



RECIBIDO EL 7 DE AGOSTO DE 2021 - ACEPTADO EL 8 DE NOVIEMBRE DE 2021

Conducta adaptativa y educación de alumnado con discapacidad intelectual en la región del maule (chile): una aproximación a su comprensión

Adaptive behavior and education of pupils with intellectual disability in maule region (chile): an approach to its understanding

Teresa Núñez Núñez¹

Delfín Montero Centeno²

RESUMEN

La conducta adaptativa, siendo uno de los criterios de diagnóstico de la discapacidad intelectual, es un concepto poco o nada difundido en el ámbito escolar, a pesar de que su contenido, que incluye habilidades para la vida diaria, es reconocible en diversas áreas del currículo ordinario y en el trabajo habitual del profesorado. Este estudio exploratorio tuvo como objetivo reunir datos empíricos, tanto

sobre la comprensión de la conducta adaptativa como su enseñanza por parte del profesorado. Para ello se emplearon tres muestras de conveniencia de escolares y profesorado de alumnado con discapacidad intelectual de la Región del Maule (Chile). La primera de ellas, de escolares (n=359) sirvió para elaborar un listado lo más representativo posible de ítems del constructo, después de aplicarles la Escala de Diagnóstico de Conducta Adaptativa (DABS). Una segunda muestra de profesores (n=76), permitió explorar la importancia en su práctica docente de las habilidades adaptativas del listado anterior. En un tercer momento, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con otra muestra de profesores (n=17), focalizadas en su conocimiento de la conducta adaptativa, sus prácticas pedagógicas en este terreno y su valoración sobre las propuestas

1. ¹ Teresa Núñez Núñez, Académica carrera Pedagogía en Educación Diferencial sede Talca, Universidad Autónoma de Chile, Magister en Educación Especial, Universidad Católica del Maule. Doctoranda en Educación, Universidad de Deusto, Bilbao, España. Orcid: 0000-0002-5177-2700 Teresa Paulina Nuñez Nuñez teresa.nunez@uautonoma.cl

2. Delfín Montero Centeno, Catedrático del Departamento de Educación. Director del Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales. Facultad de Educación y Deporte. Universidad de Deusto. Bilbao, España. Orcid: 0000-0001-6326-3308

curriculares chilenas sobre este particular. Entre los principales hallazgos se encuentran la importancia que otorgó el profesorado a la conducta adaptativa práctica, conceptual y social -sobre todo esta última-, para fortalecer el comportamiento independiente y la participación del alumnado con discapacidad intelectual, aunque en sus prácticas pedagógicas no dispongan de orientaciones precisas dentro del currículo ordinario de educación parvularia y básica y sería precisa una mayor colaboración con las familias en la enseñanza de las habilidades adaptativas.

PALABRAS CLAVE: conducta adaptativa, discapacidad intelectual, enseñanza, sistema educativo chileno.

ABSTRACT

Adaptive behavior, in spite of being one of the diagnostic criteria of intellectual disability, is little or not at all disseminated in school environments, despite the fact that the content of the concept, which includes skills for daily living, is recognizable in various areas of the ordinary curriculum and in the usual work of teachers. This exploratory research aimed gathering empirical data for approaching the understanding and teaching of adaptive behavior by teachers. For that, three convenience samples of pupils and teachers' schoolchildren with intellectual disabilities in the Maule Region (Chile) were employed. In the first one (n=359), the Diagnostic Adaptive Behavior Scale-DABS was administered to pupils to create a list of representative items of the construct to be used with the other two samples. With the second sample (n=76), we explored the teachers' views of the importance of every item through a ranking questionnaire derived of the previous list. In a third step, with another sample of teachers (n=17), we conducted semi-structured interviews, focused on their knowledge of adaptive behavior, their pedagogical practices in this field and their assessment of the national

curricular proposals on this matter. Among the main findings, the teachers gave high relevance to adaptive behavior, in its three dimensions, practical conceptual and social -specially this one-, for strengthening independent behavior and participation of schoolchildren with intellectual disability. Most of them addressed the lack of precise guidelines into preschool and primary curriculum and a more intense family cooperation in teaching adaptive skills.

KEYWORDS: adaptive behavior, intellectual disability, teaching, Chilean educational system.

INTRODUCCIÓN

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), en su última propuesta de definición de la discapacidad intelectual (Schalock, Luckasson, y Tassé, 2021), establece que ésta se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, según se manifiesta en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Las limitaciones en conducta adaptativa reducen la capacidad de las personas para adaptarse con éxito a las demandas contextuales. Un dato crucial es que las habilidades que la componen pueden ser enseñadas y aprendidas, esto es algo que está largamente demostrado en un amplio conjunto de investigaciones con personas con discapacidad intelectual, de todas las edades, que han puesto en evidencia el potencial de mejora en el aprendizaje de habilidades sociales (Daley y McCarthy, 2021) y de autonomía personal, dos componentes que constituyen buena parte del contenido del constructo de conducta adaptativa (Sandjojo et al, 2019; Tassé et al., 2016).

La llegada al panorama profesional chileno de herramientas de conducta adaptativa como el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación individual ICAP (Montero, 2002; Arriagada et al, 2016), Inventario de destrezas

adaptativas CALS, el Currículum de Destrezas Adaptativas ALSC, unido conceptualmente al ICAP y CALS (Montero, 1999), la Escala de Diagnóstico conducta Adaptativa, DABS (Tassé et al., 2017), Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa, ABAS-II (Oakland, & Harrison, 2013), ésta última con baremos chilenos, ha implicado notables cambios en la praxis de muchos profesionales y la aparición de directrices oficiales sobre su papel en el diagnóstico de la discapacidad intelectual. Estos instrumentos facilitan la identificación de áreas o dominios en las que necesita apoyo el estudiantado evaluado, y aunque la mayoría de sus ítems pueden fácilmente ser transformados en objetivos de enseñanza-aprendizaje, ni agotan, obviamente, todas las habilidades adaptativas de interés educativo para un alumno o alumna en particular, ni tampoco ofrecen sugerencias sobre la metodología a emplear para que el alumnado con discapacidad intelectual mejore su competencia en ellas. Aunque la idea de integrar el contenido que evalúan las escalas de conducta adaptativa en procesos de enseñanza en diversos ámbitos de intervención no es nueva (Reschly, 1988; Tassé y Mechling, 2016), resulta muy llamativo el escaso número de investigaciones sobre esta cuestión vinculadas al marco escolar.

Disponer de datos concretos del entorno chileno sobre la praxis educativa de la conducta adaptativa, permitiría vincular efectivamente la evaluación que hacen profesionales de la psicología, entre otros, con escalas como las antes mencionadas, con el trabajo de los profesores y el currículo escolar. Contribuir en esta tarea, con una aproximación a partir de datos empíricos, desde la realidad chilena, ha sido el origen de este trabajo.

En el contexto escolar, las habilidades adaptativas pueden ser rastreadas en distintas instancias que nos ofrece el currículo chileno (Ministerio de Educación Chile, 2011; Subsecretaría

de Educación Parvularia Chile, 2018), en actividades como las de cuidado personal, las de seguridad -vinculadas a la conducta adaptativa práctica-, las de comunicación, capacidad para comprender el comportamiento de otros y habilidades sociales -asociadas a la conducta adaptativa social-, y la adquisición de competencias que tienen una utilidad directa en diversos entornos del alumnado, como lectura básica o manejo de dinero -claramente asociados a la conducta adaptativa conceptual-. Estas tres dimensiones de conducta adaptativa forman parte central del marco conceptual que propone la AAIDD desde principios de la primera década de presente siglo hasta la actualidad (Luckasson et al, 2002).

La escuela es reconocida como un ambiente decisivo para el desarrollo de la infancia, no sólo en materias del currículo como la lectura, pensamiento lógico matemático, educación física etc., sino también en la adquisición de habilidades sociales necesarias para fomentar adecuados hábitos de convivencia o de conductas precisas para manejarse de manera independiente en el marco escolar, como, por ejemplo, ir al baño o ponerse una bata o delantal de forma autónoma. Todo esto nos podría llevar a inferir que existen prácticas pedagógicas que abordan estas a lo largo de, al menos, los periodos de educación parvularia y básica, sin embargo, tenemos evidencias de que los profesores y profesoras no necesariamente trabajan estas habilidades en contextos escolares de manera intencionada (Alarcón y Sepúlveda, 2014; Krausse, 2016). Este estado de cosas, que pudiera no resultar preocupante en estudiantado sin discapacidad, sí que lo es en el aquel que tiene discapacidad intelectual, ya que por definición tienen limitaciones significativas en conducta adaptativa. Debe existir alineación entre los profesionales, nuestro conocimiento científico y las políticas públicas, ya que cuando surge una contradicción entre estos, se generan



barreras para poder aplicar modelos inclusivos (Giné, Montero, Verdugo, Rueda y Vert, 2015).

Por lo anteriormente mencionado, parece necesario -entre otras muchas cosas- conocer cuál es la visión de los profesores y profesoras que trabajan con niños y niñas con discapacidad intelectual en el ámbito escolar sobre las conductas adaptativas, tener referencias respecto de cuáles son, a su juicio, las más importantes en su práctica pedagógica, qué nivel de jerarquía les conceden y si reconocen en la política pública en materia de educación del alumnado con discapacidad intelectual como un aliado en estos procesos.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.

El enfoque de este estudio ha sido cuantitativo y cualitativo. En síntesis, el proceso de este trabajo se compuso de tres fases: en la primera el objetivo fue establecer una muestra de ítems de conducta adaptativa, con suficiente representatividad y calidad técnica. En la segunda, se pidió a una muestra del profesorado que ordenara por importancia dentro de su quehacer docente la lista anterior. En tercer y último lugar, se entrevistó a otra muestra de profesorado para analizar los resultados obtenidos en la fase anterior. En todos los casos, el profesorado interviniente trabajaba o lo había hecho con alumnado con discapacidad intelectual. A continuación, se explican con más detalle cada una de las fases.

PRIMERA FASE

El concepto de conducta adaptativa es multidimensional y con un universo de posibles habilidades adaptativas extraordinariamente amplio. Por esto, se llevó cabo se realizó una primera aproximación utilizando los ítems la Escala de Evaluación de la Conducta Adaptativa (DABS), una herramienta creada por la AAIDD (Tassé et al., 2017; Verdugo et al., 2021) La herramienta se administra mediante entrevista a un familiar, allegado o profesional que haya

tenido la oportunidad de convivir durante al menos los últimos tres meses con la persona evaluada. El sistema de respuesta de la herramienta consiste en una escala de Likert con las siguientes opciones:

“0” No - nunca o casi nunca lo hace.

“1” Sí - lo hace cuando se lo recuerdan o le facilitan ayuda, pero nunca o casi nunca lo hace de manera independiente.

“2” Sí - algunas veces lo hace de manera independiente, pero en ocasiones necesita que se lo recuerden o que le faciliten ayuda.

“3” Sí - siempre o casi siempre lo hace de manera independiente – nunca o casi nunca necesita que se lo recuerden o que le faciliten ayuda.

“NA” No aplicable – existe una discapacidad física que impide el desempeño de la habilidad/ No aplicable - falta de oportunidades debido a factores culturales, de género, y regionales o geográficos/ No aplicable - falta de oportunidades debido a barreras ambientales/ No aplicable - el informante no dispone de conocimiento exacto de la ejecución habitual de la persona.

Se aplicó la DABS, versión de 4 a 8 años, a una muestra de conveniencia de un total 359 niños y niñas con discapacidad intelectual, según parámetros de la actual legislación chilena (Decreto N° 170 /2009). La edad promedio de esta muestra de conveniencia es de seis años, con una edad mínima de 4 años, una máxima de 8 años y una dispersión de 1,58, proveniente toda ella de escuelas especiales y programas de integración de la Región del Maule.

A partir del original español (Navas, 2012), la escala que administramos fue validada a través del juicio de cinco expertos, profesores doctores universitarios, con más de 10 años de experiencia en trabajos de la línea de discapacidad intelectual y conducta adaptativa. Se realizó

un estudio piloto con 50 participantes de la muestra, para detectar posibles problemas no contemplados. Con posterioridad, se realizaron pequeños ajustes lingüísticos en el instrumento, relacionados con la contextualización al vocabulario chileno. Luego de este proceso, se efectuó una capacitación con el grupo de entrevistadores que aplicarían el instrumento, con el foco puesto en el concepto de la conducta adaptativa y en la dinámica de aplicación de la herramienta. El grupo de encuestadores estuvo formado por profesores de Educación Especial (n=5) y estudiantes de último año de la carrera Educación Especial (n=10). Finalmente, la escala fue aplicada a la muestra, previa firma de consentimientos informados por todas las personas implicadas en este proceso.

El proceso antes descrito, permitió ordenar los ítems de la DABS, de mayor a menor media aritmética de las puntuaciones directas, adicionalmente se calcularon las desviaciones estándar para cada una de ellas. De este ordenamiento se seleccionaron 75 ítems de la DABS, 25 por cada una de las dimensiones (conceptual, social y práctica), con la finalidad de utilizarlos en el proceso que se describe en la Fase 2. Esto se hizo debido a que el elevado número de ítems de la versión íntegra de la DABS haría el resto de trabajo de campo demasiado fatigoso. En consecuencia, se seleccionaron los elementos con mayor y menor puntuación de cada dimensión para disponer de un listado más manejable para llevar a cabo los procesos descritos en las fases dos y tres que pueden verse a continuación, dando así lugar a la primera versión del cuestionario de jerarquización que se describe a continuación.

SEGUNDA FASE

La versión inicial de este cuestionario que surgió de la primera fase fue proporcionada a cinco profesores seleccionados por su experiencia y conocimiento de la conducta adaptativa a los que se solicitó que detectaran posibles dificultades

en su comprensión e hicieran sugerencias de mejora del mismo. También se les solicitó que ordenasen las 75 conductas adaptativas del número 1 al número 25 para cada dimensión. Las observaciones de este grupo de profesionales facilitaron la elaboración de la versión definitiva.

A continuación, la versión definitiva fue aplicada a un total de 76 participantes, Educadoras de Párvulos y Profesores de Educación Especial y Regular. Los criterios de selección fueron que tuvieran alumnado con discapacidad intelectual en el aula y que contaran con al menos dos años de experiencia en trabajo con este colectivo. A las participantes, también se les pidió que ordenaran del 1 al 25 los elementos de cada una de las tres dimensiones.

TERCERA FASE

Finalmente, se realizaron entrevistas a una muestra con el objetivo de comprender cómo entendían la conducta adaptativa, su valoración del ordenamiento obtenido en la segunda fase de los niños en su conducta adaptativa, y conocer en profundidad cuáles eran las conductas adaptativas a las que los profesionales daban mayor énfasis en sus prácticas pedagógicas habituales en alumnado entre 4 y 8 años. La muestra (n= 17) estuvo compuesta por ocho Educadoras de Párvulos y nueve Profesores de Educación Especial. El promedio de edad de estos profesionales fue de 35 años, y 10 años de ejercicio profesional de media con niños y niñas con discapacidad intelectual. Toda la muestra tenía actividad docente con esta población en el momento de realizar la entrevista. Las personas de esta muestra participaron de manera voluntaria y con garantías de confidencialidad, para lo cual se firmó un consentimiento informado con los y las participantes. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 50 minutos y se realizaron de manera presencial y en línea, según escogiera cada persona.



Como una forma de lograr una mejor comprensión del concepto conducta adaptativa por parte del profesorado, en el transcurso de la entrevista nos referimos a ella como habilidades para funcionar en la vida diaria (conductas adaptativas). Adicionalmente, los participantes contaron con una breve descripción del concepto de conducta adaptativa, sus dimensiones y ejemplos de cada una de ellas.

Las entrevistas giraron en torno a los siguientes ejes o temas para las tres dimensiones de conducta adaptativa: a) conducta adaptativa en

la práctica pedagógica, b) jerarquización de la conducta adaptativa, c) conducta adaptativa en la política educativa chilena.

Para analizar las respuestas de la muestra se utilizó el programa Atlas.ti (Atlas.ti, 2019) y se codificaron en base a las siguientes categorías de la Figura 1. Es así como la Figura 1 muestra los ejes abordados en las entrevistas realizadas, como son: actividades más frecuentes, relevancia de estas conductas y presencia de la conducta adaptativa en el aula.

Figura 1:

Codificación de categorías de análisis Atlas.ti



RESULTADOS

Se presentan aquí los resultados de obtenidos de la escala de conducta adaptativa, el cuestionario de jerarquización y las entrevistas con el profesorado.

ESCALA DE DIAGNÓSTICO DE CONDUCTA ADAPTATIVA, DABS.

A continuación, en las Tablas de la 1 a la 3, se detallan los resultados obtenidos en la primera

fase, según puntuaciones directas, por cada una de las tres dimensiones de la conducta adaptativa en la muestra de niños y niñas con discapacidad intelectual. Recuerde que el sistema de respuesta de la herramienta es de: 0,1,2,3, comentado anteriormente. La mera inspección de las tres tablas permite comprobar unos valores a la baja, propios de una muestra con discapacidad intelectual.

Tabla 1

Caracterización de la dimensión conceptual, a partir de medias de puntuaciones directas y desviaciones estándar.

Elementos de la DABS	□	DE
Responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles.	1,07	0,91
Hace preguntas apropiadas al contexto o situación (p. ej., "¿Qué es eso?").	1,01	1,17
Participa en conversaciones con otras personas sobre temas de interés compartido.	0,84	0,99
Comunica ideas complejas mediante lenguaje oral, gestual o escrito (incluyendo tecnología de apoyo).	0,78	0,96
Utiliza tiempos verbales correctamente (pasado, presente, futuro).	0,51	0,88
Cuenta experiencias de forma narrativa (cuenta historias).	0,66	1,04
Le periódicos, libros u otros documentos.	0,25	0,75
Escribe su nombre, copiándolo de un ejemplo.	0,44	0,89
Escribe su nombre y apellido correctamente, sin un ejemplo.	0,26	0,78
Escribe notas o mensajes cortos.	0,19	0,67
Sigue instrucciones escritas en el aula	0,44	0,88
Reconoce todas las letras del alfabeto (las letras pueden estar desordenadas).	0,31	0,74
Valora las posibles consecuencias antes de tomar una decisión.	0,31	0,67
Dice o escribe su dirección completa	0,17	0,57
Adapta las actividades de acuerdo con la estación o las condiciones meteorológicas.	0,41	0,84
Actúa de manera apropiada cuando algo se rompe o no funciona (p. ej., repararlo, tirarlo, pedir ayuda).	0,81	1,04
Hace referencia a cosas que ha hecho o que hará en un período de tiempo, como la semana pasada o el mes que viene	0,44	0,81
Muestra comprensión de la diferencia entre día y semana, minuto y hora, mes y año, etc.	0,35	0,67
Dice correctamente el día, mes y año de su nacimiento.	0,26	0,59
Hace referencia correctamente a la mañana, la tarde y la noche	0,76	1,02
Localiza fechas importantes en un calendario (p. ej., los cumpleaños o las vacaciones).	0,25	0,65
Muestra conocimiento de los días de la semana en el orden correcto.	0,59	0,90
Muestra conocimiento de los meses del año en el orden correcto.	0,30	0,62
Cuenta al menos diez objetos, uno por uno.	1,00	1,13
Puede identificar cuando hay un problema	0,93	1,02

Tal y como los puntajes brutos parecen apuntar, los niños evaluados presentan un mayor desarrollo en las habilidades verbales relacionadas con la participación en conversaciones y uso de lenguaje en diferentes contextos, como también la habilidad de contar objetos de uno en uno (al menos 10).

En cuanto a las áreas que muestran un nivel menor, encontramos las relacionadas con las habilidades de lectura y escritura de notas cortas o de uso cotidiano como indicar una dirección, las que son expresadas a través de habilidades que se relacionan con reconocimiento de fechas y localizaciones de éstas en un calendario.

Por otra parte, al revisar los datos asociados a la desviación estándar, es posible evidenciar que las habilidades que presentan mayores oscilaciones son las referidas a habilidades

verbales, como contar historias relativas al contexto, hacer preguntas apropiadas a las situaciones, mostrar conocimientos de los días de la semana y contar de uno en uno.

Tabla 2

Caracterización de la dimensión social, a partir de medias de puntuaciones directas y desviaciones estándar.

Elementos de la DABS	□	DE*
Saluda a personas familiares (p. ej., sonrío, saluda con la cabeza, etc.).	2,09	1,02
Responde cuando le preguntan	1,63	1,12
Mantiene una conversación con otras personas.	1,17	1,07
Saluda a personas que conoce bien por su nombre (p. ej., "Hola, Juan").	1,30	1,16
Alcanza el acuerdo mutuo con otras personas cuando existe un desacuerdo	0,41	0,78
Responde de manera adecuada cuando le presentan a gente nueva	1,03	1,11
Identifica relaciones entre personas cuando le preguntan (p. ej., "es la madre de Pedro", "es el hermano de Juan", etc.).	0,85	1,01
Sigue en el tema de conversación del grupo.	0,51	0,90
Pide ayuda cuando lo necesita.	1,45	1,15
Intenta ayudar a otras personas cuando le hacen una petición razonable.	1,11	1,07
Expresa sentimientos adecuadamente (por ejemplo, con voz calmada)	0,83	0,99
Ofrece su ayuda sin necesidad de que se la pidan.	0,95	1,09
Actúa de acuerdo con las instrucciones dadas	1,08	0,97
Acepta cumplidos.	1,42	1,12
Sigue las reglas y las normas cuando juega (en juegos de mesa, deporte, etc.)	0,96	0,99
Dice "gracias", "lo siento", "disculpe", etc., cuando es oportuno	1,05	1,09
Dice "hola" y "adiós" cuando llega y se va.	1,55	1,17
Muestra interés por los sentimientos de los demás.	1,24	1,10
Entra en el recinto de una actividad o espectáculo sin molestar a los demás.	0,78	0,99
Muestra emociones/ sentimientos de manera apropiada	1,26	1,04
Reconoce diferentes emociones expresadas por otras personas.	1,33	1,09
Adecua su comportamiento a las diferentes demandas situaciones	0,75	0,90
Responde de un modo apropiado a las señales sociales utilizadas por otras personas para expresar su estado emocional	0,96	1,00
Identifica los problemas cuando ocurren.	0,76	0,90
Responde en contextos sociales de forma apropiada al humor	0,91	1,00

Los datos obtenidos permiten evidenciar que los niños evaluados presentan mejores niveles en las habilidades relacionadas con actividades sociales, como el saludo a personas conocidas, por ejemplo, o personas que conoce por su nombre. En cuanto a los indicadores con un nivel más bajo, se observa que ítems como

llegar a acuerdos, seguir una conversación al estar en un grupo o con otra persona y adecuar comportamientos ante diversas situaciones, muestran peores niveles ante situaciones que no son cotidianas. En relación con la dispersión de los datos es posible constatar que, en el caso de habilidades sociales, las conductas



relacionadas con alcanzar acuerdos presentan una variabilidad menor respecto a los otros datos.

Tabla 3

Caracterización de la dimensión práctica, a partir de medias de puntuaciones directas y desviaciones estándar.

Elementos de la DABS	□	DE
Regula la presión de agua del grifo	1,25	1,14
Regula la temperatura del agua del grifo.	0,63	0,97
Se lava la cara.	1,50	1,10
Se encarga de las necesidades relacionadas con el uso del baño	0,99	1,13
Controla esfínteres durante el día.	1,51	1,35
Utiliza el servicio higiénico	1,50	1,25
Controla esfínteres durante la noche	1,40	1,32
Se abrocha/ coloca su ropa después de utilizar el servicio higiénico	1,16	1,16
Utiliza el servicio higiénico en entornos familiares	1,43	1,27
Utiliza el servicio higiénico en entornos no familiares	1,27	1,23
Se pone los zapatos.	1,43	1,19
Pone dentro del pantalón/falda su camisa o jersey si lo tiene fuera.	0,93	1,07
Se pone la ropa	1,27	1,12
Se viste de manera apropiada dependiendo de la ocasión	0,85	1,01
Toma bocados de comida de tamaño adecuado	1,53	1,15
Escoge los utensilios adecuados para comer	1,25	1,14
Bebe de una taza o vaso sin derramar.	1,75	1,16
Come sin ensuciar	1,46	1,06
Comprueba si los líquidos/comidas queman antes de beberlos/comerlos.	1,19	1,12
Diferencia los objetos potencialmente peligrosos de aquellos que son seguros.	1,05	1,05
Muestra conciencia de los riesgos antes de cruzar las calles (comprueba si vienen autos)	0,68	0,91
Permanece con el grupo durante las actividades sin alejarse de él.	1,13	1,12
Dice a otras personas cuándo no se encuentra bien.	1,22	1,17
Regula la temperatura corporal poniéndose a la sombra cuando hace calor o resguardándose cuando hace frío	1,06	1,22
Sigue una programación diaria	1,28	1,13

Descriptivamente, los datos obtenidos muestran que los niños evaluados presentan niveles más altos en las habilidades relacionadas con el control de esfínteres diurnos, utilización de servicios higiénicos familiares, toma bocados del tamaño adecuados y bebe de una taza o vaso sin derramar. En relación con los elementos

con menor desempeño, se encuentran los relacionados con la regulación del agua del grifo, se viste de manera adecuada dependiendo de la situación, muestra conciencia de los riesgos antes de cruzar una calle. En cuanto a la dispersión de los datos, es posible constatar que los elementos sobre el indicador que regula

la temperatura del grifo y muestra conciencia de los riesgos al cruzar la calle que muestran menos dispersión, acercándose a los valores de la media. El resto de los indicadores presentan una dispersión similar en relación con la media.

CUESTIONARIO DE JERARQUIZACIÓN

Presentamos a continuación los resultados del cuestionario de jerarquización de 75 ítems mencionado en la segunda fase del apartado de metodología. Cuando se jerarquiza, se entiende que las conductas adaptativas que el profesor selecciona en primer lugar para ser enseñadas poseen un mayor nivel ordinal que aquellas que selecciona en último lugar, por su importancia

en su trabajo docente.

Los datos de la jerarquización realizada por el profesorado se muestran en la Tabla 4, en función de la media de los puntajes obtenidos en cada una de las afirmaciones, o ítems de la DABS, según las respuestas de los 76 integrantes de la muestra. Cuando se aplicó el cuestionario de jerarquización se solicitó a cada uno de los profesionales que marcara cada ítem, según el grado de importancia otorgado en su práctica. Dicho de otra manera, el profesional otorga el 1 al elemento que más importancia le da en su práctica educativa, y así hasta llegar al último, que es el de menor relevancia. Por tal motivo, en la Tabla 4, los ítems más importantes tienen una media menor.

Tabla 4

Jerarquización de conducta adaptativa

Afirmaciones	☑	Afirmaciones	☐
Saluda a personas familiares (p. ej., sonríe, saluda con la cabeza)	7,03	Ofrece su ayuda sin necesidad de que se la pidan.	13,33
Utiliza el servicio higiénico	8,08	Actúa de manera apropiada cuando algo se rompe o no funciona (p. ej., repararlo, tirarlo, pedir ayuda).	13,37
Participa en conversaciones con otras personas sobre temas de interés compartido.	8,22	Muestra conciencia de los riesgos antes de cruzar las calles (comprueba si vienen autos)	13,62
Se lava la cara.	8,25	Pone dentro del pantalón/falda su camisa o jersey si lo tiene fuera.	13,68
Controla esfínteres durante el día.	8,26	Se viste de manera apropiada dependiendo de la ocasión	13,70
Hace preguntas apropiadas al contexto o situación (p. ej., "¿Qué es eso?").	8,41	Muestra interés por los sentimientos de los demás.	13,86
Cuenta experiencias de forma narrativa (cuenta historias).	8,70	Bebe de una taza o vaso sin derramar.	13,95
Responde cuando le preguntan	8,89	Regula la presión de agua del grifo	13,96
Saluda a personas que conoce bien por su nombre (p. ej., "Hola, Juan").	8,89	Dice a otras personas cuándo no se encuentra bien.	13,96
Responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles.	9,03	Hace referencia correctamente a la mañana, la tarde y la noche	14,07
Se abrocha/ coloca su ropa después de utilizar el servicio higiénico	9,45	Utiliza el servicio higiénico en entornos no familiares	14,25
Pide ayuda cuando lo necesita.	9,55	Alcanza el acuerdo mutuo con otras personas cuando existe un desacuerdo	14,28
Utiliza tiempos verbales correctamente (pasado, presente, futuro).	9,62	Adapta las actividades de acuerdo con la estación o las condiciones meteorológicas.	14,50

Se encarga de las necesidades relacionadas con el uso del baño	9,62	Sigue una programación diaria	14,55
Comunica ideas complejas mediante lenguaje oral, gestual o escrito (incluyendo tecnología de apoyo).	9,78	Muestra emociones/ sentimientos de manera apropiada	14,58
Dice "gracias", "lo siento", "disculpe", etc., cuando es oportuno	10,55	Puede identificar cuando hay un problema	14,61
Mantiene una conversación con otras personas.	10,66	Escoge los utensilios adecuados para comer	14,64
Controla esfínteres durante la noche	10,96	Acepta cumplidos.	14,75
Escribe su nombre y apellido correctamente, sin un ejemplo.	11,04	Muestra conocimiento de los días de la semana en el orden correcto.	14,88
Intenta ayudar a otras personas cuando le hacen una petición razonable.	11,41	Hace referencia a cosas que ha hecho o que hará en un período de tiempo, como la semana pasada o el mes que viene	14,95
Dice "hola" y "adiós" cuando llega y se va.	11,41	Toma bocados de comida de tamaño adecuado	14,97
Actúa de acuerdo con las instrucciones dadas	11,51	Permanece con el grupo durante las actividades sin alejarse de él.	15,14
Sigue instrucciones escritas en el aula	11,88	Come sin ensuciar	15,25
Se pone la ropa	11,99	Muestra comprensión de la diferencia entre día y semana, minuto y hora, mes y año, etc.	15,43
Se pone los zapatos.	12,07	Comprueba si los líquidos/comidas queman antes de beberlos/comerlos.	15,53
Sigue en el tema de conversación del grupo.	12,21	Dice correctamente el día, mes y año de su nacimiento.	15,54
Escribe notas o mensajes cortos.	12,25	Dice o escribe su dirección completa	15,62
Valora las posibles consecuencias antes de tomar una decisión.	12,25	Reconoce diferentes emociones expresadas por otras personas.	15,72
Diferencia los objetos potencialmente peligrosos de aquellos que son seguros.	12,30	Localiza fechas importantes en un calendario (p. ej., los cumpleaños o las vacaciones).	15,89
Lee periódicos, libros u otros documentos.	12,57	Cuenta al menos diez objetos, uno por uno.	15,91
Expresa sentimientos adecuadamente	12,75	Regula la temperatura del agua del grifo.	15,91
Escribe su nombre, copiándolo de un ejemplo.	12,89	Responde de un modo apropiado a las señales sociales utilizadas por otras personas para expresar su estado emocional	16,04
Sigue las reglas y las normas cuando juega (en juegos de mesa, deporte, etc.)	13,04	Muestra conocimiento de los meses del año en el orden correcto.	16,45
Reconoce todas las letras del alfabeto (las letras pueden estar desordenadas).	13,07	Identifica los problemas cuando ocurren.	16,59
Identifica relaciones entre personas cuando le preguntan (p. ej., "es la madre de Pedro", "es el hermano de Juan", etc.).	13,13	Entra en el recinto de una actividad o espectáculo sin molestar a los demás.	16,70
Responde de manera adecuada cuando le presentan a gente nueva	13,14	Adecua su comportamiento a las diferentes demandas situaciones	16,84
Utiliza el servicio higiénico en entornos familiares	13,14	Regula la temperatura corporal poniéndose a la sombra cuando hace calor o resguardándose cuando hace frío	17,76
		Responde en contextos sociales de forma apropiada al humor	18,13



En la Tabla 4 es posible visualizar, en función de la media, que la habilidad que presenta un mayor nivel de jerarquización es aquella referida a “saluda a personas familiares” ($\bar{x}=7,03$) seguida de “utiliza el servicio higiénico” ($\bar{x}=8,08$) y “participa de conversaciones con otras personas que son de su interés” ($\bar{x}=7,03$). En los últimos lugares en cuanto a la jerarquía entregada por los profesores, podemos encontrar las afirmaciones referidas a “responde a contextos sociales de forma apropiada al humor” ($\bar{x}=18,13$), “adecúa su comportamiento a distintas situaciones” ($\bar{x}=16,84$) y “entra a un recinto de espectáculo sin molestar” ($\bar{x}=16,70$)

Por consiguiente, dentro de la jerarquización de las conductas adaptativas, las de tipo social aparecen como las más relevantes para ser trabajadas en el aula, seguidas de las prácticas y las conceptuales, sin embargo, si revisamos los puntajes en el área social, podemos inferir que también en esta dimensión se encuentran las conductas que los profesores consideran menos relevantes en su práctica pedagógica, como por ejemplo la “respuesta en diferentes contextos sociales”.

En el caso de la conducta adaptativa de tipo conceptual, presenta menor dispersión en sus puntajes, a pesar de no ser jerarquizada como la dimensión más relevante, siendo la afirmación de menor importancia en esta dimensión la relativa a la “habilidad de conocer los meses del año”. Es significativo subrayar que, dentro de los contextos educativos, una de las habilidades más relevantes para el profesorado es la lectura de su nombre, dirección y datos de su entorno familiar, distinguiendo esta importancia en las jerarquizaciones realizada por los profesores participantes.

En el caso de las habilidades prácticas, son muy importante las de autocuidado (uso de los servicios higiénicos y control de esfínter), siendo éstas compartidas con las que se

deben desarrollar en otros contextos como, por ejemplo, en el hogar. Por otra parte, las habilidades relacionadas con la alimentación son jerarquizadas en últimos lugares a diferencia de las relacionadas con el uso del baño. Los profesores consideran relevantes las actividades de autocuidado, concediendo una importancia menor a aquellas relacionadas con la alimentación, siendo ambos tipos compartidas con el hogar y otros contextos.

ENTREVISTAS

Una vez realizadas las entrevistas, se analizaron las relaciones entre las categorías, a través de un análisis de contenido, del que se desprendieron como principales conclusiones:

a) Jerarquización de la conducta adaptativa: Los profesores señalan que el orden de jerarquía que se da a las conductas adaptativas no es el más adecuado según lo que se observa por ellos en el trabajo en aula, debido a que echan en falta actividades que se realizan a diario, por ejemplo, el saludo colectivo, contar días de la semana o control de esfínteres, por ejemplo, detallando que son indispensables para el correcto desarrollo de los niños y las niñas. Señalan (15 de ellos) que son prioritarias aquellas de la vida diaria como ir al baño, siendo que de estas conductas se espera que sean los padres, madres o apoderados quienes las debieran enseñar sus hogares. A pesar de esto, consideran que la escuela es un buen espacio para que también se realicen y refuercen.

b) Conducta adaptativa en la práctica pedagógica: Los profesores y profesoras piensan que ninguna dimensión (social, práctica o conceptual) es superior a otra, 16 de los integrantes de la muestra indican que intentan combinar las diferentes dimensiones, trabajándolas en el aula de manera conjunta o globalizada.



c) Conducta adaptativa en la política educativa: el profesorado entrevistado manifiesta unánimemente (17 entrevistados) que no cree que la conducta adaptativa esté presente de manera clara en la Política Pública Educativa Nacional, tal como ésta se materializa en el currículum ordinario. Plantean que es necesario que se haga una revisión de los Decretos que apuntan a la conducta adaptativa, desde una

perspectiva focalizada en las diversas realidades que se producen en el aula, como es el caso del alumnado con discapacidad intelectual.

Las respuestas de la muestra, dentro de cada categoría de análisis, se codificaron en el Software de análisis cualitativo Atlas Ti, versión 8. El contenido de las cuales confluyó en la siguiente red de relación (ver Figura 2).

Figura 2:

Árbol de relaciones de resultados



En la figura 2 se observan las dimensiones y relaciones obtenidos de las 17 entrevistas, teniendo en cuenta tres grandes temas: conducta adaptativa en la práctica pedagógica, jerarquización de la conducta adaptativa y conducta adaptativa en la política pública. A continuación, se presentan las relaciones obtenidas en cada uno de los grandes temas según la información entregada por el profesorado.

En cuanto a la conducta adaptativa en la práctica pedagógica, 12 profesores hacen alusión a que en la escuela se exige trabajar mayormente el área conceptual- dada las orientaciones del currículum nacional- sin embargo, en los relatos se considera que no

deben existir dimensiones más importantes que otras en las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, los profesores (15) mencionan que dentro de las habilidades que consideran más importantes son las relacionadas con aquellas que impliquen independencia y participación social, pues según señalan, éstas siempre son fortalecidas desde el contexto educativo, considerándolas una de las más relevantes dentro de su práctica pedagógica.

Dicho lo anterior, el profesorado (17) considera que la importancia que se concede a la conducta adaptativa en el trabajo en aula es necesario ajustarla. Por ejemplo, algunas nociones de habilidades de la vida diaria que se



consideran relevantes trabajar en el día a día – conductas como saludar, ir al baño e higiene-, no son trabajadas de manera sistemática ni colaborativa con las familias.

El profesorado (15) subraya a lo largo de los relatos que la habilidad social del saludo es aquella a la que le otorgan más importancia, pues reconocen en esta acción la relevancia de interacción con otros. Por otra parte, las normas de convivencia, la higiene personal y el control de esfínteres, consideradas fundamentales para las dinámicas cotidianas en las salas de clases, son fortalecidas a través del trabajo frecuente en actividades pedagógicas en el aula, según lo relatado por los profesores y profesoras participantes.

En cuanto a la dimensión conceptual, 13 profesores enfatizan el trabajo pedagógico desarrollado en el aula sobre las habilidades del uso del dinero. Indican igualmente que la incorporación de metodologías lúdicas logra permear las habilidades conceptuales, con las sociales, como el saludo y el reconocimiento de normas, con las prácticas, como las relativas a la higiene. Por lo anterior, reconocen como una necesidad el transversalizar en las prácticas pedagógicas conductas de las tres dimensiones, en la programación con estudiantes con discapacidad intelectual.

En suma, reconocen la relevancia de intervenir en las conductas adaptativas, con énfasis en habilidades sociales, aunque critican que estas habilidades no necesariamente son llevadas al trabajo en el aula de manera intencionada por parte de los profesores y las profesoras. Si bien se reconoce el papel de la intervención de otros agentes de la comunidad, como el que llevan a cabo los familiares, se presentan reparos en cuanto a las estrategias, expresando la necesidad de generar programas que expliciten el trabajo de las conductas adaptativas, comprendiendo el

contexto en el que se desarrolla cada estudiante con discapacidad intelectual.

Respecto de la política nacional de educación los profesores (17), señalan que no creen que la conducta adaptativa esté presente en el currículo ordinario. Si bien conocen que es utilizada como elemento de diagnóstico, no cuentan con orientaciones para el trabajo en aula y consideran necesaria una revisión en este punto.

Por otro lado, el decreto más mencionado entre el profesorado es el N° 170, el cual resalta el concepto de conducta adaptativa en Chile como una parte del de diagnóstico de la discapacidad intelectual. Las personas entrevistadas (12) consideran que esta norma, a pesar de ser un avance en la materia, puede ser aún más específica e incorporar estrategias educativas y, a su vez, priorizar el papel de los padres/madres y apoderados/as como agentes participativos.

Finalmente, los profesores y las profesoras entrevistadas observan una brecha en cómo se define la política educativa y los medios disponibles para ser ejecutada. Esto concuerda con la visión ampliamente compartida de que faltan especificaciones técnicas para la implementación de las leyes y normativas, y que las que existen no están pensadas de manera focalizada a las diversas realidades de los niños y niñas con discapacidad intelectual en Chile.

DISCUSIÓN

Un aspecto central para interpretar adecuadamente los resultados obtenidos en este estudio es que la mayor parte los participantes de las tres muestras empleadas -en la primera de ellas como informantes para completar la DABS- han tenido experiencia profesional con alumnado con discapacidad intelectual. Estas trayectorias profesionales, presumiblemente les han hecho particularmente sensibles a la relevancia del contenido de la



conducta adaptativa en la educación de este alumnado, por haberlo experimentado en su día a día como educadores. Una pregunta de investigación interesante es si un estudio similar con profesorado ordinario hubiera arrojado los mismos resultados.

Tal vez fruto de lo anterior, el profesorado interviniente no ha privilegiado en demasía ninguna de las tres dimensiones de la conducta adaptativa. Antes de realizar este trabajo, pensábamos que tal vez lo hiciera con la dimensión conceptual, debido a su alineamiento con contenidos del currículo educativo, o que quizá fuese la dimensión práctica, por el peso en términos de atención que le pudiera representar a los participantes de las muestras de la segunda fase. Sin embargo, han privilegiado levemente los de la dimensión social, tal vez conscientes de que los avances en esta dimensión representan para el alumnado con discapacidad intelectual una llave más para avanzar en su inclusión educativa y social. Curiosamente, el profesorado participante no asume ninguna dimensión sobre la otra.

Otro hecho destacable -sobre todo en conducta adaptativa práctica- es que manifiestan que deben ser desarrolladas por las familias y apoyadas por los profesores durante el proceso, lo cual, a nuestro juicio, se alinea con un consenso muy extendido en la literatura: las habilidades de autonomía personal y sociales -conducta adaptativa, grosso modo- se van a aprender, mantener y generalizar mejor cuando se enseñan en diversos ambientes naturales.

No ocultamos que el fin último de este estudio en poder contribuir a abrir un debate sobre las cuestiones que se han planteado, por eso, para discutir la política nacional, mencionamos aquí contenidos que hubieran podido figurar en el apartado de resultados. Es cierto que provienen en su mayor parte de las entrevistas de la tercera fase, que se trata de un grupo de sólo diecisiete profesores y que no pueden ser considerados

ni tan siquiera representativos del colectivo de profesorado de Educación Especial. Aun así, la práctica unanimidad de sus opiniones nos ha animado darles la palabra en este apartado.

Los profesores señalan que la política educativa nacional no presenta lineamientos respecto al trabajo que se debe desarrollar en aula sobre las cuestiones objeto de este texto. Las orientaciones que se ofrecen carecen de claves o recursos para ser contextualizadas para cada alumno en particular en el momento de ser trabajadas en el aula. Si bien es reconocido el esfuerzo por parte del Estado en poner en la palestra las conductas adaptativas, la mayoría del profesorado piensa que estos esfuerzos han sido insuficientes, pues consideran necesario apoyos e indicaciones específicos en esta materia, de tal manera que quede plenamente reconocida la importancia que tienen en el desarrollo de los niños con discapacidad intelectual.

Los profesores y las profesoras señalan que la falta concordancia de los decretos y normas que guían el trabajo de la conducta adaptativa genera trabajo extra para los profesionales, los cuales, con el fin de acomodarse al mandato curricular, buscan maneras más allá de lo normativo para lograr los objetivos de las habilidades de la conducta adaptativa que se han propuesto.

Cabe destacar que la conducta adaptativa es crucial en la toma de decisiones actividades pedagógicas a desarrollar en el aula. Por lo mismo, no es de extrañar que el fortalecimiento de las conductas adaptativas en niños en edad escolar mejore la probabilidad de un adulto personalmente independiente y socialmente responsable (Tassé y Mehling, 2016), un hecho que los profesores destacan en las entrevistas realizadas, mostrando en su relato plena conciencia de lo relevante de la enseñanza de la conducta adaptativa en etapas escolares.

Los relatos realizados por el profesorado nos sugieren una serie de desafíos en el currículo



nacional, entre ellos se destaca la necesidad de formación de los profesores y profesoras en las áreas de conducta adaptativa, que profundice aspectos relacionados con la estimulación de estas habilidades, de manera formal en los programas curriculares de enseñanza básica. Es relevante mencionar que dentro de los decretos que los profesionales destacan en sus entrevistas están los referidos a Educación Especial (Decretos N°170 y N°83 del Ministerio de Educación), no siendo parte del análisis por parte del profesorado entrevistados aquellos referidos a las Bases Curriculares, tanto de Educación Parvularia como de Educación Regular. Por lo anterior, no es de extrañar que la estimulación de las conductas adaptativas en espacio de currículo regular, esté programada de manera casi exclusiva en el ámbito relacionado con las habilidades de tipo conceptual, generando tensiones entre las prácticas habituales desarrolladas en aula y lo descrito en la Política Pública Nacional de Educación en Chile.

Finalmente, como limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación es importante mencionar que el centrar la investigación en aspectos como discapacidad intelectual y percepción del profesorado en relación con su práctica educativa y conducta adaptativa, hizo que la búsqueda de bibliografía fuera más reducida por la poca información que existe en el Chile respecto al tema. Otras limitaciones del estudio se relacionan con el propio instrumento, la Escala de Diagnóstico de Conducta Adaptativa (DABS), la que no está estandarizada en Chile, por tanto, no puede determinar de manera específica el puntaje corte para los distintos indicadores y establecer si existe o no discapacidad intelectual.

Es evidente que este trabajo genera más preguntas que resultados. Se trata sólo de un

pequeño paso de un recorrido mucho mayor, responderlas requerirá más estudios con muestras más amplias y distintas metodologías cuantitativas y cualitativas, como grupos focales en los que haya una representación de los diversos agentes con voz en este asunto, como por ejemplo: representantes de la administración educativa, familiares, asociaciones en favor de personas con discapacidad, profesionales de psicología que evalúan con las escalas de conducta adaptativa, profesorado ordinario y también de educación especial. Ello contribuiría, al menos, a elaborar una agenda tentativa de elementos a tener en cuenta en posibles estudios futuros. Pensamos que utilizar al máximo el potencial multiplicador de nuestro sistema educativo sobre el objeto de este trabajo es una idea que merece la pena explotar, ya puede significar un salto adelante para mejorar, no sólo el desarrollo educativo de los niños y niñas con discapacidad intelectual, sino también la satisfacción personal y profesional de su profesorado y la calidad de vida de sus familias y allegados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alarcón, J., y Sepúlveda, M. (2014). La conducta adaptativa como criterio diagnóstico de discapacidad intelectual en estudiantes de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 187-199.

Arriagada, A. K., Román Mella, F., Esparza Parra, Y., Novoa Mercado, M., Salinas Pulleghini, P., Toledo Padilla, F., y Vallejos Medina, A. (2016). Caracterización de la conducta adaptativa en escolares con y sin discapacidad intelectual de la región de la Araucanía. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 12(1), 27-36. ISSN: 1794-9998. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67945904002>

ATLAS.ti -Versión 8 (2019). Windows. Scientific Software Development GmbH.



- Daley, S. G., y McCarthy, M. F. (2021). Students with disabilities in social and emotional learning interventions: A systematic review. *Remedial & Special Education, 42*(6), 384–397.
- Giné, C., Montero, D., Verdugo, M., Rueda, P., y Vert, S. (2015). Claves de futuro en la atención y apoyo a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. ¿Qué nos dice la ciencia? *Siglo cero, 46*(1).
- Harrison, P., & Oakland, T. (2003). *Adaptive behavior assessment system manual* (2th ed.). San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Lagos, J., y Muñoz, M. (2018). Conductas adaptativas generales de jóvenes provenientes del sector rural de la comuna de Villa Alegre. *UCMaule, (50)*, 31-43. Recuperado de <http://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/18>
- Luckasson, R., Borthwick-duffy, S., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A. y cols. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports*. Washington, D. C.: American Association in Mental Retardation.
- Ministerio de Educación Chile (2011). *Bases Curriculares Educación de Básica*. Santiago. Recuperado de: [articles-244568_recurso_pdf.pdf](#) ([curriculumnacional.cl](#))
- Montero, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Intervención Psicosocial, 14*(3), 277-293.
- Montero, D. (1999). El sistema valoración-enseñanza-evaluación de destrezas adaptativas: ICAP, CALS y ALSC. En *III Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Simposio "Retos en la respuesta al retraso mental en la vida adulta: Formación, oportunidades y calidad de vida"*. Salamanca: Instituto de Integración en la Comunidad (Vol. 19).
- Montero, D., y Lagos, J. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 37*(2), 345-361.
- Morreau, L., Bruininks, H., & Montero, D. (2002). *Inventario de destrezas adaptativas (CALS)*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Navas, P. (2012). *Desarrollo y calibración de una escala de diagnóstico de conducta adaptativa mediante modelos de teoría de respuesta a los ítems* (Tesis doctoral sin publicar). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Oakland, T., y Harrison, P. (2013). *ABAS-II. Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa*. Madrid: Tea Ediciones. Recuperado de: <https://goo.gl/RG5SSF>.
- Reschly, D. (1987). Incorporating Adaptive behavior deficit into instructional programs. *Best practices in Mental Disabilities, 4*(2), 212-523.
- Sandjojo, J., Zedlitz, A. M. E. E., Gebhardt, W. A., Hoekman, J., Haan, J. A., & Evers, A. W. M. (2019). Effects of a self-management training for people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*(2), 390–400.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación Chile. Santiago. ISBN 978-956-292-706-2.
- Tassé M. y Mechling M. (2016). *Research-based practices for educating students with intellectual disability*. Measuring Intellectual Functioning and Adaptive Behavior

Determining Intellectual Disability. 1-40.

Tassé M., Schalock R., Balboni G., Bersani H., Sharon Jr., Borthwick-Duffy A., Spreat S., Thissen D., Widaman K., y Zhang D. (2017) The Diagnostic Adaptive Behavior Scale, DABS. Washington: American Association on Intellectual Developmental Disabilities.

Tassé M., Schalock R., Balboni G., Bersani H., Sharon Jr., Borthwick-Duffy A., Spreat S., Thissen D., Widaman K., y Zhang D. (2021). *DABS. Escala de Diagnóstico de conducta adaptativa*. (M.A Verdugo, B. Arias y P. Navas, adaptadores). Madrid: TEA Ediciones.

Verdugo, M., Navas, P., Jordán de Urrés, F., Gómez, L., Arias, B. (2012). Evaluación de la conducta adaptativa en el contexto español. En S. Santos y P. Morato (Eds.) *Comportamento adaptativo. Dez anos depois*. (pp. 35-52) Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.