna mete/saca la tapa y se le dirá el color.	Coloca el 80% de las tapas pero, a veces, no mira lo que está haciendo.
			En la casa, seis veces por semana, cinco minutos cada vez.	Casa.		
Área cognitiva	Incrementar sus periodos de atención y de trabajo mediante actividades motrices.	D.L.V. hace collares con diferentes formas y tamaños. Maestra y mamá la motivan para que lo haga en un inicio con aguja de madera, para que adquiera la destreza.	En el puesto de trabajo [mercado], seis veces por semana, cinco minutos cada vez.	Puesto de trabajo (mercado).	Con aguja adaptada, mostrándole la manera de hacerlo e invitándola a la niña a que imite la actividad.	Realiza la actividad en un 70%, con agarre en tripode y palmar. En ocasiones, tira el material.
			En la escuela, una vez por semana, cinco minutos.	Escuela.		
Área cognitiva	Incrementar sus periodos de atención y de trabajo mediante actividades motrices.	D.L.V. sigue las huellas que están en el piso en línea recta, disminuyendo de forma gradual el apoyo físico y verbal.	En la casa, seis veces por semana, cinco minutos cada vez.	Casa.	Huellas de goma eva pegadas en el piso, motivándola para que ella lo haga.	Participa en la actividad con agrado y la ejecuta en un 50%, ya que a veces camina siguiendo las huellas y otras no.
			En el puesto de trabajo [mercado], seis veces por semana, cinco minutos cada vez.	Puesto de trabajo (mercado).		
Área cognitiva	Incrementar sus periodos de atención y de trabajo mediante actividades motrices.	En la escuela, dos veces por semana, cinco minutos.	En la casa, seis veces por semana, cinco minutos cada vez.	Escuela.		
			En la casa, seis veces por semana, cinco minutos cada vez.	Casa.		



<p>Área sociopersonal (interacción)</p>	<p>Comenzar a interactuar con otros/as niños/as y maestros/as dentro de un grupo más numeroso.</p>	<p>Maestras y D.L.V. Se la lleva a trabajar en el aula de estimulación temprana III. Participa en el circuito de movimiento rítmico y en la media luna, mediante la imitación de actividades de su grupo de pares que la apoya para que se involucre en la actividad.</p>	<p>En el puesto de trabajo (mercado), seis veces por semana, 60 minutos cada vez.</p>	<p>Puesto de trabajo (mercado).</p>	<p>Subir gradas agarrándose de la baranda, hasta llegar a la terraza, donde se la motiva para que juegue con otros/as niños/as, con la pelota y a la tuja.</p>	<p>Interactúa con otros/as niños/as del mercado en un 70%. Sube y baja las gradas agarrándose de la baranda en un 80%.</p>
			<p>En el puesto de trabajo (mercado), seis veces por semana, 60 minutos cada vez.</p>	<p>Puesto de trabajo (mercado).</p>	<p>Subir gradas agarrándose de la baranda, hasta llegar a la terraza, donde se la motiva para que juegue con otros/as niños/as, con la pelota y a la tuja.</p>	<p>Interactúa con otros/as niños/as del mercado en un 70%. Sube y baja las gradas agarrándose de la baranda en un 80%.</p>
				<p>Escuela.</p>	<p>Imitación de movimientos corporales rítmicos, acompañados de música. En la media luna, llamando la atención y la participación de los/as estudiantes con distintos materiales: pandero, títeres, láminas, burbujas y otros.</p>	<p>Participa y disfruta de las actividades corporales en un 65%. Presta atención en la media luna en un 50%. Interactúa con algunos compañeros/as, sin empujarlos, en un 65%.</p>
			<p>Dos veces por semana, 30 minutos.</p>	<p>Escuela.</p>	<p>Imitación de movimientos corporales rítmicos, acompañados de música. En la media luna, llamando la atención y la participación de los/as estudiantes con distintos materiales: pandero, títeres, láminas, burbujas y otros.</p>	<p>Participa y disfruta de las actividades corporales en un 65%. Presta atención en la media luna en un 50%. Interactúa con algunos compañeros/as, sin empujarlos, en un 65%.</p>
			<p>Dos veces por semana, 30 minutos.</p>	<p>Escuela.</p>	<p>Imitación de movimientos corporales rítmicos, acompañados de música. En la media luna, llamando la atención y la participación de los/as estudiantes con distintos materiales: pandero, títeres, láminas, burbujas y otros.</p>	<p>Participa y disfruta de las actividades corporales en un 65%. Presta atención en la media luna en un 50%. Interactúa con algunos compañeros/as, sin empujarlos, en un 65%.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Periodo de enseñanza: En el CEE PREEFA B Santa Cruz, los/as estudiantes de estimulación temprana asisten dos veces a la semana, por un periodo de 40 minutos cada uno. Junto con la madre de D.L.V., analizamos las actividades que la niña realiza en su diario vivir. A partir de ello, estructuramos actividades de la vida diaria en las que la niña podía intervenir, de acuerdo con sus posibilidades y en función de las características de la familia. Dicho cronograma de actividades comenzó desde las primeras horas de la mañana y siguió hasta la noche.

Lugar de enseñanza: Para trabajar en el estudio de caso, vimos por conveniente que los padres de familia fueran los ejecutores directos y que la casa fuera el lugar donde se trabajen los objetivos propuestos. Esto debido a que ellos son los que pasan más tiempo con la niña, por lo que también son sus primeros educadores. La maestra, por su parte, fue la encargada del acompañamiento, de la orientación y del seguimiento de las actividades para alcanzar los objetivos propuestos.

Tiempo de enseñanza: Se realizó en el plazo de 120 días calendario, desde el 1 de agosto hasta el 30 de noviembre de 2012.

Forma de enseñanza:

- **En la clase:** Para proceder en la intervención del estudio de caso con D.L.V., modificamos el modo de trabajar en el aula de estimulación temprana II, que al inicio del trabajo era individual. A partir de la ejecución del plan, incluimos a la niña en el grupo del aula de estimulación temprana III, donde la asistencia de niños/as era numerosa. En el aula, las actividades fueron las siguientes:
 - A la llegada de D.L.V. al CEE PREEFA B Santa Cruz, se la acompañaba al baño para que hiciera sus necesidades fisiológicas, con apoyo visual (pictograma) y con apoyo físico (maestra).
 - Seguidamente, se le hacía lavar las manos, de acuerdo al seguimiento del pictograma y con apoyo físico.
 - Se trabajó su participación en el movimiento rítmico en el curso de estimulación temprana III, por ser un grupo de trabajo más numeroso, donde D.L.V. interactuaba con otros/as niños/as.
 - Se trabajó la participación en media luna (trabajo colectivo), donde D.L.V. podía desarrollar hábitos de trabajo como: esperar su turno, prestar atención, mantenerse sentada durante la actividad y ejecutar órdenes sencillas, entre otros.
 - Se trabajó la participación en el aula de estimulación temprana II, donde el trabajo es individual, en coordinación con la madre, para que ella reforzara en la casa lo que se hacía en la escuela. La madre recibió los materiales didácticos y se le dieron instrucciones para que utilizara objetos que tenga en la casa.
 - Se realizaron entrevistas a la madre para determinar el nivel de avance respecto al control de esfínteres. Al notar algún desánimo, se la motivó para continuar logrando los avances de D.L.V., por más pequeños que fueran.



- **En la casa:** En este punto, primero daremos a conocer las actividades cotidianas que D.L.V. realizaba antes de la intervención del estudio de caso. Posteriormente, presentaremos las actividades para trabajar de manera diaria y según el cronograma con la intervención, tomando como base las necesidades de la niña para lograr los resultados esperados, con el apoyo de los padres.

Tabla N° 22: Actividades que realizaba la estudiante del estudio de caso 1 durante el día

Hora	Actividades
De 6 a 7	Se despertaba.
De 7 a 8	Se le cambiaba el pañal. Se aseaba apoyada totalmente por la mamá.
De 8 a 9	Desayunaba con la mamá.
De 9 a 10	Jugaba con su bicicleta, columpiaba o miraba televisión.
De 10 a 11	Tomaba jugo. Se acostaba un rato a mirar television y se dormía.
De 11 a 12	Iba al mercado, al puesto de trabajo.
De 12 a 14	Almorzaba con su papá y con su hermano, en el mercado.
De 14 a 16	Se alistaba para asistir al CEE PREEFA B Santa Cruz o se quedaba a jugar en el parque del mercado, en compañía de otros/as niños/as.
De 16 a 19	Tomaba su merienda en el puesto del papá. A veces se dormía, deambulaba y se entretenía subiendo y bajando las gradas a gatas.
De 19 a 20	Cenaba con su familia, en el mercado.
De 20 a 21	Retornaba a la casa.
De 21 a 22	Tomaba su leche, miraba televisión y se dormía.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N° 23: Estructuración de actividades diarias para la estudiante del estudio de caso 1

Hora	Actividades
De 6 a 7	Despertarse.
De 7 a 8	Ir al baño. Seguir el pictograma de actividades que debe realizar en ese espacio.
De 8 a 9	Desayunar con poco apoyo al momento de llevar los alimentos a la boca. Cepillarse los dientes con apoyo visual.
De 9 a 10	Trabajar con objetos y con imágenes (vocabulario) y jugar.
De 10 a 11	Ayudar a la mamá en tareas sencillas (guardar los zapatos, pasar la escoba, limpiar y otras).

De 11 a 12	Alistarse para ir al mercado, al puesto de trabajo, con apoyo de su madre.
De 12 a 14	Almorzar, intentando comer sola, con apoyo verbal.
De 14 a 19	Asistir al CEE PREEFA B Santa Cruz los días designados. Cuando no asiste al Centro, realizar las siguientes actividades con apoyo de sus padres, en el lugar donde se encuentren (casa, puesto del mercado): trabajar con ejercicios fonoarticulatorios (soplo, gestuales, linguales y otros), jugar con otros/as niños/as (interacción); trabajar en coordinación visomotriz, subir y bajar gradas apoyándose de la baranda, comer su merienda y descansar.
De 19 a 20	Cenar con apoyo verbal.
De 20 a 22	Retornar a su casa, bañarse, vestirse con apoyo visual y verbal, tomar su leche y cepillarse los dientes. Dormir después de haberle contado un cuento.
Nota	Cada media hora, llevarla al baño para trabajar en el control de esfínteres.

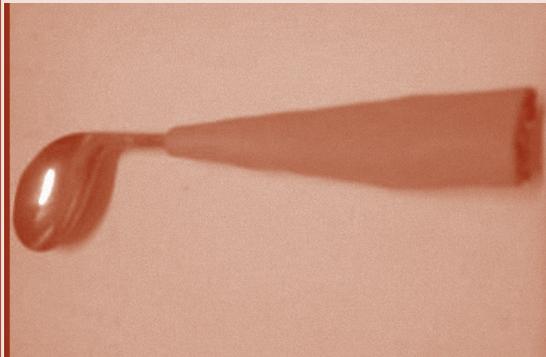
Fuente: Elaboración propia.

Cronograma:

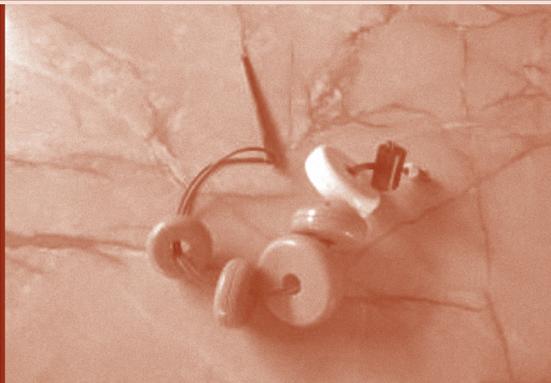
Tabla N° 24: Cronograma de actividades durante la intervención con la estudiante del estudio de caso 1

Actividades	2012													
	Julio		Agosto		Septiembre		Octubre		Noviembre		Diciembre		Enero	
Solicitar permiso a la directora de la unidad educativa para realizar el Comité de Estudio de Caso	X													
Conformar el Comité de Estudio de Caso y socializar el perfil de la niña		X												
Análisis y sugerencias para el estudio de caso			X											
Recabar información para conocer las actividades diarias de la familia de D.L.V.				X										



<p>Material 3: Pictograma para el lavado de manos</p>	<p>Objetivo: Seguir la secuencia del pictograma para el lavado de las manos.</p> <p>Cómo utilizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada vez que la niña se lave las manos, se le mostrará la secuencia que debe seguir, empezando por la primera ficha de la secuencia (abrir el grifo y mojarse las manos). - Luego, se pasará a la segunda ficha (enjabonar y refregarse las manos). - Después, la tercera ficha (enjuagarse las manos). - Por último, se le mostrará la cuarta ficha (secado de las manos). 	
<p>Material 4: Cuchara adaptada</p>	<p>Objetivo: Comer sola con poco apoyo físico.</p> <p>Cómo utilizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Darle la comida con la cuchara y dejarla que coma sola, ayudándola lo menos posible. - Ir ayudándola agarrándole la mano. - Dejarla que coma y ayudarla con toques en el codo. - Dejarla comer sola, aunque derrame un poco la comida. 	
<p>Material 5: Huellas de colores para el piso</p>	<p>Objetivo: Caminar siguiendo huellas en el piso. Las huellas pueden ser elaboradas de distintos materiales, para que puedan servir como estímulo táctil y propioceptivo.</p> <p>Cómo utilizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se colocan las huellas de colores sobre el piso. - Se sacan los zapatos a la niña y se le pide que camine siguiendo las huellas. 	
<p>Material 6: Piezas con agarre</p>	<p>Objetivo: Sacar y meter piezas en soportes de tipo recto y de un ángulo.</p> <p>Cómo utilizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar o sacar las piezas con agarre trípode. - Colocar o sacar las piezas con agarre índice y pulgar. - Sacar y meter una pieza sin soltarla en todo el trayecto, con agarre de pinza fina. 	



<p>Material 7: Muestra de material ensartado</p>	<p>Objetivo: Hacer collares con diferentes piezas. Cómo utilizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar piezas de diferentes formas y tamaños, los cordones también deben ser de diferentes texturas y grosores, para ensartar las piezas. - En un inicio, se utiliza aguja de madera. - Luego, cuando se adquiere la habilidad, se lo hace directo con el cordón de distinto grosor. 	
<p>Material 8: Botellas con objetos en su interior</p>	<p>Objetivo: Introducir objetos en botellas. Cómo utilizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agarrar piezas de distintas formas y tamaños. - Introducir las en las botellas con agarre palmar, trípode o de pinza fina. - Se puede complejizar el trabajo haciendo más pequeño el diámetro de la botella. 	

Fuente: Elaboración propia e imágenes de Ludovina Gutiérrez, CEE PREEFA B Santa Cruz, 2012.

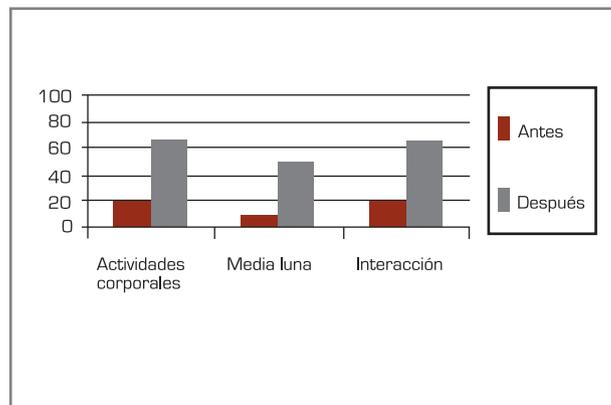
Resultados del estudio de caso 1:

- **Participación en las actividades de estimulación temprana III:**

- **Cualitativo:** D.L.V. mostró un avance en su participación y en su interacción en actividades del aula de estimulación temprana III. Antes, su participación requería apoyo verbal y físico, y, en algunas oportunidades, la niña se tiraba al piso. Ahora, su participación es más activa; la niña incluso se deja guiar por sus compañeros/as de grupo.
- **Cuantitativo:**



Gráfico N° 2: Resultados de la participación de la estudiante del estudio de caso 1 en actividades de estimulación temprana III



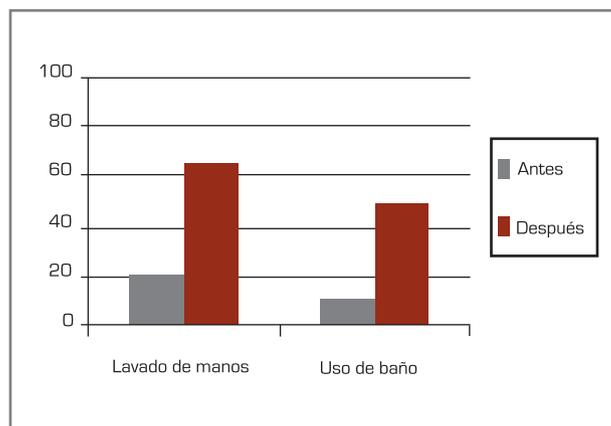
Fuente: Elaboración propia.

- **Actividades de autocuidado:**

• **Lavado de manos y uso del baño:**

- **Cualitativo:** Antes, sólo se mojaba las manos. Ahora, ya se las enjabona, se las refriega y se las enjuaga, pero todavía le falta abrir y cerrar el grifo, y secarse las manos. En el uso del baño, todavía requiere apoyo verbal y físico, aunque ya permanece sentada por mayor tiempo. En esto, la han ayudado mucho los pictogramas y la botella distractora.
- **Cuantitativo:**

Gráfico N° 3: Resultados de las actividades de autocuidado de la estudiante del estudio de caso 1



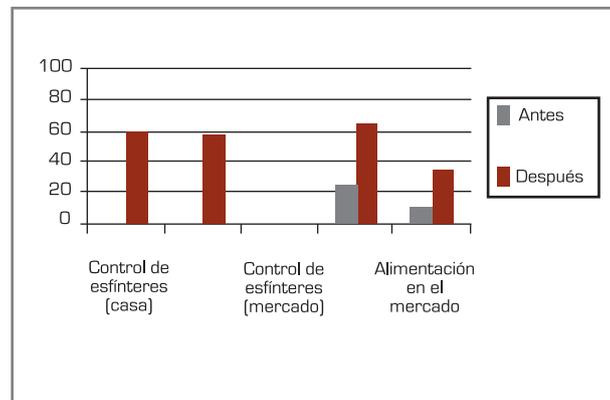
Fuente: Elaboración propia.



- **Control de esfínteres (en la casa y en el mercado) y alimentación en el mercado:**

- **Cualitativo:** Existen avances, pero se debe continuar trabajando en este aspecto. Los padres no iniciaron este trabajo. Ahora que han visto logros, están motivados para continuar y buscar alternativas para poder ejecutar esta actividad en el puesto de trabajo (mercado). En cuanto a alimentación, en un inicio, la mamá daba de comer a la niña; ahora, la niña agarra la cuchara y come con apoyo verbal y, algunas veces, con apoyo físico, sobre todo para agarrar el plato, porque tiende a tirarlo.
- **Cuantitativo:**

Gráfico N° 4: Resultados de las actividades de control de esfínteres y de alimentación en el mercado de la estudiante del estudio de caso 1

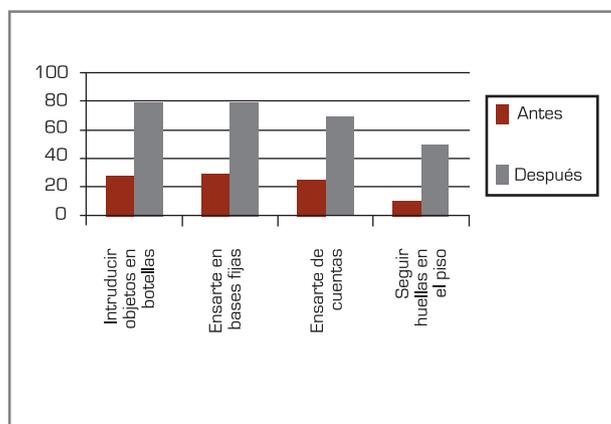


Fuente: Elaboración propia.

- **Actividades para mejorar los periodos de atención y de trabajo:**

- **Cualitativo:** Sus periodos de atención y de trabajo se han ido incrementando. Ahora, inicia y termina la actividad de trabajo con más frecuencia. Sólo en ocasiones tira el material. Sus destrezas al manipular han ido cambiando de palmar a trípode y en algunas ocasiones agarra con pinza fina.
- **Cuantitativo:**

Gráfico N° 5: Resultados de las actividades para mejorar los periodos de atención y de trabajo de la estudiante del estudio de caso 1



Fuente: Elaboración propia.

2.3. Consideraciones finales del estudio de caso 1

Después de evaluar este estudio de caso, podemos observar que existe la necesidad de continuar trabajando para alcanzar el objetivo propuesto. Al respecto, veamos algunas consideraciones:

- Con relación al control de esfínteres, si bien se han registrado avances, el trabajo diario debe mantener una continuidad. Este hábito requiere ser trabajado en la casa, en la escuela y en los lugares donde la niña se desenvuelve. Si sólo se lo trabaja por periodos, estaríamos dando a la niña doble información y eso no la ayudará a lograr el control de esfínteres.
- Es importante continuar trabajando en su interacción social, ya que la niña va aprendiendo algunas conductas sociales como saludar, despedirse con beso y despedirse dando la mano. Así mismo, el hecho de compartir con otros/as niños/as la ayudará a seguir modelos, puesto que ella imita lo que el grupo de trabajo va realizando.
- Acerca de sus periodos de atención, el trabajo también debe continuar, puesto que se trata de un aspecto de suma importancia para el aprendizaje. Entonces, mejorar su atención le permitirá concentrarse en el trabajo que realiza y poder terminarlo.
- El apoyo de los padres de familia es fundamental y en ello es preciso incidir. Necesitamos solicitar su ayuda y comprometerlos para que nos apoyen y juntos podamos lograr los objetivos, teniendo en cuenta sus necesidades y sus deseos.

En resumen, permanentemente debemos replantear los objetivos, hacer un análisis de tareas y desarrollarlas paso a paso para avanzar de lo pequeño a lo grande.

2.4. Retos futuros en la enseñanza

El estudio de caso es un tipo de investigación educativa que nos ayuda a mejorar nuestra práctica docente y a poder apoyar acertadamente en el aprendizaje de nuestros/as estudiantes.

Esta nueva experiencia permitió ver que tenemos que aprender a observar bien a nuestros/as estudiantes, a conocer cuáles son sus fortalezas y sus debilidades, y a tener muy en cuenta la formulación de los objetivos. Siguiendo a Vigotsky, el aprendizaje será el resultado y estará determinado por las zonas de desarrollo del/la niño/a. En el aprendizaje, también debemos considerar el trabajo por imitación (modelado), principalmente en las actividades de la vida diaria.

Otro aspecto importante está referido a que nuestros/as compañeros/as de trabajo, mediante el Comité de Estudio de Caso, nos den sugerencias y puedan compartir las experiencias de su práctica docente.

En el CEE PREEFA B Santa Cruz, se comenzará a trabajar por ciclos en el estudio de caso, a fin de que entre los/as maestros/as vayamos apoyándonos y mejoremos nuestra práctica en beneficio de nuestra comunidad educativa. También debemos considerar el trabajar con un grupo de estudiantes y no de manera individual.

Para terminar, dejamos algunas pautas para el trabajo:

- Pensar a futuro: ¿cómo va a ser el/la estudiante?
- Plantearnos objetivos a largo y a corto plazo. El lema del CEE PREEFA B Santa Cruz nos impulsa: "No temas ir despacio, teme no avanzar".
- Debemos recordar la importancia de llevar un registro de observación.
- Es importante trabajar en coordinación con la familia.
- Como respaldo del proceso y de los avances, es preciso realizar filmaciones y tomar fotografías del antes y del después.

Bibliografía

- Adrián, J. (2008). *El desarrollo psicológico infantil. Áreas y procesos fundamentales*. Castellón de la Plata, España.
- Belotti, A. y otros (2010). *Integración escolar de niños con síndrome de Down en la escuela inclusiva*. Córdoba.
- Costales, M. y otros (1998). *Proyecto curricular de educación primaria en un centro de educación especial (primer ciclo: 6-14 años)*. Madrid.
- Cuervo, A. y otros (2010). *Orientación pedagógica para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad*. Bogotá.
- Lou, M. y, López, N. (2001). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. España.
- Molina, S. (1994). *Deficiencia mental, aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga.
- Philip, C. (2008). *Psicología biológica*. México.

3. Estudio de caso 2: niña de 11 años con discapacidad intelectual

3.1. Marco conceptual de la metodología del estudio de caso 2

3.1.1. Definición del Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes

El Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes, conocido como PECS por su nombre en inglés (Picture Exchange Communication System), es un sistema alternativo de comunicación para personas que no utilizan un lenguaje oral.

Si bien el lenguaje de signos es un tipo de comunicación alternativa, necesita imitación y es complejo de ser adquirido. El PECS, en cambio, implica el intercambio de imágenes e incluso permite que la persona apunte con el dedo (señale) para realizar una conversación. Por ello, este último es más fácil de usar en casos de discapacidad intelectual.

3.1.2. Antecedentes del Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes

El desarrollo del PECS fue iniciado en 1985, en el Programa de Autismo Delaware, por Lori Frost y Andy Bondy, que pusieron en práctica una serie de estrategias tradicionales de intervención de comunicación.

Bondy y Frost (1994) informaron sobre la primera descripción del PECS y presentaron datos de los resultados de una investigación realizada con 85 niños/as en edad preescolar con trastorno del espectro autista (TEA) que asistían a una escuela pública. De 66 niños/as que comenzaron a usar el PECS antes de los 5 años y que utilizaron este sistema durante al menos un año, el resultado fue que 39 de esos/as estudiantes de transición lograron hablar solos/as y que otros/as 25 estudiantes utilizaron una combinación de discurso más el PECS.

Aunque el PECS fue desarrollado originalmente para niños/as pequeños/as con TEA, su uso ha sido mucho más extendido. De hecho, el PECS puede ser una herramienta eficaz para personas con dificultades de comunicación y con diferentes diagnósticos en todos los rangos de edad, es decir, no solamente para las etapas preescolar y primaria, sino también para la etapa adulta.

El uso del PECS ha estado centrado en las personas con autismo, aunque también se ha aplicado en personas con discapacidades que afectan el desarrollo global, incluyendo la parálisis cerebral, la ceguera y la sordera. Este sistema genera identificación de intereses y de deseos en las personas que no pueden expresar su sentir de manera oral. También establece la interacción con otra persona, alcanzando un nivel de comunicación entre un emisor y un receptor.



3.1.3. Protocolo de utilización del Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes

El PECS se basa en un sistema de tarjetas con imágenes que representan multitud de conceptos y de acciones. El punto fuerte de este sistema es su progresiva dificultad: se puede ir desde lo más sencillo hasta lo más complejo.

El PECS tiene seis fases de protocolo y el único requisito previo para su implementación es la identificación de un poderoso refuerzo para la persona: un elemento o una actividad que al individuo realmente le guste. Dichas fases son:

- **Fase I:** Enseña a los/as estudiantes el intercambio físico de una imagen (un elemento deseado). No se requiere ningún tipo de discriminación. Al contrario, la atención se centra en la enseñanza de la persona para iniciar una interacción comunicativa. Al final de esta fase, al ver el elemento deseado, la persona recoge una imagen, llega a la imagen de la mano del/la compañero/a de comunicación y suelta la imagen en la mano abierta.
- **Fase II:** Enseña a los/as estudiantes, por medio de una comunicación en la distancia y en la persistencia, a ser persistentes comunicadores/as mediante la búsqueda de las imágenes y de los/as socios/as de la comunicación, con el fin de hacer peticiones. El/la compañero/a de comunicación y el cuaderno de comunicación (PECS) se alejan lentamente de la persona hasta que sea capaz de moverse en el espacio para hacer una petición. En esta fase, se introducen otros aspectos de la generalización, incluyendo una variedad de personas, de actividades y de lugares. El/la estudiante aprende, entonces, a iniciar la comunicación espontánea, sin preguntar.
- **Fase III:** Enseña a los/as estudiantes la discriminación de las imágenes y la manera de seleccionar la imagen que representa el elemento deseado. Los/as estudiantes empiezan reconociendo las imágenes para después asociarlas con los objetos más cotidianos, como el pan, la leche o las galletas. Para ello, se realiza un intercambio del objeto por la tarjeta con la imagen, para que aprendan el significado.
- **Fase IV:** Enseña a los/as estudiantes la estructura de la oración, a hacer peticiones expresando "Quiero...". Utilizando el sistema PECS para crear una sentencia "Quiero..." es una manera de aumentar la complejidad de los intercambios comunicativos.
- **Fase V:** Enseña a los/as estudiantes a responder a la pregunta "¿Qué quieres?". El objetivo de esta fase es que el/la estudiante responda "Quiero...", independientemente de la presencia del elemento.
- **Fase VI:** Enseña a los/as estudiantes a responder a preguntas, así como a comentar espontáneamente en su entorno. Por tanto, se amplía el vocabulario mediante el uso de atributos en sus peticiones, tales como formas, colores y tamaños.

3.2. Fundamentación y objetivos el estudio de caso 2

3.2.1. Tema del estudio

“Fortalecer la comunicación de la estudiante con discapacidad intelectual y con característica autistas, mediante el uso de sistemas alternativos de comunicación con tarjetas de pictograma y PECS”.

3.2.2. Razones para establecer el tema

Al iniciar el estudio con la niña M.B.F., ella mostraba autoagresividad y agresividad hacia sus compañeros/as de curso. Esto nos llevó a pensar que su comportamiento se debía a que no podía dar a conocer sus necesidades y sus sentimientos a sus maestros/as, a sus compañeros/as de clase e incluso ni siquiera a su familia, porque no sabía cómo hacerlo en las actividades de la vida diaria y escolar.

Ante esa situación, consideramos que si ella pudiera generar una comunicación con otras personas, mediante sistemas alternativos de comunicación, utilizando las tarjetas de imágenes (pictogramas) y PECS, podría modificar sus conductas inadecuadas.

Siguiendo a María Inmaculada Martín (1995:108), de lo que se trata es de:

Plantear la necesidad de un ambiente lúdico donde prime el aspecto social sobre lo puramente pedagógico, un entorno que, además de estar debidamente estructurado, sea distendido y que favorezca en todo momento el desarrollo social y comunicativo del y de los estudiantes.

Por tanto, el tipo de ambiente que se proporcione a la estudiante de este estudio de caso deberá favorecer la seguridad y la confianza de la niña. Así mismo, deberá facilitarle los elementos educativos que contribuyan en su desarrollo integral e incluir un mayor apoyo del entorno social.

3.2.3. Objetivo del estudio de caso 2

“Aplicamos sistemas alternativos de comunicación, tanto tarjetas de pictograma como PECS, para mejorar la comunicación comprensiva y expresiva en M.B.F.”

3.3. Descripción del estudio de caso 2

Datos generales: El estudio de caso se realizó con la niña M.B.F., de 11 años de edad. Ella estudiaba en el CEE Mururata, de la ciudad de El Alto (La Paz), en el quinto año del nivel primario. Vive con su familia.



Perfil de la estudiante:

Tabla N° 25: Plan de trabajo individual - Parte I: Perfil y situación actual de la estudiante del estudio de caso 2

Datos generales			
Nombre de la unidad educativa:	CEE Mururata	Fecha del registro:	***
Nombre de la maestra de aula:	Lizet Ortiz Jemio	Nivel:	Primario
Nombre de la estudiante:	M.B.F. (mujer)	Fecha de nacimiento: Edad:	*** 11 años
Nombre de los padres de familia:	M.E.C.	Contacto con los padres de familia:	Telf. —
Dirección:	***		Cel. ***
Composición de la familia:	Madre, hija mayor y M.B.F.	Carné de PCD:	Tiene.
Información de la visita domiciliaria:	<p>La familia vive sólo con los ingresos que la madre genera en diferentes rubros que, en general, oscilan en la mitad de un sueldo mínimo. El padre se alejó de la familia.</p> <p>M.B.F. tiene su cama, pero comparte la habitación con la madre y con la hermana.</p> <p>M.B.F. colabora en los quehaceres cotidianos de la casa. Por ejemplo, la mamá le pide ir por platos a la cocina, que está en la planta baja, y ella obedece.</p>		
Estado de la discapacidad			
Fecha del diagnóstico:	***	Entidad:	***
Diagnóstico médico:	Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.		
Registro del crecimiento:	Por el mes de mayo de 2012, el equipo multidisciplinario de un Centro sugirió que M.B.F. tenga sesiones de fisioterapia. Ese Centro no le proporcionó el servicio debido a la cantidad de usuarios, pero le indicaron que se la tendría en cuenta para la siguiente gestión.		
Estado de la discapacidad:	Se observan mejoras en cuanto a conductas inadecuadas.		
Informaciones profesionales:	Realizar el seguimiento visual de objetos, de sonidos y de voces. Trabajar con claves visuales (pictogramas, fotos y otros). No consume medicamentos.		
Lateralidad:	Está definida como izquierda.		

Estado de la situación actual			
Ítem	Fortalezas	Debilidades	
Aprendizaje	Área de lenguaje	Une líneas segmentadas para escribir su nombre.	Necesita apoyo físico en algunos momentos y supervisión todo el tiempo.
	Área de matemáticas	Realiza clasificaciones y seriaciones. Reconoce los conceptos lleno y vacío. Reconoce contrarios como grande-pequeño, rápido-lento. Encaja figuras según la forma y el tamaño. Ensarta cuentas de diferentes tamaños.	Falta el reconocimiento de los números.
	Área de ciencias naturales	Reconoce su cuerpo. Reconoce la ubicación de la cabeza, del tronco y de las extremidades superiores e inferiores en su propio cuerpo y en rompecabezas.	Falta el reconocimiento de las funciones de las partes de su cuerpo.
	Área de ciencias sociales	Participa de las actividades que realiza con atención e interés cuando es su turno.	Necesita apoyo físico para llevar las acciones a actividades.
Área física motriz		Camina con dirección a alcanzar un objetivo. El tono muscular es bueno en las posturas que presenta.	Salta con las piernas extendidas una delante de la otra, cuando intenta correr. Aún no alterna las piernas para correr. No gatea.
Área de lenguaje y comunicación		Se comunica mediante algunas palabras sueltas. Obedece órdenes sencillas y complejas.	Tiene la tendencia de lanzarse al piso cuando demuestra capricho por algo que se le niega.
Área de actividades de la vida diaria		Come sola. Se lava los dientes con ayuda. Se viste y se desviste sola.	Tiene dificultad para destapar y tapar la pasta dental. No logra subir cierres de chaquetas.
Área de relación interpersonal y social		Se relaciona con sus compañeros/as en el desarrollo de las rutinas y de las actividades de juego. Respeta el material y los objetos que son de sus compañeros/as. Sólo manipula su mochila.	Le cuesta relacionarse con otras personas ajenas a las que integran su curso.
Deseos y necesidades			
Intereses y preferencias de la estudiante:	Le gustan los juegos de encaje, los bloques lógicos y el juego simbólico de la cocina.		
Deseo de la estudiante:	Su deseo aparentemente es escribir. Lo demuestra al momento de trabajar las actividades.		
Necesidad de los padres de familia:	Su mamá quiere que logre conocimientos básicos, como que sepa escribir y leer.		

Fuente: Elaboración propia.



Durante el trabajo desarrollado con M.B.F. y en reuniones del equipo transdisciplinario del CEE Mururata, identificamos que el dato médico podría no ser el correcto. Así, según la experiencia de trabajo institucional, establecimos que se trataba de discapacidad intelectual con características autistas y, en esa dirección, desarrollamos el trabajo de intervención con la niña.

Resultados de la evaluación mediante tests psicopedagógicos: Aplicamos a M.B.F. la escala de Gesell. Los resultados indicaron que la niña tenía una edad de 5 años en el desarrollo de las siguientes áreas: conducta motriz, conducta adaptativa, conducta de lenguaje, conducta emocional y conducta personal-social.

Resultados del Comité de Estudio de Caso: El Comité de Estudio de Caso tuvo dos momentos de trabajo. Uno en julio de 2012 y otro en agosto del mismo año. Los resultados y las sugerencias fueron:

- Realizar un cuadro de situación de conducta cuando la niña se pone agresiva y de cómo reacciona, así como sobre sus preferencias respecto a las actividades.
- Trabajar la comunicación oral con estrategias lúdicas.
- Estimular la comunicación oral mediante canciones.
- Elaborar un cuadro de inicio y de finalización de las actividades.
- Disminuir la cantidad de alimentación que recibe la niña.

Hipótesis del estudio: Mediante el uso del sistema alternativo de comunicación con las tarjetas de pictograma y PECS, tanto en el CEE Mururata como en la casa, la estudiante M.B.F. mejorará su comunicación comprensiva y expresiva.

Medidas (intervenciones) de enseñanza (apoyo): Véase la Tabla N° 26, en la siguiente página.

Tabla N° 26: Plan de trabajo individual - Parte II: Plan de intervención para la estudiante del estudio de caso 2

Nombre de la registradora: Lizet Ortiz Jemio	Fecha del registro: ***	Nombre de la estudiante: M.B.F.	Curso: Quinto de primaria	Fecha de nacimiento: ***	Edad: 11 años
Intervención					
Área	Fortalezas	Debilidades	Objetivos de trabajo	Medidas de apoyo	Evaluación por indicadores
De aprendizaje	Su atención es de ocho minutos.	Se distrae con facilidad. Se mueve frecuentemente en el aula.	Fortalecer la atención identificando rutinas.	Pictogramas que identifiquen las actividades de la jornada.	Se le presenta el orden de las actividades. Organiza sola las actividades y las respeta.
Física motriz	El tono muscular es bueno en las diferentes posturas que presenta.	Tiene cierta dificultad al momento de correr.	Incrementar la velocidad en la carrera.	Circuitos de psicomotricidad y competencias por carrera de postas.	Sigue el circuito totalmente. Espera su turno para participar.
De relación interpersonal	Se comunica según sus posibilidades lingüísticas. Se expresa uniendo palabras.	En algunas situaciones, golpea y muerde a sus compañeros/as.	Esperar su turno de participación en las actividades.	Demostración de la maestra de lo que debe hacer. Realización de la actividad. Se le recuerda cuando tiene dificultad.	Observa con interés la demostración. Imita lo que ve. Respeta su turno de participación, sin apoyo.
De lenguaje y comunicación	Entiende y obedece órdenes. Conoce su nombre cuando se pronuncia. Conoce el nombre de los/as otros/as niños/as de su curso.	Utiliza palabras sueltas en la mayoría de los casos.	Establecer la comunicación mediante el sistema alternativo y aumentativo y PECS. Lograr la escritura de su nombre.	Carpeta PECS, pictogramas, materiales reales, alimentos, objetos, prendas de vestir, etc. Víñetas para rellenar su nombre con pintura. Modelos para formar su nombre uniendo puntos.	Reconoce el espacio de donde obtiene y guarda sus materiales. Intercambia elementos con gráficos. Reconoce el material que es suyo por su nombre. Rellena sola, con pintura, la víñeta. Lo hace con interés. Une la línea de puntos sin ayuda.



De matemáticas	Puede encajar elementos de cualquier tamaño. Arma rompecabezas de piezas grandes y medianas. Clasifica por forma y color.	Cuando no puede realizar alguna actividad, no pide ayuda, se enoja y se golpea.	Pedir ayuda cuando requiera, sin entadar-se.	Pictograma que simbolice ayuda para que lo muestre a sus maestros/as o a sus compañeros/as cuando lo requiera.	Busca el pictograma de ayuda cuando lo necesita. Muestra el pictograma a quien la pueda ayudar en la solución de su problema. Siente satisfacción por resolver su problema.
De ciencias de la vida	Conoce la ubicación de sus sentidos. Conoce las partes de su cuerpo.	Expone algunas partes de su cuerpo a golpes innecesarios.	Identificar que las caídas y los golpes provocados pueden tener serios efectos.	Videos y gráficos que la ayuden a entender lo que le puede pasar si se lastima.	Observa con atención los hechos que se proyectan. Cuida su cuerpo de golpes innecesarios.
De tecnología y conocimiento práctico	Puede utilizar tijeras con ayuda, al igual que la perforadora.	Tiene poca precisión para recortar las figuras.	Mejorar el recorte de figuras siguiendo líneas.	Figuras grandes recortadas. Poco a poco, reducir el tamaño de las figuras.	Recorta figuras con ayuda. Recorta figuras sola.
De expresión y creatividad	Pinta dibujos eligiendo colores para diferenciar las características del dibujo.	Dibuja con poca definición las partes que quieren representar.	Calcar moldes para afianzar el dibujo de contornos de las figuras geométricas como base de los dibujos.	Presentarle moldes de las figuras y preguntar a qué objetos del entorno no se parecen. Apoyarla en el trazo de la primera figura.	Reconoce el nombre de la figura que se le presenta. Realiza el trazo con firmeza.
De actividades de la vida diaria	Come sola y se lava los dientes con ayuda.	Dificultad para destapar y tapan la pasta dental.	Destapar y tapan envases utilizando las dos manos.	Apoyo inicial físico tomándole de las manos y ensayando los movimientos.	Se interesa por destapar los envases. Expresa corporalmente alegría al tapan y al destapar lo que necesita.

Fuente: Elaboración propia.

Periodo de enseñanza: Se aplicó desde marzo hasta octubre del 2012.

Lugar de enseñanza: CEE Mururata y casa de la niña.

Tiempo de enseñanza: 45 minutos (hora académica) por día, en el CEE Mururata, y al momento de la alimentación, en su casa.

Forma de enseñanza en la clase y/o en la casa: En la clase, de inicio, los 45 minutos fueron disgregados en tres etapas: la primera de 10 minutos, en la que se usó música para llamar su atención; la segunda de 10 minutos de juego de ensarte, con apoyo físico que luego fue combinado con juegos de encaje (rompecabezas y otros); y la tercera de 25 minutos para la presentación de gráficos que fueron respaldados con objetos reales (por ejemplo, plátano en gráfico y plátano real), en esa etapa también se consumían los alimentos y se tocaban los objetos, e incluía la actividad de sacar y de guardar el material en el lugar correspondiente, entre la educadora y la estudiante. Todos los materiales del aula tenían su respectivo nombre en texto y en imagen. Las palabras estaban escritas en letras mayúsculas. En la casa, se trabajó con los gráficos comunes; de inicio fue el de la comida.

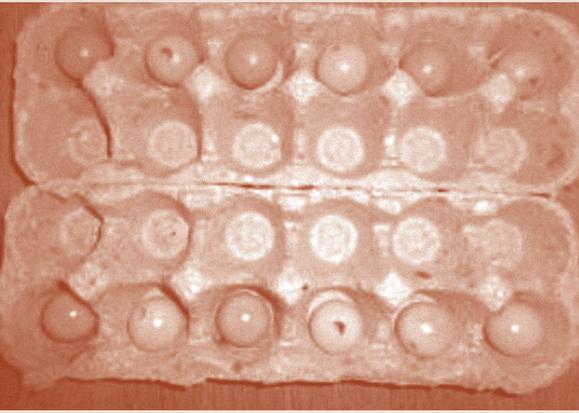
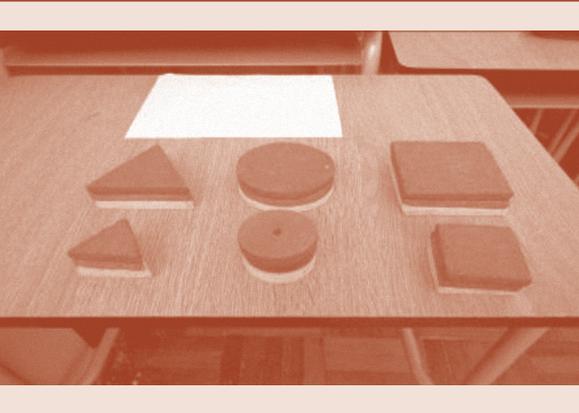
Materiales didácticos: Los materiales didácticos llegaron a convertirse en sistemas de comunicación entre la estudiante y la educadora. Tales materiales fueron:

- Carpeta PECS.
- Pictogramas.
- Objetos reales según la evolución. De inicio, alimentos (frutas, verduras y otros), implementos (cuchara, plato, taza y otros) y vestimenta (chamarras, sombrero, pantalón, y otras).
- Bloques lógicos.
- Juegos de encaje.
- Rompecabezas.
- Equipo de sonido.
- Variedad de música.

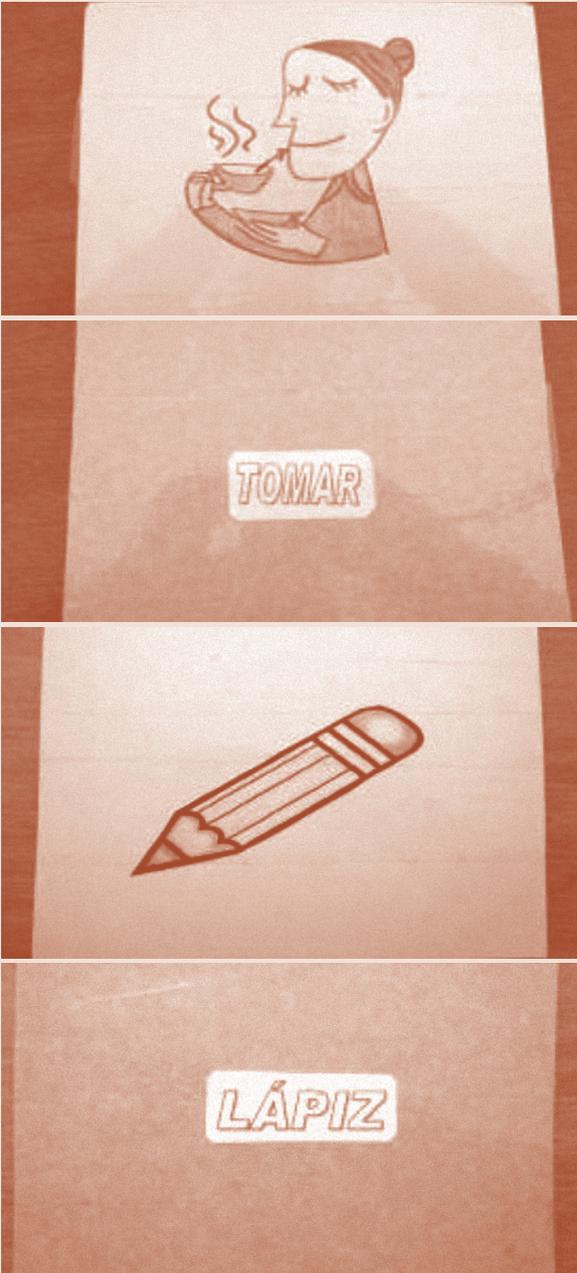


Cuadro N° 10: Materiales didácticos preparados para el estudio de caso 2

N°	Descripción	Imagen
1	<p>Objetivo: Identificar paso a paso la secuencia a seguir.</p> <p>Utilización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar la secuencia con elementos reales. - Marcar la actividad que se esté ejecutando. - Reforzar permanentemente el gráfico con la acción. - Identificar el inicio y el fin de las acciones. - Proporcionar la secuencia todos los días; debe haber una en casa. 	
2	<p>Objetivo: Establecer normas para el trabajo en aula.</p> <p>Utilización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicar el pictograma en un lugar visible para todos/as. - Presentar el pictograma y reforzar con lengua de señas. - Cada vez que se necesite, mostrar el pictograma. 	
3	<p>Objetivo: Desarrollar la atención y el interés por la actividad a desarrollar. De manera transversal, desarrollar coordinación visomanual y pinza fina. Estos materiales fueron utilizados al inicio del estudio de caso.</p> <p>Utilización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exponer el material en una mesa. - Indicar a la niña que debe tomar un material y que cuando termine de trabajar puede cambiarlo por otro. - Proponer el trabajo en mesa (por ejemplo, trabajar con sellos). - Hacer que obtenga y guarde los materiales en todo momento. 	

	
<p>4 Objetivo: Desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje con bloques lógicos. Los bloques lógicos fueron utilizados en la etapa de mayor evolución, cuando ya se tenía fortalecido el sistema funcional del lenguaje.</p> <p>Utilización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar el material y marcar los lugares para clasificar. - Clasificar por color. - Clasificar por forma. - Clasificar por tamaño. 	
<p>5 Objetivo: El objetivo de las rutinas diarias fue informar acerca de las actividades a ser desarrolladas durante la jornada. También se usaron para cerrar la clase.</p> <p>Utilización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre las acciones a realizar en la clase. - Ir tachando las que ya se terminaron. - Cuando se concluye la actividad, mostrar siempre el pictograma y mostrar la actividad que sigue. - Trabajar en esto todos los días, tanto al inicio como al fin de cada clase. 	
<p>6 Objetivo: El tablero de autoevaluación sirve para que cada estudiante evalúe su propio trabajo de la jornada. Las emociones con las que se trabajó fueron: enojado/a y feliz.</p> <p>Utilización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar el tablero con las imágenes de enojado/a y de feliz, diferenciando si es varón o mujer. - Preguntar “¿Cómo te sientes por tu trabajo?”, indicando el nombre del/la estudiante (por ejemplo, “¿Cómo te sientes por tu trabajo, Grace?”). 	



<ul style="list-style-type: none"> - Si el/la estudiante responde que está feliz, se le pregunta el porqué. Se debe estimular a seguir mejorando. - Si el/la estudiante responde que está enojado/a, se lo/la estimula mencionando que mañana lo hará bien, que ponga más mayor esfuerzo, que el/ella puede. - Esta actividad debe ser incluida en las rutinas diarias; debe ser permanente. 	
<p>7 Objetivo: Desarrollar vocabulario con significado y significante, según su categoría.</p> <p>Utilización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primero, trabajar los alimentos, con apoyo visual [ver, oler y degustar]. - Luego, las prendas de vestir, con apoyo visual. - Después, los animales, con muñecos reales y con onomatopeyas. - Visitar lugares como plazas, circo, mercado, farmacia, casa, escuela y otros, con apoyo visual. - Realizar la exposición de material de escritorio, con apoyo visual. - Usar pictogramas para identificar cantidades, tamaños y emociones. La flecha ayuda a identificar sin error, esto en un nivel avanzado. - Categorizar las tarjetas según su pertenencia. - Presentar un gráfico y dar la vuelta la tarjeta para leer. [Futuro.] - Posteriormente, mostrar sólo el texto. Esto en un nivel avanzado. [Futuro]. 	

Fuente: Elaboración propia e imágenes del CEE Mururata, El Alto, 2012.

Estrategia de trabajo por mes: En función de la situación de la estudiante, definimos estrategias para cada mes del estudio de caso, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla N° 27: Estrategias de trabajo con la estudiante del estudio de caso 2

Mes	Situación de la estudiante	Estrategia
Abril/2012	Negatividad para comer. Agresividad. Come basura.	Registro de conductas.
Mayo/2012	Empieza a interesarse por las actividades. Observa la primera acción de clase. En la hora habitual, no se para de su asiento.	Cuadro de actividad secuencial.
Junio-julio/2012	Continúa escogiendo los alimentos que no le agradan; los bota al suelo y hacia sus compañeros/as. Empieza a recoger la basura y a depositarla en el basurero, con instrucción de la maestra.	Pedirle que la basura que recoja del piso la deposite en el basurero.
Agosto/2012	Muestra un comportamiento negativo, pero éste no dura como antes. Nuevamente, se acostumbra a seguir las actividades con el cuadro de actividades secuenciales. Comparte con sus compañeros/as los materiales.	Retomar todas las estrategias anteriores. Desarrollar juegos de encaje que estimulen su motricidad fina. Usar bloques lógicos.
Septiembre/2012	Si bien no emite palabras, por necesidad dice "dame", de mal humor. Inicia a usar la palabra "dame". Se le pide que la diga de buena manera. Ella lo hace. Intercambia gráfico con objeto. Trabaja sentada el tiempo que dura la actividad. Trabaja las actividades en casa.	Que pida los alimentos. Que use "Por favor", "Dame" y "Gracias". Asignarle tarea para la casa.
Octubre/2012	Obedece al momento de realizar las actividades. El pedido es oral. Los apoyos visuales son menos.	Bajar la cantidad de apoyos visuales y hacer que entienda los pedidos orales.
Noviembre/2012	Obedece a primera voz y realiza la tarea asignada.	Decir su nombre. Mencionar la orden con firmeza. Se indica el uso del "por favor" y del "gracias", siempre.

Fuente: Elaboración propia.



Cronograma del estudio de caso:

Tabla N° 28: Cronograma del estudio de caso 2

Actividades	2012								
	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Evaluación y elaboración del registro de conductas	X								
Registro de conductas de inicio	X								
Elaboración de propuesta y de materiales	X								
Aplicación de la propuesta		X	X	X		X	X		
Reajuste del registro de observación				X	X				
Registro de conductas finales									
Análisis de resultados								X	X

Fuente: Elaboración propia.

Método de evaluación: Se utilizó la siguiente tabla de registro.

Tabla N° 29: Indicadores de evaluación para la estudiante del estudio de caso 2

N°	Ítem	Consideraciones		Observaciones	Fecha
		Sí	No		
1	Se sienta para trabajar sola				
2	Deja que se la apoye físicamente				
3	Demuestra enojo al comer				
4	Levanta basura del piso y se la come				
5	Levanta basura del piso y la desecha en el basurero				
6	Sigue la rutina que se le asigna al momento de servirse los alimentos				

7	Sigue la rutina que se le asigna al momento de realizar las actividades en el aula				
8	Obedece las tareas que se le asignan con apoyo visual.				
9	Intercambia objeto con gráfico				
10	Obedece las tareas que se le asignan sin apoyo visual				
11	Emite palabras con significado				

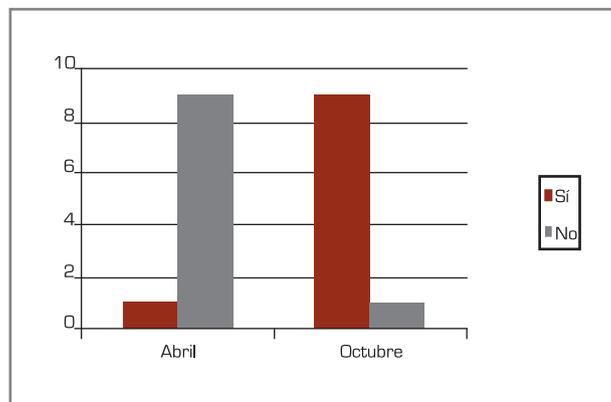
Fuente: Elaboración propia.

Resultados de las medidas de enseñanza:

- **Se sienta para trabajar sola:**

- **Cualitativo:** En abril, se paraba y deambulaba por el curso. Esto mejoró para el mes de octubre.
- **Cuantitativo:**

Gráfico N° 6: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Se sienta para trabajar sola”



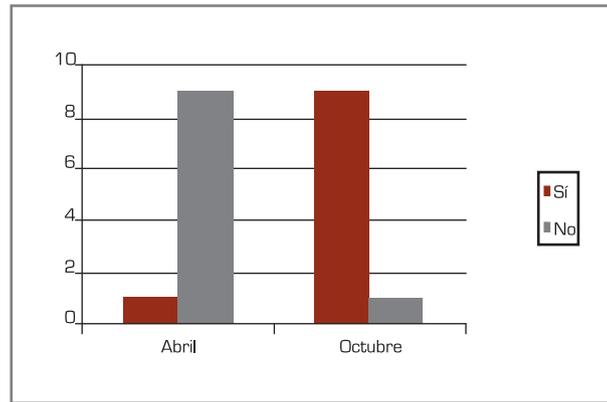
Fuente: Elaboración propia.

- **Deja que se la apoye físicamente:**

- **Cualitativo:** En abril, se evidenciaban negaciones al momento de modelar su cuerpo para realizar actividades. Esa actitud mejoró para octubre, cuando la niña se mostraba atenta hacia el trabajo por desarrollar y permitía modelar su cuerpo para desarrollar el trabajo.

• **Cuantitativo:**

Gráfico N° 7: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Deja que se la apoye físicamente”



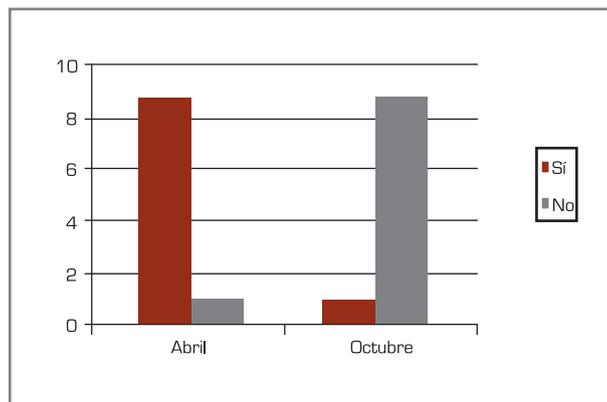
Fuente: Elaboración propia.

- **Demuestra enojo al comer:**

• **Cualitativo:** Al inicio del trabajo, vaciaba el plato en la mesa o lo lanzaba fuera de ella o hacia sus compañeros/as. Después de aplicar las tarjetas que marcan acciones a seguir, la niña se mostró paciente ante las actividades por desarrollar. Esto se hace evidente en octubre.

• **Cuantitativo:**

Gráfico N° 8: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Demuestra enojo al comer”

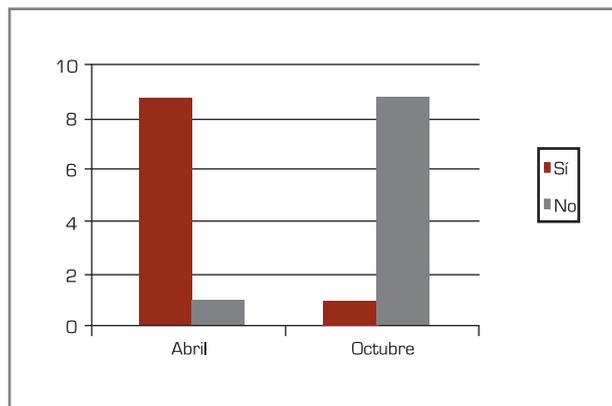


Fuente: Elaboración propia.

- **Levanta basura del piso y se la come:**

- **Cualitativo:** En abril, recogía cualquier tipo de elemento y se lo metía a la boca (cabellos, tajaduras, piedrecillas y otros). En octubre, ya dejó de comer lo que recogía del piso.
- **Cuantitativo:**

Gráfico N° 9: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Levanta la basura del piso y se la come”

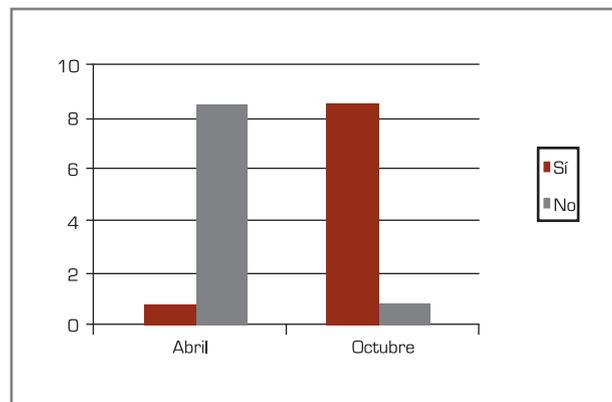


Fuente: Elaboración propia.

- **Levanta basura del piso y la desecha en el basurero:**

- **Cualitativo:** En abril, levantaba basura del piso y cuando se le pedía que la pusiera al basurero no hacía caso y se la metía a la boca, demostrando capricho. En octubre, ya obedecía cuando se le pedía desechar la basura en el basurero.
- **Cuantitativo:**

Gráfico N° 10: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Levanta la basura del piso y la desecha en el basurero”



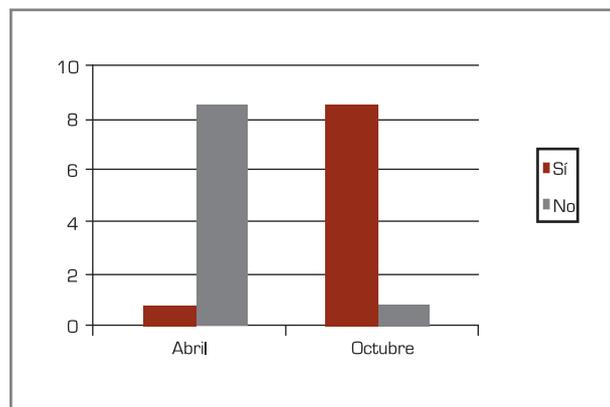
Fuente: Elaboración propia.



- **Sigue la rutina que se le asigna al momento de servirse los alimentos:**

- **Cualitativo:** En abril, al mostrarle la secuencia de actividades para la comida, las identificaba. En octubre, seguía la rutina e inclusive ya no necesitaba ver la secuencia.
- **Cuantitativo:**

Gráfico N° 11: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Sigue la rutina asignada al momento de servirse los alimentos”

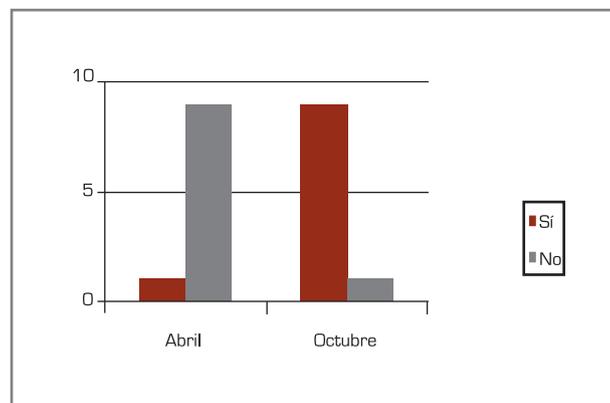


Fuente: Elaboración propia.

- **Sigue la rutina al momento de realizar las actividades en el aula:**

- **Cualitativo:** En abril, se sentaba en su sitio al momento de iniciar la información de las rutinas de la jornada, pero se levantaba y se iba a sentar sobre la maestra o se lanzaba al piso. Para el mes de octubre, la niña logró sentarse sola, llevando su silla frente a los pictogramas, y no se levantaba hasta concluir la actividad.
- **Cuantitativo:**

Gráfico N° 12: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Sigue la rutina que se le asigna al momento de realizar las actividades en el aula”

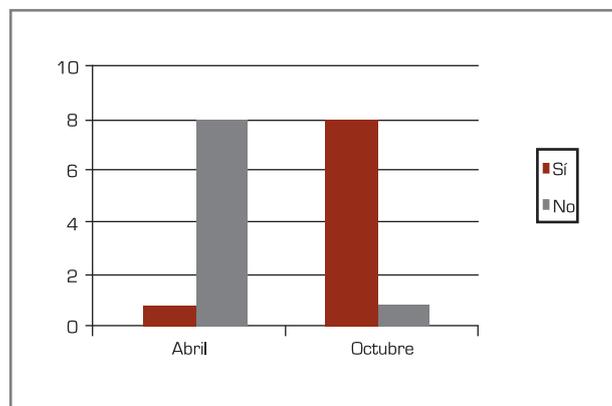


Fuente: Elaboración propia.

- **Obedece las tareas que se le asignan con apoyo visual:**

- **Cualitativo:** En abril, no demostraba interés por desarrollar alguna actividad. En el mes de octubre, la niña se mantenía atenta durante toda la actividad.
- **Cuantitativo:**

Gráfico N° 13: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Obedece las tareas que se le asignan con apoyo visual”

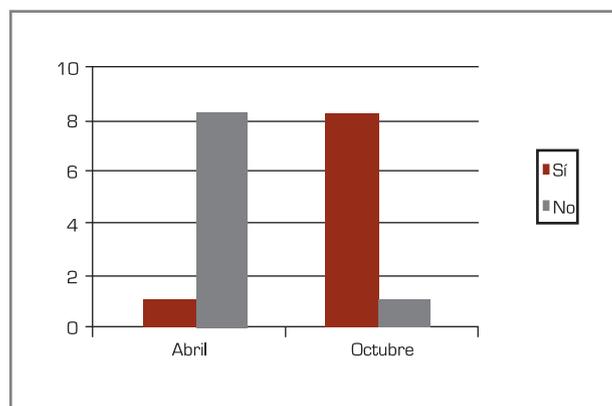


Fuente: Elaboración propia.

- **Intercambia objeto con gráfico:**

- **Cualitativo:** En abril, se le mostraba el gráfico de una galleta y se le daba en la mano la galleta para que la comiera. En octubre, la niña mostraba gráficos en la carpeta PECS para consumir algo o para ir a la tienda.
- **Cuantitativo:**

Gráfico N° 14: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Intercambia objeto con gráfico”



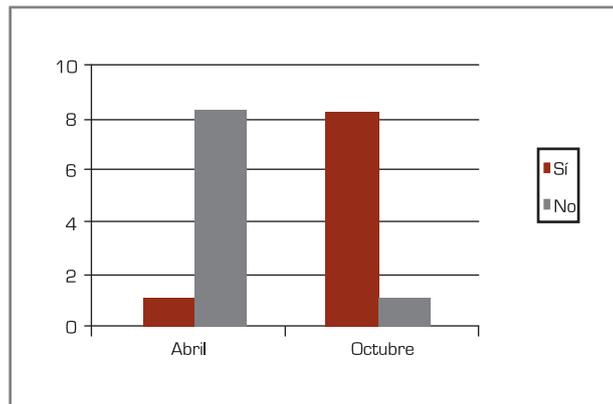
Fuente: Elaboración propia.



- **Obedece las tareas que se le asignan sin apoyo visual:**

- **Cualitativo:** En abril, todo el trabajo estaba regido por gráficos, pictogramas y elementos reales, entre otros. Para el mes de septiembre, se fueron retirando algunos apoyos visuales y la niña obedecía las órdenes que se le asignaban.
- **Cuantitativo:**

Gráfico N° 15: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Obedece las tareas que le asignan sin apoyo visual”

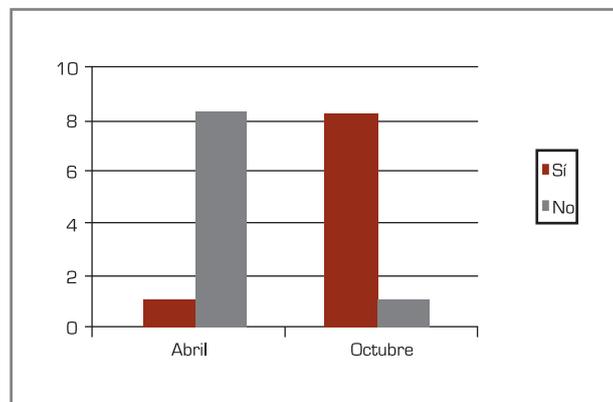


Fuente: Elaboración propia.

- **Emite palabras con significado:**

- **Cualitativo:** En abril, todo era grito, llanto, lanzarse al piso y botar las cosas, entre otras reacciones. Para el mes de agosto, la niña pronunciaba palabras y hasta frases cortas: “queque”, “té”, “dame”, “abrí”, “pis”, “caca”, “toma té mami”, “vamos ir mami”.
- **Cuantitativo:**

Gráfico N° 16: Resultados de la estudiante del estudio de caso 2 para el ítem “Emite palabras con significado”



Fuente: Elaboración propia.

3.4. Conclusión y retos a futuro del estudio de caso 2

Al finalizar la aplicación del trabajo con M.B.F., evidenciamos mejoras en cuanto a la comunicación y a las conductas inadecuadas. Así mismo, advertimos que la niña tenía interés por el trabajo que realizaba, que le gusta demostrar esfuerzo por sus actividades y que era obediente en los diferentes ámbitos de su vida.

Particularmente en su casa, logró una mayor comprensión ante las órdenes y las tareas que se le asignaban. Además de comprender las órdenes, luego de la intervención, las ejecutaba con precisión. De esta manera, las expectativas son favorables en cuanto al aprendizaje de M.B.F.

Es importante insistir en que cada caso es único, por lo que aquello que funcionó bien con una persona no necesariamente funcionará bien con otra. Esto significa que los programas deben ser personalizados y de una ejecución constante, tanto en la aplicación como en el reforzamiento de lo logrado. Igualmente, es preciso que exista complicidad y coordinación total entre la familia y los/as demás profesionales que intervienen en la escuela, en la casa y en otros entornos.

Un factor que contribuyó a lograr comunicación con M.B.F. fue el contexto del aula. Éste generó un ambiente previsible y estructurado. También es bueno recalcar que todo cambio debe ser anticipado y, en todo caso, ser introducido de modo gradual. Al incorporar el sistema alternativo y aumentativo de comunicación PECS en el cotidiano vivir de M.B.F., logramos que ella respete ciertas normas de conducta establecidas por la sociedad, fortaleciendo así su inclusión social. El trabajo con el sistema PECS fue gradual, con metas a corto, a mediano y a largo plazo, identificando prioridades. Esto porque trazar metas grandes podría resultar frustrante para el/la estudiante y también para el/la maestro/a. Los pasos que se dan, por pequeños que sean, a futuro con seguridad brindarán grandezas en el desarrollo del/la estudiante.

Finalmente, la intervención de un equipo transdisciplinario fue fundamental en el logro de los objetivos en tiempo oportuno. Este tipo de trabajo en equipo beneficia de sobremanera al/la estudiante y en él también debe estar incluida la familia, con un compromiso firme.

Uno de los retos que tenemos para M.B.F. es, a corto plazo, la escritura de su nombre, a fin de que en el largo plazo pueda desarrollar la lectura globalizada.

Bibliografía

- Frost, L. y Bondy, A. (1994). *The Picture Exchange Communication System: Training Manual*. Nueva Jersey, Estados Unidos de América.
- Pierre, P. y otros (1995). *DSM-IV, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona.
- Martín, M.I. (1998). *El aula de educación infantil de niños/as con TGD y 10 trastornos específicos del lenguaje*. España



- <http://tgd-elmundoensojos.blogspot.com/>
- <http://programadedesarrollosocial.blogspot.com/>

4. Estudio de caso 3: niña de 9 años con rasgos autistas

4.1. Fundamentación y objetivo del estudio de caso 3

4.1.1. Tema del estudio

“Aplicación de estrategias significativas para que la estudiante pueda establecer un vínculo con el mundo que la rodea y, así mismo, mejore su calidad de vida.”

4.1.2. Razones para establecer el tema

Como seres humanos, necesitamos transmitir información a otras personas. La comunicación es una de las razones más importantes para establecer este tema de trabajo, dado que el autismo afecta la parte comunicativa de una persona, con consecuencias directas sobre el mundo que la rodea.

La experiencia de tener en la sala de clases a una niña que tenga características de autismo generó en mí, en un principio, desconcierto. Los berrinches día tras día, el desorden en clases porque no accedía a obedecer consignas, el volverme una niñera en vez de ser su guía me detenían a pensar cada momento si el mal rato lo pasaba yo o ella. Era incapaz de darme cuenta que ella es sólo una niña y, como todos, necesita amor, aceptación y la ayuda para integrarse. Sin embargo, una vez que recibes ayudas son muchas las recompensas de felicidad que puedes tener y transmitir en el trabajo. *(Tita Alvis, maestra del CEE Centro Parálisis Cerebral, Santa Cruz)*

Este estudio de caso permitió comprender la situación en la que se encontraba la niña, para luego tomar conciencia de que sí se podía hacer algo que aportara a mejorar su vida. En ese contexto, también estuvo presente la consideración de que ella tiene todos los derechos, al igual que el resto de los/as niños/as, de acceder a una educación acorde a sus necesidades.

4.1.3. Objetivo del estudio de caso 3

Para avanzar en el mejoramiento de la calidad de vida de la niña de este estudio de caso, planteamos los siguientes tres objetivos iniciales, considerando su contexto familiar y escolar:

- Lograr que obedezca consignas sencillas.
- Ampliar su atención de 10 minutos en la sala de clase.
- Enseñarle un grado de independencia durante el aseo personal.

Esto implicó contar con recursos que nos permitieran acceder a conductas complejas y a establecer condiciones para la comunicación en el aula.

4.2. Descripción del estudio de caso 3

Datos generales: El presente estudio de caso se realizó con la niña F.A., de 8 años de edad. Ella asistía al CEE Centro Parálisis Cerebral de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. Cursaba el primer grado de primaria. Vive con sus padres y sus hermanos en una vivienda prestada.

Tabla N° 30: Plan de trabajo individual - Parte I: Perfil y situación actual de la estudiante del estudio de caso 3

Datos generales			
Nombre de la unidad educativa:	CEE Centro Parálisis Cerebral	Fecha del registro:	* * *
Nombre de la maestra de aula:	Tita Alvis Villarpando	Nivel:	Primario
Nombre de la estudiante:	F.A. (mujer)	Fecha de nacimiento:	* * *
Nombre de los padres de familia:	* * *	Contacto con los padres de familia:	Telf. * * *
Dirección:	* * *		
Composición de la familia:	Actualmente, F.A. vive con sus padres y con sus hermanos. Su papá trabaja de chofer taxista particular. Su mamá recién comenzó a trabajar como maestra de manualidades en un colegio, durante las tardes. Sus hermanos asisten a la escuela por la mañana, por lo que ella se queda con su mamá y con su último hermano. El encargado de llevarla y de recogerla del CEE Centro Parálisis Cerebral, en el último tiempo, ha sido su papá.	Carné de PCD:	No tiene
Información de la visita domiciliaria:	La casa donde vive F.A. con su familia es independiente. Sus padres son caseros (cuidan la vivienda). Las dependencias son: un dormitorio que al mismo tiempo está adaptado como sala y comedor, un baño, una cocina y un patio amplio. Cuentan con luz y con agua potable. F.A. se traslada al CEE Centro de Parálisis Cerebral, todos los días, en el auto de su padre		
Estado de la discapacidad			
Fecha del diagnóstico:	* * *	Entidad:	CEE Centro de Parálisis Cerebral



Diagnóstico médico:	Epilepsia sintomática por posible malformación cerebral y probable sustancia gris heterópica asociada a una discapacidad intelectual leve.		
Registro del crecimiento:	F.A. nació mediante parto normal a las 39 semanas de gestación, con llanto inmediato en buen estado. Caminó a sus 2 años. Presentó retraso en su habla; comenzó a hablar algunas palabras desde los 5 años. A esa edad, también presentó crisis convulsivas ocasionales, al inicio, por casi dos meses, durante 10 minutos; tuvo dos convulsiones a la edad de 9 años.		
Estado físico motriz:	---		
Informaciones profesionales:	Recibe terapias de psicología grupal, basadas en un programa de modificación de conducta. Toma medicamentos (Oxicodal, cápsulas de 600 gramos).		
Lateralidad:	Derecha		
Estado de la situación actual			
	Fortalezas	Debilidades	
Aprendizaje	Área de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa lo que desea de manera oral (en tercera persona). - Responde con la mirada o diciendo "Sí" cuando se la llama por su nombre. - Obedece a las consignas que se le da ("Siéntate", "Silencio", "Lleva los vasos", "Trae tu mochila", "Guarda el libro", "Vamos a la casa"). - Reconoce a su maestra por su nombre, pero a veces le dice por su propio nombre. - Disfruta observar imágenes de animales y los reconoce diciendo su nombre por el sonido que emiten (vaca, perro, gato, pollito). - Formula preguntas cortas ("¿Qué pasó?"), cuando tumba los colores o derrama su leche por accidente. - Cuando observa algún evento que llama su atención, solicita lo que quiere de forma oral, señalando con el dedo diciendo "Dame por favor", "Quiero eso", "Gracias". - Disfruta observar diferentes imágenes coloridas, expresándolo de forma oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se distrae con facilidad cuando entra o sale alguna persona. - No le gusta participar en grupos grandes. Se aísla.
	Área de matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Lateralidad y espacialidad: Ubica los objetos arriba, abajo, delante, atrás, cuando se le solicita que guarde o ubique algún material. - Obedece a las consignas "Abre la puerta", "Cierra la puerta". - Figuras geométricas: Coloca las figuras donde corresponde (círculo, cuadrado, rectángulo). - Arma rompecabezas tanto del cuerpo humano como de figuras geométricas simples. 	

	<p>Área de ciencias de la vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuerpo humano: Reconoce las partes del cuerpo (cabeza, cara, ojos, boca, nariz, manos, piernas, pies), observando imágenes o al momento de escuchar una orden como: "Séquese las manos", "Séquese la cara", "Límpiese la nariz". - Seres vivos: Reconoce a los seres vivos (plantas, animales, personas). Identifica y reconoce los animales domésticos (gato, perro) y los animales de la granja (vaca, caballo). - Higiene personal: Se lava y se seca las manos y la cara. 	
	<p>Área física motriz</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le gusta subir las gradas (al bajarlas, de muestra inseguridad, pero lo hace sola). - Corre, salta y camina pasando por la colchoneta y sin pisar al/la compañero/a (pasando obstáculos), con apoyo. Se motiva al escuchar alientos de ánimo para que continúe la actividad. - Disfruta entrar a la piscina para la actividad motriz y se motiva al escuchar alientos de ánimo para que continúe la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene inseguridad al momento de iniciar cualquier actividad.
	<p>Área de actividades de la vida diaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es independiente al comer la merienda. - Lava y guarda su taza después de la merienda. - Limpia el curso (barriendo). - Se saca las camisetas, los pantalones, la ropa interior, las medias y los zapatos (50% de las veces lo hizo sola). - Se viste con ayuda (10% lo hizo sola). - Se desviste sola. - Se lava y se seca sus manos y su cara sola. - Ayuda en actividades del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene miedo de ver el inodoro (llora). - No le gusta ir al baño, cepillarse los dientes ni usar el inodoro. - No le gusta que la maestra se salga de la sala (llora y comienza a correr y a gritar "No, no") y hace berrinche (se lanza al piso).
	<p>Área de relación interpersonal y social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de la mano a sus compañeros/as para realizar la oración. - Participa con entusiasmo en las actividades grupales en la clase, obedeciendo las consignas. - Ayuda a llevar a su compañera en silla de ruedas. - Accede a participar con los otros cursos en los cierres de proyectos. 	
Deseos y necesidades			
<p>En lo que tiene interés o su preferido:</p>	<p>Le llama la atención la música: escucha una canción (rondas infantiles) y a un determinado tiempo, cuando está sola, se acerca y comienza a cantar suavemente la canción que escuchó.</p>		
<p>Deseo de la estudiante:</p>	<p>Perder el miedo cuando ve el inodoro: F.A. expresa querer ir al baño y hacer sus necesidades, pero tiene miedo.</p>		
<p>Necesidad de los padres de familia:</p>	<p>Que sea independiente en actividades de la vida diaria, como ir al baño, cepillarse los dientes y cambiarse sola.</p>		

Fuente: Elaboración propia.



Situación actual de la estudiante: Las relaciones en la familia son en general buenas. Los padres de F.A. son condescendientes con ella, probablemente por no saber cómo actuar con la niña. F.A. asiste al CEE Centro Parálisis Cerebral todos los días. Esto se ha convertido en el mayor apoyo para F.A. y su familia. F.A. se distrae con facilidad y no le gusta participar en grupos grandes; se aísla.

Resultados de la evaluación psicopedagógica: Por las características de la niña y, sobre todo, por la necesidad de encontrar líneas de acción para la intervención, la evaluación se planteó en términos de observación y de análisis de las conductas observadas en F.A. Los resultados encontrados fueron:

- Al momento de comunicarse, usa conductas preintencionales: emplea rabieta, berrinches y aproximaciones pasivas para comunicar sus necesidades o sus intereses.
- No logra imitar modelos verbales, pero, algunas veces, repite alguna palabra relacionada con lo que quiere pedir.
- No logra percibir que puede regular el medio mediante la expresión vocal.
- Ante una situación que no quiere, genera una rabieta lanzándose al piso.
- En actividades de participación en grupo, muestra grandes dificultades para desenvolverse ante situaciones nuevas, no acepta intercambios de turnos y tampoco cambios en los patrones de las actividades en general.

Todas esas características importantes observadas en F.A., entre otras, llevaron a pensar que se trataba de un caso de autismo, aunque no se tenía la confirmación de un especialista. Sin embargo, permitieron clarificar cuál debería ser el camino a seguir en el aula, tanto para ella como para su grupo.

Resultados del Comité de Estudio de Caso: La complejidad inicial que mostraba la situación de F.A. se aclaró y se facilitó con la realización de las reuniones de análisis en el Comité de Estudio de Caso. Dicho Comité estuvo conformado por los/as integrantes del Grupo Meta del Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad y se desarrolló en la ciudad de La Paz. Las recomendaciones fueron:

- Trabajar diferentes estrategias para mejorar la conducta de F.A. en el aula, de manera que esa mejora favorezca su aprendizaje.
- Estructurar el salón de clase teniendo en cuenta:
 - El horario de clases.
 - El trabajo secuencial de las actividades con imágenes.
 - Los cuadros de responsabilidades.
 - Las consignas claras.
- Trabajar conductas que son condición previa para desarrollar otras más complejas, como seguir instrucciones y mantener la atención.

Hipótesis del estudio: Durante el desarrollo de las actividades en el aula del primer curso de la Unidad Educativa Parálisis Cerebral, se trabajarán las conductas disruptivas que presenta F.A., mediante la reestructuración de la sala (horarios de clase, trabajos secuenciales y consignas claras) para favorecer en la niña el establecimiento de conductas adaptadas a su entorno escolar.

Medidas (intervenciones) de enseñanza (apoyo): Véase la Tabla N° 31 en la siguiente página.



Tabla N° 31: Plan de trabajo individual - Parte II: Plan de intervención para la estudiante del estudio de caso 3

Nombre de la unidad educativa:		CEE Centro Parálisis Cerebral				
Nombre de la maestra de aula:		Tita Alvis Villarpando				
Nombre de la estudiante:		F.A. [mujer]				
Estado de situación actual						
Ítem	Objetivo a corto plazo (mes o trimestre)	¿Quién? ¿Con quién? (forma de enseñanza)	¿Cuándo? (periodo, tiempo)	¿Dónde? (lugar)	¿Cómo? ¿Con qué? (métodos, materiales)	Evaluación (métodos de evaluación)
Área de actividades de la vida diaria	Que se saque las prendas de vestir (polera, pantalón, ropa interior y zapatos): cuatro meses.	Maestra, familia y estudiante, durante el cambio de ropa para salir (casa) y para entrar a la piscina (CEE Centro Parálisis Cerebral): mediante secuencias de actividades, dando consignas claras.	Todos los días y cuando entre a la piscina, y cuando tenga que realizar su aseo personal.	CEE Centro Parálisis Cerebral (baño). Casa.	Cambio de muñecas. Pictogramas. Secuencias de actividades de cambiado.	Observación. Registro de avance.
Área de relación interpersonal y social	Que participe en la sala de clases durante 10 minutos, obedeciendo las consignas asignadas.	Compañeros/as, maestra y terapeutas: mediante juegos, pa-seos y actividades de avance en clases.	Todos los días.	CEE Centro Parálisis Cerebral.	Estructuración de la sala. Uso de imágenes con la secuencia de actividades. Consignas claras. Asignación de responsabilidades durante la clase, para reducir su ansiedad. Reforzamiento de toda interacción comunicativa en ella. Ignorando toda conducta disruptiva.	Observación. Registro de avance.

Fuente: Elaboración propia.

El programa de intervención inicialmente estableció lo siguiente:

- **Periodo y duración del proceso de la enseñanza:** Cuatro meses, los primeros 20 minutos de la clase.
- **Lugar de la enseñanza:** En la clase y reforzar las actividades de rutina en la casa.
- **Momento de la enseñanza:** En las rutinas, que se irán incrementando de acuerdo con la aceptación de las mismas.
- **Estructuración de la sala:** Ubicación de los asientos, de los materiales de trabajo y otros para que exista una rutina en la clase.

Estructuración de la sala: El ambiente físico es uno de los recursos más favorables para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tanto para los/as maestros/as como para los/as estudiantes. El hecho de distribuir los espacios y los materiales de trabajo dio un referente a F.A. respecto a la actividad por realizar. El ambiente contribuyó a que ella permanezca en la actividad.

Materiales didácticos: En toda enseñanza, el material didáctico cumple un papel preponderante. De hecho, es una gran ayuda que nos permite facilitar el aprendizaje de nuestros/as estudiantes. En ese sentido, tuvimos muy en cuenta el tipo de material a utilizar con F.A. y su importancia en el proceso de intervención para lograr el objetivo con la niña.

Secuencia de actividades: Este tipo de secuencias ayudó a F.A. a organizarse durante la clase. El modo de trabajar con las secuencias fue, primero, presentando la actividad que se deseaba desarrollar, y luego, cuando esa actividad estaba concluida, se daba la vuelta la secuencia y se mostraba la siguiente actividad. Los aspectos abordados en el proceso fueron:

- Optimizar la concentración y reducir la ansiedad de la niña.
- Usar el cuadro de responsabilidades para permitir a F.A. relacionarse con sus compañeros/as en las actividades, realizando el aseo de la sala y cumpliendo con las consignas asignadas.
- Brindar a la niña una experiencia que la estimule en las actividades.

Método de evaluación: Establecer los avances fue uno de los retos encontrados con F.A. Para ello, debimos determinar qué evaluar, en función de los aspectos generales establecidos para el trabajo individual, dónde evaluar y cómo hacerlo. En esa dirección, procedimos a identificar elementos puntuales que según los padres y según las necesidades de F.A. debían ser trabajados. Luego, en coordinación con la familia, el trabajo pudo ser iniciado sobre la base de acuerdos. De ello, resultó lo siguiente:



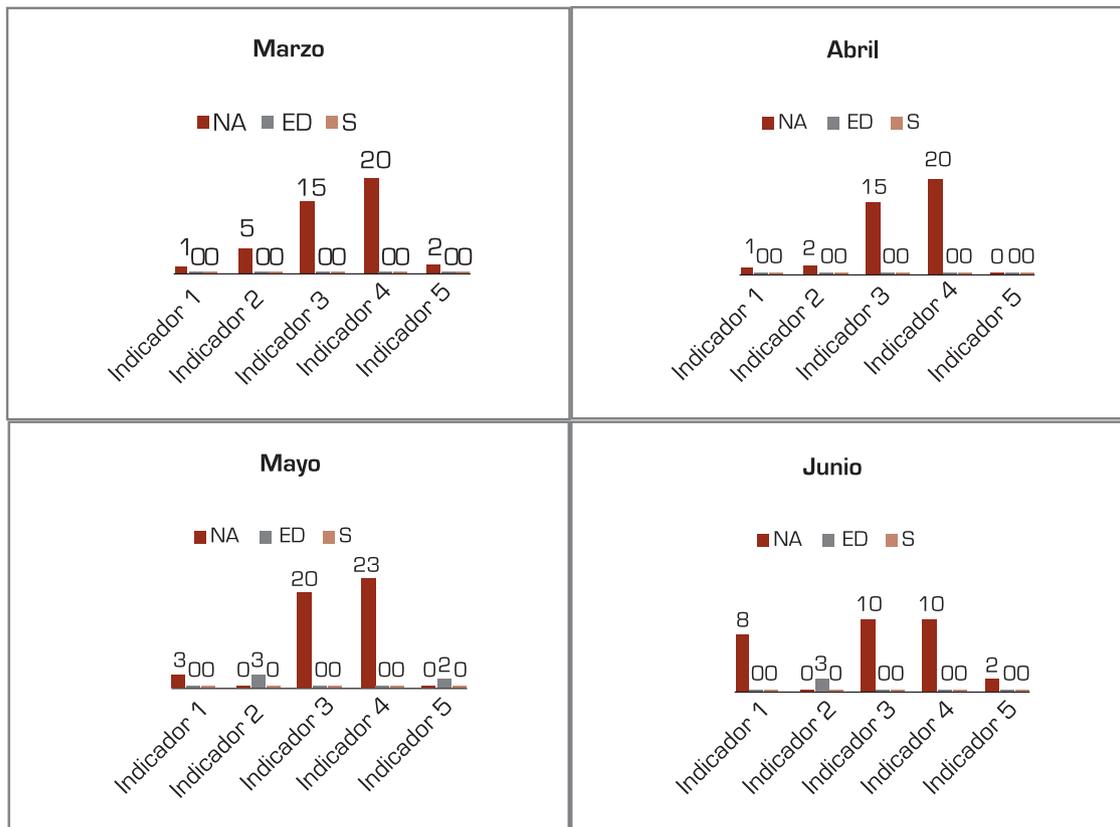
Tabla N° 32: Indicadores de evaluación para la estudiante del estudio de caso 3

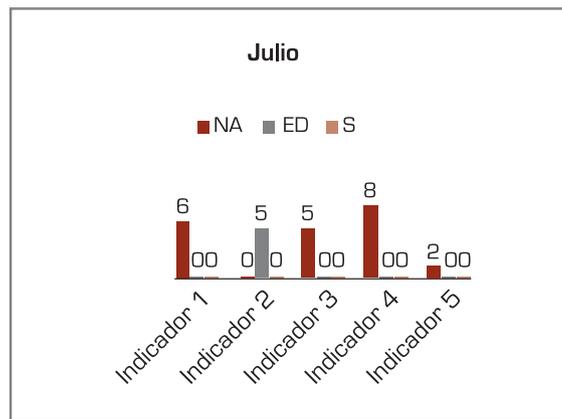
N°	Indicadores	Necesita apoyo (NA)	En desarrollo (ED)	Satisfactorio (S)
1	Obedece consignas claras			
2	Participa en las actividades de responsabilidad			
3	Conducta: botarse al piso			
4	Conducta: llorar o gritar en clases			
5	Higiene personal			

Fuente: Elaboración propia.

Los datos estadísticos antes de aplicar las estrategias fueron:

Gráfico N° 17: Resultados de la estudiante del estudio de caso 3 antes de aplicar las estrategias

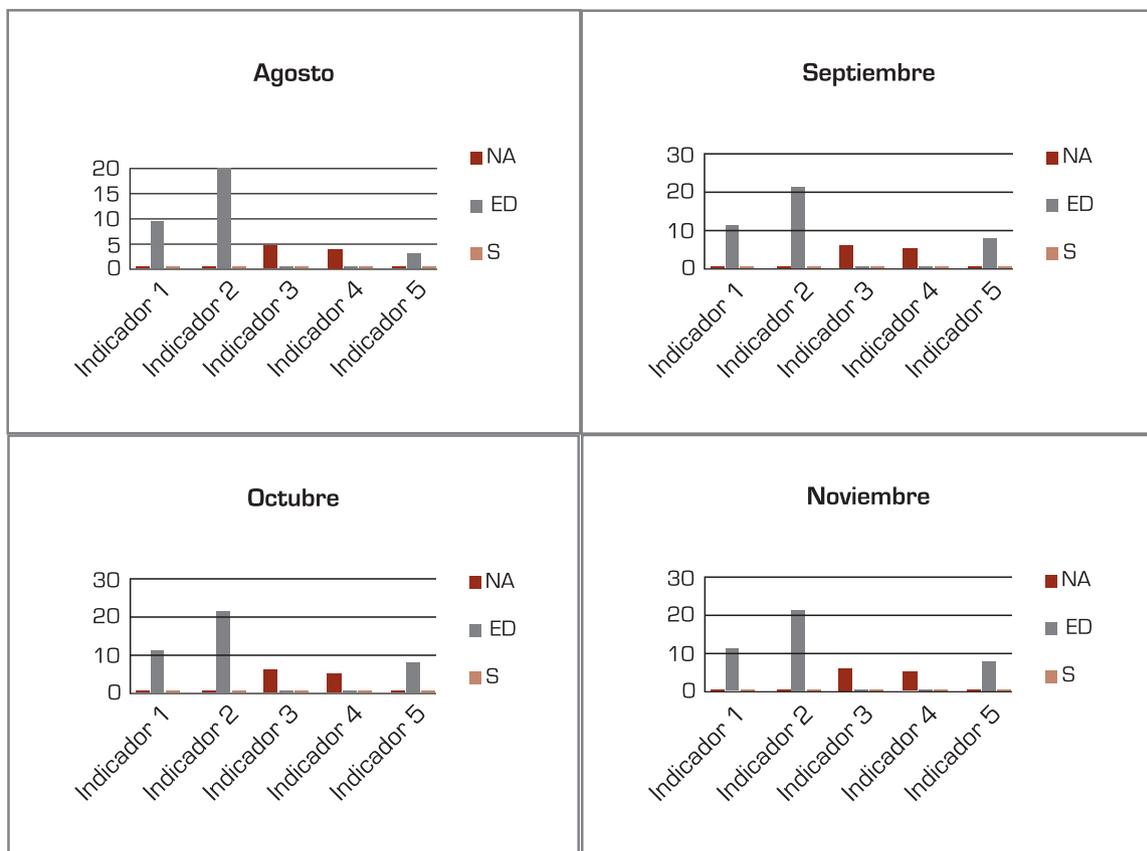




Fuente: Elaboración propia.

Los datos estadísticos después de aplicar las estrategias fueron:

Gráfico N° 18: Resultados de la estudiante del estudio de caso 3 después de aplicar las estrategias



Fuente: Elaboración propia.

En los gráficos, podemos observar que cuantitativamente F.A. tuvo un avance desde el mes de marzo de 2012, cuando ella entró al CEE Centro Parálisis Cerebral, hasta el mes de noviembre de 2012, cuando las clases concluyeron. Producto de lo trabajado, F.A. logró desarrollar algunas habilidades, entre ellas: obedecer consignas, integrarse al grupo de trabajo, participar en las actividades y tener una conducta menos disruptiva.

El avance de F.A. pudo ser seguido gracias al trabajo conjunto del equipo multidisciplinario del CEE Centro Parálisis Cerebral. El proceso que se siguió fue el siguiente:

Tabla N° 33: Proceso de trabajo multidisciplinario para el estudio de caso 3

Agosto/2012	Septiembre/2012	Octubre/2012	Noviembre/2012
Inicio de la reestructuración de la sala (primer grado de escolaridad). Trabajo bajo secuencias de actividades.	Inicio del trabajo con todas las áreas de apoyo (hidroterapia, psicología), para que todos realicen la estructuración de su espacio al momento de trabajar con F.A.	Inicio del trabajo con el área de psicología en un programa de modificación de conductas para F.A.	Coordinación del trabajo con el área de terapia ocupacional, por lo que recién este mes F.A. recibió este tipo de apoyo en el CEE Centro Parálisis Cerebral.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados de las medidas de enseñanza:

Tabla N° 34: Resultados de las medidas de enseñanza con la estudiante del estudio de caso 3

Puntos favorables	¿En qué situación?, ¿Qué actividad se realizó?, ¿Cómo reaccionó?
Mejor conducta.	<ul style="list-style-type: none"> - En el aula, con la reestructuración de la sala, F.A. tiene una mayor aceptación de las actividades, disminuyendo así su conducta de gritar y de tirarse al suelo haciendo berrinche. - En la piscina, cuando debe cambiarse, mediante imágenes, accede y colabora en el cambiado.
Disfruta escuchar música, cantar, jugar, apoyar al/la compañero/a (relaciones interpersonales).	<ul style="list-style-type: none"> - En las dinámicas dentro del curso, F.A. acompaña en las actividades de canto, en los juegos grupales, en el baile. Lo hace aplaudiendo o tarareando, compartiendo con sus compañeros/as, tomándose de las manos. También apoya al/la compañero/a que está participando en la actividad. - Cuando se realizan los cierres de proyectos, con todos/as los/as estudiantes del CEE Centro Parálisis Cerebral, la niña se integra al grupo y disfruta de las actividades, pero muy pocas veces deja que sus compañeros/as la acompañen.
Es responsable con la actividad que se le asigna.	<ul style="list-style-type: none"> - Guarda su mochila en su casillero. - Ayuda a su compañera llevando la silla de ruedas. - Lava su vaso después de tomar la merienda.

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Conclusión y retos a futuro del estudio de caso 3

Trabajar con F.A. desarrolló en la escuela y en todo el personal que trabajó con ella la necesidad de investigar para poder responder a necesidades tanto de la niña como de la familia. Ése fue un gran desafío en nuestra labor docente, puesto que inicialmente no contábamos con un diagnóstico que orientara en el aspecto académico. Sin embargo, durante el proceso educativo fuimos detectando necesidades y priorizándolas para proceder de manera sistemática y, de ese modo, lograr avances en la conducta de la niña.

Entre los resultados, fue posible advertir ciertos logros planteados como objetivos de la intervención. En efecto, la conducta de F.A. de gritar y de lanzarse al piso durante las clases disminuyó notoriamente. Ahora, la niña también logra ejecutar órdenes sencillas que recibe durante las actividades. Otra conducta controlada es la de llorar o gritar en clases, en tanto que las conductas de higiene personal y de autocuidado presentan una mejora.

La familia formó parte importante en el avance de la estudiante, mostrando un buen grado de compromiso en cada una de las actividades, apoyando a la niña y sin dejarla a un lado.

Uno de los retos como guías es continuar con el compromiso en el desarrollo de F.A., trabajando mucho sobre su independencia en las actividades de la vida diaria (ir al baño, cepillarse los dientes). Si bien el periodo de trabajo estuvo limitado a determinadas conductas identificadas, aún queda una labor para lograr conductas cada vez más complejas, con el involucramiento de la familia.

Bibliografía

- Berko, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid.
- Klin, A., McPartland, J. y Volkmar, F.R. (2005). "Asperger syndrome", en F.R. Volkmar, A. Klin, R. Paul y D.J. Cohen (eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. Wiley, Hoboken, Estados Unidos de América.
- De Mina, M. (2005). *Educandos con capacidades diferentes*. Córdoba.

5. Estudio de caso 4: estudiante de 14 años con discapacidad intelectual moderada

5.1. Fundamentación y objetivo del estudio de caso 4

5.1.1. Tema del estudio

"La independencia sociopersonal de un estudiante con discapacidad intelectual."

Para definir el tema del presente estudio de caso, pedimos el apoyo de los/as maestros/as colegas del mismo nivel al que pertenecemos (nivel primario especial). En ese sentido, conformamos un Comité de Estudio de Caso en el que se siguieron los siguientes pasos:



- Selección de un estudiante para ser sujeto del estudio de caso.
- Elaboración de un diagnóstico integral de ese estudiante (escolar, familiar y social, entre otros).
- Exposición del maestro de curso sobre la situación actual del estudiante sujeto del estudio de caso, explicando toda la información relevante e irrelevante en detalle.
- Análisis individual de cada maestro/a acerca de los puntos débiles de ese estudiante que podrían ser factibles de ser mejorados a corto plazo.
- Debate grupal (basado en el análisis individual) y priorización del tema que se abordará en el estudio de caso.
- Propuesta grupal de estrategias que podrían ser aplicables con el estudiante en cuestión por parte de los/as maestros/as del nivel primario.
- Selección y ajuste de las estrategias sugeridas por el maestro de aula.

5.1.2. Razones para establecer el tema

Las razones para elegir el tema de la independencia sociopersonal en el presente estudio de caso estuvieron basadas en los aspectos que describimos a continuación.

Si bien es cierto que en nuestro medio se está dando un cambio paulatino respecto a la inclusión social de las personas con discapacidad, no deja de preocuparnos el hecho de la independencia de las personas con discapacidad intelectual. Efectivamente, es probable que muchas de esas personas sean, quizás, independientes en sus hogares, donde pueden desenvolverse con mayor autonomía. Sin embargo, cuando cambian de ambiente, la mayoría se inhibe y este hecho, sin lugar a dudas, repercute en su vida social.

Así mismo, conocemos que la familia es el primer escenario donde los/as hijos/as consiguen sus primeros aprendizajes, que son la base sobre la que se construirán los aprendizajes escolares. También sabemos que posiblemente muchas de las familias con niños/as con discapacidad han vivido por mucho tiempo mirando la discapacidad y no así las potencialidades de sus hijos/as; es decir, han dado más importancia a lo que su hijo/a no puede realizar por sí mismo/a y/o tienen miedo a que él/ella se provoque algún daño en el intento por aprender algo nuevo. Esto, tal vez, se da por el error común de compararlo/a con sus hermanos/as, dejando de lado sus capacidades.

El factor anterior nos lleva a orientar y a trabajar conjuntamente con la familia de nuestros/as estudiantes con discapacidad intelectual. Los/as maestros/as somos los/as directos/as encargados/as de cambiar la mirada de las familias hacia sus hijos/as, en tanto que las familias deben comprometerse a dar en todo momento el chance de experimentar y de aprender. Para que esto ocurra, es imprescindible creer en esos/as niños/as. Muchos padres de familia creen que su hijo/a estará eternamente en una escuela o en un centro de educación especial, desligándose así de sus responsabilidades. En consecuencia, es muy frecuente que la vida de la persona con discapacidad intelectual se desarrolle en un círculo entre el centro educativo especial y la escuela regular, olvidando que también existen otros ambientes importantes para su socialización, su aprendizaje y su interacción social.

Otro aspecto inquietante es que los padres y las madres piensan que estarán por siempre con su hijo/a con discapacidad intelectual, olvidando que el ciclo vital de las personas tiene un término. Por tanto, cuando los padres de familia ya no estén con ese/a niño/a: ¿quién estará para darle todo lo que le daban?, ¿quién hará las cosas por él/ella? Es por esta razón que las familias deben proporcionar las herramientas necesarias para que su hijo/a con discapacidad pueda valerse por sí mismo/a cuando esté solo/a. En este punto, reiteramos que eso se logra dándole la oportunidad de aprender, confiando y guiándolo/a en el aprendizaje, sin caer en la sobreprotección.

Una realidad también preocupante está referida a las actividades y a las tareas que las personas con discapacidad intelectual realizan en sus hogares, ya que cuando existe sobreprotección, muchas veces, esas actividades y tareas están restringidas a mirar televisión o a desarrollar algún juego libre, creyendo que la persona nunca creció y considerándola como un/a eterno/a niño/a.

Entonces, la delegación de responsabilidades en el hogar y en el aula (dentro y fuera de ella) es fundamental para reforzar la autoconfianza en las personas con discapacidad intelectual y, por ende, para que puedan desenvolverse con mayor soltura. Esto quiere decir que no debemos dejar mucho tiempo libre para que hagan cosas improductivas. Al contrario, debemos darles retos que les permitan ir poco a poco madurando y siendo independientes. Tales tareas deben ir desde las más simples hasta las más complejas, avanzando en función del grado de dificultad de las actividades. Al respecto, en este estudio de caso, presentamos un ejemplo de actividades que pueden ser trabajadas en la casa y en la escuela. Cabe aclarar que no se trata de recetas únicas y, como maestros/as, debemos adecuar las actividades a las posibilidades de cada estudiante.

En la escuela, el trabajo cooperativo entre maestros/as es otro tema clave para cualquier mejoramiento pedagógico que se pretenda realizar. La conformación de equipos interdisciplinarios y el hecho de saber escuchar con humildad son buenas opciones para obtener resultados positivos, con la intervención de directores/as, psicopedagogos/as, psicólogos/as, colegas maestros/as con más experiencia, padres de familia y hermanos/as, entre otros/as actores/as. Esto dará como resultado un trabajo en equipo para cumplir un mismo objetivo.

5.1.3. Objetivo del estudio de caso 4

- Objetivo general:

- **Criterio SABER:** Mejoramos la interacción sociopersonal de la persona con discapacidad intelectual en la escuela y en el hogar.
- **Criterio HACER:** Realizamos actividades prácticas.
- **Criterio SER:** Asumimos una actitud inclusiva.
- **Criterio DECIDIR:** Promovemos la independencia.



- **Objetivos específicos:**

- **Organizamos el aula espacial y temporalmente:** Para que el estudiante se maneje solo y de forma independiente dentro del aula, es decir, para que sea responsable de sus trabajos y de sus materiales, y cumpla sus actividades en un determinado horario. Tener el aula organizada lo ayuda a tener mayor seguridad y autonomía.
- **Encomendamos responsabilidades en el curso.** Damos oportunidad a que cada estudiante sea responsable de una tarea específica, que durará una semana. Entre esas responsabilidades tenemos: abrir y cerrar las ventanas, hacerse cargo de la actividad de inicio, repartir material de escritorio, recoger y repartir meriendas, limpiar mesas, barrer y recoger la basura. Es importante hacer entender a los/as estudiantes que todas las responsabilidades son muy importantes, que ellos/as deben cumplirlas y que todos/as evaluaremos si cada encargado/a cumplió o no su tarea [coevaluación].
- **Establecemos líneas de acción para trabajar con la familia:** Es central estar al tanto del ambiente familiar del estudiante del estudio de caso, para conocer y priorizar sus necesidades. El trabajo debe ser en coordinación con la familia, partiendo de actividades simples que los padres creen que su hijo puede realizar, las mismas que poco a poco se irán haciendo más complejas, tratando de evitar la frustración, guiando y motivando constantemente. En el presente caso, se inició con: ordenar su cuarto [tender su cama y barrer su cuarto] y barrer el patio de la casa.
- **Realizar un seguimiento en la escuela y en el hogar:** Esto se logra mediante la observación y el registro [fotografías, videos, registros o entrevistas] de los avances que tenga el estudiante, y visitando el hogar y valorando la participación de la familia en las tareas de su hijo.

5.2. Descripción del estudio de caso 4

Datos generales: El estudio de caso se realizó con el joven M.A.M., de 14 años, estudiante de la Unidad Educativa PREEFA B Santa Cruz.

Perfil del estudiante:

Tabla N° 35: Plan de trabajo individual - Parte I: Perfil y situación actual del estudiante del estudio de caso 4

Datos generales			
Fecha de registro:	***	Persona de registro:	Vidal Carlos Nina Paniagua
Nombre del estudiante:	M.A.M. (varón)	Fecha de nacimiento:	***

Nombre de los padres de familia:	Y.E.	Números de contacto:	Telf. *** Cel. ***
Fecha de ingreso (cambio de escuela):	Febrero de 2006 Curso: Segundo de primaria		
Nivel (Primario):	Febrero de 2011 Curso: Séptimo	Nombre de la maestra de aula:	Evangelina Curcuy Aguirre
Nivel (Primario):	Febrero de 2010 Curso: Sexto	Nombre de la maestra de aula:	Patricia Zabala Áñez
Nivel (Primario):	Febrero de 2009 Curso: Quinto	Nombre de la maestra de aula:	Yenny Pedraza
Miembros de la familia y quiénes viven en la misma casa:	Está compuesta por la abuela, la madre, el hermano mayor y el hermano menor. En su casa, al ser muy amplia, se alquilan unos cuartos a dos familias de cuatro integrantes cada una. Entonces, en total, viven 12 personas en la misma casa.		
Carné de PCD:	Tiene.		
Registro escolar:	La familia matriculó a M.A.M. en un kínder cerca de su casa, en una escuela regular. Sin embargo, por diversas situaciones, dejó de asistir e ingresó al CEE PREEFA B Santa Cruz el año 2006, a segundo de primaria. Desde entonces y hasta la fecha, él asiste regularmente. Los logros educativos en estos años han sido mínimos.		
Conclusiones de la visita domiciliar:	M.A.M. vive con su mamá, su abuela y sus dos hermanos. En su familia, existe sobreprotección hacia el joven, ya que tienden a hacer las cosas por él. Su vivienda está a 10 minutos del CEE PREEFA B Santa Cruz. Se transporta en un solo micro. No le gusta obedecer las órdenes de su mamá. La figura de autoridad la tiene la abuela. Tiende a pelear constantemente con sus hermanos (verbalmente). La casa es propia y tienen inquilinos, que son familiares de ellos. A M.A.M. no le gusta interactuar con sus primos/as o con sus vecinos/as. Con frecuencia, tiende a alejarse y a aislarse. Es necesario establecerle normas y responsabilidades dentro del hogar.		
Estado de la discapacidad			
Registro de crecimiento:	El crecimiento de M.A.M. fue adecuado. A medida que fue creciendo, también fue cambiando su comportamiento, sobre todo con sus hermanos: tendía a pelear casi todo el tiempo con ellos, sentía celos de ellos, no permitía que se acercaran a la madre. Como condición actual de salud, el joven es delicado de la garganta, principalmente en los cambios de clima; con frecuencia tiende a sufrir resfríos y dolores de estómago.		
Resultados de exámenes médicos y psicológicos:	Diagnóstico del Centro de Orientación y Diagnóstico Integral (CODI) Ana María Kuhne de Maldonado: Discapacidad intelectual moderada. Fue realizado por un equipo interdisciplinario: trabajadora social, neurólogo, psicopedagoga, psicóloga y audiometrista, entre otros.		
Diagnósticos y registros con otras entidades:	No existen datos.		
Lateralidad:	Está definida como derecha.		



Estado de la situación actual		
Ítem	Fortalezas	Debilidades
Área de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene adquiridos el lenguaje comprensivo y expresivo (entiende órdenes sencillas y entabla conversaciones simples). - Conoce algunas letras del abecedario (“A”, “E”, “I”, “O”, “U”, “M”, “P”, “S”, “D”, “T”). - Copia de la pizarra (utilizando lentes). - Repasa letras (ejercicios de grafo motricidad). - Practica en la realización de su firma. - Comenta lo que vive en otros ambientes (con relativo apoyo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Omite letras al copiar del pizarrón y tiende a hacer sus letras grandes y de manera descendente o ascendente. - Agarra y presiona el lápiz de modo incorrecto, esto hace que lo quiebre constantemente.
Área de matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce los numerales hasta el 20. - Cuenta correlativamente hasta el 25. - Relaciona el número con la cantidad (hasta el 7). - Realiza sumas de un dígito con apoyo gráfico y material concreto. - Reconoce los colores primarios y algunos secundarios. - Conoce las figuras geométricas (círculo, cuadrado, rectángulo y triángulo). - Conoce los conceptos de mucho-poco y de temporalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confunde los numerales al momento de colocar el resultado de una suma (8 en vez de 9). - Confunde su derecha y su izquierda. - Tiene dificultad para leer la hora.
Área de ciencias de la vida	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las partes gruesas y finas de su cuerpo. - Se identifica como hombre y joven que va creciendo más y más. - Reconoce los cambios físicos que su cuerpo va teniendo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le cuesta reconocer que ya pasó la etapa de la infancia (quiere ser siempre niño), esto se refleja en la mochila y en el estuche que utiliza.
Área de autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene un sueño: cuando sea grande, quiere trabajar en serigrafía, para ayudar a su padre. - Es responsable con las tareas encomendadas dentro y fuera del curso. - Tiene adquiridos los hábitos de lavado de manos y de dientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesita adquirir normas de convivencia con sus compañeros/as, pues tiende a pelear con frecuencia. - Necesita desligarse un poco más de la madre: él es muy apegado a ella y ella tiende a hacer casi todo por él.
Deseos y necesidades		
Deseos de los padres de familia:	Que aprenda a leer y a escribir, y que mejore su conducta.	

Fuente: Elaboración propia.

Situación actual del estudiante:

- **En la escuela:** M.A.M. es un joven retraído, en ocasiones caprichoso. No quiere participar en las actividades; él menciona que sus compañeros/as se reirán si hace algún comentario. No se relaciona o no entabla conversación con sus compañeros/as de manera espontánea o con intención comunicativa, a menos que sea para reclamar

algún material. No le gusta compartir sus materiales con nadie. En el recreo, casi siempre está solo. La mamá interviene mucho cuando él tiene que comprar en el kiosco; la mamá compra por él. Le agrada que los/as demás tomen la iniciativa para hacer todo por él; no hace las cosas por iniciativa propia. En ocasiones, se pone obstinado y no quiere realizar la actividad que se le encarga (por ejemplo, recoger la merienda, repartir el material) ni pasar al frente del curso para explicar algún trabajo que realizó.

Imagen N° 5: Estudiante del estudio de caso 4 durante el recreo



Fuente: CEE PREEFA B Santa Cruz, 2012.

- **En la casa:** Las visitas domiciliarias son una manera de conocer la realidad familiar de cada estudiante. De ella se pueden obtener datos más reales acerca de las condiciones en las que se desenvuelven nuestros/as estudiantes y esto nos ayuda a comprenderlos/as mejor. En el CEE PREEFA B Santa Cruz, este tipo de visitas se realiza una vez al año. Sin embargo, con M.A.M., se las desarrolló periódicamente, a fin de conocer más en profundidad las necesidades y las potencialidades del joven en su hogar, y con el objetivo de dar acompañamiento, sugerencias y apoyo a su familia. Con los datos obtenidos sobre la situación actual de M.A.M., pudimos detectar que:
 - Recibe excesiva ayuda por parte de la madre y de la abuela en actividades como ordenar su cuarto y realizar las tareas escolares (hacen la tarea por él), entre otras.
 - No tiene un rol establecido de responsabilidades o de actividades en el hogar, lo que ocasiona que le quede mucho tiempo de ocio para ver televisión y para otras cosas improductivas.
 - No tiene iniciativa para hacer las cosas y casi siempre está esperando que alguien (mamá o abuela) las haga por él (por ejemplo, al preparar su mochila para ir al colegio, al tender su cama, al prepararse el té, entre otras).
 - Tiende a discutir y a pelear constantemente con su hermano menor, de 9 años, y con su hermano mayor, de 22 años.
 - Según la mamá, M.A.M. no sale a la calle, no se relaciona con niños/as o con jóvenes del barrio donde viven. A veces, ella intenta enviarlo a la tienda, pero él se detiene en el

lugar y no compra ni entabla conversación con la vendedora. En ocasiones, la madre tiene miedo de que le pase algo.

- A veces, juega con sus primos/as menores que viven en la misma casa; sin embargo, el juego es esporádico.
- La madre mencionó que M.A.M. no tiene intención comunicativa con las demás personas. A veces, no dice nada y no quiere hablar con nadie.

Imagen N° 6: Momento de la entrevista domiciliaria a la madre del estudiante del estudio de caso 4



Fuente: CEE PREEFA B Santa Cruz, 2012.

Resultados de la evaluación mediante tests psicopedagógicos: En clases, notábamos que M.A.M. presentaba dificultades para ver, específicamente cuando copiaba de la pizarra al cuaderno y cuando mostrábamos algún material gráfico a una distancia de cinco metros, aproximadamente. Por tal razón, aplicamos a M.A.M. el test Frostig, con el propósito de valorar su percepción visual. No obtuvimos buenos resultados, ya que además presentaba dificultades para agarrar el lápiz, temblaba mucho y no podía entender las órdenes que le dábamos. Por todo ello, finalmente consideramos que dicho test no era aplicable para este joven.

Resultados del Comité de Estudio de Caso:

- **Fecha:** La conformación del Comité de Estudio de Caso se realizó en dos sesiones. Éstas fueron desarrolladas el martes 26 y el viernes 29 de junio de 2012.
- **Lugar:** Unidad Educativa CEE PREEFA B Santa Cruz (Programa de Educación Especial San Francisco de Asís).
- **Integrantes:** Participaron en la primera sesión todas las maestras de aula y las auxiliares del nivel primario (14). En la segunda sesión, participaron sólo las maestras titulares (7). Para la discusión grupal, se conformaron dos grupos de discusión, de trabajo y de socialización. Las maestras que formaron parte del Comité de Estudio de Caso fueron:

- María del Pilar Trigueros Fernández (psicopedagoga).
 - Marioly Terceros Arduz (maestra de primero de primaria especial).
 - Margarita Flores (auxiliar de primero de primaria especial).
 - Ivonne W. Ávila (maestra de segundo de primaria especial).
 - Yhonatan Ayala (auxiliar de segundo de primaria especial).
 - Kathia Justiniano (maestra de tercero de primaria especial).
 - Claudia Hurtado (auxiliar de tercero de primaria especial).
 - Yenny Pedraza Rodríguez (maestra de cuarto de primaria especial).
 - Margarita Giles (auxiliar de cuarto de primaria especial).
 - Mariela Saldías Nogales (maestra de quinto de primaria especial).
 - Patricia Zabala Áñez (maestra de sexto de primaria especial).
 - Marlene Montero (auxiliar de sexto de primaria especial).
 - Evangelina Curcuy Aguirre (maestra de séptimo de primaria especial).
 - María Antezana (auxiliar de séptimo de primaria especial).
- **Resultados del Comité:** El Comité propuso una serie de sugerencias para aplicar tanto en el curso como en el hogar del estudiante M.A.M. Tales sugerencias fueron primero analizadas y luego, entre las intervenciones y/o las estrategias consideradas como factibles de realizar a corto plazo, se priorizaron las siguientes:
- Delegar a M.A.M responsabilidades dentro del aula, mediante el cuadro de responsabilidades.
 - Realizar una hoja de seguimiento del caso.
 - Trabajar con la familia mediante orientación y reuniones con la madre del joven, y coordinando con la psicóloga.
 - Utilizar reforzadores positivos inmediatamente presentada la conducta que se quiere desarrollar.
 - Elaborar una credencial de responsabilidad para M.A.M.
 - Realizar hojas de seguimiento para evaluar constantemente las responsabilidades encomendadas para el hogar.



Imagen N° 7: Momentos de trabajo del Comité de Estudio de Caso 4



1. Explicación del perfil de un estudiante.



2. Análisis grupal de las falencias que pueden ser aplicables a corto plazo.



3. Priorización del tema a tratar en el estudio de caso.



4. Socialización de las estrategias de intervención sugeridas por cada grupo.



5. Agradecimiento y selección de las estrategias a aplicar en el estudio de caso por parte del maestro de aula.

Fuente: CEE PREEFA B Santa Cruz, 2012.

Hipótesis del estudio: En el CEE PREEFA B Santa Cruz, la autonomía social personal en un estudiante con discapacidad intelectual moderada es mejorada mediante la designación de responsabilidades prácticas dentro del aula y en el hogar, con la participación activa de la familia, para que ese estudiante sea más responsable y se desenvuelva con confianza, iniciativa y espontaneidad.

Medidas de enseñanza (apoyo): Véase la Tabla N° 36, en la siguiente página.

Tabla N° 36: Plan de trabajo individual - Parte II: Plan de intervención para el estudiante del estudio de caso 4

Nombre de la unidad educativa:	CEE PREEFA B Santa Cruz	Fecha del registro:	***			
Nombre del maestro de aula:	Vidal Carlos Nina Paniagua	Nivel:	Primario especial			
Nombre del estudiante:	M.A.M. (varón)	Fecha del nacimiento:	***			
Objetivo a largo plazo (5 meses)						
Mejoramos la interacción sociopersonal del estudiante M.A.M. en diferentes situaciones, tanto en la escuela como en el hogar, mediante actividades prácticas y refuerzos positivos que incrementen su autoconfianza, su seguridad y su espontaneidad.						
Estado de la situación actual						
Ítem	Objetivo a corto plazo (mes o trimestre)	¿Quién? ¿Con quién? (forma de enseñanza)	¿Cuándo? (periodo, tiempo)	¿Dónde? (lugar)	¿Cómo? ¿Con qué? (métodos, materiales)	Evaluación (métodos de evaluación)
Área de lenguaje y comunicación	Establecer conversaciones sencillas y espontáneas con intención comunicativa.	M.A.M. Maestro. Auxiliar. Estudiantes de aula.	15 minutos diarios, al inicio de la jornada escolar.	Aula.	Delegando a M.A.M. la dirección de la actividad de inicio. Esta actividad manda a que él interactúe con sus compañeros/as y a que entable conversaciones, haciendo que tenga más confianza en sí mismo para preguntar, opinar, etcétera.	Objetivo conseguido en un 85%. Se requiere continuar motivando verbalmente a M.A.M. para que pueda entablar conversaciones.
Área de independencia personal	Mejorar su independencia personal mediante la delegación de responsabilidades cotidianas dentro y fuera del aula.	M.A.M. Maestro. Auxiliar.	Todos los días (de lunes a viernes).	Ambiente del aula y otros ambientes del CEE PREEFA B Santa Cruz.	Con el apoyo en el cuadro de responsabilidades, delegamos responsabilidades al estudiante.	Objetivo cumplido en un 100%, esto favoreció bastante la autoconfianza de M.A.M.



<p>Área de independencia en el hogar</p>	<p>Establecer un itinerario de actividades en el hogar para mejorar su autonomía personal.</p>	<p>M.A.M. Madre. Abuela.</p>	<p>Todos los días, por la mañana.</p>	<p>Cuarto de M.A.M. Patio de la casa.</p>	<p>Con el apoyo de un cuadro grande, llamativo, con las actividades que M.A.M. debe realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenar su cuarto (tender su cama y limpiar su cuarto). - Barrer el patio. <p>La madre o la abuela supervisan a M.A.M. todos los días, desde que se levanta, y llenan una hoja de evaluación de la actividad, de lunes a sábado.</p>	<p>Objetivo logrado en un 65%.</p>
-------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Periodo de enseñanza: Con M.A.M., se trabajó la designación de responsabilidades al inicio de cada jornada escolar [actividad de inicio]. La actividad en sí tuvo un tiempo aproximado de 15 minutos y consistió en que el estudiante se encargaba de dirigir el saludo, la oración, la asistencia, el calendario y el cuadro de responsabilidades de sus compañeros/as, así como de repartir el material, entre otras tareas. En la casa, la actividad de responsabilidades se desarrolló en dos periodos de 30 minutos, aproximadamente, y consistió en que M.A.M. tenía que realizar dos actividades: ordenar su cuarto y barrer el patio de su casa.

Lugar de enseñanza: Las medidas de enseñanza se llevaron a cabo tanto en la escuela [dentro del aula] y en el hogar [en el cuarto del joven y en el patio de la casa].

Apoyo en la enseñanza: En la escuela, los apoyos brindados fueron disminuyendo, ya que al principio a M.A.M. le era muy difícil dirigir las actividades de inicio de clases y requería que constantemente se lo esté animando, porque no podía hacerlo de manera espontánea. En el hogar, se orientó a M.A.M. y se acompañó a la familia para que ésta pudiera ir apoyando poco a poco en las actividades de su hijo.

Forma de enseñanza en la clase y en la casa: A continuación, presentamos un segmento del plan elaborado para que M.A.M. tome a su cargo la responsabilidad de las actividades de inicio de las clases. Este segmento del plan fue programado para aproximadamente 15 minutos. Recordemos que la designación de esta responsabilidad tuvo una duración de una semana, por lo que otras semanas M.A.M. debió cumplir responsabilidades relacionadas con otras actividades [recoger y repartir la merienda, abrir y cerrar ventanas, y otras].

Tabla N° 37: Segmento del plan de trabajo del estudiante del estudio de caso 4 para el desarrollo de la responsabilidad de inicio de la clase

Tiempo	Actividades	Mediación docente	Acciones de los/as estudiantes	Materiales	Evaluación
15'	Actividades de inicio del día: - Saludo. - Oración. - Asistencia. - Calendario. - Responsabilidades.	- Saluda "Buenas tardes". - Motiva a reparar verbalmente las actividades de inicio. - Pregunta a todos/as: "¿Quién es el encargado de la actividad de inicio?".	- Responden al saludo "Buenas tardes profe Carlitos". - Repiten con el profesor la oración, la asistencia, el calendario, las responsabilidades. - M.A.M. responde levantando su mano "¡Yo!". - M.A.M. menciona: "Oración, asistencia, calendario, responsabilidades".	- Espacio de las sillas delimitado con una línea de tizas de color. - Panel del cuadro de actividad de inicio. - Puntero. - Cuadro de asistencia. - Cuadro del calendario.	- M.A.M. saluda y participa en las actividades de inicio. - M.A.M. cumple las actividades asignadas. - M.A.M. conoce la responsabilidad que le toca.



		<ul style="list-style-type: none"> - Señala las actividades que M.A.M. dirigirá. - Motiva verbalmente para que M.A.M. dirija todas las actividades de inicio: "Ahora, ¿qué hacemos?" 	<ul style="list-style-type: none"> - M.A.M. empieza siguiendo el orden de la lista de actividades. - (Oración) M.A.M. pide a todos/as pararse. Todos/as realizan las oraciones "Hola Jesús" y "Ave María." - (Asistencia) M.A.M. llama a cada compañero/a para la asistencia y al finalizar muestra si faltaron o no. - (Calendario) M.A.M. coloca lotas de: día, mes y clima. Escribe la fecha en la lámina y la pega en el panel, repasando con sus compañeros/as. - (Responsabilidades) M.A.M. dice el nombre del/la estudiante y la actividad que le corresponde hacer. Al escuchar su nombre, los/as estudiantes levantan la mano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuadro de responsabilidades. - Cinta adhesiva. - Marcador grueso. - Pliego de papel bond. 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Pide un aplauso: "Vamos a aplaudir a M.A.M. por dirigir la actividad de inicio". 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplauden a M.A.M. 		

Fuente: Elaboración propia.

En el hogar, la delegación de responsabilidades al estudiante se realizó con el apoyo de un cuadro gráfico con las actividades específicas que M.A.M. debía realizar. La familia fue la encargada de guiar esas actividades y de apoyar en la evaluación y en la autoevaluación (familia/hijo). El trabajo diario fue registrado en una hoja de valoración en la casa.

Materiales didácticos: Entre los materiales que se elaboraron con la finalidad de conseguir el objetivo planteado en este estudio de caso dentro del aula tenemos los que se muestran en el cuadro de la siguiente página.

Cuadro N° 11: Materiales didácticos preparados para el estudio de caso 4

	<p>Cuadro de responsabilidades: Este material fue elaborado para ser manejado no sólo con M.A.M., sino con todos/as los/as estudiantes del curso. La finalidad fue que cada estudiante tuviera un rol y una responsabilidad clara en el grupo. Su uso consiste en que cada estudiante, durante una semana, está a cargo de alguna responsabilidad.</p>
	<p>Credencial de responsabilidad: Se elaboró esta credencial para hacer más consciente al/la estudiante de la responsabilidad que está a su cargo. Se usa al principio de la actividad de inicio, cuando el/la estudiante se la coloca para empezar a dirigir las actividades.</p>
	<p>Horario diario: Este cuadro se elaboró para que tanto el maestro como los/as estudiantes pudieran tener más claras las actividades a ser realizadas durante la jornada escolar. Al mirar la actividad en el cuadro, los/as estudiantes podían saber qué actividad les tocaba desarrollar después. El cuadro también permitió evitar los imprevistos y ayudó a tener una clase más organizada y, por ende, con mayor seguridad para los/as estudiantes.</p>
	<p>Horario de asistencia: Permitted tener visualmente la información sobre la asistencia o la ausencia de los/as estudiantes en la jornada que se iniciaba.</p>



 <p>CALENDARIO 2012 [JUNIO]</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>DOMINGO</th> <th>LUNES</th> <th>MARTES</th> <th>MIÉRCOLES</th> <th>JUEVES</th> <th>VIERNES</th> <th>SÁBADO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>14</td> <td>15</td> <td>16</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>19</td> <td>20</td> <td>21</td> <td>22</td> <td>23</td> <td>24</td> </tr> <tr> <td>25</td> <td>26</td> <td>27</td> <td>28</td> <td>29</td> <td>30</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO						2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		<p>Cuadro de calendario: Este material fue elaborado para hacer un seguimiento del día escolar. También permitió programar las actividades para todo el mes (por ejemplo, fechas cívicas, cumpleaños, paseos y otras).</p>
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO																																					
					2	3																																					
4	5	6	7	8	9	10																																					
11	12	13	14	15	16	17																																					
18	19	20	21	22	23	24																																					
25	26	27	28	29	30																																						
	<p>Armario con casilleros: Este mobiliario posibilitó tener los materiales de cada estudiante debidamente organizados. Su uso también permitió desarrollar la autonomía de cada estudiante, haciéndolo/a responsable de guardar y de recoger su material de trabajo. Fue necesario guiar a los/as estudiantes en el orden y en el turno individual.</p>																																										
	<p>Cuadro de responsabilidades para el hogar: Este cuadro fue elaborado en coordinación previa con la madre de M.A.M. Entre las actividades planteadas inicialmente para el joven tenemos: ordenar su cuarto (tender su cama y limpiar su cuarto) y barrer el patio de su casa. Además, se preparó una hoja de evaluación semanal en la que M.A.M. y la madre debían registrar la autoevaluación. Dicha hoja fue colocada en la agenda escolar del joven, para poder hacer un seguimiento conveniente. Del mismo modo, se orientó a la madre en la manera de mirar y de evaluar las actividades de su hijo, a fin de que la evaluación fuera lo más objetiva posible.</p>																																										

Fuente: Elaboración propia e imágenes tomadas en octavo de primaria especial, CEE PREEFA B Santa Cruz, 2012.

Método de evaluación: La evaluación estuvo básicamente fundamentada en la observación participante y en el registro de actividades, a través de las situaciones didácticas y de las visitas domiciliarias. Para ello, también se utilizaron cámara fotográfica, videograbadora y otros recursos que permitieron el registro de respaldo.

- **Evaluación cualitativa:** En la escuela, se notó un gran cambio en la actitud de M.A.M. De demostrar constantemente caprichos, rabietas e inseguridad al participar o al interactuar con sus compañeros/as, el joven pasó a ser más activo y espontáneo, y a tener mayor autoestima y seguridad para participar en las actividades de las clases y en las responsabilidades que se le encomendaban.

Después de hablar insistentemente con la madre, pudimos lograr que ella no interviniera en las compras de su hijo en el kiosco. Esto derivó en que, ahora, M.A.M. lo hace solo, aunque continúa teniendo problema en el reconocimiento y en el manejo de las monedas de cinco bolivianos, por el tema del cambio.

Para mejorar la interacción personal de M.A.M con sus compañeros/as, programamos actividades en las que el estudiante pudiera tener la ocasión de interactuar, de preguntar y de dirigir dentro del aula. Dichas actividades fueron realizadas según lo planeado y dieron buenos resultados, aunque todavía es necesario continuar motivando al joven y dándole la ocasión de ser líder.

En cuanto a las responsabilidades delegadas en la clase, éstas ayudaron a afirmar la autoconfianza en el estudiante, dado que antes era muy tímido y casi siempre estaba esperando a que alguien le indicara, le hablara, lo orientara. Para poder interactuar, el cuadro de responsabilidades sirvió para aumentar la seguridad en sus acciones.

Con relación a las actividades delegadas en la casa, la familia fue partícipe apoyando verbalmente, en un inicio, en el itinerario. Los resultados obtenidos fueron relativamente buenos. Sin embargo, faltó un poco más de apoyo por parte de la familia. Se tropezó con la dificultad de que la familia, los miércoles y los sábados, no estaba todo el día en la casa. A ello se sumó que M.A.M. viajaba en las vacaciones al campo, a visitar a su papá (sin su madre o su abuela), por lo que el itinerario diario de actividades quedaba sin desarrollar.

- **Evaluación cuantitativa:** Se realizó mediante las hojas de evaluación que la madre de M.A.M. debía llenar de manera diaria respecto a las actividades realizadas por su hijo y que el propio joven completaba, a modo de autoevaluación, sobre el desarrollo de las actividades asignadas. Esas hojas de evaluación eran para seis días de la semana (de lunes a sábado). Cada viernes, el maestro colocaba en la casa del joven una nueva hoja de evaluación, para la siguiente semana, y el lunes retiraba y archivaba la hoja de la semana anterior. El trabajo, que fue coordinado y conjunto entre la madre y el maestro, también implicó reuniones cortas entre ambos, cada viernes, para conversar sobre los avances y las dificultades que se presentaban en la semana. Las categorías de evaluación para M.A.M. y para la madre fueron:

Si hizo la actividad, ¿cómo la hizo?:

- MUY BIEN, cuando M.A.M. realizaba la actividad de manera independiente, sin la ayuda de algún miembro de la familia. La madre únicamente observaba la tarea.
- REGULAR, cuando la madre ayudaba verbalmente a M.A.M, al inicio de la actividad.
- MAL, cuando la madre ayudaba oralmente y, además, intervenía como modelo para que M.A.M. pudiera realizar la tarea encomendada.

Al momento de la evaluación, tanto M.A.M. como la madre colocaban una marca (x) en la hoja de registro, en la casilla donde creían que correspondía.



Imagen N° 8: Hoja de registro de las actividades del estudiante del estudio de caso 4

AGENDA ESCOLAR

2012



ESTUDIANTE: M. A. M. G.

DOCENTES:

•Prof. Carlos Nina Paniagua..... cel.: 76074426.
 •Prof. Luz Marina Chuvé Coraimb..... cel.: 70091294

UNIDAD EDUCATIVA: PREEFA "B".

NIVEL: Primario Especial.

CICLO: Tercero.

CURSO: 8ª Especial.

➔

MIS ACTIVIDADES EN CASA

	MIGUEL			MADRE		
	MUY BIEN	REGULAR	MAL	MUY BIEN	REGULAR	MAL
1 Ordeno mi cuarto						
2 Barre el patio						
1 Ordeno mi cuarto						
2 Barre el patio						
1 Ordeno mi cuarto						
2 Barre el patio						
1 Ordeno mi cuarto						
2 Barre el patio						
1 Ordeno mi cuarto						
2 Barre el patio						

Comentario del Maestro

Fuente: CEE PREEFA B Santa Cruz, 2012.

Las actividades realizadas en la casa de M.A.M. se iniciaron en septiembre y culminaron en diciembre de 2012. En septiembre, orientamos tanto al joven como a su familia acerca de las actividades, de los objetivos y de la manera de evaluar cada día, entre otros aspectos de estudio.

El mes de septiembre, la madre de M.A.M. mencionó que su hijo había realizado sus actividades (ordenar su cuarto y barrer el patio de la casa) 5% muy bien, 35% de manera regular y 60% mal.

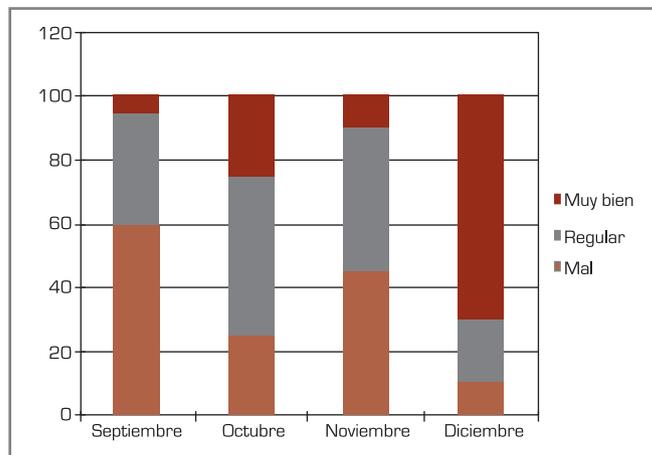
El mes de octubre, pudimos evidenciar un cambio positivo en la actitud de M.A.M. Él llegaba al CEE PREEFA B Santa Cruz, por las tardes, mencionando que había hecho las actividades que estaban colgadas en la pared de su casa. Así mismo, en las visitas domiciliarias, pudimos constatar los avances y la espontaneidad del joven en la realización de sus actividades. Los resultados fueron: 25% muy bien, 50% regular y 25% mal.

El mes de noviembre, la madre nos comentó que su hijo estuvo nueve días en la casa de su abuelo, en la localidad de Yapacaní, por lo que cuando regresó fue posible notar un estancamiento. Las hojas de evaluación diaria de ese mes mostraron los siguientes datos: 10% muy bien, 45% regular y 45% mal.

El mes de diciembre, los avances de M.A.M. fueron notorios: 70% muy bien, 20% regular y 10% mal, ya sea de manera equivocada o por una mala predisposición hacia la tarea propuesta.

La representación gráfica de los resultados cuantitativos del avance de M.A.M. en las actividades delegadas en el hogar, considerando que las responsabilidades estuvieron orientadas a que la familia no interviniera ni lo ayudara, para que el joven pudiera ser el mayor beneficiado, es la siguiente:

Gráfico N° 19: Resultados cuantitativos de las responsabilidades asignadas para el hogar al estudiante del estudio de caso 4



Fuente: Elaboración propia.

Cronograma del estudio de caso:

Tabla N° 38: Cronograma del estudio de caso 4

Actividades	2012							
	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Información y coordinación con el personal administrativo	X	X						
Conformación del Comité de Estudio de Caso		X						
Reunión con la madre de familia para informar y coordinar las actividades			X					
Aplicación de estrategias dentro del aula				X	X	X		

Explicación y orientación a la madre y a la abuela sobre las actividades en la casa			X					
Incorporación de las estrategias en el hogar					X	X	X	X
Evaluación de los resultados (clase pública)							X	

Fuente: Elaboración propia.

Resultados de las medidas de enseñanza:

- En lo referido a entablar conversaciones sencillas y espontáneas, con intención comunicativa, el objetivo fue cumplido en un 85%. Sin embargo, aún es necesario continuar motivando verbalmente a M.A.M. para que pueda entablar conversaciones.
- En cuanto al objetivo de mejorar su independencia personal mediante la delegación de responsabilidades cotidianas dentro y fuera del aula, éste fue cumplido 100%. Esto favoreció bastante la autoconfianza de M.A.M.
- Respecto a establecer un itinerario de actividades en el hogar y lograr que lo cumpla, para mejorar su autonomía personal, el resultado fue de 65%.

5.3. Conclusión y retos a futuro del estudio de caso 4

5.3.1. Consideración y conclusión

La constancia y la asistencia del estudiante M.A.M. a clases fue un factor clave para obtener resultados óptimos en el cumplimiento de las responsabilidades y, por ende, en el incremento de su autoconfianza y en el mejoramiento de la interacción del joven con otras personas, tanto en el aula como en los otros ambientes del CEE PREEFA B Santa Cruz (recreo, actos cívicos y otros), al igual que en actividades fuera de la institución.

Imagen N° 9: Estudiante del estudio de caso 4 mostrando su pintura en la exposición realizada en la Escuela Superior de Formación de Maestros Enrique Finot



Fuente: CEE PREEFA B SANTA CRUZ, 2012.

Es clave brindar a las personas con discapacidad intelectual toda nuestra confianza. Debemos creer en ellas. Debemos dejar de lado preconceptos como “pobrecito/a”, “no puede”, “se va a lastimar” y tantos otros. Con esa manera de mirarlos/as, lo que hacemos es que se sientan inútiles y dependientes de los/as demás. Por esa razón, mediante este estudio de caso, quisimos dar mayor oportunidad para que M.A.M. pudiera conocer más sus potencialidades. Al principio, le resultó difícil dirigir una actividad de inicio frente a sus compañeros/as, pero con el apoyo verbal, el animarlo constantemente, el decirle “creo en ti”, “yo sé que puedes lograrlo”, se lo impulsó bastante.

Miguel Ángel Cornejo, en unas de sus conferencias, dijo: “...la palabra es el arma más poderosa que tenemos los seres humanos, con ellas podemos destruir o crear algo. Es mentira que a las palabras se las lleva el viento...”.

Imagen N° 10: Estudiante del estudio de caso 4 dirigiendo la actividad de inicio durante una clase



Fuente: CEE PREEFA B SANTA CRUZ, 2012.

Otro aspecto que buscamos cambiar fue la idea de la familia frente a la discapacidad. Muchas familias viven con la discapacidad y no con su hijo/a. Esto significa que ven más sus limitaciones que sus potencialidades. Por tal motivo, buscamos que la familia de M.A.M. participara en el estudio de caso con tareas simples. Los/as maestros/as debemos considerar aliados estratégicos a los miembros de la familia de nuestros/as estudiantes, para así obtener resultados más óptimos. Son mejores dos que uno/a. De hecho, el trabajo en equipo es más efectivo. Al respecto, la familia de M.A.M., al finalizar el proceso, mencionó que el trabajo conjunto con los/as maestros/as es una estrategia que da buenos resultados.

5.3.2. Retos futuros en la enseñanza

La experiencia de realizar estudios de caso en los CEE de nuestro país es nueva. Debería continuar realizándose e ir ampliándose hacia otros centros que aún no han tenido la oportunidad de llevar a cabo estudios de este tipo.

En el CEE PREEFA B Santa Cruz, es un desafío que todos/as los/as maestros/as participen en sus respectivos cursos desarrollando un estudio de caso, con los parámetros aquí planteados. De ese modo, continuaremos autocapacitándonos y, a la vez, podremos difundir nuestras experiencias a otros/as profesionales en el área de educación inclusiva en la diversidad.

El trabajo con los padres de familia es un aspecto que debemos continuar trabajando en las escuelas. El hecho de involucrarlos, así como a toda la familia, todavía sigue siendo una dificultad que debe ser superada poco a poco, sin desfallecer en el intento. Dicho trabajo debe ser continuo, más aún con las características de la población atendida. Debemos ser constantes y perseverantes.

Bibliografía

- Gutiérrez, F. (2002). *Glosario pedagógico*. La Paz.
- Celimendiz, P. (2004). *Familia y discapacidad intelectual*. Zaragoza.
- Guidugli, S. (2000). *Adaptaciones curriculares para niños y niñas con necesidades educativas especiales para el nivel inicial y primario*. La Paz.
- González, J. (2003). *Discapacidad intelectual*. Madrid.

Anexo 1

Evaluación del desarrollo del nivel de desarrollo de la estudiante del estudio de caso 1

Tabla N° 39: Estimación del nivel de desarrollo de la estudiante del estudio de caso 1

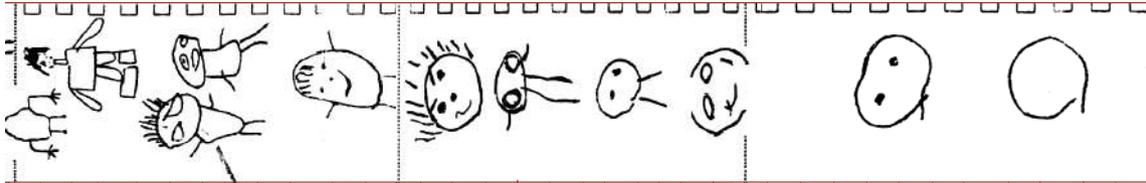
Nombre de la estudiante: D.L.V.
Evaluadora: Ludovina Gutiérrez

Fecha de nacimiento: * * *

Edad: 5 años y 5 meses

Edad	ÁREA FÍSICA MOTRIZ			ÁREA ADAPTATIVA			ÁREA SOCIAL			ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN			DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA EVOLUCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA
	N° de ítem	PT	CONDUCTAS DE REFERENCIA	N° de ítem	PT	CONDUCTAS DE REFERENCIA	N° de ítem	PT	CONDUCTAS DE REFERENCIA	N° de ítem	PT	CONDUCTAS DE REFERENCIA	
5 años	6.12		Hacer ejercicios organizados y coordinados según el modelo del instructor, como por ejemplo imitar el galopar de un caballo.	6.24		Amanerar el cordón de sus zapatos.	6.26		Mostrar satisfacción por sus propias actividades y sus resultados, y compartir y comparar sus resultados con los de sus amigos/as.	6.48		Escribir vocales y palabras.	
	6.11		Colgarse de la barra fija para realizar ejercicios con las piernas, como columpiarse o hacer puestas con las piernas.	6.23		Servir comidas como arroz y/o guiso en platos iguales.	6.35		Adaptarse en función del contexto y de la situación.	6.47		Leer libros ilustrados (aviones y/o una enciclopedia ilustrada favorita).	
	6.10		Montar, pedalear y manejar una bicicleta sin ruedas auxiliares.	6.22		Hacer figuras en papel, como un avión o un barco desarmado.	6.34		Descubrir las cualidades de las/los amigas/ y buscar hacer grupo.	6.46		Responder a la pregunta "¿Qué es la policía?".	
	6.9		Lanzar con fuerza una pelota hacia un blanco desarmado.	6.21		Observarse y arreglarse por sí solo/a.	6.33		Intentar controlar sus emociones, entre ellas el enojo y la tristeza.	6.45		Leer correctamente la hora en un reloj con manecillas.	
	6.8		Saltar más de un metro de distancia.	6.20		Ordenar los libros de un estante, considerando los diferentes tamaños.	6.32		Comportarse de manera aceptable diciendo "Gracias" y "Por favor".	6.44		Contestar preguntas como "¿Qué tienes que hacer si se quemó la casa de al lado?".	
	6.7		Saltar desde un caballero (o una banca) de 60 centímetros de alto.	6.19		Recoger la basura y meterla en el basurero.	6.31		Reconocer sus límites y preguntar y/o pedir ayuda cuando tiene problemas.	6.43		Pronunciar correctamente sonidos difíciles.	
	6.6		Acercar con una pelota a un blanco móvil.	6.18		Esperar unos 15 minutos, según la indicación.	6.30		Distinguir del juego asociativo de reglas complejas, como el fútbol.	6.42		Repasar un número de cinco cifras (o un número telefónico).	
	6.5		Esquivar una pelota.	6.17		Servir té y/o jugo en cinco tazas y en platos iguales.	6.29		Servir alimentos o bebidas a otro/a, suplantando sus deseos.	6.41		Entender el significado de palabras como "julgado", "aventura" y "ciudad".	
	6.4		Saltar a la cuerda más de 10 veces.	6.16		Doblar la ropa y ponerla ordenadamente en el armario.	6.28		Jugar a las cartas con las/los amigas/ as.	6.40		Contestar la pregunta "¿Qué día es hoy?".	
	6.3		Botar la pelota más de 10 veces.	6.15		Dibujar un remolco.	6.27		Contestar una pregunta, como "¿Cuál es el trabajo de tu padre (o de tu mamá)?".	6.39		Explicar la ruta desde su escuela hasta su casa.	
	6.2		Correr 50 metros de distancia en una pista recta, sin salirse de la ruta.	6.14		Lavar bien vasos y/o platos.	6.26		Respetar las reglas establecidas en su clase.	6.38		Contestar la pregunta "¿Cuál es la diferencia entre una ambulancia y un camión de bomberos?".	
	6.1		Colgarse de una barra fija para realizar ejercicios con las manos y mecatras.	6.13		Observarse y lavarse (las manos, la cara) por sí solo/a.	6.25		Jugar a interpretar roles, como el de madre, y contestar como si fuera ella cuando juega a contestar el teléfono.	6.37		Contestar la pregunta "¿En qué momento del día estamos?".	
	5.12		Saltar a la cuerda tres veces.	5.24		Estrujar fuertemente un trapo.	5.36		Suponer lo que otro/a quiere decir a partir de los gestos de su rostro.	5.48		Leer las vocales y las sílabas.	
5.11		Sostener en una pierna cerrado los ojos durante 10 segundos.	5.23		Correr usando cubiertos, sin detener los alimentos.	5.35		Aparar con la sabana y respirar cuando escuche o participa en conversaciones.	5.47		Decir la fecha de su nacimiento.		
5.10		Dir saltitos según el ritmo que se escucha.	5.22		Compartir espontáneamente un mensaje a otra persona o hacer un mandado.	5.34		Jugar juegos de reglas sencillas, como el juego de quitar alitas.	5.46		Enunciar tres tipos de animales (hacer agrupaciones).		
5.9		Manejar una bicicleta con ruedas auxiliares.	5.21		Manejar la radio con disco compacto (CD) y/o manejar videotapes.	5.33		Participar en juegos de roles desempeñando el que le asigna: jugar a la familia.	5.45		Entender la forma pasiva de la expresión "Los caramelos fueron encontrados por los niños".		
5.8		Correr en zigzag o lo largo de una pista con conos.	5.20		Contar las monedas de uno, dos y cinco bolívianos (Bs. 1, 2Bs. y 5Bs.).	5.32		Ordenar a las/los amigas/ as que no respetaron los compromisos y/o los reglas del juego.	5.44		Sumar objetos y números hasta un total de cinco.		
5.7		Entender y seguir instrucciones como "Haz la torma con una pelota y una pelota y una pelota con la mano izquierda".	5.19		Ponerse los zapatos y/o los calcetines sin confundir el derecho con el izquierdo.	5.31		Hablar y oír adecuadamente, teniendo en cuenta el lugar donde se está y respetando los buenos modales.	5.43		Contestar la pregunta "¿Dónde debes ser en total [mirando un caso de la mano derecha y los dedos de la mano izquierda]?".		
5.6		Trepas una escalera como un mono.	5.18		Usar la engrapadora y/o los ganchos de ropa.	5.30		Mostrar con orgullo a las/los amigas/ as las cosas que tiene o lo que más le gusta.	5.42		Contestar afirmaciones fáciles.		
5.5		Saltar de un año a otro entre varios colocados sobre el suelo.	5.17		Destripar 15 gallinas en cinco platos (tres gallinas por plato).	5.29		Esperar su turno, según correspondiente, para jugar juegos de palabras, como "pensar nombres de animales por ejemplo, mono...".	5.41		Contar objetos concretos hasta el 20.		
5.4		Pasar y pasar la pelota a un/a compañero/a.	5.16		Correr las figuras de un triángulo y/o de un círculo con tiras.	5.28		Construir casas con cubos, colaborando a las/los amigas/ as.	5.40		Decir todos los días de la semana.		
5.3		Columpiarse por sí solo/a y/o columpiarse sosteniéndose de pie.	5.15		Lavarse los dientes por sí solo/a.	5.27		Conversar en secreto con sus amigas/ as, controlando la voz.	5.39		Contestar la pregunta "¿Dónde haces cuando empiezas a llorar?".		
5.2		Botar la pelota más de tres veces.	5.14		Hacer un sombrero con papel (origami o pañuelitos).	5.26		Charlar con las/los amigas/ as sobre lo que ve en la televisión.	5.38		Escribir su nombre.		
5.1		Sujetarse colgado/a de una barra durante 10 segundos.	5.13		Arreglar la ropa por sí solo/a.	5.25		Ayudar a otro/a y/o hablar por él/ella cuando percibe que tiene problemas.	5.37		Explicar con quién vive y describir la estructura de su familia.		

4 años		3 años		2 años	
4.12	Azucar con la mano una pelota que ha sido lanzada.	3.12	Acercar a un blanco con una pelota (luz al blanco).	2.12	Empezar a correr a la señal de "¡Juego al Yo!".
4.11	Subir dos metros en una barra vertical (escalero).	3.11	Saltar en un pie unos pasos (andar a saltos).	2.11	Estar de pie, sosteniendo a sobre una pierna, por más de dos segundos.
4.10	Saltar siguiendo el ritmo.	3.10	Imitar a algunos animales en la forma y/o en los gestos (andar como lo hacen los animales).	2.10	Subir y bajar las gradas en agarrarse del pasamanos.
4.9	Imitar a otro/a un sus pasos y sus movimientos, como poner la mano derecha en la cabeza y la mano izquierda en una oreja.	3.9	Bajar las escaleras de una grade con abramiento de pies.	2.9	Saltar hacia el piso desde el primer peldaño.
4.8	Subir a un caballito (o a una banca) de 50 centímetros de alto.	3.8	Tocar las manecitas y/o el tambor siguiendo el ritmo de una canción.	2.8	Saltar más de 30 centímetros de distancia.
4.7	Ander por la barra de equilibrio.	3.7	Azucar una pelota en movimiento.	2.7	Lanzar la pelota a otro/a.
4.6	Pensarse de repente y/o cambiar de dirección.	3.6	Correr velozmente 20 metros de distancia.	2.6	Realizar distancias largas simulando ser una caracal con la ayuda de una persona adulta.
4.5	Bailar al ritmo de la música y con coreografía.	3.5	Imitar a otros/as sus movimientos, como levantar las manos y adar las piernas.	2.5	De pie, espalda a, espalda con un/a compañero/a, empujar/a hacia atrás manteniendo desplazado/a.
4.4	Lanzar una pelota al aire consiguiendo una trayectoria parabolica y seguirlo con la vista sus trayectoria.	3.4	Saltar hacia el piso desde un segundo peldaño.	2.4	Saltar con los pies juntos.
4.3	Saltar desde una altura de aproximadamente tres metros hasta el pocho del (a niño/a).	3.3	Manejar un triciclo.	2.3	Dejarse caer de espaldas hacia los brazos de una persona adulta.
4.2	Estar de pie sobre una pierna cerrando los ojos más de dos segundos.	3.2	Bajar las escaleras de una grade con abramiento de pies.	2.2	Imitar a otro/a sus movimientos, como levantar la mano y agacharse.
4.1	Elaborar una pelota una vez.	3.1	Azucar una pelota en movimiento.	2.1	Pisar la paldita hacia adelante.
4.35	Ayudar o tardar y a levantar la mesa (poner o quitar las cosas en la mesa para comer).	3.35	Pensarse y quitarse ropa que no tenga cierre ni botones.	2.35	Usar con soltura una cuchara y una taza.
4.34	Dibujar arbolitos, flores y/o hierbas de manera que puedan ser reconocidas.	3.34	Lavar la cara y secársela con una toalla.	2.34	pegar con pegamento un papel con otro.
4.33	Doblar un papel en línea diagonal.	3.33	Poner las cubas en orden según las colores y/o las figuras.	2.33	Doblar un papel por la mitad, sin que sobrepasen los bordes por más de dos centímetros.
4.32	Trabaja de un lugar a otro un vaso con agua, sin derramar su contenido.	3.32	Limpiar con un paño el escritorio y/o la mesa.	2.32	Lavar las manos con agua y jabón, y secarlas con una toalla, con el apoyo de una persona adulta.
4.31	Limpíase el trapeo por el solo/a.	3.31	Cortar con tijeras figuras de líneas curvas.	2.31	Cortar el papel con tijeras (cualquier figura aceptable).
4.30	Pensarse y quitarse la ropa diferenciando las caras de adelante y de atrás.	3.30	Limpíase la nariz con pañuelos de papel.	2.30	Informar a alguna persona adulta cuando se tienen ganas de comer.
4.29	Dibujar un triángulo.	3.29	Medida en arca (o plastilina) figuras que puedan ser reconocidas.	2.29	Desabrochar una prenda de vestir por el solo/a.
4.28	Primar una figura correctamente utilizando crayones.	3.28	Pensarse y quitarse ropa que no tenga cierre ni botones.	2.28	Desabrochar una prenda de vestir por el solo/a.
4.27	Aburr y cerrar una cremallera (cierre) y/o abrochar y desabrochar botones.	3.27	Lavar la cara y secársela con una toalla.	2.27	Exercitar cuando se sienta sobre el inodoro.
4.26	Cortar con tijeras figuras de líneas curvas.	3.26	Cortar con tijeras figuras de líneas rectas.	2.26	Alinear de tres a cinco cubos y jugar al trencito.
4.25	Limpíase la nariz con pañuelos de papel.	3.25	Esperar para comer hasta que se espueche la orden de inicio "¡Buen provecho! ¡Silvesse!".	2.25	Pensar las cubas en una canasta.
4.24	Pensarse y quitarse la ropa diferenciando las caras de adelante y de atrás.	3.24	Esperar para comer hasta que se espueche la orden de inicio "¡Buen provecho! ¡Silvesse!".	2.24	Hacer graditos y líneas horizontales.
4.23	Dibujar un triángulo.	3.23	Primar y quitar ropa que no tenga cierre ni botones.	2.23	Usar con soltura una cuchara y una taza.
4.22	Primar una figura correctamente utilizando crayones.	3.22	Lavar la cara y secársela con una toalla.	2.22	pegar con pegamento un papel con otro.
4.21	Aburr y cerrar una cremallera (cierre) y/o abrochar y desabrochar botones.	3.21	Cortar con tijeras figuras de líneas curvas.	2.21	Doblar un papel por la mitad, sin que sobrepasen los bordes por más de dos centímetros.
4.20	Cortar con tijeras figuras de líneas curvas.	3.20	Limpíase la nariz con pañuelos de papel.	2.20	Lavar las manos con agua y jabón, y secarlas con una toalla, con el apoyo de una persona adulta.
4.19	Pensarse y quitarse la ropa diferenciando las caras de adelante y de atrás.	3.19	Medida en arca (o plastilina) figuras que puedan ser reconocidas.	2.19	Cortar el papel con tijeras (cualquier figura aceptable).
4.18	Dibujar un triángulo.	3.18	Lavar la cara y secársela con una toalla.	2.18	Informar a alguna persona adulta cuando se tienen ganas de comer.
4.17	Primar una figura correctamente utilizando crayones.	3.17	Enjuagarse la boca.	2.17	Desabrochar una prenda de vestir por el solo/a.
4.16	Aburr y cerrar una cremallera (cierre) y/o abrochar y desabrochar botones.	3.16	Enjuagarse la boca.	2.16	Desabrochar una prenda de vestir por el solo/a.
4.15	Cortar con tijeras figuras de líneas curvas.	3.15	Picar con un punzón dentro fuera de una saluda.	2.15	Desabrochar una prenda de vestir por el solo/a.
4.14	Limpíase la nariz con pañuelos de papel.	3.14	Construir casas, puentes y/o vehiculos con cubos.	2.14	Pensarse las cubas en una canasta.
4.13	Medida en arca (o plastilina) figuras que puedan ser reconocidas.	3.13	Bajarse el pantalón y el calzoncillo o el calzon para orinar por el solo/a.	2.13	Hacer graditos y líneas horizontales.
4.12	Pensarse y quitarse ropa que no tenga cierre ni botones.	3.12	Esperar para comer hasta que se espueche la orden de inicio "¡Buen provecho! ¡Silvesse!".	2.12	Usar con soltura una cuchara y una taza.
4.11	Lavar la cara y secársela con una toalla.	3.11	Primar y quitar ropa que no tenga cierre ni botones.	2.11	pegar con pegamento un papel con otro.
4.10	Poner las cubas en orden según las colores y/o las figuras.	3.10	Cortar con tijeras figuras de líneas rectas.	2.10	Doblar un papel por la mitad, sin que sobrepasen los bordes por más de dos centímetros.
4.9	Limpiar con un paño el escritorio y/o la mesa.	3.9	Cortar con tijeras figuras de líneas curvas.	2.9	Lavar las manos con agua y jabón, y secarlas con una toalla, con el apoyo de una persona adulta.
4.8	Cortar con tijeras figuras de líneas rectas.	3.8	Esperar para comer hasta que se espueche la orden de inicio "¡Buen provecho! ¡Silvesse!".	2.8	Cortar el papel con tijeras (cualquier figura aceptable).
4.7	Esperar para comer hasta que se espueche la orden de inicio "¡Buen provecho! ¡Silvesse!".	3.7	Enjuagarse la boca.	2.7	Informar a alguna persona adulta cuando se tienen ganas de comer.
4.6	Enjuagarse la boca.	3.6	Enjuagarse la boca.	2.6	Desabrochar una prenda de vestir por el solo/a.
4.5	Picar con un punzón dentro fuera de una saluda.	3.5	Picar con un punzón dentro fuera de una saluda.	2.5	Desabrochar una prenda de vestir por el solo/a.
4.4	Construir casas, puentes y/o vehiculos con cubos.	3.4	Construir casas, puentes y/o vehiculos con cubos.	2.4	Pensarse las cubas en una canasta.
4.3	Bajarse el pantalón y el calzoncillo o el calzon para orinar por el solo/a.	3.3	Bajarse el pantalón y el calzoncillo o el calzon para orinar por el solo/a.	2.3	Hacer graditos y líneas horizontales.
4.2	Colocar en las moldes respectivas las figuras de un círculo, de un triángulo y de un cuadrado.	3.2	Colocar en las moldes respectivas las figuras de un círculo, de un triángulo y de un cuadrado.	2.2	Usar con soltura una cuchara y una taza.
4.1	Usar con soltura una cuchara y una taza.	3.1	Usar con soltura una cuchara y una taza.	2.1	pegar con pegamento un papel con otro.
4.48	Expresar en su rostro las emociones percibidas, por ejemplo, el escuchar un cuento.	3.48	Escandirse perfectamente al jugar al escondite.	2.48	Tratar de considerar al ver a un/a niño/a llorando.
4.47	Jugar el juego piedras-papel-tijera y entender el significado de victoria, de derrota y de empate.	3.47	Entender que en los juegos alguien gana y alguien pierde.	2.47	Llamar al/la maestro/a por su nombre cuando le/la necesita.
4.46	Compartir con los/as amigos/as distribuidos en equipos.	3.46	Ordenar las juguetes junto con sus compañeros/as.	2.46	Intentar resistir sus impulsos cuando alguien le dice "No lo hagas!".
4.45	Cuidar a niños/as de menor edad.	3.45	Compartirse adecuadamente para que las otras personas le hablen bien.	2.45	Compartir el espacio con otros/as niños/as para jugar.
4.44	Jugar pesca-pescosa con variedad.	3.44	Comportarse adecuadamente cediendo su turno a sus amigos/as cuando están columpando.	2.44	Elegir su objeto favorito entre dos cosas que se le presenten.
4.43	Negociar situaciones de manera sencilla, como por ejemplo: "¿Puedo jugar después de poner la habitación en orden?".	3.43	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.43	Suspender el juego de acuerdo con las instrucciones.
4.42	Expresar lo que quiere ser cuando sea mayor.	3.42	Jugar respetando reglas sencillas.	2.42	Informar a las personas adultas acerca de sus deseos diciendo "¡Quiero más!".
4.41	Expresarse recordando situaciones pasadas.	3.41	Prestar y prestarle cosas con sus amigos/as.	2.41	Preguntar frecuentemente y mostrar interés por la relación entre sus preguntas y las respuestas obtenidas. (¿Por qué eso? ¿Por qué aquello?)
4.40	Entender y hacer bromas.	3.40	Expresar un le, respetando el orden.	2.40	Cargar y/o abrazar una muñeca, considerándola como si fuera un/a bebé de verdad.
4.39	Jugar con los/as amigos/as inclamando y/o transmitiendo (pagando).	3.39	Mostrar los producidos hechos por el/ella.	2.39	Avisar a su maestro/a cuando pella con los/as amigos/as.
4.38	Jugar a la banda con los/as amigos/as, distribuyendo funciones.	3.38	Reconocerse después de retir con los/as amigos/as.	2.38	Reconocer sus cosas.
4.37	Llamar por su nombre y con simpatía a sus amigos/as.	3.37	Interactuar con simpatía cuando se le enseñen los contenidos de un libro.	2.37	Tener buenas/os amigos/as en la casa.
4.36	Entender el significado de "mucho y poco" y de "largo y corto".	3.36	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.36	Tratar de considerar al ver a un/a niño/a llorando.
4.35	Entender instrucciones con dos contenidos, como "Tráeme un juguero y un papel".	3.35	Jugar respetando reglas sencillas.	2.35	Llamar al/la maestro/a por su nombre cuando le/la necesita.
4.34	Hablar de lo que pasó hoy.	3.34	Prestar y prestarle cosas con sus amigos/as.	2.34	Intentar resistir sus impulsos cuando alguien le dice "No lo hagas!".
4.33	Contar los números hasta el 10.	3.33	Expresar un le, respetando el orden.	2.33	Compartir el espacio con otros/as niños/as para jugar.
4.32	Comunicar sus deseos y/o sus rechazos.	3.32	Mostrar los producidos hechos por el/ella.	2.32	Elegir su objeto favorito entre dos cosas que se le presenten.
4.31	Contestar la pregunta "¿Cuál es hombre, paga o mamá?".	3.31	Reconocerse después de retir con los/as amigos/as.	2.31	Suspender el juego de acuerdo con las instrucciones.
4.30	Entender el concepto de número hasta el tres.	3.30	Interactuar con simpatía cuando se le enseñen los contenidos de un libro.	2.30	Informar a las personas adultas acerca de sus deseos diciendo "¡Quiero más!".
4.29	Decir más de cinco nombres de amigos/as y de maestros/as.	3.29	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.29	Preguntar frecuentemente y mostrar interés por la relación entre sus preguntas y las respuestas obtenidas. (¿Por qué eso? ¿Por qué aquello?)
4.28	Decir su nombre y su apellido, su edad y su sexo.	3.28	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.28	Cargar y/o abrazar una muñeca, considerándola como si fuera un/a bebé de verdad.
4.27	Usar el género en la construcción gramatical.	3.27	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.27	Avisar a su maestro/a cuando pella con los/as amigos/as.
4.26	Ubicar y expresar el "yo".	3.26	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.26	Reconocer sus cosas.
4.25	Entender la relación entre un elemento y otro cuando se le pide que uno los parejo correspondientes (usando imágenes).	3.25	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.25	Tener buenas/os amigos/as en la casa.
4.24	Mostrar las crayones de colores rojo, azul y amarillo.	3.24	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.24	Tratar de considerar al ver a un/a niño/a llorando.
4.23	Entender el significado de "bueno" y de "malo".	3.23	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.23	Llamar al/la maestro/a por su nombre cuando le/la necesita.
4.22	Expresar enunciados conformados por tres palabras sencillas, como "Papa, solo, casa".	3.22	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.22	Intentar resistir sus impulsos cuando alguien le dice "No lo hagas!".
4.21	Mostrar objetos concretos definiendo "grande" y "pequeño".	3.21	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.21	Compartir el espacio con otros/as niños/as para jugar.
4.20	Entonar canciones realizando movimientos físicos sencillos, como abrir y cerrar las manos.	3.20	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.20	Elegir su objeto favorito entre dos cosas que se le presenten.
4.19	Decir expresiones como "oro más".	3.19	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.19	Suspender el juego de acuerdo con las instrucciones.
4.18	Identificar y decir los nombres de protagonistas de los libros ilustrados y/o de los programas de televisión.	3.18	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.18	Informar a las personas adultas acerca de sus deseos diciendo "¡Quiero más!".
4.17	Pronunciar palabras de su entorno, como "salle", "coche" y "cuchara", entre otras.	3.17	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.17	Preguntar frecuentemente y mostrar interés por la relación entre sus preguntas y las respuestas obtenidas. (¿Por qué eso? ¿Por qué aquello?)
4.16	Distiguir y decir los nombres de cinco alimentos.	3.16	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.16	Cargar y/o abrazar una muñeca, considerándola como si fuera un/a bebé de verdad.
4.15	Contestar correctamente la pregunta "¿Dónde está la goma para dibujar de esta mano de escucha en la mano derecha (o izquierda) del niño/a?".	3.15	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.15	Avisar a su maestro/a cuando pella con los/as amigos/as.
4.14	Entender una instrucción simple como "Tráeme ese libro".	3.14	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.14	Reconocer sus cosas.
4.13	Seguir las partes del cuerpo cuando se le pregunta "¿Cuál es el caballo (la nariz, el oído, el ombligo, el pie, etc.)?".	3.13	Jugar con variedad a los juegos (juego de roles).	2.13	Tener buenas/os amigos/as en la casa.



1,12	Subir y bajar por las gradas agarrándose del pasamanos.	1,24	Tratar de comer utilizando una cuchara, derramando un poco.	1,36	Jugar pasapalabras, inventando jugando, ya que quien falla es el/la mediador/a.	1,48	Clasificar frases sencillas de dos palabras, como "Da comida".	<input type="checkbox"/>
1,11	Hacer rodar la pelota por el suelo.	1,23	Beber agua por el tubo/a utilizando una bombilla.	1,35	Disputarse juguetes con los/as amigos/as.	1,47	Identificar en libros favoritos.	<input type="checkbox"/>
1,10	Pasar por un túnel y/o jugar en el tobogán.	1,22	Realizar juegos de encaje de dos o de tres piezas.	1,34	Unir las manos con los/as amigos/as.	1,48	Jugar a reconocer palabras según su funcionalidad: "lo que sirve para sustentar", "lo que sirve para moverse", "lo que sirve para cantar, etc".	<input type="checkbox"/>
1,9	Correr 20 metros de distancia.	1,21	Quitarse los zapatos y/o la gorra, o intentar subirse al paréntesis.	1,33	Mostrar sentimientos de alegría, de tristeza y de enojo, entre otros.	1,45	Escuchar canciones favoritas con alegría.	<input type="checkbox"/>
1,8	Pararse de puntas.	1,20	Beber por el tubo/a agua de un vaso.	1,32	Pedir asentamiento a las personas adultas que dibujen algo, como por ejemplo un perro.	1,44	Obedecer indicaciones como "Dame la pelota".	<input type="checkbox"/>
1,7	Subir y bajar una pendiente no muy inclinada.	1,19	Ajalar tres cubos.	1,31	Pedir ayuda a los adultos cuando bien problemas.	1,43	Señalar las partes del cuerpo cuando se le pregunta: "¿Cuál es tu boca (los manos, los pies)?"	<input type="checkbox"/>
1,6	Correr 100 metros de distancia, sin ayuda.	1,18	Transvasar agua de un vaso a otro.	1,30	Mostrar alegría cuando gana la admiración de otros/as con abejas.	1,42	Enunciar más de 10 palabras.	<input type="checkbox"/>
1,5	Correr esquivando obstáculos.	1,17	Informar a una persona adulta después de haber urinado.	1,29	Pedir ayuda a los adultos cuando bien problemas.	1,41	Señalar las partes del cuerpo cuando se le pregunta: "¿Cuál es tu boca (los manos, los pies)?"	<input type="checkbox"/>
1,4	Mover los pies y las manos siguiendo el ritmo de una canción.	1,16	Abrir las piernas cuando se le pone el calzoncillo o el calzon.	1,28	Comunicar a un adulto sobre sus intereses, señalando con el dedo.	1,40	Jugar a completar palabras (sencillos) o a anticipar acciones de cuentos narrados previamente.	<input type="checkbox"/>
1,3	Estacar de pie y agacharse.	1,15	Lanzar un juguete sin una dirección determinada.	1,27	Jugar a imitar con alegría.	1,39	Abrir y responder cuando se le llama por su nombre.	<input type="checkbox"/>
1,2	Correr solo/a dos o tres pasos, sin ayuda.	1,14	Tratar de limpiar la boca con un pañuelo.	1,26	Participar alegremente en juegos sencillos como jugar a tocarse la cabecita.	1,38	Emite sonidos onomatopéyicos, como "guala-guala" y "miao-miao", entre otros.	<input type="checkbox"/>
1,1	Mantenerse de pie, sin apoyo, durante unos segundos.	1,13	Mostrar (llevarse) juegos de construcción o desajugar una caja y sacar cosas de su interior.	1,25	Anticipar y reaccionar ante las cosas, después de haberlas experimentado.	1,37	Entregar cosas cuando se le dice "Dame".	<input type="checkbox"/>



Resultados e interpretación

Nombre de la estudiante: D.L.V.
Evaluadora: Ludovina Gutiérrez

Edad: 5 años y 5 meses
Fecha: 09/12/2012/

Edad	Área	Puntaje	Interpretación
2 años	Física motriz	5	<p>Los resultados de la aplicación de la tabla mostraron que D.L.V., de 5 años y 5 meses, pudo ejecutar el 87,5% de los ítems esperables para la edad de 1 año. En el rango de 2 años, alcanzó solamente el 21% de las habilidades requeridas para esa edad. La representación gráfica del dibujo de la figura humana corresponde a trazos típicos para 1 año.</p> <p>De lo observado, podemos estimar que D.L.V. presenta, en general, un desarrollo correspondiente a 1 año de edad, con un marcado retraso en el desarrollo de todas las áreas respecto a su edad cronológica.</p>
	Adaptativa	1	
	Social	3	
	De lenguaje	1	
	Puntaje total	10	
	Porcentaje	21%	
1 año	Física motriz	10	
	Adaptativa	12	
	Social	9	
	De lenguaje	11	
	Puntaje total	42	
	Porcentaje	87,5%	