

Universidad de Deusto



Facultad de Educación y Deporte

**Conducta adaptativa en escolares con discapacidad intelectual de los niveles Parvulario y Básico en la región del Maule (Chile)**

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Teresa Núñez Núñez', with a large, sweeping flourish at the end.

Dña. Teresa Núñez Núñez  
Doctoranda del Programa  
de Doctorado en Educación

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Delfín Montero Centeno', with a long, horizontal flourish at the end.

Dr. Delfín Montero Centeno  
Director de la tesis

Bilbao, 2 de febrero de 2023

A Sebastián y María Florencia, por mis tiempos de ausencia. Por ser mi fuerza y guía en todo momento.

A José Antonio, mi compañero de vida y apoyo en este proceso.

A mis padres, Jorge y Oriana, por estar siempre.

A todos quienes conviven con el cáncer día a día. La única lucha que se pierde es la que se abandona.

## **Agradecimientos**

Quisiera agradecer a todos quienes formaron parte de este trabajo.

A mi director de tesis el Doctor Delfín Montero Centeno, quien con su paciencia, conocimientos y sabiduría logró acompañarme y guiarme en todo momento, tanto en lo académico como en lo personal a lo largo de estos años.

A las niñas y los niños con discapacidad intelectual de la región del Maule y sus familias, por dejarme ser parte de su intimidad al entregarme información de sus procesos educativos a lo largo de este trabajo.

A los profesores de Educación Especial y Parvularia de la red pública del Maule que participaron de manera desinteresada entregándonos su experiencia y conocimientos para que este trabajo fuera posible.

A mi familia. Especialmente a mis padres y hermanas Andrea y Florencia por empatizar y ser mi apoyo y fortaleza a lo largo de estos años. A Máximo, Salvador y Gabriel, quienes han sido una luz en medio de este proceso.

A mis amigas Daniela, Ángeles y Cristal gracias por acompañarme, darme la confianza y la energía para finalizar este trabajo.

## Resumen

La conducta adaptativa es en la actualidad uno de los criterios que definen operativamente la discapacidad intelectual, presente en los sistemas de diagnóstico más relevantes (AAIDD, DSM-5 y la CIE 11 de la OMS). Se trata de un amplio constructo que agrupa un variado conjunto de destrezas sociales y de autonomía personal necesarias para responder a las necesidades de la vida diaria.

La normativa chilena obliga a su evaluación a través de herramientas estandarizadas. A pesar de que parte del contenido de la conducta adaptativa está presente en diferentes áreas del currículo escolar, se ha podido encontrar muy escasa presencia en la literatura sobre su enseñanza o de las implicaciones que esas evaluaciones pudieran tener en la acción de los docentes que trabajan con alumnado con discapacidad intelectual (Lagos et al., 2022).

Según las estadísticas actuales del Ministerio de Educación, el profesorado trabaja con 143.545 niños y niñas que cursan nivel Parvulario en modalidad Especial y 38.551 en los niveles Básicos pertenecientes a los Programas de Integración Escolar (Centro de estudios Mineduc, 2017), requiriendo estrategias que fomenten el desarrollo de conductas adaptativas en un gran porcentaje de estos casos (Decreto 170, 2009). Este estado de sucesos da origen a esta tesis, en la que se lleva a cabo un estudio exploratorio que tiene como principal objetivo reunir datos empíricos sobre la comprensión de la conducta adaptativa y de su enseñanza por parte del profesorado. En este trabajo se describen algunas de las conductas adaptativas relevantes en escolares con discapacidad intelectual de entre 4 y 8 años. Se analizan algunas de las claves contextuales y de intervención educativa en la conducta adaptativa a partir, sobre todo, de las percepciones del profesorado de Educación

Especial y se exploran las visiones de profesionales de la Educación Especial y sus familias sobre el trabajo en el ámbito de las conductas adaptativas.

Para ello se emplearon tres muestras de conveniencia. La primera, de escolares con discapacidad intelectual de la región del Maule (Chile) ( $n = 359$ ), de entre 4 y 8 años, a los que se aplicó la Escala de Diagnóstico de la Conducta Adaptativa, una herramienta promovida por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). Esto permitió fijar un listado de contenidos de este constructo que se utilizó para crear dos cuestionarios dirigidos al profesorado. Ambos se aplicaron a dos muestras de conveniencia de docentes con experiencia previa en el trabajo con este alumnado. En el primero de ellos se les pidió que ordenaran los elementos por su importancia educativa ( $n = 76$ ), y en el segundo se indagó sobre sus prácticas pedagógicas habituales ( $n = 122$ ) sobre contenidos propios de la conducta adaptativa. Partiendo de los resultados obtenidos de ambos cuestionarios, se seleccionó una tercera muestra compuesta por profesores de Educación Especial ( $n = 17$ ), que fueron entrevistados para conocer sus percepciones sobre los resultados obtenidos en ambos. Finalmente, se realizó un grupo focal, compuesto por profesores, directivos escolares y familiares, para realizar un análisis final sobre el papel de la escuela, la familia, y el currículo ordinario en la enseñanza de habilidades adaptativas.

Entre los principales hallazgos se destacan tres: primero, la importancia prácticamente equivalente que otorgó el profesorado a las conductas adaptativas prácticas, conceptuales y sociales a la hora de fortalecer el comportamiento independiente y la participación del alumnado con discapacidad intelectual. Segundo, se constató que la mayor parte del profesorado interviene educativamente para enseñar habilidades adaptativas a este alumnado, aunque no dispongan de orientaciones precisas dentro del currículo ordinario de

Educación Parvularia y Básica. Y, tercero, se evidenció la necesidad de una mayor colaboración con las familias en la enseñanza de las habilidades adaptativas en el alumnado con discapacidad intelectual.

*Palabras clave:* conducta adaptativa, discapacidad intelectual, enseñanza, sistema educativo chileno, educación básica, educación parvularia.

## **Abstract**

Adaptive behavior is currently one of the criteria that operationally define intellectual disability, present in the most relevant diagnostic systems (AAIDD, DSM-5 and ICD 11 of the WHO). It is a broad construct that brings together a varied set of social skills and personal autonomy necessary to respond to the needs of daily life.

Chilean regulations require its evaluation through standardized tools. Despite the fact that part of the content of adaptive behavior is present in different areas of the school curriculum, it has been possible to find very little presence in the literature on its teaching or on the implications that these evaluations could have on the action of teachers who work with students with intellectual disabilities (Lagos et al., 2022).

According to current statistics from the Ministry of Education in Chile, teachers work with 143,545 boys and girls who are enrolled in Kindergarten in a special modality and 38,551 in the basic levels belonging to the School Integration Programs (Centro de Estudios Mineduc, 2017), requiring strategies that promote development of adaptive behaviors in a large percentage of these cases (Decree 170, 2009). This state of events gives rise to this thesis, in which an exploratory study is carried out whose main objective is to gather empirical data on the understanding of adaptive behavior and its teaching by educators. This paper describes some of the relevant adaptive behaviors in schoolchildren with intellectual disabilities between 4 and 8 years of age. Some of the contextual keys and educational intervention in adaptive behavior are analyzed based, above all, on the perceptions of Special Education teachers, and the visions of Special Education professionals and their families on work in the field of adaptive behaviors.

For this, three convenience samples were used. The first, of schoolchildren with intellectual disabilities from the Maule region (Chile) (n = 359), between 4 and 8 years of age, to whom the Adaptive Behavior Diagnostic Scale was applied, a tool promoted by the American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). This made it possible to establish a list of contents of this construct that was used to create two questionnaires for teachers. Both were applied to two convenience samples of teachers with previous experience in working with these students. In the first of them, they were asked to order the elements by their educational importance (n = 76), and in the second, they were asked about their habitual pedagogical practices (n = 122) about contents of adaptive behavior. Based on the results obtained from both questionnaires, a third sample was selected made up of Special Education teachers (n = 17), who were interviewed to find out their perceptions of the results obtained in both. Finally, a focus group was held, made up of teachers, school administrators, and family members, to carry out a final analysis on the role of the school, the family, and the regular curriculum in teaching adaptive skills.

Among the main findings, three stand out: first, the practically equivalent importance that teachers gave to practical, conceptual and social adaptive behaviors when it comes to strengthening independent behavior and the participation of students with intellectual disabilities. Second, it was verified that most of the teachers intervene educationally to teach adaptive skills to these students, even though they do not have precise guidelines within the ordinary curriculum of Early Childhood and Basic Education. And third, the need for greater collaboration with families in teaching adaptive skills to students with intellectual disabilities was evidenced.

Keywords: adaptive behavior, intellectual disability, teaching, Chilean educational system, basic education, preschool education.

## Índice

Introducción .....	19
2. La conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual: El estado de la cuestión. ....	29
2.1. Historia de la conducta adaptativa como criterio de diagnóstico de la discapacidad intelectual .....	30
2.2. Estructura de la conducta adaptativa .....	39
2.3. Evaluación de la conducta adaptativa .....	42
2.3.1. Instrumentos para la evaluación de la conducta adaptativa.....	45
2.3.1.1. Escala de Conducta Adaptativa de Vineland (1936, 1964, 1985, 2005) ....	46
2.3.1.2. Escala de Conducta Adaptativa AAMR .....	47
2.3.1.3. Escala de Conducta Independiente- Revisada .....	48
2.3.1.4. Sistema de valoración-enseñanza-evaluación: ICAP, CALS, ALSC. ....	48
2.3.1.5. Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa, ABAS-II y ABAS-III (2000).....	51
2.3.1.6. Escala de Diagnóstica de la Conducta Adaptativa (DABS) .....	54
2.4. Conducta adaptativa en alumnado con discapacidad intelectual: El Caso de Chile .	60
2.4.1. Sistema educativo chileno, características del sistema nacional. ....	72
2.4.1.1. Antecedentes históricos del sistema de educación chileno.....	73
2.4.2. Niveles del sistema educativo.....	76
2.4.2.1. Nivel de Educación Parvularia.....	76
2.4.2.2. Nivel de Educación Básica. ....	79

2.4.2.3. Educación Especial.....	82
2.4.3. Antecedentes geográficos y culturales del sistema de educación chilena.....	87
2.4.3.1. Características del sistema educativo en la región del Maule (Chile).....	87
2.4.3.2. Antecedentes educativos de la región del Maule.....	90
2.4.3.3. Centros educativos que ofrecen educación a niños y niñas que presentan discapacidad intelectual en Chile.....	92
3. Estudio empírico.....	93
3.1. Procedimiento del estudio empírico.....	96
3.1.1. Aplicación y recopilación de información a través de la DABS.....	96
3.1.2. Cuestionarios de jerarquización de conductas adaptativas y de prácticas pedagógicas.....	97
3.1.3. Entrevistas a profesores de Educación Especial.....	100
3.1.4. Grupo focal.....	101
3.2. Descripción de las muestras.....	103
3.2.1. Aplicación de la Escala de Diagnóstico de Conducta Adaptativa (DABS): Características de los participantes.....	103
3.2.1.1. Niños y niñas con discapacidad intelectual entre 4 y 8 años de la región del Maule.....	103
3.2.1.2. Lugar de residencia de los niños y niñas evaluados a través de la DABS	104
3.2.1.3. Tipo de escolarización de niños y niñas entre 4 y 8 años evaluados a través de la DABS.....	107
3.2.2. Participantes en los cuestionarios de jerarquización de conductas adaptativas y de prácticas pedagógicas, entrevistas y grupo focal.....	110

3.2.3. Participantes en las entrevistas y grupo focal .....	112
4. Resultados del estudio empírico .....	115
4.1. Resultados de la aplicación de la DABS .....	115
4.2. Resultados de aplicación del cuestionario de jerarquización de la conducta adaptativa	
122	
4.3. Resultados de aplicación del cuestionario prácticas pedagógicas.....	127
4.4. Resultados de aplicación de entrevistas a profesores de Educación Especial.....	135
4.5. Resultados de aplicación grupo focal.....	141
4.5.1. Relevancia de la conducta adaptativa en la práctica educativa.....	143
4.5.2. Trabajo colaborativo entre familia y escuela. ....	149
4.5.3. Lineamientos técnico-pedagógicos en la práctica educativa. ....	151
4. Discusión y conclusiones .....	153
Referencias.....	160
Anexos .....	185

## Índice de tablas

Tabla 1	Definiciones operativas de conducta adaptativa publicadas por AAIDD y APA.....	36
Tabla 2	Estructura factorial de la conducta adaptativa.....	41
Tabla 3	Secuencia de pasos para la utilización del sistema de valoración-enseñanza-evaluación.....	51
Tabla 4	Resumen de las áreas correspondientes a los dominios de la conducta adaptativa y el índice de conducta adaptativa general (Harrison y Oakland).....	52
Tabla 5	Cantidad de ítems en aplicación de la DABS en el año 2008.....	56
Tabla 6	Sistema de puntuación de la DABS.....	58
Tabla 7	Escalas ajustadas al modelo tripartito de la conducta adaptativa.....	59
Tabla 8	Políticas públicas chilenas que contemplan la conducta adaptativa como criterio de diagnóstico.....	65
Tabla 9	Niveles educativos de la Educación Parvularia .....	78
Tabla 10	Niveles Educación Básica agrupados por años.....	81
Tabla 11	Modelos de Educación Especial en Chile.....	85
Tabla 12	Población censada en Chile y proyección de la población en el año 2021..	90
Tabla 13	Dependencia administrativa centros los educativos región del Maule....	91
Tabla 14	Sexo de niños y niñas participantes en la aplicación de la DABS.....	103
Tabla 15	Niños y niñas agrupados por edades a los que se le aplica la DABS.....	104

Tabla 16	Localidades de residencia de los niños y niñas evaluados.....	105
Tabla 17	Medidas de dispersión de las comunas de residencia de los niños y niñas evaluados.....	106
Tabla 18	Tipo de escolarización de los niños y niñas evaluados.....	108
Tabla 19	Rango de edad por niveles de escolaridad en Chile.....	108
Tabla 20	Distribución por curso de los niños y niñas evaluados.....	109
Tabla 21	Distribución de profesorado que participa en el cuestionario de jerarquización de las conductas adaptativas.....	111
Tabla 22	Años de experiencia del profesorado participante en el cuestionario de jerarquización de las conductas adaptativas.....	111
Tabla 23	Distribución del profesorado que responde en el cuestionario de prácticas pedagógicas.....	112
Tabla 24	Años de experiencia del profesorado participante en el cuestionario de prácticas pedagógica.....	112
Tabla 25	Características profesores participantes de la entrevista.....	113
Tabla 26	Características de los participantes del grupo focal.....	114
Tabla 27	Caracterización de la dimensión conceptual.....	116
Tabla 28	Matriz resumen de las habilidades en la dimensión conceptual.....	117
Tabla 29	Caracterización de la dimensión social.....	118
Tabla 30	Matriz resumen de las habilidades en la dimensión social.....	119
Tabla 31	Caracterización de la dimensión práctica.....	119
Tabla 32	Matriz resumen de las habilidades en la dimensión práctica.....	120

Tabla 33	Características de las conductas adaptativas de niños y niñas con discapacidad intelectual de la región del Maule.....	121
Tabla 34	Resultados de la aplicación del cuestionario de jerarquización en la dimensión conceptual.....	122
Tabla 35	Resultados de la aplicación del cuestionario de jerarquización en la dimensión social.....	125
Tabla 36	Resultados de la aplicación cuestionario de jerarquización dimensión práctica.....	126
Tabla 37	Considero relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con mis alumnos con discapacidad.....	128
Tabla 38	Dentro de su comunidad educativa, ¿usted cree que esas habilidades son trabajadas por los profesores?.....	128
Tabla 39	Realizó actividades relacionadas con las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula en mi práctica pedagógica habitual.....	129
Tabla 40	En mi práctica pedagógica están presentes actividades que favorecen el desarrollo de las habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión conceptual.....	130
Tabla 41	En mi práctica pedagógica están presentes actividades que favorecen el desarrollo habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión práctica.....	131
Tabla 42	En mi práctica pedagógica están presentes actividades relacionadas las habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión social.....	131

Tabla 43	La actual política educativa chilena incentiva el trabajo de estas habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa).....	132
Tabla 44	Considero que la política educativa chilena entrega lineamientos claros respecto de estas habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa) en el aula.....	133
Tabla 45	Matriz de análisis del cuestionario de prácticas pedagógicas.....	133
Tabla 46	Temas, categorías y dimensiones de análisis de las entrevistas.....	135

## Índice de Figuras

Figura 1	Línea de tiempo principales hitos en el desarrollo del concepto de conducta adaptativa como criterio de diagnóstico de la DI.....	37
Figura 2	Modelo de competencia intelectual de Greenspan.....	39
Figura 3	Las cuatro fases del trabajo realizado por el INICO, para la validación y calibración de la DABS en población española.....	56
Figura 4	Mapa político de Chile.....	86
Figura 5	Distribución de la población urbana y rural de la región del Maule.....	88
Figura 6	Fases del estudio desarrollado.....	95
Figura 7	Árbol de relaciones de resultados de la entrevista.....	137
Figura 8	Categorías y subcategorías propuestas a partir del análisis del grupo focal.....	141

## Índice de Anexos

Anexo 1	Consentimiento informado aplicación de la DABS.....	181
Anexo 2	Escala de Diagnóstico conducta Adaptativa (DABS, AAIDD, 2006, versión en castellano de Navas, 2012). Versión de 4 a 8 años.....	183
Anexo 3	Consentimiento informado entrevista y grupo focal.....	200
Anexo 4	Selección de ítems de la DABS.....	202
Anexo 5	Cuestionario de jerarquización de las conductas adaptativas.....	215
Anexo 6	Guion de entrevista a profesores de Educación Especial.....	218
Anexo 7	Entrevista profesores de Educación Especial.....	220
Anexo 8	Cuestionario de prácticas pedagógicas.....	224
Anexo 9	Transcripción entrevistas.....	227
Anexo 10	Transcripción grupo focal.....	293

## Introducción

La conducta adaptativa como criterio de diagnóstico de la discapacidad intelectual (DI) es un hecho reconocido entre los profesionales de la educación y la psicología en Chile. Aunque nominalmente no esté presente, su contenido -o parte de él- es visible en diversas áreas del currículo nacional desde el año 2009 (Montero y Lagos, 2011; Alarcón- Leiva y Sepúlveda-Dote, 2014; Lagos y Amaro, 2016). Sin embargo, la presencia de las conductas adaptativas es escasa tanto en la práctica pedagógica de profesionales de la Educación Especial, como en la literatura científica (Lagos et al., 2022). Esto es así aun cuando para su evaluación debe considerarse su desempeño en ambientes comunitarios típicos de niños y niñas de la misma edad y cultura (Schalock et al., 2021). La escuela es un entorno decisivo tanto para su valoración como para su desarrollo.

Chile está contemplando de manera progresiva iniciativas que incluyen la conducta adaptativa como criterio de diagnóstico de la DI (Montero y Lagos, 2011; Lagos y Amaro, 2016). Un ejemplo de ello es la publicación del del Decreto 170/2009, que fija normas para determinar los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE) que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial, bajo el lineamiento impulsado al dictar la Ley 20.201/2009. Otra evidencia es la publicación del Decreto 83/2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para el alumnado con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica, ofreciendo orientaciones generales del trabajo pedagógico con niños y niñas que presentan DI.

Pese a lo anterior, en Chile se cuenta con limitada información sobre instrumentos de diagnóstico de la conducta adaptativa que permitan dar respuesta en coherencia con los actuales parámetros nacionales e internacionales en torno al diagnóstico de la DI (Lagos-

Luciano et al., 2022), hecho que resulta propio de los países con ingresos medianos y bajos, donde las personas susceptibles de ser diagnosticadas a menudo no se identifican correctamente debido a que las pruebas estandarizadas y validadas no están fácilmente disponibles (Tassé et al, 2019).

Todos estos acontecimientos muestran pistas respecto de los avances que presenta la conducta adaptativa en Chile, en un intento por ajustarse a los estándares internacionales, guiados por instituciones reconocidas mundialmente como la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), a través del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5), la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), y la Organización Mundial de la Salud, por medio de la CIE- 11.

Por lo anteriormente expuesto y en virtud del actual escenario en Chile, resulta necesario contar con más información y datos respecto de la conducta adaptativa en escolares con DI y el papel de la escuela en su desarrollo. Por eso se plantea la presente tesis doctoral, que es el resultado de tres fases de trabajo.

La primera de ellas se centró en la aplicación de la Escala de Diagnóstico de la Conducta Adaptativa (DABS) (Tassé et al., 2017; Tassé et al., 2021) a escolares de entre 4 y 8 años con DI de la región del Maule (Chile) con la finalidad de conocer algunas de las características de estas conductas en los niños y niñas en edad escolar de la región del Maule. La segunda fase se focalizó en la aplicación de dos cuestionarios a el profesorado que trabaja con niños y niñas con DI, dada la necesidad de analizar algunas de las claves contextuales y de intervención educativa en la conducta adaptativa aplicada en el aula que pudieran describir de mejor manera los resultados obtenidos en la aplicación de la Escala de Diagnóstico de la Conducta Adaptativa (DABS) (Tassé et al., 2017; Tassé et al., 2021). Para

ello se utilizó un cuestionario de jerarquización de conductas adaptativas -derivado de la fase anterior- y otro de prácticas pedagógicas habituales sobre contenidos propios de la conducta adaptativa. Adicionalmente, se llevaron a cabo entrevistas con una pequeña muestra de profesores, que permitieron profundizar la información recogida a través dichos instrumentos. Finalmente, como tercera fase, y en base a la necesidad de explorar las visiones que se tienen del trabajo de las conductas adaptativas en los centros educativos, se empleó la técnica de grupo focal a una muestra de docentes y familias de niños y niñas con DI pertenecientes al sistema educativo especial en Chile.

## **1. Objetivos y metodología de la tesis**

Un dato crucial para la comprensión de la conducta adaptativa es que las habilidades que la componen pueden ser enseñadas y aprendidas, lo que está largamente demostrado en un amplio conjunto de investigaciones con personas con DI, de todas las edades, que han puesto en evidencia el potencial de mejora en el aprendizaje de habilidades sociales y de autonomía personal, dos componentes que constituyen buena parte del contenido del constructo de conducta adaptativa (Daley y McCarthy, 2021; Sandjojo et al., 2019; Tassé et al., 2016b).

En Chile hay un creciente interés en cuanto a la conducta adaptativa, producto de la importancia que se le otorga a la atención especializada de niños y niñas con DI en el contexto escolar a partir de políticas públicas como, por ejemplo, el Decreto 170/2009 y el Decreto 83/2015, y de su importancia en los programas de integración y escuelas especiales.

Es por lo que, en el actual contexto nacional, resultaría necesario comprender mejor las conductas adaptativas de niños y niñas con DI en el periodo escolar.

La escuela es un ambiente decisivo para el desarrollo de la infancia, no solo 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 podría llevar a inferir que existen prácticas pedagógicas que abordan estas últimas habilidades a lo largo de los periodos de Educación Parvularia y Básica. Sin embargo, existen evidencias de que los profesores no necesariamente las trabajan en contextos escolares de manera intencionada (Alarcón-Leiva y Sepúlveda-Dote, 2014; Krauss et al., 2016).

Este estado de cosas, que pudiera no resultar preocupante en alumnado sin discapacidad, resulta ser un hecho de gran trascendencia en niños y niñas que presentan DI, ya que por definición tienen limitaciones significativas en conducta adaptativa.

Por esta razón debe existir alineación entre los profesionales, el conocimiento científico y las políticas públicas, puesto que cuando surge una contradicción entre estos factores, se generan barreras para poder aplicar modelos inclusivos (Giné et al., 2015), teniendo como consecuencia una respuesta educativa deficiente para los niños y niñas que presentan DI, sin tener en cuenta sus necesidades de apoyo en torno a la conducta adaptativa. En esta tesis se busca contribuir al conocimiento de la conducta adaptativa en Chile (en concreto en la región del Maule), teniendo como principal foco no solo la descripción de este tipo de conductas en escolares con DI de la región del Maule, sino la realización de un

primer análisis de la intervención educativa sobre ella, principalmente desde la perspectiva del profesorado y, en menor medida, desde la de familiares y directivos del sistema escolar.

Por consiguiente, y para dar respuesta al propósito de esta tesis, se plantean los siguientes objetivos:

1. Describir algunas de las conductas adaptativas relevantes en escolares con DI de entre 4 y 8 años en la región del Maule, Chile.
2. Analizar algunas de las claves contextuales y de intervención educativa en la conducta adaptativa a partir, sobre todo, de las percepciones del profesorado de Educación Especial.
3. Explorar las visiones de profesionales de la Educación Especial y sus familias sobre el trabajo en el ámbito de las conductas adaptativas de alumnado de entre 4 y 8 años con DI.

Para el logro de estos objetivos se utilizó una metodología cualitativa-cuantitativa, (Vasilachis de Gialdino, 2006) que se articuló en el proceso que se resume en este capítulo, y que se detalla en el tercer capítulo de esta tesis.

El inicio de esta tesis fue un proceso de revisión bibliográfica, con la finalidad de lograr un conocimiento más ordenado y preciso de la conducta adaptativa y de las prácticas pedagógicas sobre esta cuestión en niños y niñas con DI, con particular énfasis en experiencias chilenas.

Como palabras clave de búsqueda se utilizaron, principalmente: conducta adaptativa en niños y niñas con DI y prácticas educativas en niños y niñas con DI. La información recopilada se presentó en múltiples formatos como libros, revistas y actas de congresos. En cuanto a los libros, se utilizaron sobre todo algunos de los principales referentes a nivel

mundial en la temática de DI, particularmente de investigadores vinculados a la AAIDD, cuyo trabajo ha sido decisivo para la construcción del concepto actual de conducta adaptativa.

Por otra parte, se realizó una búsqueda en revistas indexadas, por ser una base sólida de información actualizada, primordialmente, en bases de datos como PROQUEST y EBSCOHOST, estableciendo como criterio preferente de inclusión que las investigaciones no tuvieran más de quince años de ser publicadas, aunque con excepciones, para dar cabida a algunas más antiguas con un alto nivel de impacto en la evolución histórica de la conducta adaptativa. También fueron revisadas actas de congresos con material presentado en conferencias, principalmente internacionales, donde -como criterios de inclusión- se precisó que estas aportaciones fuesen de autores reconocidos en la temática y que no tuvieran más de 20 años de antigüedad. En todas las referencias antes aludidas fueron excluidas aquellas que no mostraron una conexión directa con este trabajo por estar muy vinculadas a cuestiones relativas al diagnóstico o propias de la psicología diferencial.

Con relación al primer objetivo, se aplicó la Escala de Diagnóstico de Conducta Adaptativa (DABS) (Tassé et al., 2017; Tassé et al., 2021) en su versión para niños y niñas de entre 4 y 8 años. La conducta adaptativa puede manifestarse en una amplia gama de conductas observables, por lo que para delimitar un conjunto de elementos que fuera a la vez significativo y manejable en lo que se relata más adelante (ver apartado 2.1), se optó por esta herramienta que tiene un amplio prestigio internacional. Esta escala, propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), tiene como principal objetivo la identificación de limitaciones significativas en la conducta adaptativa, con base en las dimensiones conceptual, social y práctica. La selección de niños

y niñas de este tramo de edades, entre el nivel Parvulario y Básico, se debió a que aborda un periodo en el que la conducta adaptativa se desarrolla de manera más rápida y visible que en periodos posteriores.

La versión de la DABS que se utilizó en esta etapa de la tesis tiene un total de 168 ítems, de los cuales 68 corresponden a la escala conceptual, 65 a la escala social y 35 a la escala práctica (ver Anexo 2). Para la aplicación de la escala se contó con la participación de profesores de Educación Especial ( $n = 5$ ) y alumnado de último año de la carrera de Educación Especial ( $n = 10$ ), quienes recibieron una capacitación de una hora y cuarenta minutos aproximadamente, en la que además de las cuestiones relativas a la administración de la herramienta, se abordó el concepto de conducta adaptativa, su importancia en el diagnóstico de la DI y en el trabajo pedagógico. Luego, este grupo realizó una aplicación piloto a 50 niños y niñas, en la que se pidió a los informantes de la escala que hicieran sugerencias para mejorar la claridad de las instrucciones y del sentido de algunos ítems, con el objeto de detectar dificultades no previstas antes de ser utilizada de manera definitiva. Finalmente, para la aplicación de la versión definitiva de la escala (ver Anexo 2) a la muestra completa ( $n = 359$ ), el grupo encargado de la aplicación solicitó un consentimiento informado (ver Anexo 1) a cada uno de los participantes de este proceso.

En cuanto al segundo objetivo, analizar algunas de las claves contextuales y de intervención educativa en la conducta adaptativa, se aplicó un cuestionario de jerarquización de las conductas adaptativas a un grupo de profesores. Para la construcción de este instrumento se llevó a cabo una selección de ítems para que fueran ordenados por estos profesionales. Dicha selección se confeccionó a partir de los 168 ítems que fueron aplicados a los niños y niñas por medio de la DABS (versión en castellano de Navas, 2012), sobre la

base de su ordenamiento según media aritmética (apartado 3.2.1). Para este proceso, se seleccionaron de la DABS las conductas adaptativas que tuvieran mayor representación en el currículo escolar chileno. Para ello se revisaron los objetivos del currículo nacional con base en las dimensiones planteadas por los Planes y Programas de Estudio, desde Educación Parvularia a segundo año de Educación Básica (MINEDUC, 2018). Las dimensiones que fueron revisadas corresponden a las competencias comunicativas, sociales y de tipo práctico de las bases curriculares de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Orientación, Deporte y Salud, Tecnología y Artes Visuales y Orientación.

Para llevar a cabo lo anterior, en primer lugar, se recogieron los 168 ítems de la DABS, divididos para cada una de las dimensiones: conceptual, social y práctica, y se calcularon las medias aritméticas por cada ítem. En segundo lugar, cada uno de los ítems fue revisado y contrastado con los objetivos de los Planes y Programas de Estudio, desde Educación Parvularia a segundo año de Educación Básica, por cada ítem se determinó si estaba o no presente en los objetivos, señalando en el caso de estar presente “Sí” y de no estar presente “No”. Luego, en tercer lugar, se seleccionó cada uno de los ítems que al menos estuviese mencionado en una asignatura de los Planes y Programas de estudio, teniendo en el área conceptual 26, social 27 y práctica 29 (detalles de esta selección en el anexo 4). De esta forma, se escogieron los ítems con una conexión más explícita con los programas de estudio de estos niveles de enseñanza. Ejemplos de ellos pueden ser: “Responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles” o “Hace preguntas apropiadas al contexto o situación (p. ej., “¿Qué es eso?”)”. En cuarto lugar, fueron seleccionados los 25 ítems que obtienen los mayores puntajes en la aplicación de la DABS según la media aritmética (para más detalle ver Anexo 4).

La última versión de la selección de ítems, que tuvo como base el instrumento original del castellano (Navas, 2012), fue validada por cinco jueces expertos con amplia experiencia docente e investigativa en el tema de DI y conducta adaptativa. Todos ellos son profesores de Educación Especial y doctores de reconocido prestigio en el área a nivel nacional, con destacada experiencia de más de diez años en trabajo académico en universidades chilenas y formación de profesorado en Educación Especial, con énfasis en trabajo con personas con DI.

Finalmente, del proceso descrito y de la selección de los 25 ítems para las dimensiones conceptual, social y práctica, se sintetizó el trabajo con un listado en el que se utilizaron los elementos seleccionados que dan forma al cuestionario de jerarquización de prácticas pedagógicas versión final (ver Anexo 5) que se aplicó a la muestra del profesorado constituida por profesionales con experiencia en la educación de alumnado con DI ( $n = 76$ ) (para mayores detalles, revisar apartado 3.2.2). A cada uno de ellos se les pidió que ordenaran los ítems de la escala según la importancia otorgada en su trabajo educativo. De esto se obtuvo un conjunto de conductas adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas, jerarquizadas según lo solicitado.

En un segundo momento del estudio empírico se reunió una muestra de 122 profesionales con experiencia en la educación de alumnado con DI, para profundizar en aspectos relacionados con su trabajo en aula con relación a las conductas adaptativas y conocer a cuáles les otorgan más importancia en su práctica pedagógica habitual (para más detalle ver apartado 3.2.2). Para identificar problemas no previstos, se llevó a cabo un pilotaje en el que participaron 20 profesionales y se les solicitó retroalimentación en relación con los planteamientos de las preguntas y tiempo que les llevó responder cada una de ellas.

De este proceso se obtuvo la versión final del cuestionario (ver Anexo 8) que se aplicó a la muestra total ( $n = 122$ ).

En un tercer momento se entrevistó a otra muestra de profesorado ( $n = 17$ ) para profundizar los resultados obtenidos en la fase anterior (este grupo de profesores también participó del cuestionario de jerarquización mencionado anteriormente). Los resultados del cuestionario de prácticas pedagógicas habituales -que se mencionó anteriormente- permitió que nos aproximáramos a la relevancia que los docentes otorgan a las conductas adaptativas en su práctica pedagógica habitual. Sin embargo, se hizo necesario un conocimiento más detallado de este proceso desde el relato de los actores. Para ello se elaboró un guion que recogiera el ordenamiento realizado en la jerarquización y mencionase el concepto de conducta adaptativa (ver Anexo 6). Esto permitió obtener una mayor cantidad de detalles para conocer si efectivamente el profesorado incluía estos elementos en su práctica pedagógica, a efectos de analizar las repercusiones que pudieran tener estas acciones en el alumnado con DI. Las respuestas obtenidas de las entrevistas se analizaron a través del software de análisis cualitativo Atlas-Ti, versión 8 (ATLAS.Ti, 2017), lo que nos ayudó a organizar las categorías de análisis a través de las dimensiones y relaciones conseguidas.

Para dar respuesta al tercer objetivo de esta tesis, que se relaciona con las percepciones de los profesionales y algunas familias, se organizó un grupo focal (ver su transcripción en Anexo 10) que favoreciera en la profundización respecto de qué conductas adaptativas son desarrolladas en la práctica pedagógica habitual de los profesores y cómo ellos y algunas familias perciben el trabajo efectuado en el contexto escolar sobre la conducta adaptativa. También resultó de interés descubrir acuerdos y discrepancias sobre posibilidades de colaboración entre escuela y familia. Cabe mencionar que, cada uno de los

docentes participantes, trabaja actualmente o cuenta con alguna experiencia con alumnado con DI. Para organizar la información de este grupo focal -al igual que en las entrevistas- se empleó el software de análisis cualitativo Atlas-Ti, versión 8 (ATLAS.Ti, 2017), esquematizando los resultados en categorías y subcategorías (véase el apartado 4.5 resultados aplicación grupo focal).

Para facilitar la lectura de la tesis, cada una de las partes de este proceso será detallado en el tercer capítulo, estudio empírico.

## **2. La conducta adaptativa en personas con DI: El estado de la cuestión.**

Se presenta aquí un marco de referencia que aporte a la comprensión del concepto, a su relevancia en el diagnóstico de la DI y su contextualización dentro del sistema educativo chileno.

Para ello se ha estructurado este capítulo en cuatro apartados: el primero recoge la historia de la conducta adaptativa como criterio de diagnóstico de la DI y su relación con la inteligencia -tal cual la miden los test-. En el segundo se delinean los antecedentes y desarrollo histórico de la conducta adaptativa en Chile, cómo ha sido abordada desde la política educativa y el creciente interés por el concepto a nivel nacional. En el tercero, se desarrolla la evaluación de la conducta adaptativa y las escalas más relevantes, especificando principalmente aquellas que han sido utilizadas en el contexto nacional, con énfasis en el trabajo con niños y niñas con DI en edad escolar. Finalmente, en el último apartado se aportan datos sobre el sistema educativo chileno y sus características, con la finalidad de

contextualizar este trabajo, tanto en la Educación Parvularia como en Educación Regular- programas de integración- y Educación Especial.

## **2.1. Historia de la conducta adaptativa como criterio de diagnóstico de la DI**

La conducta adaptativa es definida como “un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han aprendido y ejecutan a lo largo de su vida” (Schalock et al., 2021, p. 30). Se trata de un constructo de naturaleza evolutiva, porque aumenta su variedad y complejidad conforme avanza la edad de las personas (Destefano y Thomson 1990, como se citó en Lagos y Amaro, 2016; Schalock, 2010; Tassé et al, 2016a). A partir de esto, se relaciona con las expectativas de desempeño según el desarrollo cronológico de las personas y las demandas contextuales a las que se enfrentan. Se define y evalúa según el funcionamiento típico en el hogar, la escuela, el trabajo y el tiempo libre, y no según su máximo rendimiento. Para su correcta evaluación hay que considerar el desarrollo de estas conductas en ambientes típicos, por ejemplo, entre compañeros de igual edad, o del grupo social de pertenencia (Schalock et al., 2010; Schalock et al., 2021).

Las definiciones que más consenso suscitan en la actualidad están contenidas en: el Manual de la Asociación Americana de DI y del Desarrollo (Schalock et al., 2021), las últimas ediciones del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM - 5) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (1994, 2000, 2013) y el CIE 11 de la Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018). Estas tres organizaciones son referencia obligada en la investigación y en la praxis profesional en el campo de la DI (Montero y Lagos, 2011; Lagos y Amaro, 2016; Tassé et al., 2016b; Schalock et al., 2021).

Al revisarla, como criterio de diagnóstico, se constata que existe un amplio consenso, ya que estas tres instituciones coinciden en que estas limitaciones deben ser significativas comparadas con sus iguales (generalmente obteniendo resultados por debajo de dos desviaciones estándar en herramientas bien estandarizadas), en al menos uno de los tres dominios: conceptual, social y práctico (Schalock, 2021, APA, 2013, OMS, 2018). La AAIDD, (Schalock et al., 2021) define la DI como:

Limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa según se manifiesta en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina durante el período de desarrollo que se define operativamente como antes de que la persona cumpla 22 años (p.1).

En el caso de Chile, esta definición se ha convertido en centro de interés de los profesionales del área, especialmente en la intervención con niños y niñas que presentan DI, pertenecientes a los programas de integración (PIE) de los distintos centros educativos de la Educación Regular y Escuelas Especiales, que se describirán más ampliamente en el apartado sobre el sistema educativo chileno (ver apartado 2.4.1).

Con base en lo anterior, uno de los retos en cuanto a la comprensión y uso de las conductas adaptativas como herramienta fundamental del concepto de DI, tanto en el diagnóstico como en la práctica pedagógica, radica principalmente en cómo el profesorado aborda el concepto y, por tanto, cómo asume que la conducta adaptativa puede ser parte del desarrollo de los niños y niñas con los cuales trabaja. Aun cuando se evidencian avances permanentes en el ámbito de la conducta adaptativa y su relación con la DI (Allen-Meares, 2008; Arciuli et al., 2013; Balboni et al., 2014; Newbill et al., 2011; Schalock, 1999b; Tassé

et al., 2012; Tassé et al., 2016a), continúa siendo un concepto poco conocido en el ámbito educativo.

Volviendo a la naturaleza del constructo de la conducta adaptativa, una mirada hacia atrás en el tiempo nos permite descubrir que el origen de la conducta adaptativa radica en la noción de adaptación, proveniente de la teoría de Darwin (1859, como se citó en Montero, 1996), la cual se refiere a la capacidad del organismo para ajustarse a su entorno. Ya dentro del campo de la DI, Voisin (1843) fue uno de sus pioneros, ya que creó el primer registro de medida de la conducta adaptativa (Voisin, 1843, como se citó en García et al., 2010), sentando un precedente histórico al considerarla como parte de la identificación y valoración de las personas con DI. En esta época, este autor intenta identificar cómo las personas con DI se enfrentan con las demandas naturales y sociales de su entorno, es decir, no sólo se preocupó por evaluar las limitaciones, sino también sus capacidades (Schalock et al., 2010). Durante las primeras décadas del siglo XX se describirá lo que hoy llamamos conducta adaptativa, utilizando términos como “competencia social”, “entrenamiento de habilidades”, “normas sociales” o “adaptabilidad al medio ambiente” (Goddard et al., 2008; Scheerenberger, 1984).

El trabajo de Binet y Simon (1905) influyó poderosamente en la medición de lo que a mediados del siglo XX sería llamada conducta adaptativa. La existencia de una herramienta capaz de cuantificar el desempeño cognitivo propicia la aparición del concepto de madurez social de Doll (1936) y su “Escala de Madurez Social de Vineland”, centrado en el desempeño de habilidades prácticas de la vida diaria y destrezas sociales. Este instrumento constaba de 117 elementos enfocados a medir aptitudes del individuo en relación con sus actividades cotidianas y se convirtió hasta el año 1969 en el principal

instrumento para medir la conducta adaptativa. Debido a esto es que puede considerarse un precedente de lo que hoy se conoce como conducta adaptativa.

La AAIDD ha sido y es determinante en el desarrollo de este concepto. Puede verse en la Tabla 1 la evolución del concepto comparado con el de la Asociación Americana de Psiquiatría, que tradicionalmente ha adoptado las posiciones de la AAIDD. Fue Heber (1959), el editor de uno de los manuales de la entonces llamada AAMD, quien introdujo por primera vez los conceptos de maduración, el aprendizaje y la adaptación social en los criterios de diagnóstico e identificación de la DI, dando igual importancia a los criterios de funcionamiento intelectual y a la conducta adaptativa en la identificación de la DI (Joyce et al., 2015; Schalock y Braddock, 1999; Tassé et al., 2013;). Heber (1959) definió así la conducta adaptativa:

Eficacia con la que un individuo responde a las demandas naturales y sociales de su ambiente. Tiene dos ejes principales: el grado en el que el individuo es capaz de funcionar y valerse por sí mismo de forma independiente y el grado en el que cumple satisfactoriamente con las demandas de responsabilidad personal y social impuestas culturalmente (p.61).

Al asumir entonces la conducta adaptativa como criterio de diagnóstico de la DI se genera la proliferación de pruebas que la evalúen (Tassé et al., 2013). La primera en hacerlo fue la Asociación Americana de Deficiencia Mental (AAMD, hoy llamada AAIDD), a través de la Adaptive Behavior Checklist para niños y adultos (Nihira et al., 1968). Es el primer instrumento de conducta adaptativa, que derivó en la primera escala estandarizada de conducta adaptativa, la AAMD Adaptive Behavior Scale. La idea original era disponer de una herramienta que pudiera servir al mismo tiempo para el diagnóstico de la DI y proveer

de objetivos de intervención para ser puestos en práctica en una gran variedad de contextos, escolares, comunitarios, laborales y residenciales, orientando el concepto de conducta adaptativa también hacia una visión educativa (Nihira, 1999). A pesar de todo, desde el nacimiento del constructo hasta la actualidad, esta última vertiente no se ha desarrollado tanto como la relativa a su evaluación.

A partir de la década los setenta, como mencionan Navas et al., (2015) se comienzan a desarrollar escalas para el desarrollo de las programaciones e intervenciones en el ámbito de la DI y también escalas con énfasis en la clasificación y el diagnóstico de la conducta adaptativa. Un hecho relevante a este respecto, tal y como señala Greenspan (1979), es que estas escalas carecen de un marco teórico común respaldado por análisis factoriales en los que sustentarse. Producto de lo anterior, en los años 90 se produce una proliferación de investigaciones que buscan medir las propiedades psicométricas de la conducta adaptativa (Arias, 2018; Keith et al., 1987).

La llegada de la conducta adaptativa generó la aparición de críticas y controversias que se pueden resumir en la dificultad para definirla (Clausen, 1972) y limitaciones para evaluarla a causa de la imposibilidad de establecer patrones de adaptación absolutos (Baumeister y Muma, 1975), debido a la extraordinaria variabilidad de individuos y contextos.

Es así como la conceptualización de DI, con claros componentes de conducta adaptativa presentada por Heber (1959), es confirmada nuevamente por Grossman en 1983 en otro manual de la AAIDD (entonces llamada AAMR), reconociendo la multidimensionalidad del concepto y la influencia cultural de su evolución. Estas situaciones

han promovido trabajos de investigación en torno a la conducta adaptativa y han posibilitado mejoras en su aplicación (Joyce et al., 2015; Tassé et al., 2019).

Avanzando en la historia, entre los años 70, 80 y principios de los 90, existen dos enfoques principales para el estudio de la estructura de la conducta adaptativa. El primero sostiene que la conducta adaptativa es un concepto unidimensional (Bruininks y McGrew, 1987), mientras que el segundo defiende que la conducta adaptativa es multidimensional por naturaleza (Widaman et al., 2010).

Fruto del intenso debate sobre la naturaleza del constructo, en la década de los noventa la AAIDD decide tomar una posición al respecto, entendiendo la conducta adaptativa como un concepto multidimensional. Lo que había sido un concepto unitario, se transforma en uno multidimensional, ya que, en vez de hablar de la conducta adaptativa, la AAIDD promueve un concepto caracterizado por diez áreas de habilidades adaptativas. Con este cambio se asume que las personas con DI presentan limitaciones significativas en habilidades adaptativas como: comunicación autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo (Luckasson et al., 1992; Luckasson et al., 2002; Verdugo et al., 2004; Verdugo et al., 2010; Widaman y McGrew, 1996).

Esta posición produce críticas debido a múltiples problemas cuando el modelo de las diez áreas se contrastó con datos empíricos, lo que según algunos investigadores no permitió validar esta nueva estructura (Verdugo, 2003; Verdugo et al., 2010; Widaman y MacGrew, 1996). De esta crítica de falta de validez de concepto se llegó a la conceptualización tripartita de conducta adaptativa (práctica, social y conceptual) en el año 2002, que está vigente hasta la fecha y es recogida también por el DSM-5 y por el CIE-11 (OMS, 2018). Puede verse en

la Tabla 1, una comparativa de las definiciones operativas de la AAIDD y de Asociación Americana de Psiquiatría.

**Tabla 1**

*Definiciones operativas de conducta adaptativa publicadas por AAIDD y APA*

Asociación de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD)	American Americana de Psicología (APA)
Retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general por debajo de la media que comienza durante el período de desarrollo y que se asocia con deficiencias en una o más de los siguientes conceptos: maduración, aprendizaje, adaptación social. (Heber, 1959)	Aquí se clasificarán los casos que presentan principalmente un defecto de inteligencia que exista desde el nacimiento sin una enfermedad cerebral orgánica demostrada o una causa prenatal conocida. En este grupo se incluirá solo los casos anteriormente conocidos como deficiencias mentales familiares o idiopáticas. El grado de defecto de inteligencia se especificará como leve, moderado o grave y la calificación actual del CI con el nombre de la prueba usada se añadirán al diagnóstico. (DSM, 1952)
Retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general por debajo de la media que comienza durante el período de desarrollo y que se asocia con deficiencias en conducta adaptativa. (Heber, 1961)	El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general subnormal que se origina durante el periodo de desarrollo y se asocia a un impedimento de aprendizaje y la adaptación social o en la maduración o en ambas. (DSM-2, 1968)
Retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que coexiste con déficit en conducta adaptativa, y que se manifiesta durante un periodo de desarrollo. (Grossman, 1973, Grossman y Begab, 1983)	Las características esenciales de este trastorno son: (1) funcionamiento intelectual general significativamente por debajo del promedio acompañado por (2) impedimentos o deficiencias significativas en el funcionamiento adaptativo, con (3) aparición antes de los 18 años. (DSM-3-R, 1987)
Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual	La característica esencial del retraso mental es el funcionamiento intelectual general significativamente por debajo del promedio (criterio A) que es

---

significativamente inferior a la media, que coexiste junto con limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retardo mental se manifiesta antes de los 18 años. (Luckasson et al., 1992)

acompañado por limitaciones significativas en el funcionamiento adaptativo en por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidad: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, uso de recursos comunitarios, autodirección, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad. La aparición tiene que ocurrir antes de los 18 años. (DSM -4-TR, 2000)

---

La discapacidad Intelectual (DI) se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa según se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina durante el periodo del desarrollo que se manifiesta operativamente como antes que el individuo cumpla 22 años. (Schalock et al., 2021)

La discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) es un trastorno que aparece en el periodo de desarrollo y que incluye deficiencias tanto intelectuales como de conducta adaptativa en dominios conceptuales sociales y prácticas (DSM-5, 2013)

---

*Nota:* Adaptado de Tassé M., Schalock, R., y Luckasson, R. (2021). *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Más recientemente, la CIE-11 (OMS, 2018) ha subrayado la importancia del concepto de conducta adaptativa en relación con versiones previas en las que su evaluación era solo una recomendación. La DI, ubicada en su capítulo de trastornos mentales del comportamiento y del neurodesarrollo, es definida como:

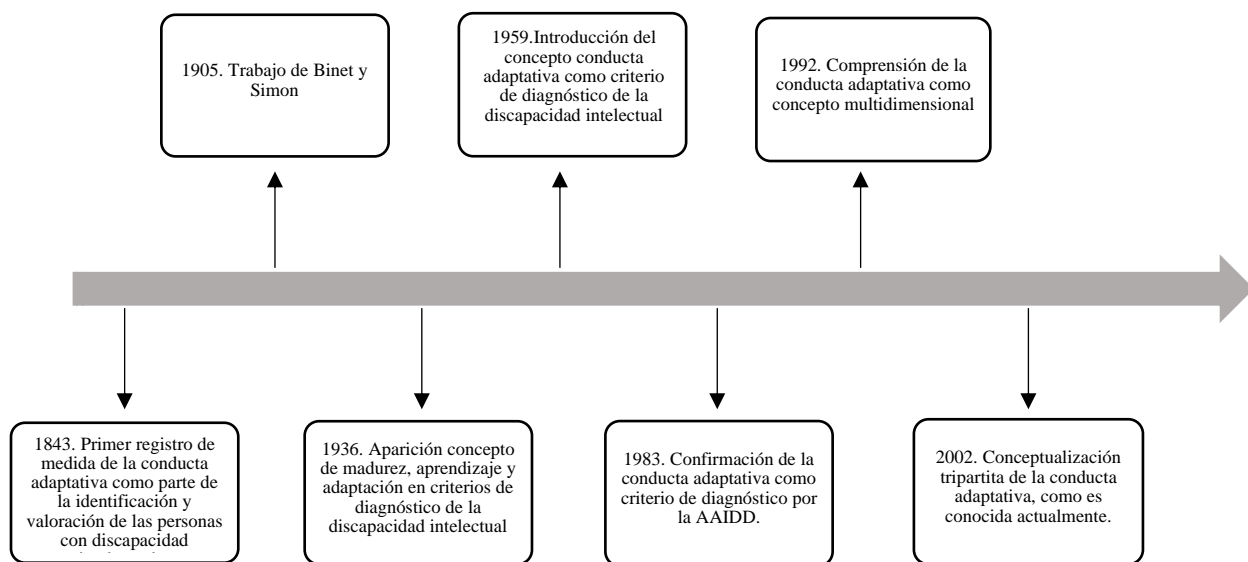
Los trastornos del desarrollo intelectual se refieren a un grupo de afecciones etiológicamente diversas originadas durante el periodo del desarrollo y caracterizadas por un funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo

significativamente inferiores al promedio, que son aproximadamente de dos o más desviaciones típicas por debajo de la media (aproximadamente menos del percentil 2,3), de acuerdo con pruebas estandarizadas debidamente normalizadas y administradas individualmente. (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018).

Para una mayor claridad en la presentación de la información de los principales hitos en el desarrollo de la conducta adaptativa como criterio de diagnóstico de la DI, en la Figura 1, es posible visualizar una línea de tiempo.

### Figura 1

*Línea de tiempo principales hitos en el desarrollo del concepto de conducta adaptativa como criterio de diagnóstico de la DI*



## **2.2. Estructura de la conducta adaptativa**

Debemos a Coulter y Morrow (1978a) una de las primeras conceptualizaciones de la conducta adaptativa. Entre otras cosas, realizaron el análisis de los contenidos de varias definiciones del concepto y su estructura, concluyendo que había tres componentes que se encontraban en diferentes propuestas y herramientas de evaluación:

- Funcionamiento independiente o autosuficiencia: se refiere a la satisfacción de las propias necesidades.
- Relaciones interpersonales: consiste en ser miembro activo de la sociedad.
- Responsabilidad social: hace alusión al mantenimiento de relaciones sociales responsables.

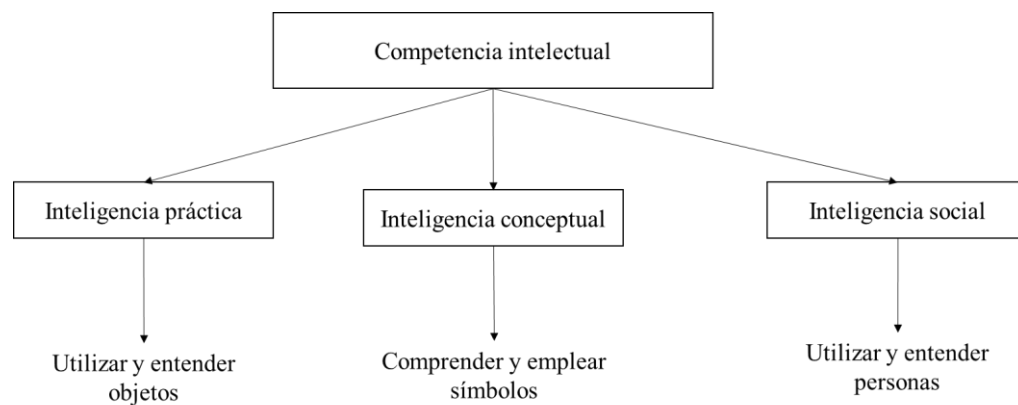
Posteriormente, Harrison (1989) halló elementos comunes a todos los modelos e instrumentos de medidas existentes: a) las definiciones coinciden en el carácter evolutivo de la conducta adaptativa, b) los instrumentos se centran en habilidades comunicativas, profesionales, domésticas, interpersonales y de cuidado personal, c) es concebida de manera dependiente del grupo social, y d) los instrumentos suelen medir el funcionamiento diario en que las actividades que requieren autosuficiencia.

La evidencia muestra que la conducta adaptativa es multidimensional (Arias, 2018; Morreau et al., 2002; Meyers et al., 1979; Schalock et al., 2010; Thomson et al., 1999; Widaman et al., 2010; Widaman y McGrew, 1996). Las dimensiones que han sido propuestas con mayor frecuencia a lo largo del desarrollo del constructo han sido: destrezas físicas o motoras, habilidades de la vida diaria, competencia cognitiva, comunicación, competencia social (Arias, 2018). Sin embargo, y pese al trabajo investigativo realizado en esta área, no existe aún consenso total respecto de las dimensiones que la componen.

Por otra parte, un hecho destacable dentro de la conceptualización de la conducta adaptativa ha sido el repetido intento de incluirla o vincularla a otras importantes dimensiones, como la de competencia social, concepto éste que es más amplio para la mayoría de autores (Greenspan, 1999a; Schalock y Braddock, 1999). Dentro de todas estas tentativas, los modelos de Stephen Greenspan han ejercido gran influencia y servido de fuente de inspiración. Este investigador ha planteado diversos modelos heurísticos, basados en revisión de literatura, en los cuales ubicar conceptualmente a la conducta adaptativa. Destacamos uno de ellos, que puede verse en la Figura 1. En él se observa que cada uno de los tres tipos de inteligencia se expresa con un contenido genérico y luego presenta las posibilidades operativas para medir cada una de las tres dimensiones (Greenspan y Granfield, 1992; Montero, 2003, p. 119).

## Figura 2

### *Modelo de competencia intelectual de Greenspan*



*Nota:* Adaptado de Montero, D. (2003). Conducta adaptativa y discapacidad aquí y ahora: algunas propuestas para la mejora de la práctica profesional. *Siglo cero* 34(2) 68-77  
<https://sid-inico.usal.es/idos/F8/ART6706/experiencias3.pdf>

Este modelo ha tenido una decisiva influencia en el desarrollo del concepto de conducta adaptativa, cuyo reflejo más evidente son los tres tipos consensuados en la actualidad. Se trata de una propuesta muy desafiante, ya que diluye el concepto de conducta adaptativa dentro de un marco de corte cognitivo, que permitiría ubicar mejor a la conducta adaptativa dentro de marcos científicos más amplios y definir la DI únicamente como limitaciones en la competencia intelectual, no reducida únicamente a las puntuaciones de los test de inteligencia, sino incorporando ámbitos como la solución de problemas prácticos de la vida cotidiana y de cognición social.

Es con la publicación del Manual de la AAIDD de 2010 (Schalock et al., 2010) que se produce nuevamente un cambio en la visión de la conducta adaptativa, ya que en este momento la AAIDD propone un nuevo consenso sobre su estructura (Schalock et al., 2010) a partir de la investigación factorial entonces existente, una modificación que perdura hasta nuestros días. Puede verse en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Estructura factorial de la conducta adaptativa*

Habilidades conceptuales:	Lenguaje, lectura y escritura, y conceptos relativos al dinero, el tiempo y los números.
Habilidades sociales:	Habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima, candidez, ingenuidad, seguimiento de reglas y normas, evitar la victimización y la resolución de problemas sociales.
Habilidades prácticas:	Actividades de la vida diaria, habilidades ocupacionales, manejo del dinero, seguridad, cuidado de la salud, viajes/desplazamientos, programación/rutinas y uso del teléfono.

*Nota:* Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Iachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J., Verdugo-Alonso, M., Wehmeyer, M. y Yeager, M. (2010).

*Intellectual Disability Definition, Classification and Systems of Supports (11<sup>th</sup> Ed).*  
American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Hoy en día el uso de la conducta adaptativa va más allá de los procesos de evaluación y diagnóstico, y se admite que puede ser parte importante en los procesos de intervención pedagógica en niños y niñas con DI formando parte del diseño de planes de apoyo y evaluación de programas educativos y gestión de recursos (Reschly, 1985; Schalock, 2010; Tassé, 2019; Schalock 2021).

### **2.3. Evaluación de la conducta adaptativa**

La evaluación de la conducta adaptativa puede realizarse mediante observaciones sostenidas de una persona ejecutando actividades cotidianas relacionadas con habilidades sociales y de la vida diaria. Este procedimiento, que puede ser extraordinariamente rico en la aportación de información individualizada y contextualizada, no siempre es económico en tiempo cuando se tiene que evaluar un elevado número de personas. El campo de la conducta adaptativa ha distinguido habitualmente entre las herramientas de medición estandarizadas -en las que un individuo es comparado con una norma estadística que le sirve de referencia- y las pruebas referidas a un criterio -llamadas frecuentemente, listas de apreciación, de chequeo o escalas de observación, destinadas a servir de apoyo a profesionales para programar y hacer seguimientos de progresos individuales. En estas últimas son las recomendadas para ser empleadas por profesionales de atención directa, como es el caso del profesorado, ya que en ellas el proceso de evaluación tiene su base en una observación sostenida. Este capítulo se centra en las primeras por un doble motivo, son

de largo las más investigadas y, además de ella, la Escala de Evaluación de la Conducta Adaptativa-DABS se emplea en la parte empírica de este trabajo.

Según la AAIDD (Tassé et al., 2021), para el diagnóstico de la DI se debe contar con medidas estandarizadas en la población general. Con esas escalas, las limitaciones en la conducta adaptativa se determinan a través de puntuaciones de aproximadamente dos desviaciones estándar por debajo de la media en al menos uno de los tres dominios: conceptual, social y práctico, teniendo en cuenta el error estándar en la medición del instrumento específico utilizado, que es administrado de manera individual (Schalock et al., 2021, p. 32; AAIDD, 2021, 2010, 2002, 2010; APA, 2000, 2013; OMS, 1992, 2002, 2013).

Según la literatura, en las primeras revisiones presentadas en la década de los 80, se observan progresos en el desarrollo de las escalas de conducta adaptativa (Montero, 2005; Reschly et al., 2002; Schalock, 1999; Tassé et al., 2016b; Verdugo, 2003), de las cuales al menos cuatro son compatibles con el modelo tripartito de inteligencia (Verdugo et al., 2010). Entre estas se podrían mencionar la Escala de Comportamiento Adaptativo de la AAMR (actual AAIDD), la Escala de Conducta Adaptativa de Vineland (VABS) y la escala de conducta independiente (SIB-R) (Bruininks y Macgrew, 1987).

No existe escala de conducta adaptativa estandarizada que capture todo el espectro posible del comportamiento en los diferentes grupos etarios (Luckasson et al., 2002; Tassé, 2009; Thompson et al., 1999). Por ello, los resultados obtenidos con estos instrumentos deben ratificarse a través de otras fuentes de información. Cualquier evaluación de conducta adaptativa integral, debe incluir por lo menos la siguiente información (Tassé, 2009):

- Entrevistas a distintos informantes que hayan observado el comportamiento del evaluado (hogar, escuela, trabajo, ocio, comunidad)

- Revisión de antecedentes familiares (anamnesis)
- Revisión de registros escolares disponibles
- Revisión de registros médicos disponibles.
- Revisión de antecedentes en servicios sociales.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-5 (APA, 2013) sigue en líneas generales los criterios de la AAIDD, aunque plantea una importante diferencia, ya que vincula la conducta adaptativa con los apoyos que necesita la persona evaluada. Además, como plantea Arias (2018), el DSM-5 no menciona ninguna puntuación estandarizada o punto de corte para operacionalizar la “limitación significativa de comportamiento adaptativo”, ni propone ninguna clasificación, aunque se sugieren “medidas individualizadas cultural y psicológicamente apropiadas” (APA, 2013. p.37). Algo similar podría decirse de la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-11) (OMS, 2018), que tampoco exige la utilización de escalas a AAIDD, aunque esto lo hace debido a la inexistencia de instrumentos de conducta adaptativa estandarizados en la población general de gran cantidad de países de economías emergentes.

Además de las funciones propias del diagnóstico existen otras utilidades derivadas de la evaluación de la conducta adaptativa (Sattler, 1988): a) identificación de fortalezas y debilidades en la conducta, b) evaluación de programas de intervención, c) comparación de la conducta de la persona a través de diferentes situaciones, d) comparación de la información recolectada a través de distintos informantes, e) comunicación de la información entre agencias y, f) asignación de nuevos programas de intervención e investigación. De todo esto destacamos su potencial utilidad para la adquisición de información necesaria para planificar programas y la evaluación de las intervenciones en

entornos educativos, clínicos y sociales o comunitarios (Holman y Bruininks, 1985; Harrison, 1987; Reschly, 1985) y que si la finalidad es pedagógica más que diagnóstica, se debe tener en cuenta la relevancia que un instrumento que otorgue a la información respecto de las necesidades de apoyo de las personas a evaluar (Verdugo et al., 2013). En la actualidad se sabe que la conducta adaptativa puede ser útil para establecer diagnósticos y planes de apoyo para personas que presentan muy diversas problemáticas, no únicamente relacionadas con la discapacidad. La conducta adaptativa sigue siendo un concepto emergente en términos de su conceptualización y medición (Price et al., 2018), sin embargo, desde sus primeros pasos hasta la fecha se han observado notables progresos, sobre todo en el desarrollo y validación de algunas escalas de gran calidad técnica (Floyd et al., 2015), como podrá comprobarse a continuación en la revisión de herramientas que se presenta.

### ***2.3.1. Instrumentos para la evaluación de la conducta adaptativa***

Actualmente se han publicado más de un centenar de instrumentos de conducta adaptativa en diferentes campos (Arias, 2018). En este trabajo se han seleccionado algunas escalas publicadas a partir del año 2000, que son asiduamente estimadas como aquellas que poseen mejores propiedades psicométricas (Dixon, 2007; Ditterline y Oakland, 2009; Luckasson et al., 2002; Reschly et al., 2002) y que además son consistentes con el modelo de la conducta adaptativa propuesto por la AAIDD (Luckasson et al., 1992; Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010).

Cuando se refiere a las propiedades de las escalas, suele convenirse que es fundamental que estas contengan el suficiente número de ítems como para que todas las dimensiones de la conducta adaptativa estén representadas y que sean lo suficientemente

cortas para evitar sesgos de administración como, por ejemplo, la fatiga, decaimiento de atención o pérdida de interés en la tarea (Arias, 2018).

### ***2.3.1.1. Escala de Conducta Adaptativa de Vineland (1936, 1964, 1985, 2005)***

Su finalidad es evaluar el progreso en la maduración de la persona hacia la independencia social. Sparrow et al., (1984) la revisaron y ampliaron, específicamente para evaluar la capacidad de ejecutar las actividades cotidianas y la competencia social en personas con y sin discapacidad. En la primera revisión Sparrow et al., (2005) centran su medición en habilidades sociales y personales desde el nacimiento a la edad adulta y vejez hasta los 90 años. Consta de los siguientes formatos:

1. Formato de entrevista para padres, cuidadores y profesores. En edades comprendidas desde los 0 a 90 años (formato para padres y cuidadores) y en edades entre los 3 y 21 años (formato profesores).
2. Formato comprensivo (toda la escala)
3. Formato por dimensiones. (Arias, 2018)

Esta escala puede ser considerada como una medida del desarrollo progresivo de la competencia social (Santander et al., 2022). En la actualidad se organiza a través de cuatro dimensiones: comunicación, habilidades de la vida diaria, socialización y destreza motoras, todas ellas están ajustadas a las expectativas sociales actuales. Según un estudio realizado por Widaman et al., (2010), la escala cuenta con las propiedades psicométricas apropiadas para su utilización.

### **2.3.1.2. Escala de Conducta Adaptativa AAMR**

La Escala de Conducta Adaptativa de la AAMR cuenta con dos versiones: Adaptive Behavior Scale (ABS-S:2), versión escolar, y otra para contextos residenciales y comunitarios (ABS-RC). La versión escolar (ABS-S:2) (Lambert, Nihira y Leland, 1993) permite evaluar áreas como: funcionamiento independiente, desarrollo físico, actividad económica, desarrollo del lenguaje, números y tiempo, actividad doméstica, actividad vocacional, guía automática, responsabilidad y socialización, en un rango etario comprendido entre los 3 y 21 años. Esta escala se tipificó utilizando muestras con y sin DI. Otras áreas que permite evaluar son: conducta violenta y destructiva, conducta antisocial, conducta rebelde, conducta indigna de confianza, retraimiento, conducta estereotipada y manierismos extraños, modales interpersonales inapropiados, hábitos vocales inaceptables, hábitos inaceptables o excéntricos, conductas autolesivas, tendencias hiperactivas, conducta sexual aberrante, perturbaciones psicológicas y uso de medicamentos. Ello es debido a que tradicionalmente algunas escalas de conducta adaptativa también evaluaban - complementariamente- los problemas de conducta, por entender que estos podían constituir barreras para un buen desempeño de habilidades de conducta adaptativa o su adquisición.

Las versiones residencial y comunitaria (Nihira et al., 1993a) la ABS-RC:2 tienen idéntica estructura que la ABS-S:2, aunque presentan un dominio más en cada una de las partes (actividades domésticas y conducta sexual). Esta escala se enfoca en adultos hasta los 80 años con DI que viven en la comunidad o en instituciones y debe ser cumplimentada por una persona que conozca bien al adulto a evaluar (Medina-Gómez et al., 2015). Sus normas no pueden aplicarse a adultos sin DI y no se aconseja su uso para fines diagnósticos, pues

las puntuaciones normativas únicamente pueden compararse con adultos con discapacidad (Arias, 2018).

### ***2.3.1.3. Escala de Conducta Independiente- Revisada***

La Escala de Conducta Adaptativa Independiente- SIB-R (Bruininks et al., 1987) evalúa conducta adaptativa y problemas de conducta desde la infancia a la vejez. Es posible administrarla preferentemente mediante entrevista semiestructurada. Presenta tres formatos: Desarrollo temprano, Forma corta, Escala completa.

Evalúa las habilidades necesarias para manejarse independientemente en diferentes ambientes. Se estructura en cuatro dominios: destrezas motrices, destrezas sociales y comunicativas, destrezas de vida personal, y destrezas de la vida en comunidad. Resulta útil tanto para el diagnóstico como para la planificación de apoyos, en las áreas de interacción social, habilidades de comunicación y habilidades motoras. Su finalidad es evaluar las habilidades necesarias para manejarse independientemente en diferentes ambientes educativos, domésticos, laborales y comunitarios. Esta escala no ha sido sometida a ninguna actualización desde su publicación en 1984 y presenta algunos cuestionamientos a sus propiedades psicométricas, especialmente en formato abreviado (Navas et al., 2015). De esta herramienta se derivó, el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP) que se comenta en el apartado siguiente.

### ***2.3.1.4. Sistema de valoración-enseñanza-evaluación: ICAP, CALS, ALSC.***

Este sistema de valoración está conformado por tres instrumentos que constituyen el Sistema de Valoración-Enseñanza-Evaluación, que pueden utilizarse independientemente o

de manera conjunta. Los tres instrumentos que contempla el sistema son: Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP) (Montero, 1993, 1996, 1999) Inventario de Destrezas Adaptativas (CALSA) (Morreau, Bruininks y Montero, 2002), Currículo de destrezas adaptativas (ALSC) (Gilman et al., 2002). Este sistema es el producto de la convicción de los autores de la imposibilidad de armar un instrumento que pudiera servir satisfactoriamente para usos tan variados como el diagnóstico y la programación de objetivos de intervención y su seguimiento, como pretendían algunas de las primeras herramientas elaboradas dentro de este campo, como por ejemplo ocurría con las versiones de la ABS comentadas en el apartado anterior.

El ICAP (Montero, 1993, 1996, 1999) al igual que en España y otros países latinoamericanos, y a pesar de no disponer de una validación nacional, ha tenido una cierta difusión entre profesionales de la psicología con labores de orientación dentro del sistema educativo chileno. Por ejemplo, en el año 2015 se analizaron sus propiedades psicométricas en las regiones de Valparaíso, Metropolitana, Libertador General Bernardo O'Higgins, Biobío, La Araucanía y Los Lagos, por un equipo de la Universidad Austral de Chile, con una muestra de 1.670 niños y niñas con una edad promedio de 10.23 años. Los resultados del análisis factorial exploratorio evidencian que las saturaciones factoriales de los ítems son claras y permiten definir una estructura adecuada para la medición de la conducta adaptativa. Se observaron adecuados niveles de fiabilidad para sus cuatro escalas, concluyendo que el ICAP manifiesta distintas evidencias de calidad psicométrica para su utilización en la población chilena (Vera et al., 2020). El empleo de la prueba por parte de los profesionales ha sido para diagnóstico y no tenemos constancia alguna de que sus resultados haya sido empleado para contribuir al desarrollo de intervenciones educativas, algo que también se

constata en la realidad de otros países, como lo demuestra la revisión de la literatura científica. Algunas facetas de esta falta de conexión entre la evaluación de la conducta adaptativa y su traslación al plano escolar serán analizadas más adelante en este trabajo.

El CALS (Morreau, Bruininks y Montero, 2002), es un instrumento compuesto por 814 destrezas adaptativas, que ofrece una evaluación detallada de las habilidades que permiten independencias en niños y niñas y adultos en diferentes contextos, como, por ejemplo: la escuela, el trabajo, el hogar, entornos comunitarios, entre otros. Este instrumento “proporciona, sobre todo, información útil para diseñar programas individuales de intervención y para realizar seguimiento de los aprendizajes realizados” (Montero, 1999, p.6). Existe una adaptación a la realidad chilena (Lagos, 2012).

En tercer lugar, el ALSC (Gilman et al., 2002) es un currículo en el que se sugieren estrategias de enseñanza que permiten evaluar si algunas habilidades han sido adquiridas, como, por ejemplo: destrezas de cuidado personal, funcionamiento adaptativo en comunidades, el trabajo y entornos relevantes (Montero, 1999). En esta herramienta, cada ítem del CALS se convierte en un objetivo de aprendizaje, para el cual se sugieren estrategias y actividades para su enseñanza.

Estos tres instrumentos están relacionados conceptual y estadísticamente, y sirven para evaluar e intervenir en el ámbito de las destrezas adaptativas de personas con discapacidades de todas las edades. El sistema facilita un continuo de herramientas que permiten vincular la evaluación normativa de la conducta adaptativa de una misma persona (Montero, 1999).

Su propósito principal es contribuir a un cribado inicial, orientación, seguimiento, planificación de intervenciones y evaluación de servicios para personas con discapacidad de

todas las edades. Es muy recomendable para llevar a cabo seguimiento de los cambios de conducta o aprendizajes logrados por las personas atendidas en un determinado servicio o para comprobar si los apoyos que están recibiendo son los adecuados.

En la Tabla 3 puede verse la secuencia completa de la aplicación conjunta de las tres herramientas que pueden emplearse de manera independiente.

**Tabla 3**

*Secuencia de pasos para la utilización del sistema de valoración-enseñanza-evaluación*

Valoración de la situación relativa de la persona				Evaluación de las destrezas a enseñar con éxito			
1	2	3	4	5	6	7	8
Aplicar el ICAP	Completar índice de destrezas adaptativas del CALS	Convertir puntuaciones del ICAP (opcional)	Aplicar módulos seleccionados de destrezas del CALS	Determinar objetivos de enseñanza en el CALS	Escoger estrategias de enseñanza del ALSC	Seguir el progreso con el cuestionario de respuestas del CALS	Evaluar y planificar intervención adicional
			Vuelta a evaluar	Repasar/revisar las estrategias de intervención sin éxito	Vuelta a evaluar		

*Nota:* extraído de Montero, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Psychosocial Intervention*, 14(3), 277-293.

**2.3.1.5. Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa, ABAS-II y ABAS-III (2000).**

Harrison y Oakland (2003) crean el Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa (ABAS) con el objetivo de proporcionar una evaluación completa de las habilidades funcionales diarias de una persona en distintas áreas o contextos, con el fin de determinar si es capaz de desenvolverse en su vida cotidiana sin precisar la ayuda de otras personas. Está basado en las 10 áreas de habilidades adaptativas de la AAIDD (1992, 2002)

y adaptado a las áreas definidas en el sistema 2002 (conceptual, social y práctica). Se puede usar durante todo el ciclo vital de la persona evaluada y permite obtener un índice general denominado Conducta Adaptativa General (CAG), el cual resume el rendimiento en todas las áreas de habilidades adaptativas y es apropiado para el diagnóstico de DI.

A continuación, en la Tabla 4 se resume brevemente el contenido de las áreas correspondientes a los dominios de conducta adaptativa y el índice de Conducta Adaptativa General (Harrison y Oakland, 2013, p. 63).

**Tabla 4**

*Resumen de las áreas correspondientes a los dominios de la conducta adaptativa y el índice de conducta adaptativa general (Harrison y Oakland, 2013)*

Área /Índice Conceptual	
Comunicación:	Hablar, escuchar, entablar una conversación y proporcionar una respuesta.
Habilidades (pre)académicas funcionales:	Habilidades académicas funcionales (ejemplares Escolar-Padres, Escolar-Profesores y Adultos) o habilidades pre-académicas funcionales (ejemplares Infantil-Padres e Infantil-Profesores) relacionadas con la lectura, la escritura, las matemáticas y otras áreas necesarias para un funcionamiento diario independiente
Autodirección:	Realización de tareas, cumplimiento de los plazos y de las limitaciones temporales, seguimiento de instrucciones y otras actividades que implican responsabilidad y autocontrol.
Índice Social	
Ocio	Participación en actividades recreativas o de juego, cumplimiento de las reglas del juego y planificación del ocio y de otras actividades lúdicas.
Social:	Interaccionar socialmente, llevarse bien con otros, hacer amistades y mantenerlas, mostrar buenas costumbres y comunicar las propias emociones.
Área/Índice Práctico	
Utilización de los recursos comunitarios	Uso de los recursos de la comunidad como comprar, desplazarse por el barrio y otras habilidades que se manifiestan en este contexto.

Vida en el hogar / Vida en la escuela:	Habilidades para el cuidado del hogar (ejemplares Infantil-Padres, Escolar-Padres y Adultos) o de la escuela (ejemplares Infantil-Profesores y Escolar-Profesores), como ordenar, limpiar, reparar y cuidar de los objetos.
Salud y seguridad:	Habilidades relacionadas con el mantenimiento de un adecuado estado de salud como respetar las normas de seguridad, usar medicinas y mostrar precaución.
Autocuidado:	Actividades relacionadas con la alimentación, el vestido y la higiene, así como otras actividades de cuidado personal.
Empleo:	Esta área solo se incluye en los ejemplares Escolar-Padres (de 5 a 21 años), Escolar-Profesores (de 5 a 21 años) y Adultos (de 16 a 89 años). Únicamente se cumple si la persona realiza un trabajo a tiempo parcial o completo. Los ítems miden las habilidades funcionales que son importantes para rendir con éxito en el trabajo, incluyendo la realización de las tareas encomendadas y el cumplimiento de los horarios y de las instrucciones.
Motora:	Esta área se incluye sólo en los ejemplares Infantil-Padres (desde el nacimiento hasta los 5 años) e Infantil-Profesores (de 2 a 5 años). Se relaciona con las habilidades motoras finas y gruesas necesarias para el movimiento, la locomoción, la manipulación de objetos y otras funciones motoras necesarias para la vida diaria. Esta área participa en el índice Conducta adaptativa general, aunque no contribuye al cálculo de los dominios Conceptual, Social ni Práctico.

---

En el año 2015 se publica por tercera vez el ABAS-III, señalando sus autores que este instrumento conserva todas las características esenciales del ABAS-II con algunas mejoras (Prokopiak y Kirenko, 2020, p.192). El ABAS-III refleja las características actuales entregadas por la AAIDD y el DSM-5 para el diagnóstico de la conducta adaptativa, por lo que ofrece un sistema integral y estandarizado para evaluar las conductas adaptativas necesarias de manera eficaz e independiente de las propias necesidades. Responde a las personas y a los requisitos del ambiente en el hogar, en la escuela, el trabajo y la comunidad local (Harrison y Oakland, 2015, como se citó en Prokopiak y Kirenko, 2020, p.162). Los cinco formularios del ABAS- III se desarrollan sobre la base del ABAS- II, sin embargo, se realizan mejoras tales como:

- Nuevas descripciones de comportamientos de baja dificultad para lactantes y niños de preescolar.
- Nuevas descripciones de comportamiento de alta complejidad a los formularios de escolares y adultos
- Se mejoraron las descripciones existentes y se han agregado nuevos elementos para mejorar la evaluación en lo que se refiere a dificultades en la adaptación asociada a DI, trastorno del espectro autista y trastorno por déficit atencional.
- Se hace referencia a las nuevas tecnologías y fuentes relacionadas como recursos de internet, sustituyendo las referencias anteriores de enciclopedias. (Prokopiak y Kirenko, 2020, p.167)

Los investigadores que utilizan el ABAS-III reconocen sus ventajas al ser una herramienta de evaluación integral. Un aspecto importante de mencionar es que en el caso del ABAS- II es un instrumento con validación en Chile para el diagnóstico de la DI, siendo útil para evaluar los comportamientos conductuales y sociales en poblaciones escolares (Lagos et al., 2022).

#### ***2.3.1.6. Escala de Diagnóstica de la Conducta Adaptativa (DABS)***

La Escala de Diagnóstico de la Conducta Adaptativa (DABS) es un instrumento normativo focalizado en el diagnóstico, dirigido a personas con DI, con edades comprendidas entre los 4 y los 21 años, que trata de proporcionar medidas de conducta adaptativa a partir de la información proporcionada por una persona que conoce en profundidad a la persona evaluada.

La AAIDD plantea la Escala de Diagnóstico de la Conducta Adaptativa (Adaptive Behavior Diagnostic Scale, DABS) (Tassé et al., 2017; Tassé et al., 2021) debido a la necesidad de contar con un instrumento que se ajustara a la progresiva evolución de sus concepciones y que fuera sensible especialmente en aquellas discapacidades leves o límites. La herramienta se encuentra en completa coherencia con el modelo tripartito de inteligencia propuesto por Greenspan y Granfield (1992), haciendo referencia a las habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

La escala presenta una serie de características (Verdugo et al., 2012): a) está exclusivamente centrada en la función diagnóstico, b) permite evaluar las dimensiones específicas de conducta adaptativa, resultado de distintos análisis de su estructura, c) ofrece medidas de otros aspectos sobre que no proporcionan otros instrumentos de evaluación actualmente disponibles, d) evalúa el nivel de ejecución típico de la persona que pudiese presentar DI, e) mide con máxima precisión en torno al punto de corte que permite decidir si hay diagnóstico de DI, f) es sensible a factores culturales susceptibles de ser influenciados en cuanto a la expresión de la conducta (Verdugo et al. 2016. p. 11). Esta escala no pretende proporcionar una evaluación exhaustiva de los puntos fuertes y débiles del comportamiento adaptativo de una persona, por lo tanto, sus autores sugieren que sea empleada con prudencia como marco de programación o para identificar áreas necesarias de intervenir.

La DABS es una escala construida bajo el principio de Teoría de Respuesta al ítem, reflejando el trabajo más actual realizado desde el punto de vista conceptual y metodológico en relación con la evaluación de la conducta adaptativa (Tassé, 2016a).

Si bien Tassé (2016) plantea que todas las escalas de conducta adaptativa son consideradas válidas y fiables para su medición, la DABS posee características que la hacen aumentar su fiabilidad y validez, por su desarrollo bajo la teoría de respuesta al ítem.

Respecto del total de ítems de la DABS, en septiembre del año 2008 es estandarizada por la AAIDD, con un total de 259 ítems. En el año 2009 se inicia el análisis bajo la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) con una muestra de 480 participantes, en tres rangos etarios específicos.

### **Tabla 5**

*Cantidad de ítems en aplicación de la DABS en el año 2008*

Edades de aplicación	Cantidad de ítems
4-8 años	132 ítems
9-15 años	192 ítems
16-21 años	128 ítems

De esta estandarización, en diciembre del mismo año se extrae la primera colección resumida en las tres edades que se visualizan en la Tabla 5. Esta metodología permite seleccionar aquellos ítems que entregan la máxima información respecto del punto de corte (dos desviaciones típicas bajo la media), en distintos momentos del desarrollo evolutivo (Verdugo et al., 2016).

Por otra parte, en el año 2012 se realiza la primera traducción al español de la DABS, con un total de 168 ítems de los cuales 68 corresponden a la escala conceptual, 65 a la escala social y 35 a la escala práctica. Versión que es utilizada en el trabajo empírico de esta tesis (para más detalle revisar apartado objetivos y metodología de la tesis)

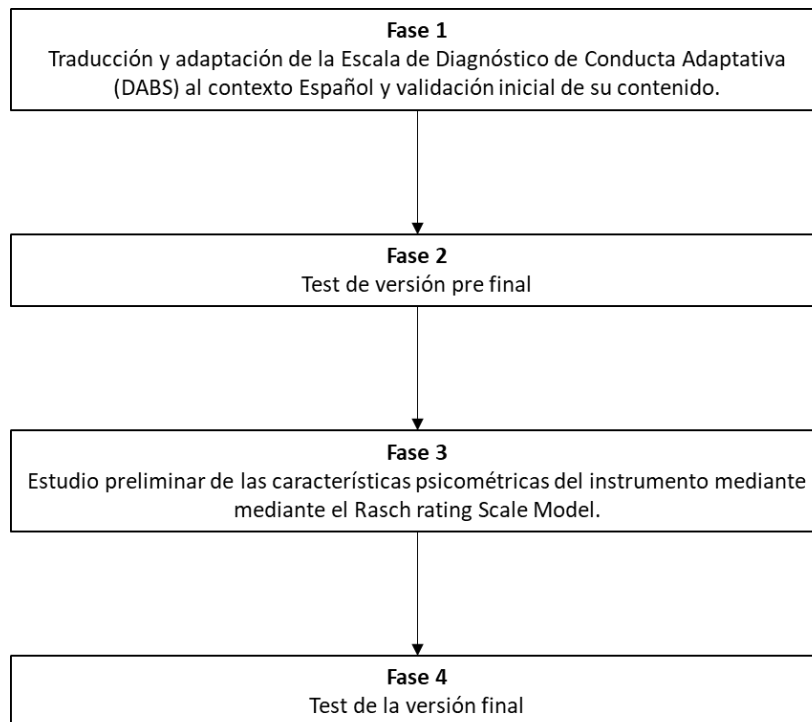
Finalmente, en el año 2020, un equipo de la Universidad de Salamanca, el Instituto de Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), la publica en el año 2021. En ella

cada una de las versiones de la escala (4-8 años, 9-15 años, 16-21 años) contienen 75 ítems desagregados en subescalas (conceptuales, sociales y prácticas), cada una de ellas de 25 ítems (Tassé, 2016c). Estas subescalas proporcionan una puntuación estándar con media = 100 y desviación típica = 15 para cada una de las dimensiones y para una puntuación global de conducta adaptativa (Tassé, 2016a).

Respecto del trabajo de adaptación y validación realizado por de la Universidad de Salamanca, pueden verse sus fases en la Figura 3:

### Figura 3

*Las cuatro fases del trabajo realizado por el INICO, para la validación y calibración de la DABS en población española*



En cuanto al formato de administración de la escala, es de entrevista semiestructurada a familiares, profesionales de atención directa o personas que conozcan bien a la persona con DI (por lo menos dos meses. Evalúa el desempeño típico de la persona durante sus rutinas diaria y diferentes circunstancias en una escala Likert con puntuaciones entre 0 y 4 (Tassé et al., 2016a), que puede verse en la Tabla 6.

Esta escala debe ser aplicada por un profesional que tenga al menos un grado de licenciatura y que tenga experiencia en trabajo directo con personas con DI. En casos excepcionales, puede ser aplicada por personas capacitadas en estas áreas. En relación con los informantes, se sugiere que exista más de uno y que conozca en profundidad a la persona evaluada y haber tenido la oportunidad de observar su funcionamiento habitual a lo largo del tiempo y en múltiples contextos: hogar, escuela, trabajo, comunidad (Verdugo et al., 2010; Tassé et al, 2016b). El tiempo de administración de la escala es de 60-90 minutos (Navas, 2012).

**Tabla 6**

*Sistema de puntuación de la DABS*

0	No- nunca o casi nunca lo hace debe otorgarse al ítem de puntuación “0” si no existe oportunidad de llevar a cabo una conducta o se carece de la habilidad para desempeñarla
1	Si- lo hace cuando lo recuerdan o cuando le facilitan ayuda, pero nunca o casi nunca lo hace de forma independiente
2	Si- en ocasiones lo hace de manera independiente- pero a veces necesita que se lo recuerden que le faciliten ayuda.
3	Si- casi siempre lo hace de manera independiente- nunca o casi nunca necesita que se lo recuerden o faciliten ayuda.
NA	No aplicable- existe una discapacidad física que impide la realización de la habilidad
NA	No aplicable- falta de oportunidades debido a factores culturales, de género y regionales y culturales
NA	No aplicable- falta de oportunidades debido a barreras ambientales
NA	No aplicable- quien responde carece de información directa sobre la ejecución de la persona.

La conducta adaptativa de una persona puede ser influenciada por factores personales y ambientales. Por lo tanto, es importante en la interpretación de las puntuaciones obtenidas en la DABS hacer una determinación final de la persona en relación con su conducta adaptativa, para que así los profesionales reconozcan la influencia de las expectativas familiares o culturales y las oportunidades ambientales (Tassé et al., 2016c).

Uno de los puntos que destaca en el uso de la DABS, además de sus propiedades psicométricas, está relacionado con la incorporación de conductas que no son evaluadas por otros instrumentos existentes, como, por ejemplo, habilidades basadas en el empleo de la tecnología, o cuestiones relativas a la ingenuidad en las relaciones sociales, habitual en personas con DI -algo que puede conducir a diversas formas de abuso.

Solo unas pocas escalas de conducta adaptativa tienen relación con las tres dimensiones necesarias para su evaluación según la AAIDD (y por extensión, con las del DSM-5 y la CIE-11). Las que se ajustan a estas características pueden verse en la Tabla 7, que se presenta a continuación:

**Tabla 7**

*Escalas ajustadas al modelo tripartito de la conducta adaptativa.*

Nombre de la escala de conducta adaptativa	Puntuaciones de dominios asociados
Sistema de evaluación de la conducta adaptativa-3 (Harrison & Oakland, 2013)	Conceptual Social Práctica
Escala de diagnóstico de la conducta adaptativa (Pearson et al., 2016)	Conceptual Social Práctica

Escala de diagnóstico de la conducta adaptativa (Tassé et al., 2017)	Conceptual Social Práctica
Escala de la conducta adaptativa de Vineland-3 (Sparrow et al., 2016)	Comunicación Social Habilidades para la vida diaria

---

*Nota:* Adaptado de Lagos, J. y Amaro, M (2016). La evaluación de la conducta adaptativa en la primera infancia. Revista Boletín Redipe, 5(5), 43-57. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/61>

Un mayor conocimiento de las tres dimensiones de conducta adaptativa en niños y niñas con DI en el contexto escolar permitiría que se pudiera hacer seguimiento de las habilidades agrupadas en ellas, buscando estrategias para que los docentes faciliten una formación integral de su alumnado, enfocada -también- en la adquisición de habilidades conceptuales, sociales y prácticas (Lagos et al., 2022). En el estudio empírico de este trabajo se realiza una aproximación a alguna de las cuestiones relacionadas con esto.

#### **2.4. Conducta adaptativa en alumnado con DI: El Caso de Chile**

En Chile, según el Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC), el 16,7% de la población de más de dos años tiene algún tipo de discapacidad. En la región del Maule un 16,4% de la población la tiene, ubicándose en el octavo lugar a nivel nacional dentro de las quince regiones existentes (Ramos, 2015). De todas formas, existe una carencia de estadísticas en el ámbito de la DI. Las puntuaciones de cociente intelectual han sido hasta fechas recientes la base para el diagnóstico de la DI, sin contar con criterio de conducta adaptativa, algo que tiene su paralelo en el relativo desconocimiento del profesorado

respecto de este concepto al momento de trabajar de manera intencionada las conductas adaptativas con este alumnado.

Chile ha dado pasos importantes en la incorporación de este criterio en su política de atención a la diversidad, una muestra de ello es la validación del ABAS- II en el año 2020 en población chilena. Asimismo, el Ministerio de Educación en su página web destinada a los lineamientos de la Educación Especial (Ministerio de Educación, Educación Especial [MINEDUC], 12 de mayo 2021), informa que está disponible la adaptación y tipificación de la versión chilena de este instrumento. Esta escala cumple con los criterios de diagnósticos propuestos en relación con las dimensiones conceptual, social y práctica, estando en coherencia con los estándares internacionales que consideran la conducta adaptativa (Lagos et al., 2022). Se trata de una buena noticia , ya que contar con estudios en esta área no solo disminuye la brecha entre investigación científica, política, pública y formación profesional (Alarcón-Leiva y Sepúlveda-Dote, 2014), sino que también posibilita la mejora de los diagnósticos en DI y, puede permitir establecer la conducta adaptativa con un elemento de relieve dentro de la práctica pedagógica del profesorado de niños y niñas con DI, ya que representa un conjunto de habilidades que incrementan su autonomía.

La realidad chilena sobre esa cuestión se puede explicar a través de la evolución de algunas leyes y normativas. Los decretos referidos al diagnóstico de la DI existen desde los años 90, a partir del Instructivo del Plan y Programa Deficiencia Mental (concepto utilizado en los años 90 en la legislación chilena) y en su instructivo Decreto exento 87/1990. En ellos se evidencian algunos lineamientos que permiten avanzar hacia la evaluación de la conducta adaptativa como criterio de diagnóstico. Sin embargo, en la práctica se pueden encontrar

dificultades al ser incluido como criterio, debido a que existe escasa información en Chile respecto de su importancia (Lagos et al., 2022).

De esta manera, el Ministerio de Educación en los años 90 también se adhiere a la conceptualización de la AAMD (Doll y Begab, 1983), considerando el “déficit” intelectual concurrente con el de conducta adaptativa, que se manifiesta durante la etapa del desarrollo, determinando cuatro puntos al realizar diagnóstico de DI:

- a) Detectar que existe un problema (por ej.: retraso en el desarrollo)
- b) Detectar que existe un déficit en la conducta adaptativa, entendiendo esta como la limitación significativa en la efectividad con que le individuo adquiere los patrones de maduración, aprendizaje, independencia personal y conducta social esperados para su edad y grupo socio- cultural.
- c) Determinar una medida de funcionamiento intelectual general.
- d) Tomar la decisión si existe o no retardo mental en el funcionamiento intelectual general. (Decreto 87, 1990, p. 1)

Por otra parte, junto con las consideraciones mencionadas respecto de los criterios a utilizar para el diagnóstico de la DI, el Ministerio de Educación (1990) señala algunos puntos antes de clasificar a la persona según rangos de inteligencia:

- a) La responsabilidad de los psicólogos al usar los resultados de las pruebas de inteligencia tomando en consideración que el error de medida varía con diferentes pruebas individuales, dependiendo de la confiabilidad y del estándar de estas.
- b) La variabilidad observada en personas con niveles de funcionamiento intelectual similar (medido por test), y el planteamiento de que esta variabilidad no permite

- el uso de cortes numéricos precisos para asignar el rótulo de retardo mental o de cualquier nivel específico del mismo.
- c) El hecho de que, si bien se propicia la utilización de criterios de funcionamiento intelectual y conducta adaptativa, las actuales mediciones de esta última son todavía imprecisas. Por tanto, la determinación de presencia o ausencia de retardo mental requiere de juicio clínico.
  - d) El reconocimiento que ningún sistema de clasificación es suficiente por sí mismo para determinar las necesidades de las personas con Retardo Mental. (p. 1)

Como es posible evidenciar, el Decreto señalado es claro en el planteamiento de que no solo las evaluaciones de inteligencia permiten el diagnóstico de la DI, sin embargo, la carencia de instrumentos en Chile en aquellos momentos que posibilitaran a los profesionales realizar los diagnósticos con el suficiente rigor, hizo que el juicio clínico fuese una importante forma de llenar el hueco, con todas las dificultades que esto puede acarrear al no disponer de la instrumentación adecuada con evidencia.

Queda en evidencia la importancia que se entrega a la conducta adaptativa como criterio de diagnóstico en la DI en Chile desde los años 90. Pese a ello, los diagnósticos muchas veces son realizados sin considerar este criterio, debido al planteamiento que se hace en este mismo documento. La escasa investigación realizada en esta línea, aun cuando se cuenta con la estandarización del ABAS-II (2020), produce que su aplicación todavía no esté masificada entre los profesionales de la educación y la psicología, basando la evaluación de la conducta adaptativa en el juicio clínico.

Ya en los años 2000, el creciente interés en Chile por la mejora de la calidad de la educación ha permitido que existan nuevas políticas que impulsan “al mejoramiento de la calidad de la educación, posibilitando mejores oportunidades para los alumnos de Educación Especial” (Ministerio de Educación, 2009, p.1). Es así como durante el año 2007 en Chile es promulgada la Ley 20.201 de educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales, modificando la ley anterior del año 1998. En este cuerpo legal se fijan las subvenciones por alumnado con NEE, tanto transitorias como permanentes, determinando fehacientemente cuáles trastornos o discapacidades son parte de estos, estableciendo un aporte económico del gobierno por cada estudiante que lo posea.

Posteriormente, en el año 2009 se publica el Decreto 170/2009 que crea las normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiados con las subvenciones de Educación Especial. Este decreto es el reglamento que “fija los requisitos y pruebas diagnósticas que habilitarían a los alumnos con NEE a gozar del beneficio de subvenciones destinados para tales déficits” (p.1).

Es en el Decreto 170 /2009 cuando en Chile se comienza a enfatizar en el concepto de conducta adaptativa, aludiendo a ella como criterio de diagnóstico, resaltando que este debe tener su base en el modelo multidimensional de la DI y en el marco conceptual de la organización mundial de la salud. Se destaca que el proceso de diagnóstico debe estar fundado en la entrega de información respecto de habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación-interacción y roles sociales, salud física mental, factores etiológicos y contexto (Decreto 170, 2009, p. 16), categorías muy influenciadas por las propuestas de la AAIDD, de las últimas décadas. Asimismo, plantea la necesidad de

determinación de apoyos que se le deben brindar a la persona con DI en contexto escolar, familiar y social por parte del profesional competente.

A finales del año 2010, el Ministerio de Educación incluye los términos de “NEE transitorias” y “NEE permanentes” al presentar los denominados “Formularios Únicos”, documentos que facilitan el ejercicio docente reuniendo diagnósticos y apreciaciones de distintas áreas profesionales, formalizando la incorporación de la familia al proceso por medio de una autorización explícita que permite iniciar la evaluación diagnóstica. Además, los formularios posibilitan determinar y regular los instrumentos evaluativos correspondientes a cada diagnóstico, y definir los apoyos requeridos por la persona, precisando la fuente específica de estos y su continuidad en caso de ser requerido por un periodo superior al año escolar (Orientaciones Técnicas para PIE, 2013).

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las políticas públicas chilenas que contemplan la conducta adaptativa como criterio de diagnóstico:

**Tabla 8**

*Legislación chilena que contemplan la conducta adaptativa como criterio de diagnóstico.*

Año de publicación	Nombre del decreto	Aporte directo a la conducta adaptativa
1990	Aprueba planes y programas de Estudio para personas con deficiencia mental Decreto 87/90	Instruye los lineamientos de diagnóstico que contemplan las conductas adaptativas en la discapacidad intelectual
1990	Instructivo Decreto 87/90 fundamentación: plan y programa deficiencia mental Decreto exento 87/90	Promueve el trabajo de las conductas adaptativas en el aula, en base a una definición de planes y programas que promueven un curriculum funcional
1993	Decreto exento 501/1993 rebaja duración de clases para los cursos talleres a nivel laboral	Promueve las habilidades las habilidades de la vida diaria, por medio del trabajo específico en talleres laborales.

1993	Decreto exento 579/1993 amplía la aplicación del criterio de egreso del Nivel laboral	Aumenta los años de egreso con la finalidad de lograr un mayor desarrollo de las habilidades de la vida diaria en talleres laborales.
1993	Decreto exento 673/1993 modifica decreto supremo, sobre la edad máxima de egreso 26 años	Aumenta los años de egreso a los 26 años con la finalidad de lograr un mayor desarrollo de las habilidades de la vida diaria en talleres laborales.
2009	Decreto 170/2009 fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial.	Determina instrumentos para el diagnóstico de la discapacidad intelectual considerando la conducta adaptativa como uno de sus criterios.
2015	Decreto 83/2015 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para alumnado con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.	Genera orientaciones para la enseñanza diversificada para niños y niñas con discapacidad intelectual, considerando las conductas adaptativas.

---

*Nota:* Elaboración propia

Como es posible apreciar en la Tabla 8, la política pública chilena expresa una escasa información respecto de la conducta adaptativa, sin embargo, la legislación es clara y establece lineamientos concretos (Lagos et al., 2022). Pese a ello, no se presenta orientaciones específicas para su evaluación hasta el año 2010, cuando se especifican algunas escalas a utilizar. Si bien el sistema de Educación Especial en Chile fija normas para la atención de personas con DI hasta los 26 años, no ha dado mayores orientaciones respecto de la evaluación de la conducta adaptativa hasta muy recientemente.

En las orientaciones que propone el Ministerio de Educación (2009) para la evaluación diagnóstica de alumnado con NEE asociadas a DI, existen una serie de instrumentos diagnósticos para la medición de conductas adaptativas. De esta forma, el Ministerio de Educación de Chile (2009a) entiende conducta adaptativa como:

El conjunto de habilidades *conceptuales, sociales y prácticas* que han sido aprendidas por la persona para funcionar en la vida diaria-, cuando él o la estudiante presenta limitaciones que afectan el funcionamiento esperado, tanto en la vida diaria como en la capacidad para responder a cambios vitales y a las demandas del ambiente.

Se entiende por capacidades adaptativas básicas aquellas imprescindibles para una persona en cualquier contexto social e histórico (no obstante, se manifiesten de manera distinta en diferentes momentos del ciclo vital), tales como: poder comunicarse con otros/as, procurarse alimento, identificar y manejar riesgos, entre otras destrezas de autonomía elemental (p. 17).

Es así como el mismo Ministerio de Educación (2009b) propuso algunos instrumentos para la evaluación de la conducta adaptativa, señalando en sus orientaciones y procedimientos que “no existen actualmente escalas estandarizadas con baremos sobre población con y sin discapacidad para evaluar conducta adaptativa” (p.10), definiendo que esta evaluación se debe hacer con instrumentos extranjeros y juicio clínico. Plantea como escalas disponibles en castellano, con miras a la planificación de apoyos, lo siguiente:

- “Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades” Adaptación y validación del ICAP (Montero, 1993)
- “Escala de Madurez Social de Vineland”, adaptación chilena de Otero Quiroz (1959)
- “Escala de Intensidad de Apoyos – SIS”, adaptación española (Verdugo, et al., 2007) de la Supports Intensity Scale (SIS) del año 2004 (Ministerio de Educación, 2009, p. 11).

Las tres escalas a las que se hace alusión en el documento de Orientaciones Técnicas (ICAP, Vineland y SIS) presentan serios reparos para evaluar el segundo criterio de la DI (Montero y Lagos, 2011). Estos autores señalan que:

... el ICAP, que con el índice de independencia general ofrece la posibilidad de proporcionar como resultado el grado de desviación estándar requerido en el contexto de la evaluación para el diagnóstico, no obstante, carece de una densidad suficientemente alta como para ofrecer mayores garantías de certeza, dada la relevancia del diagnóstico de DI y los sensibles efectos que tiene sobre la comprensión personal un diagnóstico eventualmente inexacto. (Montero y Lagos, 2011, p. 355).

En cuanto a la escala de Madurez Social de Vineland, construida por Edgar Doll (1936), la versión en Chile es una validación lingüística realizada en la tesis de grado de Adriana Otero Quiroz en el año 1959, en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Esta escala tiene como objeto evaluar hasta qué punto el sujeto es limitado en su desarrollo social por restricciones ambientales, falta de oportunidad ambiental, dominio excesivo o sobreprotección de los padres, adultos u otras circunstancias limitadoras. De este modo, es importante mencionar que esta escala, como bien asume el Ministerio de Educación a través de las orientaciones técnicas, no está estandarizada en Chile y tampoco mide conductas adaptativas en sus aspectos conceptuales, sociales y prácticas.

La Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) es una medida multidimensional diseñada para determinar el patrón y la intensidad de las necesidades de apoyo de un adulto con DI (Verdugo et al., 2007, p.8). Aunque en su contenido existen elementos que evalúan contenidos de conducta adaptativa, no está diseñada para ello (Montero y Lagos, 2011).

En la última década, la llegada al panorama profesional chileno de herramientas de conducta adaptativa como el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación individual ICAP (Arriagada et al., 2016; Montero, 2003), 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 y Harrison, 2013), ha generado un impacto en la realidad y prácticas de profesionales al momento de diagnosticar la DI. Estos instrumentos han constituido un real aporte, puesto que, tal como mencionan Núñez y Montero (2022):

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, no agotan, 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 DI mejore su competencia en ellas (p. 205).

Tal como hemos señalado en otro lugar (Núñez y Montero, 2022), la necesidad de articulación entre lo que evalúan las herramientas de conducta adaptativa con su enseñanza no es nueva (Reschly, 1985; Tassé y Mechling, 2016), aunque existe muy poca evidencia investigativa que aborde esta cuestión sobre todo en el contexto escolar.

Dado lo anterior, en Chile se ratifica un constante interés en cuanto a la conducta adaptativa, lo que llama especialmente la atención en áreas destinadas al trabajo exclusivo con niños y niñas con discapacidad, como lo son los programas de integración y escuelas especiales. La conducta adaptativa comienza a ser cada vez más valorada dentro de los

procesos diagnósticos, presentando avances sustanciales en la práctica pedagógica, pues empieza a ser visible dentro del trabajo de los profesores en el aula. El ambiente escolar es un factor determinante en el desarrollo integral de los alumnos, tanto en lo que concierne a aspectos académicos y disciplinares, como también en el desenvolvimiento que tengan como sujetos que conviven socialmente y que deben adquirir habilidades que les permitan una autonomía y poder relacionarse de manera efectiva con los demás. Dicho esto, Chile comienza reformas sustanciales en la forma de entender las prácticas pedagógicas en niños y niñas que presentan DI, una muestra de ello es la promulgación del Decreto 83/2015, que prueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para alumnado con necesidades especiales de Educación Básica y Parvulario. Este decreto, que entra en vigencia paulatina desde el año 2017, busca que los establecimientos educacionales entreguen respuestas educativa de calidad para niños y niñas que estudien tanto en escuelas especiales como en escuelas regulares bajo la modalidad de proyectos de integración, dando respuesta a la ley 20.422/2010, que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social para personas con discapacidad, donde se especifica que los centros educativos deben incorporar innovaciones adecuaciones curriculares y generar todos aquellos apoyos que se requieran para asegurar la permanencia y progreso en el sistema educativo de personas con discapacidad.

Como un eje central este Decreto señala que se debe facilitar el acceso al currículo nacional del alumnado que presentan algún tipo de discapacidad, así como también mecanismos de evaluación que permitan el egreso oportuno del alumnado del sistema educativo.

Dentro de los principios básicos de este Decreto el Ministerio de Educación (2015), principalmente dirigidos a aquellos niños y niñas que requieren apoyos adicionales en el proceso educativo, se señalan los siguientes: igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración a la diversidad y flexibilidad a la respuesta educativa. A través de este Decreto, Chile busca proveer de respuestas educativas a todos aquellos niños y niñas que presentan algún tipo de discapacidad en un marco de Educación Regular y especial, presentando lineamientos de trabajo de prácticas pedagógicas alineadas con los principios de diseño universal de aprendizaje como estrategia de respuesta a la diversidad, señalando la adaptación curricular como una última estrategia para satisfacer las necesidades del alumnado.

El Ministerio de Educación (2018) establece que el objetivo de la Educación Básica “tiene como fin entregar a los estudiantes aprendizajes cognitivos y no cognitivos que conducen a la autonomía necesaria para participar en la vida de nuestra sociedad” (p.8). Esta clara alusión a la autonomía alude, entre otras cosas, a elementos propios de la conducta cuyo desarrollo es de relieve para todo el alumnado, en particular para aquel que presenta DI. A pesar de esto, no hemos sido capaces de encontrar referencia ni orientación ministerial alguna sobre cómo facilitar el acceso al currículo ordinario a estos escolares sobre estas cuestiones.

A modo de resumen, nos parece importante señalar que la conducta adaptativa en Chile es un elemento relevante dentro de la práctica pedagógica del profesorado de niños y niñas con DI, ya que representa un conjunto de habilidades que incrementan su autonomía. Los decretos referidos al diagnóstico de la DI existen desde los años 90, sin embargo, en la práctica se pueden encontrar dificultades al ser incluido como criterio, debido a que existe

escasa información en Chile respecto de su importancia (Lagos et al., 2022). Pese a su existencia, no se presentan orientaciones específicas para su evaluación hasta el año 2010, cuando se señalan algunas escalas a utilizar.

Es así como en Chile se ratifica un constante interés en cuanto a la conducta adaptativa a la incorporación de la conducta adaptativa como criterio de diagnóstico, producto de ello se comienzan reformas sustanciales en la forma de entender las prácticas pedagógicas en niños y niñas que presentan DI, una muestra de ello es la promulgación de los decretos que ya mencionamos con anterioridad como el Decreto 170/2009 el Decreto 83/2015, este último en vigencia desde el año 2017.

Con el objeto de contextualizar la parte empírica de este trabajo, presentamos a continuación algunos elementos que pueden contribuir a ofrecer un dibujo más detallado del sistema educativo chileno, con especial énfasis en lo relativo a la respuesta al alumnado con DI.

#### ***2.4.1. Sistema educativo chileno, características del sistema nacional.***

Para hacer efectivo el derecho a la educación de niños y niñas con DI, Chile ha puesto en la agenda pública una serie de leyes y decretos que han fijado diversas modalidades y estrategias para dar respuesta a la diversidad de su población, tal y como se presentó en el apartado anterior. Asimismo, Chile se hizo parte de acuerdos internacionales que se tradujeron en programas de acción de alcance global y compromisos por parte de los Estados (Ruiz, 2020). En esta misma línea, el sistema educativo chileno, que es dirigido sobre la base de los lineamientos técnicos del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación Chile, s.f), declara como uno de sus principales propósitos el desarrollo de una educación humanista democrática de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza.

También, el mismo Ministerio declara estar llamado a “velar por los derechos de todo el alumnado, tanto de establecimientos públicos como privados” (p.15) y manifiesta una serie de modalidades educativas que permiten dar respuesta a la multiplicidad del alumnado que presenta cualquier sistema educativo, entregando variadas respuestas educativas según las características del estudiante y su contexto. Así, el sistema educativo, como una forma de resguardar la atención de las personas durante gran parte de su ciclo vital, se estructura a través de los siguientes niveles: parvulario, básica, media y superior.

A continuación, en el siguiente apartado se desarrollarán con mayor detalle los niveles de Educación Básico y Parvulario. En el caso del nivel básico se describirá en sus modalidades de Educación Regular y Educación Especial.

#### ***2.4.1.1. Antecedentes históricos del sistema de educación chileno.***

Tal como menciona Valdenegro (2019), el sistema educativo chileno es regulado por la Constitución Política de la República de Chile de 1980, la Ley General de Educación (LGE) (2009) y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (1990). Estas tres normativas definen los principios y fines de la educación escolar y otras modalidades existentes, también la actual Constitución define el rol del Estado y de todos quienes forman parte del sistema educativo. Cabe destacar que actualmente Chile se encuentra en un proceso histórico de construcción de una nueva Constitución de la República, sin embargo, en este trabajo se asume que las modificaciones que se puedan llevar a cabo no repercutirán – por lo menos en el corto plazo- en la actual organización de los niveles educativos. De este modo, como una de las formas de resguardar la calidad y equidad de la educación en Chile, el Estado y el poder legislativo han trabajado en base a leyes como la Ley N° 20.370- ley

general de educación- promulgada el año 2009 y que es refundida por un decreto con fuerza de ley en julio del año 2010. De acuerdo con ello se realiza la descripción de las diferentes modalidades en este apartado.

Como una forma de dar contexto a la descripción de los diferentes niveles educativos, se hace un breve recorrido histórico. Para García-Huidobro y Billei (2003), la administración de los establecimientos educacionales a fines de la década de los setenta se descentraliza, entregando esta responsabilidad a los municipios en cada comuna del país. Por tanto, el rol que el Estado ha desempeñado ha variado en los últimos 10 años, desde las reformas de la legislación mencionada en párrafos anteriores.

En Chile el proceso de descentralización que se realizó durante la década de los 80 tuvo un doble énfasis: traspasa los servicios públicos desde el Ministerio de Educación a los municipios y, por otra, fomenta la educación privada financiada por el Estado. Aparte de la transferencia de los establecimientos públicos a los respectivos municipios, el principal instrumento de descentralización fue financiero, el Estado pasó a pagar por la educación tanto a los municipios como a los privados de acuerdo con el número de alumnos que asisten diariamente a las respectivas escuelas (García-Huidobro y Billei, 2003, p. 257).

Según González (2003), a partir de la descentralización financiera el sistema educativo, este se gestiona y financia de cuatro formas: municipal, particular subvencionado por el Estado, particular pagado (sin subvención estatal) y corporaciones empresariales que administran establecimientos educacionales de propiedad fiscal.

Producto del cambio de gobierno, en el año 1990 surge una nueva perspectiva para abordar la educación, ya que pasa de una preocupación financiera a una centrada en aspectos de equidad y calidad.

Con la instauración de la democracia en 1990, la promulgación de la Ley N° 18.956 de reestructuración del Ministerio de Educación y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, el enfoque de la descentralización educativa cambió desde uno centrado en los aspectos administrativos y financieros a uno en el cual se priorizó la calidad y equidad (Rothen, 2004, p. 283).

Según Cox (2001), la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza generó la descentralización del currículum, debido a que desde el siglo XIX el país se regía por planes y programas de estudios definidos por el Ministerio de Educación. A continuación, puede verse tal y como menciona Cox (2001) los aportes que la LOCE realiza al modelo educativo chileno:

La LOCE, estableció que el Ministerio debía ahora definir un marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, dentro del cual, los establecimientos educacionales tendrían la libertad de formular y aplicar sus propios planes y programas de estudio. Sólo los que así no lo hicieran deberían aplicar planes y programas formulados por el ministerio de educación. Adicionalmente, la LOCE crea un organismo público, independiente del Ministerio, el Consejo Superior de Educación, que posee entre sus funciones la de ser la instancia final de aprobación o rechazo del marco curricular del sistema escolar propuesto por el Ministerio de Educación. (Cox, 2001, p. 225 – 226).

En relación con el contexto político, desde mediados del año 2000 han ocurrido en el país una serie de manifestaciones por parte del alumnado de educación secundaria y universitaria, las cuales han sido ampliamente apoyadas por la ciudadanía. Las más importantes fueron las movilizaciones producidas en los años 2006 y 2011, las cuales demandaban, a grandes rasgos, calidad y equidad en la educación. En cierta medida, estas manifestaciones han promovido las reformas actuales en la legislación en materia de educación (Valdenegro, 2019).

De este modo, en base a la actual Ley General de Educación se estipulan los niveles educativos que se desarrollan a continuación. Reiteramos que a continuación sólo se hará mención de aquellos que son relevantes para el desarrollo de este estudio.

#### ***2.4.2. Niveles del sistema educativo***

Para hacer brindar más datos contexto al apartado empírico de esta tesis, se describen a continuación los niveles de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Especial del sistema educativo chileno.

##### ***2.4.2.1. Nivel de Educación Parvularia.***

La Educación Parvularia es el nivel de enseñanza que trabaja con niños y niñas desde los 85 días de vida hasta su ingreso a la Educación Básica, sin ser obligatorio para la continuidad de estudios. Su propósito es favorecer de manera sistemática el desarrollo de los niños y niñas, logrando aprendizajes relevantes y significativos, de acuerdo con las bases curriculares que se determinen en conformidad a la legislación actual, otorgando a la familia

una importancia sustancial en los procesos educativos (Ministerio de Educación Chile, 2018b).

Resulta entonces fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas en etapa escolar la asistencia al nivel parvulario, toda vez que en esta etapa les puede conceder -entre otras muchas cosas- herramientas para el desarrollo integral de sus habilidades, entre otras en el ámbito de conductas adaptativas de tipo conceptual, práctico y social. Este nivel educativo, según sus bases curriculares (2018b), promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

- a) Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
- b) Aprender sus capacidades y características personales.
- c) Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.
- e) Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
- f) Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.
- g) Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.
- h) Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.
- i) Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse. (Ministerio de Educación Chile, 2018b, p. 8)

Para el desarrollo de las habilidades mencionadas anteriormente, el Decreto 315/2021 del Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Parvularia, señala que los niveles de atención se distribuirán en al menos dos ciclos, primero y segundo. El primero de ellos desde los 85 días de vida hasta los 3 años y el segundo desde los 3 a los 6 años. Estos ciclos se constituyen por niveles de atención que se describen en la Tabla 9:

**Tabla 9**

*Niveles educativos de la Educación Parvularia*

Niveles de Educación Parvularia	Edad de ingreso	Ámbito o núcleo vinculado con la conducta adaptativa
Sala cuna menor	85 días a un año	Ámbito: Desarrollo personal Núcleo: Corporalidad y movimiento
Sala cuna mayor	1 a 2 años	Ámbito: Desarrollo personal Núcleo: Identidad y autonomía
Nivel medio menor	2 a 3 años	Ámbito: Interacción y comprensión del entorno Núcleo: exploración del entorno sociocultural
Nivel medio mayor	3 a 4 años	Ámbito: Comunicación Integral Núcleo: lenguaje verbal
Nivel heterogéneo	3 a 6 años	Ámbito: Desarrollo personal Núcleo: Identidad y autonomía
Primer nivel de transición (pre kínder)	4 a 5 años	Ámbito: Comunicación Integral Núcleo: lenguaje verbal
Segundo nivel de transición (Kinder)	6 a 6 años, 11 meses.	Ámbito: Comunicación Integral Núcleo: lenguaje verbal

*Nota:* Elaboración propia.

Cabe destacar que los nombres utilizados para cada uno de estos niveles se diferencian según la administración de los establecimientos, el descrito anteriormente corresponde al sistema público de educación, haciendo referencia en paréntesis a la nomenclatura adoptada por establecimientos dependientes de la administración de fundaciones educacionales o privados.

#### ***2.4.2.2. Nivel de Educación Básica.***

El nivel de Educación Básica en modalidad regular está orientado a niños y niñas a partir de los seis años y es obligatorio. Este nivel se compone por ocho niveles, cada uno de los cuales dura un año del calendario escolar, generalmente de marzo a diciembre, con 15 días de receso invernal y 5 días de receso por fiestas patrias (Ministerio de Educación, 2018a). Este nivel es obligatorio desde la promulgación, en el año 1920, de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, en la que se establece el propósito del Estado de ampliar la cobertura en este nivel (Cox, 2003). Así, la actual ley 20.370 del año 2009, define la Educación Básica en su artículo 19 como el nivel educativo que se orienta hacia la formación integral de los niños y niñas en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo con los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares, y que les permiten continuar el proceso educativo formal, tal y como señala el Ministerio de Educación (2018a):

El nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los Contenidos Mínimos Obligatorios

que se determinen en conformidad a la presente Ley y que le permiten continuar el proceso educativo formal. (p. 6).

Dussel (2004) plantea que el nivel básico del sistema educativo en Chile tiene una estructura de ocho años de escolaridad, organizada en dos ciclos, de cuatro años cada uno. Además, se rige por el Decreto Supremo de Educación 232/2016, vigente para el primer ciclo de enseñanza básica, que abarca desde primer a cuarto año básico y el Decreto Supremo de Educación 240/2019, vigente para el segundo ciclo de enseñanza básica, comprendido entre quinto y octavo año básico. Estos cambios curriculares se realizan debido a la reforma educativa del año 1996, donde, de acuerdo con el mismo autor se establece lo siguiente:

Objetivos fundamental transversales que representan una base valórica consensuada (respecto a los derechos humanos, autonomía personal, igualdad de los derechos de las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica), definición de una malla curricular compuesta por sectores curriculares que pueden organizarse flexiblemente en asignaturas, talleres u otras estructuras curriculares, se elimina la educación manual y se la reemplaza por educación tecnológica, se hace obligatoria la enseñanza de un segundo idioma a partir del quinto año de la escolaridad básica, se definen la horas mínimas para cada sector curricular junto con un tiempo de “libre disposición” que puede ser asignado por los establecimientos a los sectores que juzguen más convenientes, se integran conocimientos, habilidades y actitudes en objetivos fundamentales y contenidos mínimos, los contenidos mínimos obligatorios son menos extensos que los de los programas anteriores, pero más exigentes en términos sustantivos. (p. 394).

Por otra parte, es necesario mencionar la organización del trabajo dentro de los centros educativos los que, de acuerdo con el Ministerio de Educación (2018), son distribuidos por materias o sectores de aprendizaje, tales como: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias, tecnología, artes, educación física, orientación y religión. Cada sector de aprendizaje se divide en subsectores de aprendizaje.

En concreto, el sector de aprendizaje Lenguaje y Comunicación se divide en un subsector llamado Lenguaje y Comunicación e Idioma Extranjero. El sector de Matemáticas es representado por el subsector de Educación Matemática. El sector Ciencias presenta los subsectores de aprendizaje de: Comprensión del medio natural, social y cultural, Estudio y comprensión de la naturaleza, Estudio y Comprensión de la Sociedad. El sector de Tecnología está representado por el subsector de aprendizaje correspondiente a Educación Tecnológica. El sector de Artes presenta el subsector correspondiente a Educación Artística. El sector de Educación Física presenta el subsector de aprendizaje correspondiente a Educación Física y salud. El sector de aprendizaje de orientación presenta el subsector de aprendizaje correspondiente a orientación. (MINEDUC, 2018)

En cuanto a los niveles educativos, el Ministerio de Educación (2009) realiza una división por niveles los que se presentan la Tabla 10:

**Tabla 10**

*Niveles de Educación Básica agrupados por años*

Nivel	Curso correspondiente	Sectores de aprendizaje vinculados a la conducta adaptativa
Nivel 1 (NB1)	1 <sup>er</sup> y 2 <sup>do</sup> año	Desarrollo Personal y Social, Comunicación Integral.
Nivel 2 (NB2)	3 <sup>er</sup> y 4 <sup>to</sup> año	Desarrollo Personal y Social, Comunicación Integral, Interacción y

		Comprensión del Entorno, Lenguaje y comunicación.
Nivel 3 (NB3)	5 <sup>o</sup> año	Desarrollo Personal y Social Comunicación Integral, Interacción y Comprensión del Entorno Lenguaje y comunicación.
Nivel 4 (NB4)	6 <sup>o</sup> año	Lenguaje y comunicación, Matemática, Historia, geografía y ciencias sociales, Orientación
Nivel 5 (NB5)	7 <sup>mo</sup> año	Lenguaje y comunicación, Matemática, Historia, geografía y ciencias sociales, Orientación, Deporte y salud, Tecnología y artes visuales.
Nivel 6 (NB6)	8 <sup>vo</sup> año	Lenguaje y comunicación, Matemática, Historia, geografía y ciencias sociales, Orientación, Deporte y salud, Tecnología y artes visuales

---

*Nota:* Elaboración propia.

Todas las etapas mencionadas se traducen en rangos etarios donde los niños y niñas pueden finalizar cada uno de los niveles según curso y edad. Así, el NB2 tiene como edad máxima los 8 años, el NB3 los 10 años, el NB4 debe ser a los 11 años, el NB5 a los 12 años, NB6 debe finalizar a los 13 años y, finalmente, el NB7 debe finalizar a los 14 años.

#### ***2.4.2.3. Educación Especial.***

La Educación Especial en Chile comienza en los años 60, con el apoyo del Ministerio de Educación de Chile, que durante el año 2005 formula la Política Nacional de Educación Especial que: “tiene por objetivo de hacer efectivo el derecho de niños y niñas, jóvenes y adultos que presentan NEE hagan realidad el derecho a la educación”. (Ministerio de educación de Chile, 2005, p. 7). Fue a partir de la década de los años 60 y 70 cuando se inicia una expansión en la cobertura y el mejoramiento de la capacidad técnica de la Educación Especial en Chile, para atender a los alumnos que presentan DI. El estado ha realizado importantes reformas desde el año 2005 a fecha. Una muestra de aquello es la

promulgación de la actual ley 20.422 del año 2010, que plantea los lineamientos de trabajo para la inclusión social de personas con discapacidad. Asimismo, a través del Decreto 170/2009 se presentan orientaciones para el diagnóstico de la DI y el trabajo a desarrollar en el aula. Por otra parte, también es preciso mencionar el Decreto 83/2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para alumnado con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica y entrega lineamientos pedagógicos respecto de la integración escolar de alumnos y alumnas con NEE (Ministerio de Educación, 2015). Por lo anterior se destaca que la actual ley 20.370/2009, en su artículo 23 describe a la Educación Especial como:

Modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de Educación Regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje (p.29).

De la misma forma, la ley define que se entenderá que un alumno o alumna presenta NEE cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación (Ley 20201, 2009, p.35)

La Educación Especial contempla diversas opciones para atender a las personas con NEE asociadas a discapacidad, según el Ministerio de Educación (2005), son las siguientes:

a) las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral, b) escuelas regulares con proyecto de integración y, c) aulas y escuelas hospitalarias.

La modalidad Educación Especial se desarrolla de manera transversal en todos los niveles de Educación Parvularia y Básica, entregando servicios, recursos humanos y conocimientos especializados para dar respuesta a las NEE del alumnado (temporales o transitorias, como son denominadas en Chile). Tal y como se mencionó en el apartado anterior, el Decreto 83 /2015 señala que los establecimientos que ofrecen Educación Especial en los niveles de Educación Parvularia y Básica deben utilizar el plan de estudios regular y adecuarlo/adaptarlo a las necesidades del alumnado en función de su discapacidad, con esto el Ministerio de Educación asegura un currículo común, independiente de la modalidad en la que participe el estudiante.

La escuela regular con programa de integración, que se implementa durante la década de 1990, surge producto de la reforma educativa que incorpora importantes avances para el mejoramiento de la calidad de la educación. Esta reforma a la Educación Especial nace del interés por incorporar personas con DI a los establecimientos de Educación Regular y se realiza a través de un programa educativo individual dentro de la escuela común. La integración educativa tiene por finalidad proporcionar calidad educativa a los niños y niñas que presentan DI, a través de la participación y de la integración social, lo cual lleva a que la escuela sea vista como el lugar más apropiado para que estos objetivos se cumplan.

Para dar respuesta educativa al alumnado que presentan alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje, la escuela regular tiene dentro de su estructura los programas de integración que desde los años 90 reciben subvenciones para el trabajo con niños y niñas

que ostentan estas características. Con esto se pretende que las escuelas ofrezcan atención especializada y acorde a las necesidades de los niños y niñas.

En las escuelas con programas de integración escolar (PIE), el alumnado con discapacidad está en la misma aula que aquellos que no presentan discapacidad, hecho que hasta esa fecha no era contemplado de esa manera. En este caso, la escuela ofrece apoyos especializados para adaptar el currículo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje del estudiante, el que debe contar con un equipo multidisciplinario para el trabajo en aula y generar los apoyos necesarios. De esta forma, el rol que cumple el profesor de Educación Especial en este contexto se caracteriza por ser el de un profesional que ejerce una función de apoyo especializado para trabajar en colaboración con profesores de los diferentes niveles, en este caso de Educación Básica (Mesa Técnica Educación Especial, 2015).

La modalidad de Educación Especial y los programas de integración escolar cuentan con orientaciones para construir adecuaciones curriculares, como las del Decreto 170/2009 y el Decreto 83/2015, lo que permite la utilización de elementos diagnósticos y estrategias de diversificación de enseñanza (Lagos et al., 2022).

Para una mejor comprensión de las diferentes modalidades de Educación Especial existentes en Chile, a continuación, en la Tabla 11 se hace un resumen de estas diferentes modalidades.

**Tabla 11**

*Modalidades de Educación Especial en Chile.*

Modalidad	Tipo de escuela	Nivel Educativo
Especial	Centro de atención temprana	Educación Parvularia

Regular	Programa de integración	Educación Parvularia
Regular	Programa de integración	Educación Básica
Especial	Escuela especial	Educación Básica
Especial	Taller laboral	Educación Básica

---

*Nota:* Elaboración propia

Por otra parte, el alumnado que necesite de mayor apoyo en el aprendizaje puede asistir a escuelas especiales. Estos establecimientos ofrecen Educación Básica y talleres de nivel laboral en Educación Media, el límite de edad es hasta los 26 años y el único requisito para entrar en el programa es haber completado la Educación Básica. Los talleres están destinados a ayudar al estudiante a: “adquirir las competencias laborales que exige el desempeño de un oficio o tarea a desarrollar en forma independiente o semindependiente” (Decreto 300/1994). Además de los talleres, el alumnado debe asistir a clases para mejorar sus habilidades de comunicación e interacción social. En el caso de las escuelas especiales, el rol del profesorado de Educación Especial ha generado algunas controversias en los últimos años en Chile, siendo cuestionado el papel que actualmente cumple en este tipo de establecimiento. La Mesa Técnica de Educación Especial, el año 2015 propone la incorporación de docentes regulares que trabajen en colaboración con profesores de Educación Especial, toda vez que estos programas deben regirse por los planes y programas de Educación Básica, lo que se está implementando de manera progresiva desde el año 2017.

Hoy en día estas escuelas también se rigen por el Decreto 83/2015 que aprueba las orientaciones de adecuación curricular para alumnado con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica, todo esto con la finalidad de unificar un Currículo común en el sistema educativo chileno.

### ***2.4.3. Antecedentes geográficos y culturales del sistema de educación chilena***

Chile es un país que está situado a lo largo de la costa occidental del cono sur del continente suramericano. Tiene una longitud de 4.300 km de continente y 180 km de ancho, el resto de su territorio corresponde al territorio insular en el mar Pacífico y la Antártica (Gobierno de Chile, Biblioteca Nacional, 2021).

Así como Chile presenta características propias en relación con sus procesos históricos en torno a la educación, respecto de la cobertura nacional posee características que se distinguen de otros países de Latinoamérica, como son sus características geográficas, demográficas, políticas y administrativas. A continuación, se entregan antecedentes referidos a estas características en relación con la región del Maule, zona geográfica en que se desarrolla el estudio que se presenta más adelante.

#### ***2.4.3.1. Características del sistema educativo en la región del Maule (Chile)***

Respecto a su distribución territorial, Chile, según la Constitución de 1980, está dividido con fines políticos y administrativos en 16 regiones. A continuación, en la Figura 4 se muestra el mapa político administrativo de Chile dividido en regiones (Gobierno de Chile, Biblioteca Nacional, 2021).

#### **Figura 4**

*Mapa político de Chile*

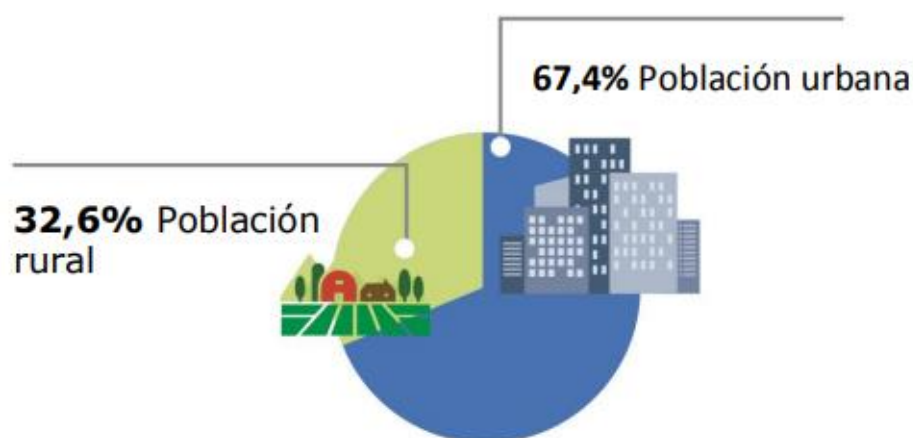


La presente tesis doctoral se centra en el territorio geográfico chileno de la región del Maule. Esta región se sitúa aproximadamente a 250 kilómetros de la capital, Santiago de Chile, y según datos de la Biblioteca Nacional (2021) está conformada por una superficie de 30.296,10 km<sup>2</sup>, que representa el 4.0% de la superficie nacional, excluyendo el territorio chileno antártico. Según las proyecciones demográficas elaboradas por el Instituto Nacional de Estadísticas, la población de la región del Maule se estima en 1.032.683 personas, equivalentes al 5,9% de la población nacional (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2015). La región del Maule se caracteriza por tener costumbres típicas arraigadas y una amplia extensión de sectores rurales, según datos de la encuesta de Caracterización

Socioeconómica Nacional (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2015) es la región del país que cuenta con más alta participación relativa de población residente en áreas rurales con un 32,6%. Tal y como puede verse en la Figura 5 la cifra de ruralidad es significativamente superior a la reportada a nivel nacional que es del 12,7% (Observatorio Social, s.f).

**Figura 5**

*Distribución de la población urbana y rural de la región del Maule*



*Nota:* Adaptado de imagen perfil sociodemográfico, región del Maule, CASEN 2015.

Según datos de la CASEN (2015), respecto de los hogares residentes en la región, se estima que al año 2015 eran 332.117, de los cuales un 48,1% cuenta con la presencia de niños, niñas y adolescentes (personas de 0 a 17 años), mientras que un 40,5% registra la presencia de adultos mayores (población de 60 y más años) (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2015). Una de las principales brechas que reporta la región tiene relación con sus características educativas. De hecho, el Maule es la región con la mayor tasa de analfabetismo en la población de 15 o más años con un 6,2%, significativamente superior al

promedio nacional (3,1%). Asimismo, presenta una baja escolaridad promedio de su población adulta: mientras la población de 19 años y más alcanza un promedio de 9,7 años de estudio, el porcentaje a nivel nacional llega a 11,1%. Además, se estima que solo el 48,1% de la población regional tiene 12 o más años de estudio, mientras que a nivel nacional la cifra alcanza el 60,9% (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017).

El gobierno de Chile, a través de su Biblioteca Nacional, ofrece información respecto de las proyecciones de la población en la región del Maule, generadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Si se pone el foco en la provincia de Talca y Curicó, que es donde se tomaron las muestras de la parte empírica de esta tesis, es posible constatar los datos generales de población contenidos en la Tabla 12.

## **Tabla 12**

### *Población censada en Chile y proyección de población al 2021*

Unidad Territorial	Censo 2017	Proyección 2021	Variación %
Comuna Talca	220.357	238.343	8,16
Comuna Curicó	149.136	165.757	11,14
Región del Maule	1.044.950	1.143.012	9,38

*Nota:* Esta tabla muestra las proyecciones de la población que ha realizado el Instituto Nacional de Estadísticas en relación con la población de las provincias de Talca y Curicó.

### **2.4.3.2. Antecedentes educativos de la región del Maule.**

Como fue descrito anteriormente, la región del Maule se caracteriza por un alto componente de ruralidad (Figura 4), igualmente presenta características propias en torno a la cantidad de centros educativos y los tipos de dependencia administrativa y económica que estos presentan. Existe un total de 2.172 establecimientos educativos en la región (Centro de Estudios Mineduc, 2015), los que se distribuyen en todas las zonas geográficas

entregando cobertura en Educación Escolar a un aproximado de 119.741 niños y niñas (Centro de Estudios Mineduc, 2019). Esta cobertura se alcanza a través de 1.332 colegios que se desglosan según la siguiente dependencia administrativa.

**Tabla 13**

*Dependencia administrativa centros los educativos de la región del Maule*

Dependencia administrativa				Total
Municipal	Particular subencionado	Particular pagado	Corporación de administración delegada	1349
855	465	17	12	

*Nota:* Información extraída de estadísticas de la educación 2018. Publicación 2019, centro de estudios MINEDUC división de planificación y presupuesto. Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación, República de Chile.

En la Tabla 13 es posible visualizar al menos cuatro tipos de dependencia administrativa de centros educativos en Chile, por ello es importante aclarar que se refiere a dependencia municipal son aquellos establecimientos con financiamiento estatal, administrado por los municipios comunales, al igual que los establecimientos de corporación administrativa delegada, que son administrados por organismos del Estado establecidos en algunas regiones del país, por tanto, a lo largo de esta tesis se aludirá a estos establecimientos como Públicos. En cuanto a las escuelas particulares subvencionadas, son aquellas que reciben financiamiento estatal, pero son administradas por privados y también reciben aportes provenientes de este sector. Finalmente, en el caso de los establecimientos particulares pagados, son aquellos privados que no reciben financiamiento Estatal.

Para efectos de esta tesis doctoral, se realiza la aplicación de escalas, cuestionarios y entrevistas, a niños y niñas en etapa escolar de escuelas públicas y profesores

pertenecientes a este mismo segmento, como una forma de asegurar los lineamientos Ministeriales en torno al trabajo de las conductas adaptativas en el aula.

#### ***2.4.3.3. Centros educativos que ofrecen educación a niños y niñas que presentan DI en Chile.***

La atención educativa de niños y niñas con discapacidad en etapa escolar en Chile está regulada por la ley 20.422, a través de su Decreto 170/2010, descrito en el apartado de DI en Chile, en Educación Básica y el Decreto 83/2015 en Educación Básica y Especial. A grandes rasgos es posible mencionar que Chile se destaca por proveer educación a niños y niñas que presentan algún tipo de discapacidad en edad escolar a través de Educación Básica, por medio de la Educación Regular y sus programas de integración, y en Educación Especial por medio de las escuelas especiales.

La encuesta del II Estudio Nacional de Discapacidad (Endisc II, 2015) realizada por el Ministerio de Desarrollo Social y Senadis (Servicio Nacional de la Discapacidad) identificó a un total de 2.836.818 personas de 2 y más años (16,7% de la población) que presentan algún grado de discapacidad (leve, moderada o severa). En el Maule un 16,4% de la población de dos y más años presenta alguna discapacidad (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2015). Si se centra el análisis en niños y niñas en etapa escolar de la región del Maule, según datos entregados por el centro de estudios Mineduc (2019), existen 2.108 niños y niñas con discapacidad en centros educativos públicos y privados, de ellos, 1.021 pertenecen a centros educativos públicos. Al caracterizar esta información por tipos de discapacidad, el centro de estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC) (2019) señala

que, de la totalidad de niños y niñas con discapacidad, 1.857 presentan DI en etapa escolar en la región del Maule.

Finalmente, como se mencionó con anterioridad, se recalca que la presente tesis doctoral ha sido trabajada en su totalidad en la región del Maule, en las provincias (municipios) de Talca y Curicó, en establecimientos públicos, en programas de integración y escuelas especiales. Es decir, como se detalla en el capítulo siguiente, la aplicación de la Escala de Diagnóstico de la Conducta Adaptativa (Tassé et al., 2017; Tassé et al., 2021) fue realizada con niños y niñas con DI principalmente en escuelas públicas. El cuestionario de jerarquización de la conducta adaptativa, el cuestionario de prácticas pedagógicas habituales, las entrevistas y el grupo focal, fueron igualmente llevados a cabo con profesorado y familias de la región del Maule de la red Pública de Educación.

### **3. Estudio empírico**

El diseño del estudio empírico de esta tesis es cualitativo-cuantitativo. El enfoque predominante ha sido cualitativo, teniendo el cuantitativo carácter complementario, a través análisis estadísticos descriptivos, como frecuencias y porcentajes. El enfoque cualitativo responde a lo que Mason (1996, como se citó en Vasilachis de Galdino, 2006) explica muy bien cuando lo describe como una metodología que es:

Ampliamente interpretativa que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, que se basa en métodos que producen datos flexibles y sensibles al contexto social en el que surgen, y que

se sostiene por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (p. 25).

Existe coincidencia en la riqueza y variedad de estrategias y técnicas que un investigador o investigadora puede utilizar para recopilar y analizar los datos en la investigación cualitativa, y concuerdan en la importancia de la interpretación, comprensión y explicación de los procesos sociales, los cambios y el contexto (Flick, 2007; Mason, 1996; Vasilachis de Gialdino, 2006).

A partir de la escasez de antecedentes en la literatura científica sobre las conexiones entre la conducta adaptativa y la escuela, se plantea un estudio exploratorio que permita obtener datos y conclusiones que posibiliten en el futuro armar nuevas investigaciones y/o experiencias que propicien la vinculación de esta parte de la naturaleza de la DI con la respuesta educativa dirigida a los escolares con ella. Por esto, la descripción de la conducta adaptativa, que es un proceso complejo, requiere de una diversidad de técnicas para recoger la perspectiva de los diferentes actores y garantizar la relevancia de la información recopilada. En este caso, se ha querido reflejar y analizar la realidad sobre todo de los profesores y profesionales de la educación sobre las cuestiones objeto de esta tesis en la región del Maule.

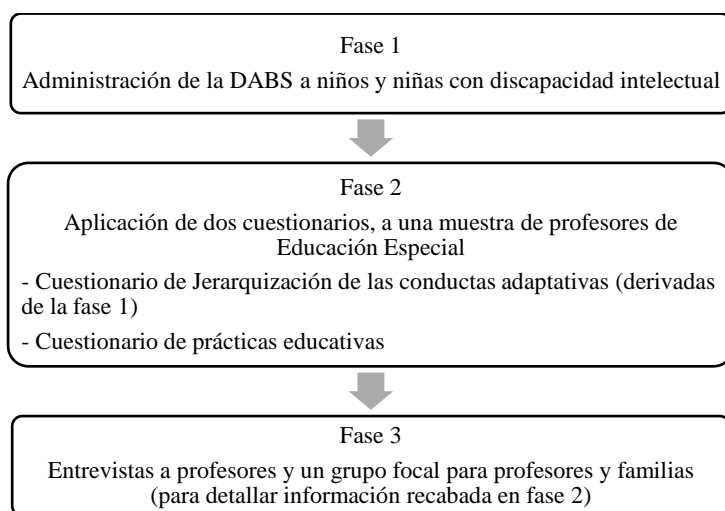
En este capítulo se presenta el estudio empírico, desarrollado en base a tres fases: la primera, con la administración de la DABS (Tassé et al., 2017; Tassé et al., 2021) a una muestra de conveniencia a escolares con DI de la región del Maule con el objeto de elaborar una base de elementos de conducta adaptativa lo suficientemente significativos y representativos del constructo. La segunda fase se relaciona con la aplicación de dos cuestionarios, uno de ellos en el que se pidió a una muestra de profesores de Educación

Especial que ordenara por importancia las conductas adaptativas y un segundo sobre sus prácticas pedagógicas en este ámbito. Finalmente, en una tercera fase se recaba información más cualitativa y detallada sobre cuestiones suscitadas por los resultados obtenidos de ambos cuestionarios, por medio de entrevistas y un grupo focal.

Para una mejor comprensión de las fases involucradas en este estudio en la Figura 6 se ven representadas cada una de ellas:

### **Figura 6**

#### *Fases del estudio desarrollado*



Las fases están interconectadas para obtener un primer retrato del estado de la conducta adaptativa en el marco escolar. Más adelante se pormenorizan detalles y especificaciones sobre estas fases.

### **3.1 Procedimiento del estudio empírico**

En este apartado, se desarrollarán los procedimientos y muestras utilizados para el logro de los objetivos del estudio empírico.

#### ***3.1.1. Aplicación y recopilación de información a través de la DABS***

La Escala de Diagnóstico de la Conducta Adaptativa (DABS) (Tassé et al., 2017; Tassé et al., 2021) evalúa el comportamiento adaptativo sobre la base de las dimensiones conceptual, social y práctica, lo que permite realizar un análisis a partir de las dimensiones propuestas por la AAIDD y la OMS en sus últimas publicaciones referentes a la definición de la DI. Además, es una herramienta que proporciona una evaluación integral del comportamiento adaptativo, diseñado para el uso con personas de 4 a 21 años. Cuenta con tres cuadernillos de aplicación: 4 a 8 años, 9 a 15 años y 16 a 21 años. En este caso es aplicado el cuadernillo entre los 4 y 8 años (para más detalles revisar apartado 2.3.1.6)

Conceptualmente la conducta adaptativa ofrece una multiplicidad de opciones, por lo que en esta tesis se realizó un acercamiento mediante los ítems la Escala de Evaluación de la Conducta Adaptativa (DABS), una herramienta creada por la AAIDD (Tassé et al., 2017; Tassé et al., 2021) y que se aplica entrevistando a alguna persona que haya convivido en un período de tiempo, como mínimo, de los últimos tres meses con el sujeto evaluado, pudiendo ser el entrevistado un familiar, profesional u otro que cumpla con la condición temporal señalada.

Las respuestas obtenidas se ordenan sobre la base de 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.

Para el desarrollo de esta tesis, tal y como se señaló en el apartado de Objetivos y Metodología, fue utilizada la versión de 168 ítems, versión en castellano de Navas (2012).

### ***3.1.2. Cuestionarios de jerarquización de conductas adaptativas y de prácticas pedagógicas.***

Una vez hecho lo descrito anteriormente, los ítems de la DABS se ordenaron de mayor a menor, en función de la media aritmética de las puntuaciones directas obtenidas y se calcularon sus desviaciones estándar y se seleccionaron las conductas adaptativas que tienen mayor representación en el currículo escolar chileno. Para llevar esto a cabo, se revisaron los objetivos del currículo nacional con base en las dimensiones planteadas por los Planes y Programas de Estudio, desde Educación Parvularia a segundo año de Educación Básica. Las dimensiones que fueron revisadas corresponden a las competencias

comunicativas, sociales y de tipo práctico de las bases curriculares de matemática, lenguaje y comunicación, historia, geografía y ciencias sociales, orientación, deporte y salud, tecnología y artes visuales, y orientación (para más detalle revisar apartado objetivos y metodología de la tesis).

En el apartado 2.3.1 de instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa, se comentó que la DABS es una herramienta solo pensada para el diagnóstico, y no para ser usada en programación de objetivos. A nuestro juicio, aquella prevención estaría fundada en que la AAIDD tiene como objetivo que la DABS sea usada sólo con propósitos evaluativos. Un simple análisis del contenido de la DABS, comparado con el de los elementos del ABAS-II (Harrison y Oakland, 2013), las SIB (Bruininks et al., 1987) o de cualquier escala actual con prestigio, muestra que no hay diferencias cualitativas de ninguna clase. Por estos motivos se utilizaron los ítems seleccionados de la aplicación de la DABS, como si fueran potenciales objetivos de aprendizaje.

Fruto de lo anterior, se seleccionaron 25 ítems para las dimensiones conceptual, social y práctica, con el objetivo de obtener un número de ítems manejable para ser empleados en la recogida de datos de ambos cuestionarios. Así, se configuró la primera versión del cuestionario de jerarquización de las prácticas educativas, instrumento en el que el profesorado ordena las conductas adaptativas según la importancia que les otorga en su práctica educativa (Anexo 5).

Con esta versión inicial del cuestionario, se desarrolló un estudio piloto, un trabajo de observación, análisis y mejoramiento por parte de cinco profesores escogidos por su manejo y conocimiento de la conducta adaptativa. Su labor consistió en identificar posibles problemáticas en la comprensión del instrumento y en establecer un orden de las conductas

adaptativas desde la número 1 a la número 25, para cada dimensión (conceptual, social y práctica). A partir de este pilotaje se mejoraron las instrucciones que se entregaron a los profesores para lograr una mejor comprensión de ellas al momento de responder el cuestionario. Junto con lo anterior se decidió realizar una lista desplegable en Excel que permitiera seleccionar el ítem de una manera más sencilla.

A continuación, la versión definitiva fue aplicada a un total de 76 participantes, de los cuales 70 corresponden a mujeres y 6 a hombres. La muestra estuvo compuesta por Educadoras de Párvulos y Profesores de Educación Especial y Regular, cuyas características se presentan con más detalle en el siguiente apartado.

Los profesionales participantes del estudio que contestaron el cuestionario fueron contactados a través de los equipos directivos de los establecimientos donde se desempeñan. Fueron ellos los que nos facilitaron el acceso a aquellos con las características más afines con el objetivo del estudio. Luego, se estableció contacto con los profesores, se solicitó su colaboración, se les hizo llegar el consentimiento informado (ver Anexo 3) y se les garantizó la confidencialidad de sus respuestas.

Respecto del proceso del cuestionario de prácticas pedagógicas, es importante mencionar que su aplicación buscó ahondar en la información recolectada desde los profesores con el cuestionario anterior. Con éste, se determinaron sobre la base de sus actividades académicas cuáles son las conductas adaptativas que tienen mayor presencia en su práctica pedagógica (Anexo 8).

### ***3.1.3. Entrevistas a profesores de Educación Especial.***

Como primera instancia para la aplicación de la entrevista a profesores de Educación Especial, se preparó un guion para que la guiara (ver Anexo 6). En él- previa firma de un consentimiento informado-, se detalló el objetivo de este instrumento, se presentó la definición de conducta adaptativa propuesta por Tassé (2021) y el ordenamiento realizado por parte del profesorado en el cuestionario de jerarquización de prácticas educativas, que fue aplicado anteriormente (revisar apartado 3.1.2, para más detalles). De esta forma, luego de tener claridad acerca de la conceptualización y las respuestas del cuestionario ya aplicado, se realizaron las preguntas del guion en base a dimensiones previamente establecidas: a) conducta adaptativa en la práctica pedagógica, b) jerarquización de la conducta adaptativa, (c) conducta adaptativa en la política educativa chilena.

Con la finalidad de mejorar el instrumento, se aplicó la entrevista como pilotaje a tres profesores que cumplieran con los criterios de trabajar con niños y niñas con y sin discapacidad, tener conocimientos respecto de instrumentos de recogida de información, y tener más de 10 años de ejercicio pedagógico en aula. Esta aplicación permitió mejorar la forma de presentación del concepto conducta adaptativa y de los resultados de la jerarquización de las conductas adaptativas que habíamos presentado anteriormente y que son mostrados a cada uno de los entrevistados. Junto con lo anterior también se mejoró la redacción de algunas preguntas de las dimensiones jerarquización de la conducta adaptativa y conducta adaptativa de la política nacional (ver Anexo 7).

Una vez hecho esto, se entrevistó a una muestra de 17 participantes (para ver su transcripción, revisar Anexo 9), conformada por ocho Educadoras de Párvulos y nueve Profesores de Educación Especial, con un promedio de edad de 35 años y de experiencia

profesional de 10 años en trabajo con alumnado con DI, desempeñándose en ese momento de forma efectiva como docentes (para más detalle revisar apartado 3.2.3). La participación fue voluntaria y contó con un consentimiento informado que garantizaba confidencialidad.

Las entrevistas se extendieron un promedio de 50 minutos y se llevaron a cabo de manera presencial o en línea, según decidiera cada participante. Al terminar la entrevista, se dejó un espacio para que cada profesor pudiese realizar libremente algún comentario respecto de su trabajo pedagógico y de la conducta adaptativa.

#### ***3.1.4. Grupo focal***

La técnica utilizada en esta fase de la investigación fue un grupo focal, que se define como (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012):

Un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos (...) es una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. (p.56)

De esta manera, se seleccionó cuidadosamente una muestra que pudiera dar respuesta al objetivo general del estudio que es, principalmente, describir y analizar las conductas adaptativas en escolares con DI de la región del Maule y las percepciones del profesorado y algunas familias. Se invitó como participantes a directivos de Escuelas Especiales, profesores, madres y padres de niños y niñas con DI. Respecto de la muestra del profesorado, en el caso de los directivos, poseen más de 10 años de experiencia y han ejercido tareas de Dirección y Unidad Técnica Pedagógica en centros educativos de Educación Especial. En el caso de los profesores estos cumplen con tener más de 5 años de

experiencia en aula y están en actual ejercicio profesional en niveles Parvulario y Básico de la red pública de la región del Maule, específicamente de la comuna de Talca. (pueden verse más detalles de los participantes en el apartado 3.2.3). En el caso de las familias son convocados padres y madres de niños y niñas con DI que pertenecen a la red pública de Educación Especial y asisten a Escuelas Especiales y regulares de la Región del maule. Los participantes fueron citados por medio de correo electrónico y vía telefónica y acuden de manera voluntaria.

El grupo se desarrolló de manera presencial, en un aula perteneciente a un espacio universitario de la región del Maule que cuenta con el espacio y clima apto para esta actividad teniendo una duración de dos horas (entre 17:00 y 19:00 hrs) durante el mes de julio. La conversación desarrollada fue transcrita para el análisis mediante el uso del software cualitativo Atlas.Ti versión 8 (ATLAS. Ti, 2017), de los cuales se extrajeron categorías de análisis que se podrán ver con más detalle en el apartado 4.5.

Se invitó a participar a representantes de las familias de niños y niñas con estas características, para examinar un posible de trabajo colaborativo entre escuela y familia en torno a las conductas adaptativas, detectadas en etapas anteriores de este estudio, para -entre otros muchos motivos- garantizar una adecuada eficacia de las intervenciones, en la adquisición, generalización y mantenimiento en el progreso de la conducta adaptativa tanto en la escuela como en el hogar.

Este grupo focal fue grabado con fines analíticos, por tanto, previa firma de consentimientos informados donde se indicó que la información sería confidencial, que su participación era voluntaria y que podrían solicitar informe de resultados.

### 3.2. Descripción de las muestras

#### 3.2.1. Aplicación de la Escala de Diagnóstico de Conducta Adaptativa (DABS):

##### *Características de los participantes.*

A continuación, muestran las características de los participantes en la aplicación de la DABS.

##### *3.2.1.1. Niños y niñas con DI entre 4 y 8 años de la región del Maule.*

La muestra de la tesis en esta primera etapa estuvo compuesta por un total 359 niños y niñas con DI, según parámetros de la actual legislación chilena Decreto 170/2009. A continuación, entre las tablas 13 y 15, se detallan las características específicas de los 359 niños y niñas participantes en esta etapa del estudio y de los informantes de la escala.

#### **Tabla 114**

##### *Sexo de los niños y niñas participantes en la aplicación de la DABS*

Sexo	Cantidad de niños			
	(as)	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niñas	166	46,2	46,2	46,2
Niños	193	53,8	53,8	100,0
Total	359	100,0	100,0	

En la Tabla 13 se evidencia que existe una leve diferencia en la cantidad en ambos sexos, siendo mayor el número de participantes de sexo masculino, obteniendo un porcentaje de 7,6%, que equivale a 27 niños de diferencia. El sexo femenino estuvo representado por un 46,2%, que corresponde a 166 casos del total.

En cuanto a las edades de los participantes de la investigación, las medidas de tendencia central y la distribución de edades de los niños y niñas evaluados se señalan en las

tablas 13 a la 16. El promedio corresponde a seis años, aproximadamente. Por otra parte, la mediana es de 72 meses (6 años) que corresponde a la edad por debajo de la cual se encuentran la mitad de los niños y niñas a los que se les aplicó la escala. La moda está en los 4 años y 6 meses, que es donde se ubica el grueso de la muestra. En la Tabla 15 puede verse la frecuencia por edades de la muestra de niños y niñas evaluados con la DABS.

**Tabla 15**

*Niños y niñas agrupados por edades a los que se le aplica la DABS*

Edad en años	Frecuencia	Porcentaje
4	133	37%
5	49	14%
6	43	12%
7	80	22%
8	54	15%
Total	359	100%

En la Tabla 15 es posible observar la frecuencia de edades en la aplicación de la DABS, donde el 37% de los niños y niñas a los que se aplicó la escala tiene 4 años. El 22%, correspondiente a 80 niños y niñas, tiene 7 años al momento de aplicar la escala y la edad con menor frecuencia en la aplicación corresponde a los 6 años, alcanzando el 12% de la muestra total de niños evaluados. Respecto de la desviación estándar de las edades, esta tiene un valor de 1.52 para los rangos entre 4 y 8 años.

### ***3.2.1.2. Lugar de residencia de los niños y niñas evaluados a través de la DABS***

En la Tabla 16, que se presenta a continuación, es posible evidenciar la distribución de residencia de los niños y niñas por localidades dentro de la Región del Maule. La localidad se constituye como una división territorial administrativa con identidad propia que forma parte de un municipio.

**Tabla 16***Localidades de residencia de los niños y niñas evaluados*

Localidades	Cantidad de niños y niñas		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	niños	niñas		
Colbún	2	0,6	0,6	0,6
Pelarco	1	0,3	0,3	,8
San Rafael	1	0,3	0,3	1,1
Rio Claro	2	0,6	0,6	1,7
Pencahue	1	0,3	0,3	1,9
Yerbas Buenas	1	0,3	0,3	2,2
Talca	89	24,8	24,8	27,0
Licantén	76	21,2	21,2	48,2
Gualleco	1	0,3	0,3	48,5
Hualañé	2	0,6	0,6	49,0
Curicó	60	16,7	16,7	65,7
Longaví	2	0,6	0,6	66,3
Curepto	1	0,3	0,3	66,6
Pelluhue	1	0,3	0,3	66,9
Vichuquén	1	0,3	0,3	67,1
San Clemente	15	4,2	4,2	71,3
Maule	16	4,5	4,5	75,8
San Javier	21	5,8	5,8	81,6
Constitución	10	2,8	2,8	84,4
Teno	6	1,7	1,7	86,1
Molina	4	1,1	1,1	87,2
Linares	16	4,5	4,5	91,6
Parral	26	7,2	7,2	98,9
Talquita	2	0,6	0,6	99,4
Santa Clara	1	0,3	0,3	99,7
San Ignacio	1	0,3	0,3	100,0
Total	359	100,0	100,0	

En la Tabla 16 de localidades de residencia es posible observar que en las que existieron mayores porcentajes de niños y niñas evaluados fueron, en primer lugar, la comuna de Talca con el 24,8%, le sigue la comuna de Licantén con 21,2%, correspondiente a 76 personas de la muestra, mientras que en tercer lugar se encuentra la comuna de Curicó

con un 16,7% del total muestral. Las demás localidades tienen un porcentaje bajo de residentes en relación con los porcentajes de la muestra, no sobrepasando las 26 personas cada una.

Para la distribución geográfica en la aplicación de la escala, el mayor puntaje de niños y niñas correspondió a la ciudad de Talca, capital de la región del Maule. La segunda ciudad que obtuvo una mayor aplicación de la escala corresponde a Licantén, una zona rural de la provincia de Curicó, ubicada a 80 kilómetros de la capital regional. En la misma línea se encuentra la provincia de Curicó, ubicada a 60 kilómetros de la capital regional. Tanto las comunas de Curicó como Licantén poseen un alto índice de ruralidad, por lo que un 37 % de la muestra aplicada correspondió a zonas rurales de la región del Maule.

Respecto a las medidas de dispersión de la muestra en relación con los lugares de residencia, los datos que se han agrupado en base a la media poseen una variabilidad en este caso de 5,8, lo que implica una amplia dispersión de lugares en los que se aplicó la escala. El rango que equivale a la cantidad de datos no agrupados en este caso es de 25, siendo igual a la diferencia del mínimo, en este caso 1 y máximo 26. Estas medidas de tendencia central resultan útiles para este estudio puesto que permiten conocer cuál es la dispersión y rango en las que fue aplicada la escala, siendo abarcada gran parte de la región del Maule, tanto en sus zonas rurales y urbanas, tal y como es posible apreciar en la Tabla 17 y 18.

**Tabla 17**

*Medidas de dispersión de las comunas de residencias de los niños y niñas evaluados*

	Estadístico	Valor
Comunas de residencia PE	N	359
	Rango	25
	Mínimo	1
	Máximo	26

	Media	12,10
	Desviación estándar	5,827
N válido (por lista)	N	359

Tal y como se señala anteriormente, la Tabla 17 da cuenta de que la aplicación de la escala fue realizada en comunas de la región del Maule, tanto urbanas como rurales. Tal y como es detallado en el apartado de características de la región del Maule (2.4.3), esta zona geográfica posee un índice de ruralidad de 32%, algo que se aproxima mucho a la muestra seleccionada.

### ***3.2.1.3. Tipo de escolarización de niños y niñas entre 4 y 8 años evaluados a través de la DABS***

Respecto al tipo de escolarización de los niños y niñas evaluados, esta fue seleccionada de forma incidental entre aquellos colegios y centros educativos que voluntariamente participaron, y con aquellos establecimientos con los que ya existía contacto. En las tablas 18 y 19 se detallan las características principales en cuanto a tipos de colegio y niveles al que asisten los niños y niñas.

Este estudio incluye niños y niñas escolarizados en la modalidad de Educación Especial, que atiende específicamente a niños y niñas con DI y del desarrollo, y Educación Regular, que lo hace a través de los programas de integración educativa. Ambas cuestiones fueron descritas con mayor detalle en el apartado características de la educación en Chile de esta tesis (2.4.1).

Por lo anterior, en la Tabla 18 se observa la cantidad y porcentaje de niños y niñas pertenecientes a cada una de las modalidades educativas existentes. Un 56% cursa sus estudios en escuelas especiales. Por otra parte, un 44% de los niños y niñas forma parte de programas de integración en Educación Regular.

**Tabla 128***Tipo de escolarización de los niños y niñas evaluados*

Tipo de escolarización	Cantidad de niños y niñas	Porcentaje de la muestra
Escuelas Especiales	201	56%
Educación Regular o común	158	44%
<b>Total</b>	<b>359</b>	<b>100,0</b>

Respecto de la distribución por curso, tanto las escuelas especiales como regulares presentan una misma clasificación en virtud de las edades de los niños y niñas, por lo tanto, la distribución de cada uno de los grupos corresponde a características etarias no a tipo de escolaridad. Dicho esto, los rangos de edad por niveles educativos se distribuyen de la siguiente manera:

**Tabla 19***Rango de edad por niveles de escolaridad en Chile*

Nivel	Edad
Medio mayor	3 a 5 años
Pre kínder	4 a 5 años
Kínder	5 a 6 años
Transición	5 a 6 años
Heterogéneo	4 a 6 años
Primero básico	6 a 7 años
Segundo básico	7 a 8 años
Tercero básico	8 a 9 años
Cuarto básico	9 a 10 años

Tal y como es posible visualizar en la Tabla 19, las edades según niveles escolares fluctúan entre 3 y 10 años. Cabe destacar que, en el caso de algunos niveles como el kínder y el de transición, cuentan con los mismos rangos etarios, sin embargo, su denominación corresponde según la dependencia administrativa del centro educativo.

Por lo antes mencionado, a continuación, en la Tabla 20 se presentan las edades y niveles según fueron cumplimentadas las DABS por parte de los informantes.

**Tabla 20**

*Distribución por curso de los niños y niñas evaluados*

Curso	Cantidad de niños y niñas	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Medio mayor	165	46,0	46,0
Pre Kinder	35	9,7	55,7
Kinder	23	6,4	62,1
Primero básico	66	18,4	80,5
Segundo básico	56	15,6	96,1
Tercero básico	6	1,7	97,8
Cuarto básico	1	0,3	98,1
Transición	6	1,7	99,7
Heterogéneo	1	0,3	100,0
Total	359	100,0	

En la Tabla 20 es posible observar que la mayor cantidad de niños y niñas evaluados se concentró en el nivel medio mayor, con el 46% de la muestra, los niveles de primero y segundo básico quedan en el rango siguiente, bordeando ambos el 15 y 20 por ciento de los casos.

### **3.2.2. Participantes en los cuestionarios de jerarquización de conductas adaptativas y de prácticas pedagógicas, entrevistas y grupo focal**

Como antes se dijo, con el propósito de explorar algunas de las claves contextuales relacionadas con la conducta adaptativa, se trabajó con profesionales de la educación (educadoras de párvulos, profesores de Educación Básica y profesores de Educación Especial) en dos etapas: la primera tiene relación con la jerarquización de la conducta adaptativa por parte de los profesores. Esto quiere decir, que los 76 participantes seleccionados para esta etapa del estudio debieron completar un cuestionario donde se ordenasen, conforme a importancia que cada uno le asignara, los 75 ítems de conductas adaptativas seleccionadas, según las dimensiones conceptual, práctica y social. Para continuar, se aplicó un cuestionario que recogió información relacionada con actividades curriculares de 120 profesores (de los cuales 76 contestaron también el cuestionario de jerarquización).

Finalmente, como una forma de profundizar y conocer las percepciones de los docentes en cuanto a las conductas adaptativas se aplicaron 17 entrevistas y se realizó un grupo focal con la participación de profesionales y una pequeña muestra de familias.

Como criterios de selección para la muestra que respondió del cuestionario de jerarquización de las conductas adaptativas, se estableció, en primer lugar, que trabajaran con alumnado con DI en el aula y, en segundo lugar, que contaran con al menos dos años de experiencia en trabajo con esta población. En las tablas 21 y 22 que se presentan a continuación, se detallan características del profesorado que participó en la jerarquización de las conductas adaptativas

**Tabla 21**

*Distribución del profesorado que participa en el cuestionario de jerarquización de las conductas adaptativas*

Profesión	N profesores/as
Profesor/a Educación Básica	34
Profesor/a Educación Especial	26
Educadora de Párvulos	14

**Tabla 22**

*Años de experiencia del profesorado participante en el cuestionario de jerarquización de las conductas adaptativas*

Años de experiencia	N profesores
Menos de 5 años	21
Entre 5 y 10 años	18
Más de 10 años	37
Total	76

En relación con las características de los participantes del cuestionario prácticas pedagógicas, aplicado a 120 profesionales de la educación, sus características se detallan en las Tablas 23 y 24. En cuanto a los criterios de inclusión para los profesionales en este cuestionario, se determinó que debían estar trabajando con niños y niñas con DI y con al menos dos años de experiencia.

**Tabla 23***Distribución del profesorado que responde en el cuestionario de prácticas pedagógicas*

Profesión	N
Profesor Educación Básica	18
Profesor Educación Especial	70
Educadora de Párvulos	32
Total	120

**Tabla 24***Años de experiencia del profesorado participante en el cuestionario de prácticas pedagógicas*

Años de experiencia	Entre 2 y 5 años	Entre 5 y 10 años	Más de 10 años
Profesor/a Educación Básica	5	3	10
Profesor/a Educación Especial	20	18	32
Educadora de Párvulo	7	6	19
Totales	32	27	61

**3.2.3. Participantes en las entrevistas y grupo focal**

Luego de aplicar el cuestionario de jerarquización de la conducta adaptativa y de prácticas pedagógicas, se realizaron 17 entrevistas a profesores de Educación Especial, teniendo como principal criterio de inclusión el que contaran con más de cinco años de experiencia de trabajo con niños y niñas con DI y que actualmente se encontraran en ejercicio. En la Tabla 24 se detallan las características de los participantes.

**Tabla 25***Características de los profesores y profesoras participantes de la entrevista*

<b>Nombre</b>	<b>Área de desempeño</b>	<b>Años de Experiencia</b>
Profesor 1	Educación Especial	Más de 5 años
Profesor 2	Educación Especial	Más de 5 años
Profesor 3	Educación Especial	Más de 15 años
Profesor 4	Educación Regular	Más de 10 años
Profesor 5	Educación Especial	Más de 5 años
Profesor 6	Educación Especial	Más de 5 años
Profesor 7	Educación Parvularia	Más de 10 años
Profesor 8	Educación Regular	Más de 15 años
Profesor 9	Educación Especial	Más de 15 años
Profesor 10	Educación Parvularia	Más de 10 años
Profesor 11	Educación Especial	Más de 5 años
Profesor 12	Educación Parvularia	Más de 15 años
Profesor 13	Educación Especial	Más de 5 años
Profesor 14	Educación Regular	Más de 15 años
Profesor 15	Educación Especial	Más de 10 años
Profesor 16	Educación Regular	Más de 5 años
Profesor 17	Educación Regular	Más de 15 años

Además de la entrevista, como ya se apuntó antes, se organizó un grupo focal cuya muestra fue seleccionada minuciosamente, buscando reunir a profesionales de la Educación Especial y familiares de niños y niñas con DI en un espacio compartido. Los docentes participantes estaban en ejercicio pedagógico con niños y niñas en edad escolar DI, dentro de la región del Maule. La composición del grupo focal contó con 11 participantes, conformados por profesores, un jefe de unidad técnico-pedagógica (UTP) -un docente directivo responsable de la organización y coordinación técnico-pedagógica de los centros educativos, y aunque fueron invitados padres y madres, solo acudieron a la cita madres de niños y niñas con DI. A continuación, se mostrará la caracterización de los participantes:

**Tabla 26**

*Características de los y las participantes del grupo focal*

Identificación en grupo focal	Rol que cumple
Participante 1	Profesora de Educación Especial, directora de escuela.
Participante 2	Profesor de Educación Especial, jefe de unidad técnico-pedagógica
Participante 3	Madre, nivel básico.
Participante 4	Madre, nivel básico.
Participante 5	Madre, nivel básico.
Participante 6	Madre, nivel básico.
Participante 7	Profesora de educación diferencial, trabajando en nivel básico.
Participante 8	Profesora, trabajando en nivel básico y jefa de UTP.
Participante 9	Profesor de Educación Especial, trabajando en nivel básico.

Participante 10	Profesora de Educación Especial, jefa de UTP.
Participante 11	Profesor de Educación Especial, trabajando en nivel básico.

---

Como resultado y en base a la Tabla 26, es posible detallar que el perfil de profesorado que se invitó a participar de este grupo focal corresponde a profesionales con más de 5 años de experiencia y que estaban trabajando específicamente con niños y niñas entre 4 y 8 años, pertenecientes a escuelas especiales de la región del Maule. El perfil de los participantes tuvo como objetivo lograr una conversación en torno a edades escolares y prácticas pedagógicas en estos centros educativos.

#### **4. Resultados del estudio empírico**

##### **4.1. Resultados de la aplicación de la DABS**

A continuación, en las tablas de la 27 a la 30, se detallan las medias y desviaciones estándar de las puntuaciones directas obtenidas en cada ítem en la muestra de niños y niñas con DI, ordenados de mayor a menor puntuación y agrupados en las tres dimensiones de la conducta adaptativa. Recuérdese que el sistema de respuesta de la herramienta es de: 0,1,2,3, tal como se precisó anteriormente (apartado 3.1.1). La mera inspección de las tres tablas permite comprobar unos valores a la baja, propios de una muestra con DI, si se comparan con los promedios por edad que proporciona el manual de la herramienta.

**Tabla 27***Caracterización de la dimensión conceptual*

Conducta evaluada	Media	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
Cuenta al menos diez objetos, uno por uno.	1,00	1,13
Puede identificar cuando hay un problema	0,94	1,02
Participa en conversaciones con otras personas sobre temas de interés compartido.	0,84	0,99
Actúa de manera apropiada cuando algo se rompe o no funciona (p. ej., repararlo, tirarlo, pedir ayuda).	0,81	1,04
Comunica ideas complejas mediante lenguaje oral, gestual o escrito (incluyendo tecnología de apoyo).	0,79	0,96
Hace referencia correctamente a la mañana, la tarde y la noche	0,76	1,02
Cuenta experiencias de forma narrativa (cuenta historias).	0,66	1,04
Muestra conocimiento de los días de la semana en el orden correcto.	0,60	0,9
Utiliza tiempos verbales correctamente (pasado, presente, futuro).	0,52	0,88
Sigue instrucciones escritas en el aula	0,45	0,88
Escribe su nombre, copiándolo de un ejemplo.	0,44	0,89
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
Adapta las actividades de acuerdo con la estación o las condiciones meteorológicas.	0,42	0,84
Muestra comprensión de la diferencia entre día y semana, minuto y hora, mes y año, etc.	0,36	0,67
Valora las posibles consecuencias antes de tomar una decisión.	0,32	0,67
Reconoce todas las letras del alfabeto (las letras pueden estar desordenadas).	0,31	0,74
Muestra conocimiento de los meses del año en el orden correcto.	0,31	0,62
Escribe su nombre y apellido correctamente, sin un ejemplo.	0,26	0,78
Dice correctamente el día, mes y año de su nacimiento.	0,26	0,59
Le periódicos, libros u otros documentos.	0,26	0,75
Localiza fechas importantes en un calendario (p. ej., los cumpleaños o las vacaciones).	0,26	0,65
Escribe notas o mensajes cortos.	0,19	0,67
Dice o escribe su dirección completa	0,17	0,57
Responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles.	1,07	0,91

Tal y como los puntajes brutos parecen apuntar en la Tabla 27, los niños y niñas evaluados presentan un mayor desarrollo en las habilidades verbales relacionadas con la participación en conversaciones y uso de lenguaje en diferentes contextos, como también en la habilidad de contar objetos de uno en uno (al menos 10). En cuanto a las áreas que

muestran un nivel menor, se encuentran las relacionadas con las habilidades de lectura y escritura de notas cortas, cómo indicar una dirección, o las relativas a fechas y localizaciones de estas 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 y hacer preguntas apropiadas a las situaciones, junto con mostrar conocimientos de los días de la semana y contar de uno en uno. En la Tabla 28 puede verse un resumen de las habilidades conceptuales que presentan un mayor y menor desarrollo en la aplicación de la escala a la muestra.

**Tabla 28**

*Matriz resumen de las habilidades en la dimensión conceptual*

Mayor desarrollo	Participación de conversaciones Uso de lenguaje en diferentes contextos Contar objetos de uno en uno (al menos 10).
Menor desarrollo	Lectura notas cortas Escritura de notas cortas de uso cotidiano Reconoce fechas y las localiza en un calendario

Se presentan a continuación, en la Tabla 29, los resultados obtenidos en la dimensión social, al igual que en la Tabla 30, con los ítems ordenados de mayor a menor media obtenida por la muestra.

**Tabla 29***Caracterización de la dimensión social*

Conducta evaluada	Media	DE
Saluda a personas familiares (p. ej., sonríe, saluda con la cabeza, etc.).	2,09	1,03
Responde cuando le preguntan	1,64	1,12
Dice “hola” y “adiós” cuando llega y se va.	1,56	1,18
Pide ayuda cuando lo necesita.	1,46	1,15
Acepta cumplidos.	1,42	1,13
Reconoce diferentes emociones expresadas por otras personas.	1,33	1,09
Saluda a personas que conoce bien por su nombre (p. ej., “Hola, Juan”).	1,30	1,16
Muestra emociones/ sentimientos de manera apropiada	1,26	1,05
Muestra interés por los sentimientos de los demás.	1,24	1,11
Mantiene una conversación con otras personas.	1,17	1,08
Intenta ayudar a otras personas cuando le hacen una petición razonable.	1,11	1,08
Actúa de acuerdo con las instrucciones dadas	1,09	0,98
Dice “gracias”, “lo siento”, “disculpe”, etc., cuando es oportuno	1,06	1,10
Responde de manera adecuada cuando le presentan a gente nueva	1,04	1,12
Sigue las reglas y las normas cuando juega (en juegos de mesa, deporte, etc.)	0,97	1,00
Responde de un modo apropiado a las señales sociales utilizadas por otras personas para expresar su estado emocional	0,97	1,01
Ofrece su ayuda sin necesidad de que se la pidan.	0,96	1,09
Responde en contextos sociales de forma apropiada al humor	0,91	1,01
Identifica relaciones entre personas cuando le preguntan (p. ej., “es la madre de Pedro”, “es el hermano de Juan”, etc.).	0,86	1,02
Expresa sentimientos adecuadamente (por ejemplo, con voz calmada)	0,84	0,99
Entra en el recinto de una actividad o espectáculo sin molestar a los demás.	0,78	0,99
Identifica los problemas cuando ocurren.	0,76	0,91
Adecua su comportamiento a las diferentes demandas situaciones	0,76	0,91
Sigue en el tema de conversación del grupo.	0,51	0,90
Alcanza el acuerdo mutuo con otras personas cuando existe un desacuerdo	0,41	0,78

Los datos obtenidos permiten evidenciar que los niños y niñas evaluados presentan mejores niveles en las habilidades relacionadas con actividades sociales, como el saludo a personas conocidas, por ejemplo, o a personas que conocen 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 la Tabla 30 se detallan algunas de las habilidades con mayor o menor desarrollo.

### Tabla 30

#### *Matriz resumen de las habilidades en la dimensión social*

Mayor desarrollo	Saluda a personas familiares.  Dar respuestas a preguntas simples Pide ayuda cuando la necesita
Menor desarrollo	Llega a acuerdos con otras personas,  Expresa sus sentimientos de manera adecuada  Sigue una conversación al estar en un grupo

Finalmente, en la Tabla 31 se presentan los resultados obtenidos en la dimensión práctica, siguiendo el mismo patrón empleado en la descripción de las Tablas 28 y 30.

### Tabla 31

#### *Caracterización de la dimensión práctica*

Conducta evaluada	Media	DE
Bebe de una taza o vaso sin derramar.	1,76	1,17
Toma bocados de comida de tamaño adecuado	1,53	1,16
Controla esfínteres durante el día.	1,52	1,36
Se lava la cara.	1,51	1,11
Utiliza el servicio higiénico	1,51	1,26
Come sin ensuciar	1,46	1,06
Utiliza el servicio higiénico en entornos familiares	1,44	1,28
Se pone los zapatos.	1,44	1,20
Controla esfínteres durante la noche	1,40	1,33
Sigue una programación diaria	1,28	1,13
Se pone la ropa	1,28	1,13
Utiliza el servicio higiénico en entornos no familiares	1,27	1,24
Regula la presión de agua del grifo	1,26	1,14

Escoge los utensilios adecuados para comer	1,25	1,14
Dice a otras personas cuándo no se encuentra bien.	1,23	1,18
Comprueba si los líquidos/comidas queman antes de beberlos/comerlos.	1,20	1,13
Se abrocha/ coloca su ropa después de utilizar el servicio higiénico	1,17	1,16
Permanece con el grupo durante las actividades sin alejarse de él.	1,13	1,13
Regula la temperatura corporal poniéndose a la sombra cuando hace calor o resguardándose cuando hace frío	1,06	1,23
Diferencia los objetos potencialmente peligrosos de aquellos que son seguros.	1,05	1,05
Se encarga de las necesidades relacionadas con el uso del baño	0,99	1,13
Pone dentro del pantalón/falda su camisa o jersey si lo tiene fuera.	0,93	1,08
Se viste de manera apropiada dependiendo de la ocasión	0,85	1,01
Muestra conciencia de los riesgos antes de cruzar las calles (comprueba si vienen coches, los estacionamientos y salidas de garajes).	0,69	0,91
Regula la temperatura del agua del grifo.	0,64	0,97

Descriptivamente, los datos obtenidos muestran que los niños y niñas evaluados presentan niveles más altos en las habilidades relacionadas con el control de esfínteres diurnos, utilización de servicios higiénicos en entornos familiares, toma de bocados de tamaños adecuados y beber de una taza o vaso sin derramar. En relación con los elementos que muestran un menor desempeño, se encuentran los relacionados con la regulación del agua del grifo, vestirse de manera adecuada dependiendo de la situación, muestra de conciencia de los riesgos antes de cruzar una calle. En la Tabla 32 se muestra un resumen de algunas habilidades sociales con mayor y menor puntuación.

**Tabla 32**

*Matriz resumen de las habilidades en la dimensión práctica*

Mayor desarrollo	Controla esfínteres diurnos
	Toma bocados de tamaño adecuados
	Bebe de una taza o vaso sin derramar.
Menor desarrollo	Regula el agua del grifo.

Usa ropa adecuada de acuerdo con la ocasión  
 Muestra conciencia de los riesgos antes de cruzar una calle.

---

En la Tabla 33 puede verse un resumen de las habilidades que presentan mayor y menor desarrollado, según la información recopilada a través de la DABS en la muestra de niños y niñas de entre 4 y 8 años con DI de la región del Maule.

**Tabla 33**

*Características de las conductas adaptativas de niños y niñas con DI de la región del Maule*

	Conceptual	Social	Práctico
Habilidades con mayor nivel de desarrollo	Participación de conversaciones	Saluda a personas familiares.	Controla esfínteres diurnos
	Uso de lenguaje en diferentes contextos	Dar respuestas a preguntas simples	Toma bocados de tamaño adecuados
	Contar objetos de uno en uno (al menos 10).	Pide ayuda cuando la necesita	Bebe de una taza o vaso sin derramar.
Habilidades con menor nivel de desarrollo	Lectura notas cortas	Llega a acuerdos con otras personas,	Regula el agua del grifo,
	Escritura de notas cortas de uso cotidiano	Expresa sus sentimientos de manera adecuada	Usa ropa adecuada de acuerdo con la ocasión

Reconoce fechas y las localiza en un calendario	Sigue una conversación al estar en un grupo	Muestra conciencia de los riesgos antes de cruzar una calle.
---	---	--

---

#### **4.2. Resultados de aplicación del cuestionario de jerarquización de la conducta adaptativa**

Se presentan a continuación los resultados del cuestionario de jerarquización de conductas adaptativas de los 75 ítems mencionados en el apartado de procedimientos en el cuestionario de jerarquización de prácticas educativas (3.1.2). Como ya se dijo, los profesores tuvieron que ordenar las conductas adaptativas a partir de la importancia de ser enseñadas en su trabajo. Los datos de la jerarquización realizada por los 76 integrantes de la muestra de profesores pueden verse en las Tablas 34, 35 y 36, en función de la media de los puntajes obtenidos en cada una de las afirmaciones, o ítems de la DABS. Obviamente, los ítems con menor media son los que el conjunto de la muestra considera más importantes, y los con menores puntajes los que se consideran menos relevantes.

**Tabla 34**

*Resultados de la aplicación del cuestionario de jerarquización en la dimensión conceptual*

Ítems de dimensión conceptual	Media
Participa en conversaciones con otras personas sobre temas de interés compartido.	8,22
Hace preguntas apropiadas al contexto o situación (p. ej., “¿Qué es eso?”).	8,41
Cuenta experiencias de forma narrativa (cuenta historias).	8,70
Responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles.	9,03
Utiliza tiempos verbales correctamente (pasado, presente, futuro).	9,62
Comunica ideas complejas mediante lenguaje oral, gestual o escrito (incluyendo tecnología de apoyo).	9,78
Escribe su nombre y apellido correctamente, sin un ejemplo.	11,04

Sigue instrucciones escritas en el aula	11,88
Escribe notas o mensajes cortos.	12,25
Valora las posibles consecuencias antes de tomar una decisión.	12,25
Lee periódicos, libros u otros documentos.	12,57
Escribe su nombre, copiándolo de un ejemplo.	12,89
Reconoce todas las letras del alfabeto (las letras pueden estar desordenadas).	13,07
Actúa de manera apropiada cuando algo se rompe o no funciona (p. ej., repararlo, tirarlo, pedir ayuda).	13,37
Hace referencia correctamente a la mañana, la tarde y la noche	14,07
Adapta las actividades de acuerdo con la estación o las condiciones meteorológicas.	14,50
Puede identificar cuando hay un problema	14,61
Muestra conocimiento de los días de la semana en el orden correcto.	14,88
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
Muestra comprensión de la diferencia entre día y semana, minuto y hora, mes y año, etc.	15,43
Dice correctamente el día, mes y año de su nacimiento.	15,54
Dice o escribe su dirección completa	15,62
Localiza fechas importantes en un calendario (p. ej., los cumpleaños o las vacaciones).	15,89
Cuenta al menos diez objetos, uno por uno.	15,91
Muestra conocimiento de los meses del año en el orden correcto.	16,45

Cuando los profesores jerarquizan la dimensión conceptual, comentan cuáles son las habilidades que ellos consideran con mayor necesidad de intervención con los niños y niñas que presentan algún tipo de DI. Como es posible evidenciar en la Tabla 34, para los profesores las conductas adaptativas que presentan un puntaje promedio menor (es decir, son jerarquizadas en los primeros lugares) son aquellas referidas a habilidades verbales, como, por ejemplo: participación en conversaciones, narrar experiencias o escribir frases cortas y sus nombres. Además, es posible notar que responder a preguntas relacionadas con aspectos propios del niño como, por ejemplo, la participación en conversaciones que tienen temas de su interés, hacer preguntas relacionadas con el contexto, el narrar experiencias y responder preguntas, se ubica en lugares superiores. Vale decir, según la opinión de esta

muestra, resulta relevante trabajar en conjunto aquellas actividades que se asocian con la identidad del niño y los aspectos comunicativos sobre el mismo tema.

Cuando se comienza a indagar respecto de aquellas habilidades que los profesores determinan como menos relevantes que las anteriores, ocupando un lugar intermedio, es posible detectar que son las relacionadas con la resolución y detección de problemas, al igual que la lectura de textos cortos que no se vinculan con datos personales de los niños y niñas. Se piensa que esto es atribuible a la lectura de seguridad, que es el tipo de lectura que se enseña como primera experiencia a la lecto escritura, principalmente en escuelas especiales para que los niños y niñas con DI cuenten con datos básicos relacionados con su nombre, dirección, teléfono o reconocimiento de la policía o bomberos. Esto permite en caso de alguna emergencia, que los niños y niñas respondan a preguntas con una cantidad apropiada de detalles o contesten preguntas relacionadas con su contexto, ítems que están descritos en los primeros lugares de los resultados.

En último lugar de la jerarquización de la dimensión conceptual de la conducta adaptativa se encuentran las habilidades de uso temporal, como el reconocimiento de días y meses del año, localización de fechas importantes y contar objetos de uno en uno. Según estos resultados, los profesores entregan menor importancia a aquellas habilidades que se relacionan con la secuenciación, ya sea en torno a los objetos y/o temporalidad.

En la Tabla 35 es posible constatar que las conductas adaptativas que los profesores declaran más relevantes son, en buena medida, las relacionadas con habilidades sociales básicas, como por ejemplo el saludo y respuestas ante preguntas realizadas de manera directa. En la medida que se avanza en la jerarquización, es posible encontrar en posiciones intermedias habilidades referidas a actuar de manera adecuada ante ciertas situaciones

sociales y seguir instrucciones, como, por ejemplo, mantener una conversación con otras personas, seguir temas de conversación del grupo, actuar según instrucciones dadas o seguir reglas y normas cuando juega.

**Tabla 35**

*Resultados de la aplicación del cuestionario de jerarquización en la dimensión social*

Ítems de dimensión social	Media
Saluda a personas familiares (p. ej., sonríe, saluda con la cabeza, etc.).	7,03
Responde cuando le preguntan	8,89
Saluda a personas que conoce bien por su nombre (p. ej., “Hola, Juan”).	8,89
Pide ayuda cuando lo necesita.	9,55
Dice “gracias”, “lo siento”, “disculpe”, etc., cuando es oportuno	10,55
Mantiene una conversación con otras personas.	10,66
Intenta ayudar a otras personas cuando le hacen una petición razonable.	11,41
Dice “hola” y “adiós” cuando llega y se va.	11,41
Actúa de acuerdo con las instrucciones dadas	11,51
Sigue en el tema de conversación del grupo.	12,21
Expresa sentimientos adecuadamente (por ejemplo, con voz calmada)	12,75
Sigue las reglas y las normas cuando juega (en juegos de mesa, deporte, etc.)	13,04
Identifica relaciones entre personas cuando le preguntan (p. ej., “es la madre de Pedro”, “es el hermano de Juan”, etc.).	13,13
Responde de manera adecuada cuando le presentan a gente nueva.	13,14
Ofrece su ayuda sin necesidad de que se la pidan.	13,33
Muestra interés por los sentimientos de los demás.	13,86
Alcanza el acuerdo mutuo con otras personas cuando existe un desacuerdo	14,28
Muestra emociones/ sentimientos de manera apropiada	14,58
Acepta cumplidos.	14,75
Reconoce diferentes emociones expresadas por otras personas.	15,72
Responde de un modo apropiado a las señales sociales utilizadas por otras personas para expresar su estado emocional (p. ej., enfado, diferencia de opinión, etc.).	16,04
Identifica los problemas cuando ocurren.	16,59

Entra en el recinto de una actividad o espectáculo sin molestar a los demás.	16,70
Adecua su comportamiento a las diferentes demandas situaciones	16,84
Responde en contextos sociales de forma apropiada al humor	18,13

De este modo, al llegar a las conductas adaptativas jerarquizadas en los últimos lugares por los profesores, se observan algunos ítems que pueden vincularse a la inteligencia emocional, junto con habilidades sociales más complejas, como pueden ser las relacionadas con ingresar a actividades públicas sin molestar a los demás, adecuar su comportamiento a diferentes situaciones y responder de manera adecuada en situaciones sociales.

### **Tabla 36**

#### *Resultados de la aplicación del cuestionario de jerarquización en la dimensión práctica*

Ítems de dimensión práctica	Media
Utiliza el servicio higiénico	8,08
Se lava la cara.	8,25
Controla esfínteres durante el día.	8,26
Se abrocha/ coloca su ropa después de utilizar el servicio higiénico	9,45
Se encarga de las necesidades relacionadas con el uso del baño	9,62
Controla esfínteres durante la noche	10,96
Se pone la ropa	11,99
Se pone los zapatos.	12,07
Diferencia los objetos potencialmente peligrosos de aquellos que son seguros.	12,30
Utiliza el servicio higiénico en entornos familiares	13,14
Muestra conciencia de los riesgos antes de cruzar las calles (comprueba si vienen coches, los estacionamientos y salidas de garajes).	13,62
Pone dentro del pantalón/falda su camisa o jersey si lo tiene fuera.	13,68
Se viste de manera apropiada dependiendo de la ocasión	13,70
Bebe de una taza o vaso sin derramar.	13,95
Regula la presión de agua del grifo	13,96
Dice a otras personas cuándo no se encuentra bien.	13,96
Utiliza el servicio higiénico en entornos no familiares	14,25
Sigue una programación diaria	14,55

Escoje los utensilios adecuados para comer	14,64
Toma bocados de comida de tamaño adecuado	14,97
Permanece con el grupo durante las actividades sin alejarse de él.	15,14
Come sin ensuciar	15,25
Comprueba si los líquidos/comidas queman antes de beberlos/comerlos.	15,53
Regula la temperatura del agua del grifo.	15,91
Regula la temperatura corporal poniéndose a la sombra cuando hace calor o resguardándose cuando hace frío	17,76

En la Tabla 36 destaca la prioridad que el profesorado de la muestra concede a los aspectos de autocuidado de la propia higiene y uso del baño por parte de los niños y niñas. Resulta más complicado percibir regularidades de ordenamiento con el resto del listado, en el que se encuentran aspectos muy variados, como el seguimiento de rutinas o habilidades relacionadas con la alimentación y vestimenta. El contenido de esta dimensión es interesante de analizar porque precisamente en ella se hace evidente, debido a que muchas de esas habilidades son parte de la vida diaria de los niños y niñas tanto en la escuela como en sus hogares, planteando un espacio colaborativo común, que volverá a surgir en los resultados de este trabajo.

### **4.3. Resultados de aplicación del cuestionario prácticas pedagógicas**

Tras realizar una jerarquización de conductas adaptativas, se aplicó un cuestionario para explorar cuáles de estas conductas eran más importantes para los profesores en el aula. A continuación, se documentan los datos del cuestionario aplicado (para más detalle, ver Anexo 8). Este fue respondido por una muestra ( $n = 120$ ) de educadores de párvulos, educadores especiales y profesores de Educación Básica.

La aplicación de este instrumento consistió en responder ocho preguntas o afirmaciones según correspondiese. Así, la Tabla 37 muestra la distribución de respuestas

ante la afirmación “Considero relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con mis alumnos con discapacidad”. Los resultados obtenidos muestran que un 98,3% escoge la opción “Definitivamente sí”, y que solo un 1,7% responde “Probablemente sí”. Por lo anterior los resultados muestran que el profesorado considera relevante para su práctica pedagógica trabajar las conductas adaptativas.

**Tabla 37**

*Considero relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con mis alumnos con discapacidad*

Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje con respecto al total
Definitivamente sí	118	98,3%
Probablemente sí	2	1,7%

En la misma línea, la Tabla 38 exhibe la distribución de las respuestas ante la pregunta: “Dentro de su comunidad educativa, ¿Usted cree que estas habilidades son trabajadas por los profesores?”. Un 0,8% responde; “Definitivamente no”, el 36,7% manifiesta; “Definitivamente sí”, el 12,5% escoge la opción “Indeciso (a)”, el 7,5% se siente representado con “Probablemente no”, 41,7% menciona “Probablemente sí”, y existió un 0,8% que no respondió esta afirmación.

**Tabla 38**

*Dentro de su comunidad educativa, ¿usted cree que esas habilidades son trabajadas por los profesores?*

Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje con respecto al total
Definitivamente no	1	0,8%
Definitivamente sí	44	36,7%
Indeciso (a)	15	12,5%

Probablemente no	9	7,5%
Probablemente sí	50	41,7%
Sin respuesta	1	0,8%

La Tabla 39 presenta las respuestas a la afirmación: “Realizo actividades relacionadas con las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula en mi práctica pedagógica habitual.”. Se observa que un 68,3% escogió la alternativa de “Definitivamente sí”, un 4,2% se declara “Indeciso”, el 2,5% sostiene “Probablemente no”, y un 25% responde “Probablemente sí”. Es reseñable que la muestra se divide prácticamente en dos partes, la mayoritaria que tiene alguna duda de que estas habilidades sean objeto de la acción del profesorado, y otra que está segura de que sí lo son. Conectando los resultados de esta pregunta con la anterior, se podría concluir que en los mismos profesores que están casi unánimemente convencidos de la importancia de estas habilidades para funcionar autónomamente en el aula. Hay aproximadamente un tercio de ellos que tiene alguna duda (respondieron “probablemente sí”) de que sea un trabajo que sus colegas hagan de una manera habitual. Este dato parece apuntar a una ausencia en el mapa de objetivos de estos profesionales de la intervención en el área de habilidades adaptativas.

**Tabla 39**

*Realizó actividades relacionadas con las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula en mi práctica pedagógica habitual*

Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje con respecto al total
Definitivamente sí	82	68,3%
Indeciso (a)	5	4,2%
Probablemente no	3	2,5%
Probablemente sí	30	25,0%

La Tabla 40 detalla las respuestas a la afirmación: “En mi práctica pedagógica están presentes actividades que favorecen el desarrollo de actividades relacionadas a las habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión conceptual”, en donde un 68,3% escoge la alternativa “Definitivamente sí”, un 1,7% se declara “Indeciso (a)”, el 1,7% elige “Probablemente no”, y un 28,3% responde “Probablemente sí”. En suma, aproximadamente dos tercios de la muestra tiene la certeza de realizar actividades relacionadas con las habilidades precisas para funcionar en la vida diaria, y una tercera parte se muestra indecisa de si lo hace o no.

A continuación, en las Tablas de la 41 a la 43 se presentan los datos de una extensión de la pregunta anterior, aunque esta vez referida específicamente a las tres dimensiones del constructo.

**Tabla 40**

*En mi práctica pedagógica están presentes actividades que favorecen el desarrollo de las habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión conceptual*

Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje con respecto al total
Definitivamente sí	82	68,3%
Indeciso (a)	2	1,7%
Probablemente no	2	1,7%
Probablemente sí	34	28,3%

La Tabla 40 documenta las respuestas relacionadas con la afirmación: “En mi práctica pedagógica están presentes actividades que favorecen el desarrollo de habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión práctica”. En este ítem un 75,8% declara que “Definitivamente sí”, un 0,8% responde “Indeciso (a)”, el 22,5% detalla “Probablemente sí”, y un 0,8% no responde.

**Tabla 41**

*En mi práctica pedagógica están presentes actividades que favorecen el desarrollo habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión práctica*

Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje con respecto al total
Definitivamente sí	91	75,8%
Indeciso (a)	1	0,8%
Probablemente sí	27	22,5%
Sin respuesta	1	0,8%

En la Tabla 42 se exponen las respuestas para la afirmación. “En mi práctica pedagógica están presentes actividades relacionadas las habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión social”. Un 70% responde que “Definitivamente sí”, el 2,5% se declara “Indeciso (a)”, mientras que un 27,5% escoge “Probablemente sí”.

**Tabla 42**

*En mi práctica pedagógica están presentes actividades relacionadas las habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión social*

Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje con respecto al total
Definitivamente sí	84	70,0%
Indeciso (a)	3	2,5%
Probablemente sí	33	27,5%

En resumen, los resultados contenidos en las tres preguntas anteriores guardan mucho paralelismo con lo obtenido en la pregunta genérica de la Tabla 39, no apreciándose a simple vista protagonismos diferenciales de ninguna de las tres áreas.

Es evidente que la intervención educativa en el ámbito de las habilidades adaptativas no es una opción puramente individual, dependiendo fuertemente de las orientaciones y

directrices emanadas de las administraciones educativas. Por esto, se formuló a la muestra la siguiente pregunta: “La actual política educativa chilena incentiva el trabajo de estas habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa)”. Las respuestas, que pueden verse en la Tabla 43 muestran que las alternativas se distribuyen de la siguiente forma: un 11,7% escoge “Definitivamente no”, el 15% se siente representado por “Definitivamente sí”, un 21,7% elige “Indeciso (a)”, el 16,7% se inclina por “Probablemente no” y, por último, un 35% responde “Probablemente sí”.

### **Tabla 43**

*La actual política educativa chilena incentiva el trabajo de estas habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa)*

Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje con respecto al total
Definitivamente no	14	11,7%
Definitivamente sí	18	15,0%
Indeciso (a)	26	21,7%
Probablemente no	20	16,7%
Probablemente sí	42	35,0%

Es destacable en la Tabla 43 la dispersión de las respuestas, predominando -una tercera parte- que cree que sí, aunque con dudas. Una vez más se puede apreciar otro indicio de que el trabajo en el área objeto de esta tesis no forma parte de manera nítida del mapa de tareas docentes en el trabajo sobre habilidades adaptativas en alumnado con DI.

Finalmente, la Tabla 43 detalla la distribución de las respuestas ante la última afirmación de este cuestionario: “Considero que la política educativa chilena entrega lineamientos claros respecto de estas habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa) en el aula.”. Las respuestas indican que un 15,8% declara que “Definitivamente no”, el 10% sostiene que “Definitivamente sí”, un 29,2% se declara “Indeciso (a)”, el 15,8%

se siente representado con la opción de “Probablemente no”, mientras que 29,2% manifiesta “Probablemente sí”.

**Tabla 44**

*Considero que la política educativa chilena entrega lineamientos claros respecto de estas habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa) en el aula*

Opciones de respuesta	Cantidad de respuestas	Porcentaje con respecto al total
Definitivamente no	19	15,8%
Definitivamente sí	12	10,0%
Indeciso (a)	35	29,2%
Probablemente no	19	15,8%
Probablemente sí	35	29,2%

Los resultados de esta pregunta muestran de nuevo mucha dispersión. Este hecho, junto a que solo un 10% de la muestra afirme que el trabajo educativo en esta área disponga de orientaciones dentro de la política educativa chilena actual, apunta igualmente a conclusiones como las señaladas en la Tabla 44, relativas a la ausencia o insuficiencia de la intervención en este ámbito.

A modo de colofón, en la Tabla 45 se presenta un resumen de las respuestas más y menos frecuentes.

**Tabla 45**

*Matriz de resumen del cuestionario de prácticas pedagógicas*

Pregunta	Respuesta más frecuente	Respuesta menos frecuente
----------	-------------------------	---------------------------

Considero relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con mis alumnos con discapacidad	Definitivamente sí 98,3%	Probablemente sí 1,7%
Dentro de su comunidad educativa, ¿usted cree que estas habilidades son trabajadas por los profesores?	Definitivamente sí 36,7%	Definitivamente no 0,8%
Realizo actividades relacionadas con las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula en mi práctica pedagógica habitual.	Definitivamente sí 68,3%	Indeciso (a) 1,7% Probablemente no 1,7%
En mi práctica pedagógica están presentes actividades que favorecen el desarrollo de actividades relacionadas las habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión conceptual.	Definitivamente sí 68,3%	Indeciso (a) 2,5%
En mi práctica pedagógica están presentes actividades relacionadas las habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión social	Definitivamente sí 70,0%	Indeciso (a) 2,5%
En mi práctica pedagógica están presentes actividades que favorecen el desarrollo habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión práctica	Definitivamente sí 75,8%	Indeciso (a) no 0,8%
Considero que la política educativa chilena entrega lineamientos claros respecto de estas habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa) en el aula.	Probablemente sí 29,2%	Definitivamente no 15,8%

#### 4.4. Resultados de aplicación de entrevistas a profesores de Educación Especial

Luego de aplicar los cuestionarios referidos a las prácticas pedagógicas en el aula de los profesores respecto de las conductas adaptativas de los niños y niñas, se realizaron 17 entrevistas a profesores, con la finalidad de obtener información más detallada que pudiera permitir una mayor comprensión de las claves contextuales respecto a las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula en niños y niñas con DI de entre 4 y 8 años. Como se recordará, durante las entrevistas se les dieron a conocer los resultados del cuestionario de jerarquización de las prácticas educativas, con esta información el profesorado respondió a las preguntas realizadas para este estudio (esta información se puede ver en más detalle en el apartado 3.1.3).

De este modo, una vez realizadas las entrevistas, a través de un análisis de contenido, se desprendieron como principales temas, categorías y su relación con preguntas formuladas, las mostrados en la Tabla 46:

**Tabla 46**

*Temas, categorías y su relación con preguntas derivadas del análisis de entrevistas*

<b>Tema</b>	<b>Categoría</b>	<b>Preguntas</b>
Conducta adaptativa en la práctica pedagógica	- Relevancia conducta adaptativa en el aula	¿Considera relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con sus alumnos con discapacidad? ¿Por qué?
	- Conducta adaptativa en la práctica del docente	¿Cómo hace usted para trabajar estas habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula?
	- Reconocimiento de la conducta adaptativa en el entorno educativo	Dentro de su comunidad educativa, ¿usted cree que estas habilidades son trabajadas por los profesores?

Jerarquización de la conducta adaptativa	- Caracterización de las actividades más importantes para la enseñanza de la conducta adaptativa	¿Los resultados que acaba de revisar, son representativos de su práctica pedagógica? ¿por qué? De los resultados presentados, ¿le llama algo la atención?
	-Relevancia a actividades docentes	¿Cree usted que en su práctica pedagógica les entrega más importancia a algunas habilidades para funcionar en la vida diaria que a otras? ¿Por qué?
	- Actividades frecuentes para desarrollar habilidades de la vida diaria	¿Qué actividades de enseñanza vinculadas a las habilidades para funcionar en la vida diaria usted realiza con mayor frecuencia?
Conducta adaptativa en política educativa nacional	-Importancia conducta adaptativa en política chilena	¿Cree usted que la política chilena considera importante la conducta adaptativa en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad intelectual? ¿Por qué?
	-Presencia de conducta adaptativa en Ministerio de Educación	¿En qué decretos, reglamentos o documentos, emanados por el Ministerio de Educación usted considera que está presente las habilidades para funcionar en la vida diaria?

De los temas y categorías de la Tabla 46 se pudieron establecer las siguientes conclusiones por cada una ellos:

a) Jerarquización de conductas adaptativas: Los profesores señalan que el orden que se da a las conductas adaptativas por parte de quienes participaron del cuestionario de jerarquización (puede revisar el punto 3.1.2, donde se explica con mayor detalle este proceso) no les parece el más adecuado. Según lo que ellos pueden observar en el trabajo en aula, echan en falta actividades que se realizan a diario, como por ejemplo el saludo colectivo, contar días de la semana o control de esfínteres, precisando que dichas actividades son indispensables para el correcto desarrollo de los niños y niñas. Señalan (15 de ellos) que son prioritarias aquellas actividades de la vida diaria como ir al baño, de las cuales se podría

esperar, fuesen enseñadas directamente en los hogares por los padres, madres o apoderados. A pesar de esto, consideran que la escuela es un buen espacio para que también se realicen y refuercen. Un ejemplo de esto es el relato de la entrevistada 8, quien señala:

Pensaría que se le da más importancia al conceptual, pero al ver la jerarquización me llama la atención que en realidad parece que no es tan así, porque las cosas que los profesores están trabajando en ese nivel, son más bien habilidades que se pueden trabajar tanto en la escuela como en la casa.

Para clarificar lo anteriormente expuesto, destacamos que en Chile se llaman apoderados a los representantes de la familia o tutores legales en los centros educativos, quienes asumen la responsabilidad del apoyo en tareas escolares, traslados y todo lo concerniente al niño dentro del sistema educativo, es decir, son los adultos responsables de representarlo y proceder en su nombre

b) Conducta adaptativa en la práctica pedagógica: Los profesores piensan que ninguna dimensión (social, práctica o conceptual) es superior a otra. De los integrantes de la muestra, 16 indican que intentan combinar las diferentes dimensiones, trabajándolas en el aula de manera conjunta o integralmente. La Entrevistada 2 comenta, a partir de su experiencia en Proyectos de Integración en Escuelas regulares, lo siguiente:

Imagínate llegar a trabajar en un colegio regular con Proyecto de Integración, donde en un primer año de secundaria había un estudiante que no sabía leer, entonces mezclaba las habilidades. Estamos hablando de personas con DI creo que hay que fusionar todas las habilidades.

c) Conducta adaptativa en la política educativa: el profesorado entrevistado manifiesta unánimemente (17 entrevistados) que no cree que la conducta adaptativa esté presente de

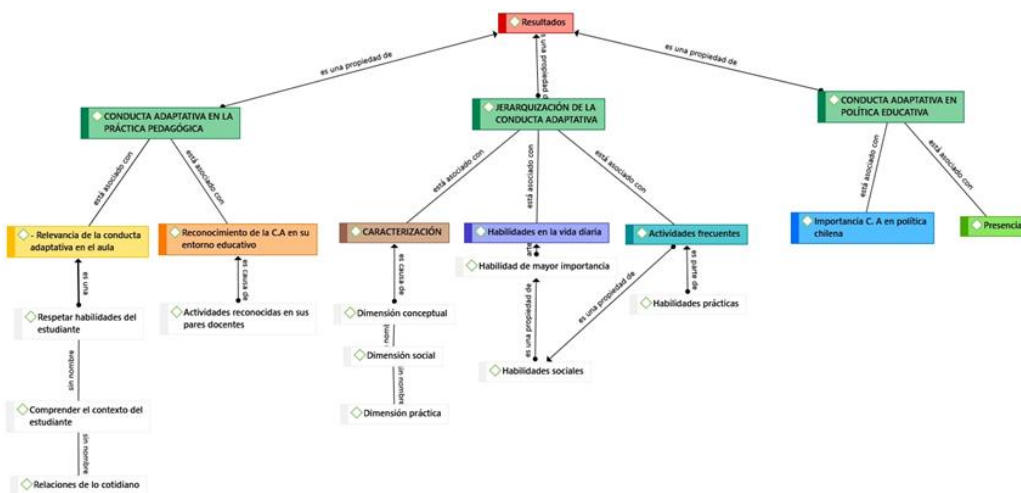
manera clara en la Política Pública Educativa Nacional, ni como contenidos concretos en el currículo ordinario. Plantean también, que sería necesaria una revisión de los Decretos que apuntan a la conducta adaptativa desde una perspectiva focalizada en las diversas realidades que se producen en el aula, como es el caso del alumnado con DI, un ejemplo de ello es el relato que hace la Entrevistada 1 respecto de esta cuestión:

Finalmente, los profesores son los que debemos adaptarnos al currículo y tratar de incluir de forma transversal los temas que son de verdad importantes para ellos, porque el currículo no se basa en el alumnado con discapacidad, sino solamente con los de desarrollo típico que están insertos en una escuela regular.

Con el propósito de comprobar que no se había pasado nada por alto, las respuestas de la muestra dentro de cada categoría de análisis se codificaron en el Software de análisis cualitativo Atlas Ti, versión 8 (ATLAS. Ti, 2017). El contenido de esta codificación quedó organizado según se observa en la Figura 8.

**Figura 8**

*Árbol de relaciones de resultados de la entrevista*



La Figura 8 representa las dimensiones y relaciones obtenidas 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 una de las dimensiones según la información entregada por los docentes entrevistados.

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 currículo nacional- sin embargo, en los relatos de los 17 profesores se considera que no debiesen existir dimensiones más importantes que otras dentro de las prácticas pedagógicas.

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

Los entrevistados (17) expresan que debe ser ajustada la importancia que se concede a la conducta adaptativa en el trabajo en aula. 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, se procura fomentarlas a través de intervenciones frecuentes en actividades pedagógicas en el aula.

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 permite transversalizar las habilidades conceptuales en combinación con las otras habilidades de tipo social y práctico. Un ejemplo de ello es el saludo, el reconocimiento de normas y habilidades relativas a la higiene, como es posible ver en el ejemplo que entrega el entrevistado 4:

Dentro de los social si tuviera que elegir algunas de las habilidades que trabajamos muchísimo son las normas que implican interacción, el decir hola, más allá de responder a contextos sociales, otro ejemplo es cuando vas al cine ahí tú tienes que entender que no te puedes reír a cada rato porque o sino distraes al otro, lo enseñamos a través de salidas, al cine, a la plaza y así vamos enseñando las habilidades en los mismos contextos.

En cuanto a la normativa, el Decreto más mencionado por el profesorado es el 170/2009, el cual destaca el concepto de conducta adaptativa en Chile como una parte del diagnóstico de la DI. Las personas entrevistadas (12) consideran que esta norma, a pesar de ser un avance en la materia, podría ser aún más específica e incorporar estrategias educativas y, a su vez, priorizar el papel de los padres, madres y apoderados como agentes participativos con la escuela. En suma, reconocen (15) la relevancia de intervenir en las conductas adaptativas, con énfasis en habilidades sociales y habilidades adaptativas prácticas, en ese orden. Observan (12) que estas habilidades no necesariamente son llevadas al trabajo en el

aula de manera intencionada por parte de los profesores y las profesoras. Adicionalmente, expresan algo de lo que carecen: la necesidad de disponer de estrategias o programas que expliciten el trabajo de las conductas adaptativas, comprendiendo el contexto en el que se desarrolla cada alumno con DI.

No resulta ninguna sorpresa que, respecto de la política nacional de educación, los profesores (17) señalan no creer que la conducta adaptativa esté presente en el currículo ordinario. Si bien conocen que es utilizada como elemento de diagnóstico, dicen no contar con orientaciones para el trabajo en aula y estiman necesaria una revisión en este punto.

Finalmente, los profesores entrevistados 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 en las diversas realidades de los niños y niñas con DI en Chile.

#### **4.5. Resultados de aplicación grupo focal**

Respecto de los resultados obtenidos, que fueron analizados posterior transcripción mediante el uso del software cualitativo Atlas.Ti versión 8 (ATLAS. Ti, 2017) (para más detalles revisar apartado 3.1.4), el análisis de la información se elaboró mediante un proceso de codificación abierta, que se define como una técnica que tiene como fin ser objetiva, sistemática y cuantitativa en el estudio del contenido manifiesto de la comunicación, es decir, son significados, temas y palabras lo que se busca cuantificar (López Noguero, 2002).

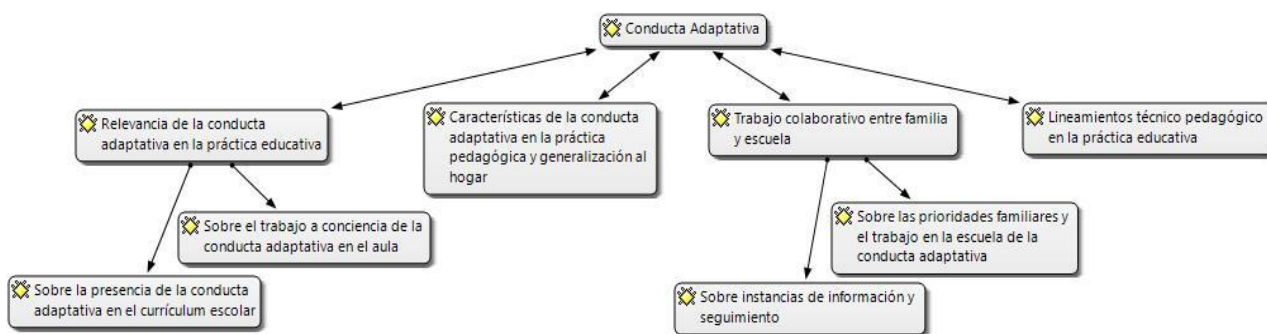
Se crearon categorías y subcategorías para la organización de la información, en pro de facilitar su interpretación. Este grupo focal tuvo una representación de agentes relevantes

de potencial o manifiesto protagonismo en el trabajo de la conducta adaptativa en niños y niñas con DI. Es el caso de directores de Escuelas Especiales, jefes de Unidad Técnica Pedagógica, padres o madres de alumnado con DI o profesores que se desempeñan en Educación Especial (para ver más detalles del profesorado puede remitirse al punto 3.2.3)

A continuación, en la Figura 7, se presenta el esquema que resume las categorías y subcategorías que surgieron como organizadores de la información con ayuda del software de análisis cualitativo Atlas.Ti, versión 8 (ATLAS. Ti, 2017).

### Figura 7

*Categorías y subcategorías propuestas a partir del análisis del grupo focal.*



Las principales categorías recogidas fueron:

- Relevancia de la conducta adaptativa en la práctica educativa, que se subdivide en presencia de la conducta adaptativa en el Currículo escolar y trabajo intencionado de la conducta adaptativa.
- Características de la conducta adaptativa en la práctica pedagógica y generalización en el hogar.

- a. Trabajo colaborativo entre familia y escuela, que se subdivide en instancias de información y seguimiento y prioridades familiares y el trabajo en la escuela de la conducta adaptativa.
- b. Lineamientos pedagógicos en la práctica educativa.

A continuación, se presenta una síntesis de la información extraída dentro de cada una de las dimensiones señaladas y qué concepciones manifestaron sobre ellas tanto los profesores como los familiares invitados a participar en el grupo.

#### ***4.5.1. Relevancia de la conducta adaptativa en la práctica educativa***

##### ***4.5.1.1. Sobre el trabajo a conciencia de la conducta adaptativa en el aula.***

La acción docente sobre conductas adaptativas en el aula resultó ser un nudo referencial dentro del trabajo del grupo. Las madres y profesores consideran, desde su experiencia, que no existe un trabajo “consciente” respecto a ellas en el aula. El relato de la persona 9, que es una profesora de Educación Especial, fue una muestra de ello, manifestando que no existe una “consciencia del trabajo de las conductas adaptativas”, señalando que “las asignaturas de Educación Básica son incompatibles”. Menciona además que “sería imposible llegar a situar esos aprendizajes sin la existencia de las conductas adaptativas”. Cree que no están dentro del currículum, que no están declaradas en las adecuaciones curriculares, pero sí están presentes. Eso sí, indica que lo que falta es operacionalizar las conductas adaptativas de una manera transversal.

Un ejemplo de ello es posible observarlo en el siguiente relato:

Respecto del constructo de conducta adaptativa, no sé si se trabaja de manera tan consciente, sí, lo realizamos dentro de nuestras planificaciones y dentro de las experiencias de aprendizajes esta incorporado como contenido, pero así de manera

tan consciente probablemente como constructo de conductas adaptativas, probablemente no.

Por otra parte, la persona 2 que también es profesora de Educación Especial, pero que se desempeña como jefa de unidad técnica pedagógica, menciona que siempre se han trabajado, quizás no con el nombre de conductas adaptativas, porque esos son términos que se están acuñando en las últimas dos décadas y hay muchos profesionales que no las conocen con ese nombre y las trabajan de igual manera.

Además, las madres advierten que se hace difícil conocer, por un lado, si el trabajo que se hace respecto de la conducta adaptativa se realiza a conciencia y, saber por otro, el estado de avance de sus hijos/as en los establecimientos educativos, porque lógicamente ellos no están presentes en la jornada escolar. Ante esto, se identifica lo fundamental que es la comunicación fluida con los docentes.

Tal y como señala la persona 3, madre de un niño con DI, durante el debate con el profesorado, es complejo saber lo que pasa en el colegio, porque evidentemente las madres no están con los niños y niñas en ese lugar. Entonces, no saben cómo los docentes ejecutan las prácticas educativas en el centro. Menciona también que en algunas ocasiones realizan una cita y en ella le plantea al profesor las habilidades que cree que su hijo debe desarrollar y los objetivos que ha logrado, sin embargo, el profesional no tiene en cuenta estas apreciaciones y comenta que debe partir desde lo que ve en el colegio. Para mayor claridad de la información entregada se da a conocer el siguiente relato:

No nos queda más que confiar, porque es difícil saber lo que pasa en el colegio, porque nosotras no estamos ahí. Entonces, no saben cómo es el trabajo en el colegio,

en algunas ocasiones realizan una entrevista y en ella le digo al profesor las habilidades que mi hijo debe desarrollar, las cosas que hace, pero el profesor no tiene en cuenta lo que le digo y me dice que él trabaja desde lo que ve, así que yo no sé cómo trabajan con mi hijo.

De estos relatos también se puede identificar la necesidad de que la familia conozca cuál es el trabajo que se está realizando sobre las habilidades adaptativas en el aula, no solo de manera informativa, sino que también de un modo colaborativo. Las madres (persona 3 y persona 4) señalan que sería importante para ellas que los docentes consultaran respecto de las habilidades de sus hijos y también que entregaran orientaciones desde la escuela para fortalecerlas desde el hogar.

#### ***4.5.1.2. Sobre la presencia de la conducta adaptativa en el currículum escolar.***

En directa relación con la opinión y experiencia de los docentes participantes del grupo focal, se observa que dentro del currículum escolar no se contemplan las conductas adaptativas con esa denominación. Algunas de las respuestas de los profesores y directivos apuntan directamente a que el sistema educativo chileno no está “hecho” para tratar particularidades como las que presenta el alumnado con DI. Asimismo, algunos de los participantes coinciden en que mientras más se aumenta de nivel escolar, más difícil se hace trabajar con el alumnado con DI, siendo los niveles parvulario y básico donde se cuenta con más herramientas para desarrollar un mejor trabajo, y que mucho de esto depende de la voluntad y vocación de los docentes.

La persona 9, profesor de Educación Especial, en su relato señala que en la Educación Parvularia es más fácil porque “las rutinas favorecen el trabajo de las conductas

adaptativas”, mencionó también, que en los últimos años ha trabajado de manera más consciente con las familias. Resalta que un avance importante son las entrevistas que hacen a las familias y las orientaciones sugeridas en función de la conducta adaptativa. Otro punto que menciona a favor es que se les informa a las familias la importancia que tiene trabajar estas conductas por medio de talleres, insistiendo en que estas habilidades deben ser fortalecidas con mayor énfasis en la primera infancia en los niños y niñas con DI, especialmente. Finalmente, cree que “no existe una asignatura que trate solamente estas habilidades de la vida diaria, sino más bien que cada profesor debe encontrar el sentido de estas habilidades en las diferentes asignaturas del currículo”.

De la misma forma, los docentes reconocen que, si bien no se cuenta con el concepto de conducta adaptativa dentro del currículum, en lo que respecta al espectro legal en temas de educación sí cuentan con herramientas referentes a este tema, pudiéndose reconocer algún de ellas en el Decreto 87/1990 y en el Decreto 83/2015. La valoración de los documentos mencionados se concreta en la ayuda que prestan en flexibilizar el trabajo dentro del aula, aunque siempre en comunión con la voluntad del docente con el que se trabaje. A continuación se presenta el siguiente relato que da muestras de lo planteado en párrafos anteriores:

Las asignaturas de Educación Básica son incompatibles, sería imposible llegar a situar esos aprendizajes sin la existencia de estas conductas adaptativas, creo que a lo mejor no están dentro del currículo, no están declarados dentro de las adecuaciones curriculares, pero sí, que están presente y están muy presentes, eso si lo que falta es operacionalizar, tal vez cuales las conductas adaptativas que son transversales, por ejemplo, comunicación.

Durante el debate, la persona 11, profesor de Educación Especial, sugiere que quizás exista una “desnaturalización de las conductas adaptativas” dentro de lo que se trabaja actualmente en el currículum, indica que antiguamente se trabajaba con el Decreto 87/1990 donde se abordaban las conductas adaptativas, señala que en ella se contemplaban temas sociales, de autonomía y de independencia. También menciona que actualmente con el Decreto 83/2015 del Ministerio de Educación, que exige la elaboración de adaptaciones curriculares, no se proporciona un mayor énfasis a las conductas adaptativas, pero el profesorado busca dar la importancia dentro de su práctica pedagógica, pese a la carencia de este concepto.

#### ***4.5.1.3. Características de la conducta adaptativa en la práctica pedagógica y su mantenimiento y generalización al hogar.***

En relación con esta segunda categoría, aparte de explorar lo que esta cuestión pudiera evocar en el grupo sin inducción alguna por parte de la investigadora, resultaba de interés abordar dos elementos de relieve en la enseñanza del alumnado con DI, como son el mantenimiento y la generalización. Es decir, se trató de dirigir la atención del grupo a las dificultades que con frecuencia experimentan estos alumnos a la hora de conservar un determinado aprendizaje una vez realizado -mantenimiento- y generalización, o lo que es lo mismo, la capacidad de poner en práctica una destreza ya adquirida en otros contextos, con distintas personas o con diferentes materiales a los puestos en juego en durante el aprendizaje (Lappa y Mantzikos, 2019; Plavnick et al., 2015).

Todo esto, igualmente pudiera encajar muy bien en una línea de trabajo colaborativa entre familias y escuelas, un proceso del que podrían derivarse muchos beneficios para el

alumnado, más allá de aprender de manera más eficaz y coordinada las habilidades adaptativas en las que está incidiendo tanto el hogar como la escuela.

El primer contenido que se observa es que desde la concepción de docentes de Educación Especial -en este caso dos profesores que trabajan en aula y un directivo-, una de las falencias del desarrollo de la conducta adaptativa en la práctica pedagógica recae en un momento tan fundamental y relevante como es el del diagnóstico. En la conversación sostenida, los participantes aluden a que los instrumentos utilizados muchas veces no son los adecuados y, por ende, se recoge muy poca información o información poco fidedigna sobre los estudiantes.

Por su parte, la persona 9, profesor de Educación Especial, señala que incluso cuando se establece el diagnóstico del estudiante, no se evalúa con los instrumentos correctos, indicando que por lo general se utiliza un instrumento para la conducta adaptativa que no corresponde y entrega muy poca información, habiendo otros que son más acertados. Sostiene no referirse a ningún instrumento en particular, pero señala que en Chile sí existen instrumentos para fines de diagnóstico. Producto de lo anterior, explicita que no se tiene la información fidedigna para recoger el nivel de las conductas adaptativas de los niños y niñas con los que trabajan.

Por otro lado, la persona 7, una profesora de niños y niñas con DI introdujo la idea de que se necesita un trabajo en comunicación y colaborativo con la familia, de manera que aquellos aprendizajes que se adquieren en la casa se refuercen en la práctica pedagógica y viceversa. Además, menciona que hay aprendizajes que no se pueden llevar a la práctica dentro de los establecimientos educacionales, por ende, es necesario que los padres y apoderados puedan desarrollar ciertas conductas adaptativas.

Igualmente, la persona 11, profesor también de aula, identifica diversas “falencias en habilidades sociales y prácticas”. Si bien indica que las familias saben cuáles son por ejemplo las “medidas de higiene, cuáles son los procesos que tienen que seguir en diferentes situaciones prácticas”, al llevarlo a cabo en el día a día dice no evidenciarlo. Advierte que, si bien es un tema que la escuela puede potenciar e incluso ejecutar algunas de estas actividades, hay ciertas conductas que los establecimientos no pueden trabajar. Un ejemplo de ellos sería “cruzar las calles”. Finalmente, dice evidenciar un trabajo que se debe realizar con la familia, ya que constituye un pilar fundamental en el desarrollo de estas habilidades para funcionar en la vida diaria, afirmando que con la participación del núcleo familiar se logran resultados más efectivos en las prácticas educativas.

#### ***4.5.2. Trabajo colaborativo entre familia y escuela.***

##### ***4.5.2.1. Sobre las Prioridades familiares y el trabajo en la escuela de la conducta adaptativa.***

Mediante las experiencias narradas por algunas madres participantes del grupo focal, -recuérdese que fueron invitados padres y madres, pero solo asisten madres a la cita- se evidencia que, en algunos casos, el trabajo entre las escuelas y las familias no se da de manera colaborativa, y muchas veces no se tienen en consideración los avances que las familias contemplan como prioritarios en el desarrollo de sus hijos. El siguiente testimonio es muy ilustrativo de ello, puesto que la persona 6 señala que la profesora de Educación Especial que atiende a su hijo describe su trabajo diciendo que solo realiza asignaturas enmarcadas en el Currículo general como lenguaje y matemáticas, enfatizando que el resto de las materias no son de su competencia. Especifica entonces, que su hijo contaba en el centro educativo con asignaturas guiadas por educadora de párvulos, profesor de inglés,

profesor de música, profesor de ciencia, profesor de matemática y profesor de lenguaje. Esto provoca que cada profesor envíe adecuaciones de su asignatura con actividades para trabajar en el hogar. Este testimonio es reseñable en la medida en que puede anticipar no sólo posibles dificultades y resistencias sobre el trabajo colaborativo entre familia, sino también entre los equipos de profesores que intervienen con un mismo alumno o grupo. Respecto del trabajo colaborativo es posible representarlo en base al siguiente relato:

En los primeros niveles de enseñanza es importante generar un trabajo colaborativo así, si se implementa en el colegio un sistema de comunicación alternativo con este estudiante esperamos que funcione tanto en la casa y en todo el contexto. Yo me reúno con los apoderados individualmente para fortalecer lo que realizamos en la escuela ahí felicito a la familia y entrego algunos lineamientos de trabajo para sus casas.

Por otro lado, también se pueden observar experiencias positivas, como es el caso de una madre que declara que la Educadora Especial que trabaja con su hijo realiza reuniones sistemáticas para conocer qué habilidades el niño requiere desarrollar en su hogar para una mayor independencia. Lo anterior, deja en evidencia cómo ciertos establecimientos apoyan efectivamente a los estudiantes en su desarrollo académico y personal en conjunto con los padres, mediante un trabajo colaborativo e informado, propiciando que el profesorado trabaje de manera consciente conductas adaptativas.

#### ***4.5.2.2. Sobre estrategias de información y seguimiento.***

Tanto madres como profesores identifican como elementos de relieve acciones como reuniones en las que comparten información sobre los avances y aspectos a fortalecer respecto del desarrollo de sus hijos en los diversos niveles educativos en los que están

inmersos. Con relación a esto, la persona 2, profesor de Educación Especial y jefe de Unidad Técnico-Pedagógica, menciona que cuando se reúne con los apoderados individualmente, ellos preguntan frecuentemente sobre los métodos utilizados con el objetivo de fortalecer lo que los profesores realizan en el centro educativo. Señala además que las estrategias sugeridas a los padres como felicitarlos por sus logros y señalar actividades realizadas en el aula les proporcionan a las familias los lineamientos de trabajo para sus hogares.

Finalmente, la persona 4, como madre de un niño con discapacidad, sostiene que estas reuniones le permitieron tener una pauta a seguir en aspectos como la lectura a través del método global complementario, donde se trabaja directamente con la familia utilizando los nombres de sus miembros, también para enseñar algún verbo, sustantivo y adjetivo, de modo que una vez aprendidos pueda reconocer en frases de dos a tres palabras.

De esta manera, es posible reconocer diversas estrategias, algunas más convencionales como las atenciones de apoderados y entrevistas individuales, y otras más innovadores como las escuelas para padres. Generalmente, en estas actividades participan los profesores jefes y aquellos docentes pertenecientes al área de Educación Especial que trabajan más estrechamente con los niños y niñas.

#### ***4.5.3. Lineamientos técnico-pedagógicos en la práctica educativa.***

Respecto de la última categoría, de forma unánime, los educadores dicen no tener lineamientos técnicos pedagógicos concretos para trabajar las conductas adaptativas en el aula (manuales, circulares, guías, etc.), sobre todo cuando se trata de niveles como prebásica y básica. En lo que sí afirman contar con algunos lineamientos, es cuando se trata de niveles más altos, donde la transición a la vida adulta se acerca. Dado esto, la persona 2 “profesor de Educación Especial y jefe de Unidad Técnico-Pedagógica” señala que del libro azul que

fue bien antiguo y algo puntual, podían obtenerse actividades específicas ligadas a la conducta adaptativa. Este libro fue elaborado por el Ministerio de Educación como base del programa “Habilidades para la Vida” que actualmente está en vigencia y que tiene como objetivo aumentar el bienestar psicosocial y el éxito en el desempeño escolar (asistencia, permanencia y rendimiento académico) del alumnado del país (Junta Nacional de Auxilio y Becas [JUNAEB], 2022).

Por otra parte, reconocen haber tenido la posibilidad, algunos de los presentes, de asistir a capacitaciones presenciales donde se abordaron temáticas relacionadas con las conductas adaptativas en la ciudad de Santiago. Sin embargo, se pudo evidenciar de igual manera que fue una actividad puntual y que muchas de las instituciones educativas no enviaron a profesionales para participar o no tuvieron conocimiento de la actividad. Así, la Persona 7 “profesora de Educación Especial” señala que en el año 2014 invitaron a las escuelas de Talca, pero solo a una persona por comunidad educativa a una capacitación del Ministerio de Educación en donde se trabajó el tema de la transición a la vida adulta, indica también que en esa ocasión se mencionó el tema de conductas adaptativas. Pese a ello, muchos colegios no participaron, por lo que se evidencia la focalización de esta instancia y un trabajo discontinuo en torno a esta temática.

En este grupo focal se reconoce por parte del profesorado la necesidad de mayores conocimientos y lineamientos desde el Ministerio de Educación para el trabajo de las conductas adaptativas, pues los profesores en este relato manifiestan que si bien se observa el esfuerzo del Ministerio en esta materia, aún no existe consenso entre la práctica pedagógica y la evidencia científica en base al desarrollo de prácticas pedagógicas centradas en sus necesidades, en este caso, la enseñanza de habilidades de la conducta adaptativa.

#### 4. Discusión y conclusiones

El constructo de conducta adaptativa nace a mediados del siglo XX para dar cuenta de un amplio conjunto de competencias humanas que ni eran tenidas en cuenta por los test de inteligencia ni encontraban fácil acomodo en otros conceptos científicos entonces existentes. Lo hace en un momento en el que el paradigma de investigación psicológica dominante era el cognitivo-comportamental. Su mismo nombre procede de ese sustrato científico. Hijo de su época, el concepto tiene características muy centradas en la persona, de orientación clínico-rehabilitadora, y no tanto en sus contextos. Con frecuencia en el pasado la intervención obviamente se focalizó frecuentemente en el desarrollo de programas individualizados. Es cierto que podemos encontrar infinidad de trabajos científicos en la literatura que abordan esa cuestión, algunos de ellos dentro del propio marco escolar, aunque son siempre relativos a elementos muy concretos del concepto, como, por ejemplo, determinado tipo de destreza social, alguna habilidad necesaria para la vida diaria.

Pero la conducta adaptativa es algo más que la suma de todos esos componentes, ya que se trata de un concepto multidimensional, que adquiere un perfil único en función de las características de cada persona. Esa complejidad, que es uno de los aspectos más criticados en la literatura, paradójicamente es uno de sus puntos fuertes debido a su carácter holístico. Conceptos de este carácter no son ajenos al mundo educativo, como el de inclusión educativa, por ejemplo, que debe ajustarse de manera a cada contexto y a las características únicas de las personas que en ellos se desenvuelven. Por todo ello, sorprende bastante la casi nula presencia de este concepto en la literatura científica en estudios sobre la respuesta educativa al alumnado con DI. Estos datos dejan en el aire diversos interrogantes, por ejemplo, cómo se conecta la evaluación de la conducta adaptativa que hacen generalmente

psicólogos con la ayuda de escalas con el diseño de planes de trabajo u orientaciones educativas. Como apuntan algunos datos de esta tesis, la información con la que cuentan los profesores sobre la evaluación de la conducta adaptativa de su alumnado no es del todo clara y tiende a ser difusa en relación con las conductas adaptativas que se encuentran descendidas, teniendo como consecuencia un conocimiento poco certero sobre cuáles son las que requieren mayor atención por parte del profesorado y las familias del escolar. Todo lo anterior, se suma a la información entregada por el Ministerio de Educación en Chile, donde a nivel nacional existen 143.545 niños y niñas que cursan nivel Parvulario en modalidad especial y 38.551 en los niveles básicos pertenecientes a los Programas de Integración Escolar (Centro de estudios Mineduc, 2017) de todos ellos 1.857 pertenecen a la región del Maule (Centro de estudios Mineduc, 2018) quienes requieren fortalecer sus conductas adaptativas.

En suma, y a la luz de todo lo dicho, resulta complicado hacer una discusión de los resultados al uso, referenciada a un marco de investigación previo. Aunque eso no impide que hagamos algunas reflexiones a partir de los datos obtenidos, luego de presentar a continuación algunas de las conclusiones más relevantes de este estudio:

1. En lo que respecta a las habilidades conceptuales, sociales y prácticas en el ejercicio pedagógico habitual, los resultados señalan que un 75% de los profesores dicen que intervienen de manera habitual en la dimensión práctica, mientras que un 68,3% señala que trabaja las conductas adaptativas de tipo conceptual y un 70% las conductas adaptativas sociales. Estos datos subrayan el hecho de que partes del contenido de la conducta adaptativa está en el mapa de trabajo diario del profesorado, a pesar de que la conducta adaptativa sea un concepto poco conocido en Chile. De todas formas, ha quedado claro en que estas

acciones ocurren de una manera “natural”, sin que haya una acción educativa intencionada con base en el currículo. De todas formas, no puede olvidarse para interpretar estos datos, y el resto de las conclusiones, que puede estar pesando el conocimiento de cerca del que dispone un profesorado con experiencia previa con alumnado con DI. Cualquiera que haya tenido la oportunidad de profundizar en la realidad de estos niños y niñas es consciente del impacto limitante que pueden tener en su vida diaria los déficits en conducta adaptativa.

2. Nuestra expectativa previa era que los profesores tal vez consideraran conducta adaptativa conceptual como la prioritaria debido a su estrecha vinculación con importantes áreas del curriculum ordinario. Pero no fue así, ya que, los tres tipos de conducta adaptativa fueron consideradas de manera muy pareja. Aunque parece que es la conducta adaptativa social un poco más relevante para los profesores, seguida de las habilidades prácticas y las conceptuales, por este orden. Lo cual no impide que, debido al marco en el que se desenvuelven sus prácticas, muy a menudo sean las de tipo conceptual las que más trabajan.

3. En cuanto a las habilidades más importantes, bastantes profesores destacaron el saludo, seguido del uso de los servicios higiénicos y la participación en conversaciones de tema de interés compartido. Un hecho que llama la atención es que, de las habilidades prácticas relacionadas con el uso de servicios higiénicos, los profesores en los diferentes instrumentos declaran que es una de las primeras prioridades en su trabajo, no obstante, al examinar con mayor detalle las entrevistas es posible constatar que se estima que dichas habilidades deben ser desarrolladas por las familias y apoyadas por los profesores durante el proceso.

4. Un hallazgo interesante refiere a elemento con menores niveles de logro, relacionadas con el ámbito académico (lectura, escritura, aritmética). Si bien los profesores en las entrevistas señalan que el Ministerio de Educación exige que estas habilidades sean trabajadas con mayor énfasis, ellos consideran que en el caso de los niños y niñas que presentan DI se deben trabajar con mayor relevancia las habilidades prácticas y sociales, debido a las posibilidades de independencia que conlleva el desarrollo de estas.

5. A pesar de que un elevado número de profesores de este estudio reconocen abiertamente la importancia de la conducta adaptativa, la realidad en Chile ha demostrado que no hay claridad entre los profesores respecto de cómo enseñar e implementar estas conductas adaptativas en su trabajo pedagógico y tampoco cuáles son las características que los niños y niñas con DI poseen en torno a la adquisición de las conductas adaptativas a lo largo de su ciclo vital. De todas formas, y esto es una buena noticia para el sistema educativo chileno, algunos profesores parecen tener claro como intervenir en conducta adaptativa, ya que manifestaron que la incorporación de metodologías lúdicas logra transversalizar distintas conductas adaptativas, como el saludo, la higiene y el reconocimiento de normas, algo que puede ayudar significativamente a la generalización de los aprendizajes en este campo en alumnado con DI.

6. Como antes comentamos, un tema destacable que apareció en las entrevistas y el grupo focal es que buena parte del profesorado manifiesta que la conducta adaptativa práctica debe ser desarrollada por las familias y apoyada por los profesores durante el proceso, lo cual 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. Además

de esto, algunos señalan la existencia de un espacio de colaboración mutua, un camino que a nuestro juicio es el que tiene un mayor recorrido en el futuro.

7. Muchos de los profesores señalan que la política educativa nacional no entrega lineamientos respecto del trabajo que se debe desarrollar en aula con los niños y niñas, y las que existen, por genéricas, carecen de contexto al momento de ser incluidas en el trabajo del aula. Esto no impide que algunos profesionales reconozcan el esfuerzo por parte del Estado en poner en la palestra las conductas adaptativas en el momento actual de Chile, aunque hayan sido insuficientes, ya que sigue existiendo la necesidad de un apoyo y orientaciones específicas en esta materia, reconociendo su fuerte impacto en el desarrollo de los niños y niñas con DI. Los relatos realizados por el profesorado sugieren una serie de desafíos en el currículo nacional, entre ellos se destaca la necesidad de formación en las áreas de conducta adaptativa, que profundice aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de estas habilidades de manera formal en los programas curriculares de enseñanza Parvularia y Básica.

Desde la llegada de la conducta adaptativa de la DI ha habido un extraordinario cambio de perspectivas en el campo de la DI, y no sólo en el sistema educativo, que nos han hecho dirigir la mirada no tanto a la persona como a los entornos donde vive, se educa, trabaja, o disfruta de su ocio. Con justicia, hoy en día hay un amplio consenso sobre el decisivo papel de los apoyos en entornos inclusivos como una de las claves para comprender y actuar en este campo. Esos apoyos deben estar diseñados para responder a necesidades de personas concretas, y por definición todo el alumnado con DI las tiene en conducta adaptativa. Esto es algo, que, a nuestro juicio, no debiera olvidarse para construir entornos verdaderamente inclusivos, y a lo que el sistema educativo chileno, a pesar de los movimientos positivos en

esa dirección, sigue sin dar respuesta plena. No tiene sentido que la normativa para el diagnóstico de DI obligue a evaluar la conducta adaptativa y el contenido de esta dimensión no tenga su reflejo en el trabajo en la escuela. Con esta tesis doctoral hemos querido contribuir para avanzar en esa dirección.

Las limitaciones de este trabajo exploratorio son múltiples, aunque de ellas pueden derivarse futuras investigaciones. El listado de variables intervinientes en los procesos implicados es enorme: política educativa, diseño del currículum, formación del profesorado, empoderamiento de los padres, la voz de los propios alumnos, la metodología dentro aula, la organización de los centros (liderazgo, colaboración familia-escuela y con el entorno), etc.

Investigaciones futuras tendrían que interrogarse sobre cuestiones análogas a las de este trabajo entre el profesorado regular, sin experiencia o formación explícita sobre educación especial o DI. De ellas se podrían sacar conclusiones que ayudasen a dar pasos hacia una escuela inclusiva. Otros trabajos debieran abordar con más detenimiento y muestra que esta tesis, el papel de la familia en esta tarea, los apoyos y ayudas que necesita, también desde el sistema educativo. Los alumnos con DI, tantas veces olvidados a lo largo de la historia, también tienen opiniones sobre su propia conducta adaptativa y cómo les ayudan a mejorar en ella sus allegados y profesores. Tal vez la creación de experiencias en algún establecimiento escolar regular permitiría documentar algunas de las variables antes mencionadas de manera simultánea, permitiéndonos vislumbrar las interconexiones de un centro de nuestro sistema escolar, sacando con ellos lecciones que fueran útiles para otros establecimientos.

Otros estudios pudieran emplear metodologías cuantitativas de manera más activa que nosotros para dilucidar diversas cuestiones. El hecho de que Chile disponga de algunas herramientas adaptadas a la realidad nacional lo permitiría sin problemas, por ejemplo, para hacer comparativas, comprobando si existen diferencias entre grupos de alumnos con DI que disfrutan de determinados servicios y apoyos y los que no gozan de ellos. Esto permitiría complementar y legitimar ante las administraciones los cambios que se soliciten de ellas.

Por último, hay una amplia agenda de temas posibles sobre el papel que realiza el profesor de Educación Especial (y por añadidura sobre el del aula regular): su acceso y colaboración con el aula regular, en el marco de los nuevos desafíos que suponen los Decretos que el Ministerio de Educación ha comenzado a poner en práctica desde el año 2015 en Chile, ya que su implementación exige un trabajo colaborativo entre los docentes de Educación Parvularia, Básica y Especial, y su óptima coordinación iría en beneficio absoluto, no sólo de los niños y niñas con DI y sus familias, que ya sería motivo suficiente, sino de una oportunidad de progreso hacia una escuela inclusiva.

## Referencias

- Alarcon-Leiva, J. y Sepulveda-Dote, M. (2014). Adaptive behavior as a diagnostic criterion of intellectual disability among students in Chile/La conducta adaptativa como criterio diagnóstico de discapacidad intelectual en estudiantes de Chile/O comportamiento adaptativo como criterio para diagnóstico de deficiencia mental em estudantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 187-200. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77330034011.pdf>
- Allen-Meares, P. (2008). Assessing the adaptive behavior of youths: Multicultural responsivity. *Social work*, 53(4), 307-316. <https://doi.org/10.1093/sw/53.4.307>
- Arciuli, J., Stevens, K., Trembath, D. y Simpson, I. (2013). The relationship between parent report of adaptive behavior and direct assessment of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(6), 1837–1844. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0034\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0034))
- Arias Martínez, B. (2018). Adaptación y Calibración de una Escala Diagnóstica de Conducta Adaptativa en Personas con Discapacidad Intelectual. Documento no publicado, comunicación personal de Benito Arias
- Arias, B., Verdugo, M. Á., Navas, P. y Gómez, L. E. (2013). Factor structure of the construct of adaptive behavior in children with and without intellectual disability. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(2), 155–166. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70019-X](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70019-X)
- 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. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2016.0001.02>

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4a. ed). American Psychological Association.

American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-I)*. American Psychological Association.

American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (2nd ed.)*. American Psychological Association.

American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM- III-R)*. American Psychological Association.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM- IV-TR)*. American Psychological Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-5)*. American Psychological Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric publishing.

ATLAS.ti (Nº de versión 8). (2017). Windows. Scientific Software Development GmbH.

Balboni, G., Tassé, M. J., Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., Thissen, D., Widaman, K., Zhang, D. y Navas, P. (2014). The Diagnostic Adaptive Behavior Scale: Evaluating its diagnostic sensitivity and specificity. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 2884–2893. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.032>

Baumeister, A. A. y Muma, J. R. (1975). On defining mental retardation. *The Journal of Special Education*, 9(3), 293-306. <https://doi.org/10.1177/002246697500900308>

- Binet, A. y Simon, T. (1905). *New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals*. In H. H. Goddard (Ed.), *Development of intelligence in children (the Binet-Simon Scale)*. Williams & Wilkins.
- Bruininks, R. H. y McGrew, K. (1987). *Exploring the Structure of Adaptive Behavior: Project Report Number 87-1*. University of Minnesota, Department of Educational Psychology. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305777.pdf>
- Bruininks, R. H., Woodcock, R. W., Weatherman, R. F., & Hill, B. K. (1996). *Scales of independent behavior-revised. SIB-R*. Riverside Publishing.
- Carrillo, E. (2018). *Discapacidad Intelectual, Evolución del discurso y su Incidencia en la Inclusión Social de la Persona con Discapacidad Intelectual*. [Monografía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/17459>
- Centro de Estudios Mineduc. (2015). Estadísticas de la educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2404>
- Centro de Estudios Mineduc. (2017). Informe del sistema educacional con análisis de género. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18428/Informe\\_Final\\_PMG\\_2017-.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18428/Informe_Final_PMG_2017-.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Centro de Estudios Mineduc. (2019). Estadísticas de la Educación 2018. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>
- Clausen, J. (1972). The continuing problem of defining mental deficiency. *Basic Research in Mental Retardation*. Vol 6(1) 97-106. <https://doi.org/10.1177/002246697200600113>

- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F., y Lagos, J.I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <http://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>
- Coulter, A. y Morrow, H. (1978). *Adaptive behavior: concepts and measurements*. Grune & Stratton.
- Coulter, A., Morrow, H., y Coulter, J. (1978). *An annotated bibliography of research in adaptive behavior*. in A. Coulter, & H. Morrow (pp. 227-252). *Adaptive behavior. concepts & measurements*. Grune & Stratton.
- Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación* (Vol. 8). Preal.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232. <http://www.dii.uchile.cl/~Revista/ArticulosVol4-N2/213-232%2003-C.pdf>
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Universitaria.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0741932520964917>
- Darwin, C. (1859). *The origin of species by means of natural selection or the preservation of favoured races in the struggle for life*. John Murray.
- De Gialdino, I. V. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Decreto N° 86/90, 5 de marzo 1990, aprueba Planes y Programas de Estudio para atender a personas con trastornos de la comunicación. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304051153150.DecretoN86.pdf>

Decreto N° 87/90, 5 de marzo de 1990, aprueba Planes y Programas de Estudio para Personas con Deficiencia Mental. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231709370.DecretoN87.pdf>

Decreto 170/2009, 14 de mayo 2009, fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>

Decreto N°300, 8 de julio 1994, aprueba planes de estudio en Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201304051159540.Decreto300.pdf>

Decreto 83/2015, junio 2015, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Dixon, D. (2007). Adaptive behavior scales. in johnny matson, handbook of assessment in persons with intellectual disability. *International review of Mental Retardation*. Elsevier.

Ditterline, J. y Oakland, T. (2009). Relationship between adaptive behavior and impairment. En S. Glodstein & J. Naglieri. *Assessing impairment. from theory to practice*. Springer.

Documentos biblioteca nacional Chile (noviembre, 2022). Región del Maule, Chile. <https://www.bibliotecanacional.gob.cl/colecciones-digitales-0>

- Doll, E. (1936). *Current thoughts on mental deficiency*. Proceedings of the American Association on Mental Deficiency, 41, 33-49.
- Doll, E. A. (1936). *The Vineland Social Maturity Scale: Revised condensed manual of directions*. Training School at Vineland, NJ Department of Research.
- Doll, E. A. (1941). The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, 46(2), 214-219.
- Doll, E. A. (1953). *The measurement of social competence: A manual for the Vineland Social Maturity Scale*. Educational Test Bureau Educational Publishers. <https://doi.org/10.1037/11349-000>
- Doll, E. A. (1965). *Vineland social maturity scale: Condensed manual of directions*. American Guidance Service.
- Donoso, S., Arias, O. y Castro, M. (2011). Oportunidades educativas y territorio: un análisis de la migración de matrícula en la educación pública de la Región del Maule (Chile). *Panorama Socioeconómico*, 29(43), 123-138. <https://www.redalyc.org/pdf/399/39922984004.pdf>
- Dussel, I. (2004) Las Reformas Curriculares en la Argentina, Chile y Uruguay. Informe comparativo. In M. Carnoy, Las reformas educativas de la década de 1990 (pp. 389-411). Akian.
- Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1). Pp. 51-67. Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Elosua, P., Mujika, J., Almeida, L. S. y Hermsilla, D. (2014). Procedimientos analítico-rationales en la adaptación de tests. Adaptación al español de la batería de pruebas de razonamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 117–126. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70015-9](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70015-9)

- Farmer, C., Adedipe, D., Bal, H., Chlebowski, C. y Thurm, A. (2020) Concordance of the Vineland Adaptive Behavior Scales, second and third editions. *Journal of Intellectual Disability Research*. 64(1) pp 18–26. <https://doi.org/10.1111/jir.12691>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Ford, A. (Ed.). (1989). *The Syracuse community-referenced currículo guide for students with moderate and severe disabilities*. Brookes Pub.
- Floyd, R., Shands, E., Afonso, V., Phillips, J., Autry, B., Mosteller, J., Skinner, M. y Irby, S. (2015). A Systematic Review and Psychometric Evaluation of Adaptive Behavior Scales and Recommendations for Practice. *Journal of Applied School Psychology*, 31(1), 83-113. doi: 1.1080/15377903.2014.979384
- García Alonso, I., De La Fuente Anuncibay, R., & Fernández Hawrylak, M. (2010). Adaptation of the ABS-S: 2 for Use in Spain with Children with Intellectual Disabilities. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 7(3), 221-230. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00268.x>
- García-Huidobro, J. E. y Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Universidad Alberto Hurtado. [https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Bellei/publication/273128257\\_Desigualdad\\_educativa\\_en\\_Chile/links/54fa13670cf20b0d2cb634ec/Desigualdad-educativa-en-Chile.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Bellei/publication/273128257_Desigualdad_educativa_en_Chile/links/54fa13670cf20b0d2cb634ec/Desigualdad-educativa-en-Chile.pdf)
- Gilman, C.J., Morreau, L.E., Bruininks, R.H., Anderson, J.L., Montero, D. y Unamunzaga, E. (2002). *Currículum de destrezas adaptativas (ALSC)*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Giné, C. G., Centeno, D. M., Alonso, M. Á. V., Quittlet, P. R. y Tapia, S. V. (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: Revista Española sobre*

*Discapacidad Intelectual*, 46(1), 81-106. <https://revistas.usal.es//index.php/0210-1696/article/view/scero201546181106/15806>

González, P. (2003). Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. En: Cox, C. (Ed.). *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Editorial Universitaria.

Greenspan, S. (1979). Social intelligence in the retarded. In N. Ellis (Ed.). *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*, 2nd Ed. (pp. 483-531).

Greenspan, S., & Granfield, J. M. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 442-453

Greenspan, S. y Love, P. F. (1997). Social intelligence and developmental disorder: Mental retardation, learning disabilities, and autism. *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory, and research*, 311-342. Routledge

Greenspan, S. (1999a). A contextualist perspective on adaptive behavior. *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation*, 61-80.

Greenspan, S. (1999b). What is meant by mental retardation?. *International Review of Psychiatry*, 11(1), 6-18. <https://doi.org/10.1080/09540269974474>

Greenspan, S. y Woods, G. W. (2014). Intellectual disability as a disorder of reasoning and judgement: the gradual move away from intelligence quotient-ceilings. *Current opinion in psychiatry*, 27(2), 110-116. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24441419/>

Gresham, F. y Elliott, S. (1987). The Relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-182. <https://doi.org/10.1177/002246698702100115>

- Goddard, L., Davidson, P. M., Daly, J., & Mackey, S. (2008). People with an intellectual disability in the discourse of chronic and complex conditions: an invisible group?. *Australian Health Review*, 32(3), 405-414. <https://doi.org/10.1071/AH080405>
- Grossman, H. J. y Begab, M. J. (Eds.). (1983). *Classification in mental retardation*. Amer Assn on Intellectual & Devel.
- Grossman, H. (1973). *Manual on terminology and classification in mental retardation* (Rev. ed.). American Association on Mental Deficiency.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. <http://www.riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/451/417>
- Harrison, P. L. (1987). Research with adaptive behavior scales. *The Journal of Special Education*, 21(1), 37-68. <https://doi.org/10.1177/002246698702100108>
- Harrison, P.L. (1989). Adaptive behavior: Research to practice. *Journal of School Psychology*, 27(3), 301–317. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(89\)90045-9](https://doi.org/10.1016/0022-4405(89)90045-9)
- Harrison, P. y Oakland, T. (2003). *Adaptive behavior assessment system (Abas-II)* (2nd ed.). The Psychological Corporation.
- Harrison, P y Oakland, T. (2013). *ABAS-II. Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa* ( D. Montero e I. Fernández-Pinto, adaptadores).TEA Ediciones
- Harrison, P. L. y Oakland, T. (2015). *Adaptive behavior assessment system (ABAS-3): Manual*. Pearson Clinical Assessment.
- Heber, R. (1959). A manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 64 (2), 1-111.

Heber, R. (1961). Modifications in the manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*. 65, 499–500.

Holman, J., & Bruininks, R. (1985). Assessing and training adaptive behaviors. In K. L. Lakin and R. H. Bruininks (Eds.), *Strategies for achieving community integration of developmentally disabled citizens* (pp. 73-104). Paul H. Brooks

Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Síntesis de resultados Censo 2017. <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>

Joyce, T., Bankhead I., Davidson, T., King, S., Liddiard, H. y Willner , P. (2015). *Guidance on the assessment and diagnosis of Intellectual Disabilities in adulthood. A document compiled by a working group of the British Psychological Society' s division of clinical psychology, faculty for people with Intellectual Disabilities*. British Psychological Society. [https://www.repsych.ac.uk/docs/default-source/members/faculties/intellectual-disability/id-assessment-guidance.pdf?sfvrsn=fd3c2aea\\_2](https://www.repsych.ac.uk/docs/default-source/members/faculties/intellectual-disability/id-assessment-guidance.pdf?sfvrsn=fd3c2aea_2)

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (abril, 2022). Programa Habilidades para la Vida (HPV). <https://www.junaeb.cl/habilidades-para-la-vida>

Krauss, A., 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. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2016.0001.02>

Lappa, C., Mantzikos, C. (2019). Teaching social skills in small groups of children with multiple disabilities: motor and intellectual disabilities. an intervention program. *European Journal of Special Education Research* 1 (4), 57-71. [https://www.researchgate.net/publication/331407680 Teaching Social Skills In Small Groups of Children With Multiple Disabilities Motor and Intellectual Disabilities An Intervention Program](https://www.researchgate.net/publication/331407680_Teaching_Social_Skills_In_Small_Groups_of_Children_With_Multiple_Disabilities_Motor_and_Intellectual_Disabilities_An_Intervention_Program)

- Lagos Luciano, J. F. (2012). La conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual: adaptación del CALS en la Provincia de Talca- Chile. Universidad de Deusto, tesis doctoral no publicada.
- Lagos, J. y Amaro, M (2016). La evaluación de la conducta adaptativa en la primera infancia. *Revista Boletín Redipe*, 5(5), 43-57.  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/61>
- Lagos, J. y Muñoz, M. (2016). Conductas adaptativas generales de jóvenes provenientes del sector rural de la comuna de Villa Alegre. *UCMaule*, (50), 31-43.  
<https://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/18/19>
- Lagos-Luciano, J., Lepe-Martínez, N., Pinochet-Quiroz, P., Gálvez-Gamboa, F. y Cruz-Flores, A. (2022). Conducta adaptativa en estudiantes chilenos sin discapacidad intelectual: diferencias por género y edad. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 31(1), 27-32. <https://doi.org/10.46997/revecuatneuro131100027>
- Lambert, N., Nihiria, K. y Leland, H. (1993). *Adaptive Behavior Scale-School*. AAMR.
- Ley 20201/2007, 31 de julio, 2007, modifica El Dfl N° 2, De 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales, 1-5.  
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231459080.Ley20201.pdf>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *En-clave pedagógica*, 4. <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610>
- Luckasson, R., Coulter, D., Polloway, A., Reiss, S., Schalock, R., Snell, E., Spitalnik, D. y Stark, J. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. (9<sup>th</sup> Edition). American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Spreat, S. y Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.

Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. SAGE.

McGrew, K. S., Bruininks, R. H. y Johnson, D. R. (1996). Confirmatory factor analytic investigation of Greenspan's model of personal competence. *American Journal of Mental Retardation*, 100(5), 533-545. [https://www.researchgate.net/profile/Kevin-McGrew/publication/14353729\\_Confirmatory\\_Factor\\_Analytic\\_Investigation\\_of\\_Greenspan's\\_Model\\_of\\_Personal\\_Competence/links/09e4150e383a893457000000/Confirmatory-Factor-Analytic-Investigation-of-Greenspan's-Model-of-Personal-Competence.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Kevin-McGrew/publication/14353729_Confirmatory_Factor_Analytic_Investigation_of_Greenspan's_Model_of_Personal_Competence/links/09e4150e383a893457000000/Confirmatory-Factor-Analytic-Investigation-of-Greenspan's-Model-of-Personal-Competence.pdf)

McGrew, K. S. (2021). Is the Intellectual Functioning Component of AAIDD's 12th Manual Satisficing?. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59(5), 369-375. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-59.5.369>

Meyers, C. E., Nihira, K., & Zetlin, A. (1979). *The measurement of adaptive behavior*. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency* (2nd ed.). Hillsdale

Medina-Gómez, M. B., García-Alonso, M. I. y Antolín Cernuda, V. (2015). Validación Preliminar de la Escala de Conducta Adaptativa ABS-RC: 2 en España. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 2076–2086. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(15\)30024-7](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(15)30024-7)

Ministerio de Educación Chile. (s.f.). *Misión*. <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (1990a). Decreto N° 86/90. Aprueba Planes y Programas de Estudio para atender a personas con trastornos de la comunicación. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304051153150.DecretoN86.pdf>

- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (1990b). Decreto N° 87/90. Aprueba Planes y Programas de Estudio para Personas con Deficiencia Mental. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231709370.DecretoN87.pdf>
- Ministerio de Educación. División de Educación General. Unidad de Educación Especial. (2005). Política nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad. <https://especial.mineduc.cl/normativa/politica-nacional-educacion-especial/>
- Ministerio de Educación de Chile (2007). Ley 20201, Modifica El Dfl N° 2, De 1998, De Educación, Sobre Subvenciones a Establecimientos Educativos y otros Cuerpos Legales, 1–5. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=263059>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2009a). Decreto N° 170/2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2009b). Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/12/DOC1-orientaciones.pdf>
- Ministerio de Educación, Educación Especial (12 de mayo de 2021). *ABAS-II – Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa*. <https://especial.mineduc.cl/abas-ii-sistema-de-evaluacion-de-la-conducta-adaptativa/>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración (PIE) 2013, <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2015). Decreto N° 83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14490>

Ministerio de Educación de Chile. (2018). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. *Unidad de Currículum y Evaluación*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2342/mono-1003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. *Subsecretaría de Educación Parvularia*. [https://www.currículonacional.cl/614/articles-69957\\_bases.pdf](https://www.currículonacional.cl/614/articles-69957_bases.pdf)

Ministerio de educación Chile. (s.f.). *Misión*. <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2015). *Casen 2015. Perfil sociodemográfico de la región del Maule*. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/fichas-regionales/2015/Maule.pdf>

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2017). *Casen 2017. Encuesta de Caracterización Socioeconómica nacional*. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>

Montero, D. y Auzmendi, E. (1993). Adaptación y validación del Icap en la Comunidad Vasca. En ICE. Discapacidad y Conducta Adaptativa, (pp. 101-127). Bilbao: Mensajero.

Montero, D. (1996). *Evaluación de la Conducta Adaptativa en Personas con Discapacidad. Adaptación y validación del ICAP*. Mensajero.

- Montero, D. (1999). El sistema valoración- enseñanza-evaluación de destrezas adaptativas: ICAP, CALS y ALSC. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Amarú.
- Montero, D. (2003). Conducta adaptativa y discapacidad aquí y ahora: algunas propuestas para la mejora de la práctica profesional. *Siglo cero* 34(2) 68-77 <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART6706/experiencias3.pdf>
- Montero, D. (2005). *La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual*. *Psychosocial Intervention*, 14(3), 277-293.
- 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. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art21.pdf>
- Montero, D. (2015). Conducta adaptativa: situación actual y escenarios posibles. Una visión global. *Libro de Actas en CD IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*.
- Morreau, L. E., Bruininks, R. H., & Montero, D. (2002). *Inventario de destrezas adaptativas (CALS)*. Mensajero.
- Navas, P., Verdugo, M. A. y Gómez, L. E. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 143-152. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v17n2/v17n2a04.pdf>
- Navas Macho, P (2012). *Desarrollo y calibración de una escala de Conducta Adaptativa mediante modelos de teoría de respuesta a los ítems*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]

- Navas, P., Verdugo, M. Á., Arias, B. y Gómez, L. E. (2015) Futuro de la conducta adaptativa en el diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos para las personas con DI: Buenas Prácticas Future of adaptive behavior in diagnosis, classification and support planning for individuals with ID: Best Practices.
- Newbill, W. A., Paul, G. L., Menditto, A. A., Springer, J. R., & Mehta, P. (2011). Social-learning programs facilitate an increase in adaptive behavior in a forensic mental hospital. *Behavioral Interventions*, 26(3), 214-230. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/bin.330>
- Nihira, K., Foster, R., Shellhaas, M. y Leland, H. (1968). *Adaptive behavior checklist*. American Association on Mental Deficiency.
- Nihira, K., Leland, H. y Lambert, N. (1993). *Adaptive-Behavior Scale—Residential and Community: Examiner’s Manual (2nd ed.)*. Pro-Ed.
- Nihira, K. (1999). Adaptive behavior: A historical overview. *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation*, 7-14.
- Núñez, T. y Montero, D. (2022). Conducta adaptativa y educación de alumnado con discapacidad intelectual en la región del Maule (Chile): Una aproximación a su comprensión. *Revista Boletín Redipe*, 11(5), 203-220. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i5.1827>
- Orientaciones técnicas para programas de integración (PIE) 2013, <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Oakland, T., Iliescu, D., Chen, H. Y. y Chen, J. H. (2013). Cross-national assessment of adaptive behavior in three countries. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(5), 435-447. <https://doi.org/10.1177%2F0734282912469492>
- Oakland T. y Harrison, P. (2013). *ABAS-II Uso clínico e interpretación*. TEA

Organización Mundial de la Salud. (1977). *Manual of the international statistical classification of diseases, injuries, and causes of death: based on the recommendations of the ninth revision conference, 1975, and adopted by the Twenty-ninth World Health Assembly*. World Health Organization.

Organización Mundial de la Salud. (1992). ICD-10. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: Tenth Revision 1992, Volume 1. *Weekly Epidemiological Record= Relevé épidémiologique hebdomadaire*, 67(27), 203-204. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/228410/WER6727\\_203-204.PDF](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/228410/WER6727_203-204.PDF)

Organización Mundial de la Salud. (1993). *International statistical classification of diseases and related health problems. (10 th ed.)*. World Health Organization.

Organización Mundial de la Salud. (1992) *CIE 10: Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Las Enfermedades. Trastornos Mentales y del Comportamiento: Descripciones Clínicas y pautas para el Diagnóstico*. Meditor

Organización Mundial de la Salud. (1999). *ICD 10: International statistical classification of diseases and related health problems (10 th ed., vols. 1-3)*. World Health Organization.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42419/9243545426.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2004). *International Statistical Classification of Diseases and related health problems: Alphabetical index (Vol. 3)*. World Health Organization.

Organización Mundial de la Salud (febrero de 2022). *CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad*. <https://icd.who.int/browse11/l1-lm/es#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f605267007>

- Otero, A. (1959). *La Escala de Madurez Social de Vineland. Primeros ensayos de aplicación* (Doctoral dissertation, Tesis para optar al Título de Psicólogo, Universidad de Chile, Santiago, Chile).
- Pearson, N. A., Patton, J. R. y Mruzek, D. W. (2016). *Adaptive Behavior Diagnostic Scale: Examiner's manual*. Pro-ed.
- Plavnick, J. B., Kaid, T., & MacFarland, M. C. (2015). Effects of a School-Based Social Skills Training Program for Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9), 2674–2690.
- Price, J. A., Morris, Z. A. y Costello, S. (2018). The application of adaptive behaviour models: a systematic review. *Behavioral Sciences*, 8(1), 11. <https://dx.doi.org/10.3390%2Fbs8010011>
- Prokopiak, A. y Kirenko, J. (2020). ABAS-3—an instrument for assessing adaptive skills in people with an intellectual disability. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56(2), 154-168. <https://doi.org/10.31299/hrri.56.2.9>
- Ramos, Y. (2015). SENADIS-Resultados II Estudio Nacional de la Discapacidad. En <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/1386>
- Reschly, D. (1985). Best practices in conceptualizing adaptive behavior. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 353–368). National Association of School Psychologists.
- Reschly, D. (1990). Adaptive behavior. In E. Thomas & J. Grimes. *Best practices in school psychology*. Washington: National Association of School Psychologists.

- Reschly, D. J., Myers, T. G. y Hartel, C. R. (2002). Mental retardation: Determining eligibility for social security benefits.
- Rhoten, D. (2004). La descentralización educativa en la Argentina, Chile y Uruguay: Desde los ideales y las intenciones hasta las interpretaciones y las acciones. En M. Carnoy, G. Cocce, C. Cox (Eds.). *Las reformas educativas en la década de 1990: Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. (pp. 275 – 323). Akian Gráfica.
- Ruiz, G. R. (2020). *El derecho a la educación: Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. EUDEBA.
- Sattler, J. (1988) *Assesment of children (3°ed.)*. J Sattler Publisher.
- Sandjojo, J., Gebhardt, W. A., Zedlitz, A. M., Hoekman, J., den Haan, J. A., & Evers, A. W. (2019). Promoting independence of people with intellectual disabilities: A focus group study perspectives from people with intellectual disabilities, legal representatives, and support staff. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(1), 37-52. <https://doi.org/10.1111/jppi.12265>
- Santander, P., Cárdenas, A., Troncoso, M., Pedemonte, M. J., Yáñez, C., López, C., Guajardo, K., Lagos, P., Silva, C., Neves, M., Cifuentes, D., & Gallegos, S. (2022). Estudio de calidad de vida y comportamiento adaptativo en niños y adolescentes con discapacidad intelectual . *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 53(3), 127–143. <https://doi.org/10.14201/scero202253127143>
- Schalock, R. (1999a). Adaptive Behavior and Its Measurement: Setting the Future Agenda. In R. Schalock (Ed.), *Adaptive Behavior and Its Measurement. Implications for the Field of Mental Retardation* (pp. 209-222). AAMR.
- Schalock, R. (1999b). The Merging of Adaptive Behavior and Intelligence: Implications for the Field of Mental Retardation. In R. Schalock (Ed.), *Adaptive Behavior and Its Measurement. Implications for the Field of Mental Retardation* (pp. 43-59). AAMR.

- Schalock, R. L. y Braddock, D. L. (Eds.). (1999). *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation*. Amer Assn on Intellectual & Devel.
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Iachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreng, S., Tassé, M., Thompson, J., Verdugo-Alonso, M., Wehmeyer, M. y Yeager, M. (2010). *Intellectual Disability Definition, Classification and Systems of Supports (11<sup>th</sup> Ed)*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021). An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439-442. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>
- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. Servicio Internacional de Información sobre Subnormales. Real Patronato.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). Vineland: Vineland adaptive behavior scales. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Sparrow, S., Cicchetti, D. y Balla, D., (2005). Vineland Adaptive Behavior Scales (2th Ed). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Sparrow, S., Cicchetti, D. y Saulnier, C. (2016). Vineland adaptive behavior scales—third edition (Vineland-3). *American Guidance Service*.
- Tassé, M. J. y Lecavalier, L. (2000). Comparing parent and teacher ratings of social competence and problem behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 105(4), 252-259. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2000\)105<0252:CPATRO>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2000)105<0252:CPATRO>2.0.CO;2)

- Tassé, M. (2009). Adaptive behavior assessment and the diagnosis of mental retardation in capital cases. *Applied Neuropsychology*, 16(2), 114-123. <https://doi.org/10.1080/09084280902864451>
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani Jr, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., Thissen, D., Widaman, K. y Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 117(4), 291-303. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291>
- Tassé, J. (2013). ¿Qué son las limitaciones significativas en conducta adaptativa en personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo? *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 44 (245), 22-33. [https://sid.usal.es/idocs/F8/ART19591/Tasse\\_245.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART19591/Tasse_245.pdf)
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Spreat, S. y Navas, P. (2016a). Validity and reliability of the diagnostic adaptive behaviour scale. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(1), 80-88. <https://doi.org/10.1111/jir.12239>
- Tassé, M. J., Luckasson, R. y Schalock, R. L. (2016b). The relation between intellectual functioning and adaptive behavior in the diagnosis of intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(6), 381–390. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-54.6.381>
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Thissen, D., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., Widaman, K., Zhang, D. y Navas, P. (2016c). Development and Standardization of the Diagnostic Adaptive Behavior Scale: Application of Item Response Theory to the Assessment of Adaptive Behavior. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(2), 79–94. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.79>

- Tassé M. y Mechling M. (2016d). *Research-based practices for educating students with intellectual disability*. Measuring Intellectual Functioning and Adaptive Behavior Determining Intellectual Disability. 1-40.
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Henry, B. Jr., Borthwick-Duffy, SA, Spreat S, Thissen, D, Widaman K.F. y Zhan D. (2017). *Diagnostic adaptive behavior scale user's manual*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Tassé, M. J., Balboni, G., Navas, P., Luckasson, R., Nygren, M. A., Belacchi, C., Bonichini, S., Reed, G.M. y Kogan, C. S. (2019). Developing behavioural indicators for intellectual functioning and adaptive behaviour for ICD-11 disorders of intellectual development. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(5), 386-407. <https://doi.org/10.1111/jir.12582>
- 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). TEA Ediciones.
- Tassé, M. J. y Balboni, G. (2021). Theories and measurement of adaptive behavior. In *APA handbook of intellectual and developmental disabilities: Foundations, Vol. 1* (pp. 425-450). American Psychological Association.
- Tassé M., Schalock, R., y Luckasson, R. (2021). *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Thompson, J., McGrew, K. y Bruininks, R. (1999). Adaptive and Maladaptive Behavior: Functional and Structural Characteristics. In R. Schalock (Ed.), *Adaptive Behavior and Its Measurement. Implications for the Field of Mental Retardation* (pp. 15-42). American Association on Mental Retardation.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa

- Valdenegro, L (2019). Principios que subyacen a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza a treinta años de su implementación: ¿Elementos de continuidad y cambio?. *Accelerating the world's*. [https://www.researchgate.net/publication/337981801\\_Principios\\_que\\_subyacen\\_a\\_la\\_Ley\\_Organica\\_Constitucional\\_de\\_Ensenanza\\_a\\_treinta\\_anos\\_de\\_su\\_implementacion\\_Elementos\\_de\\_continuidad\\_y\\_cambio](https://www.researchgate.net/publication/337981801_Principios_que_subyacen_a_la_Ley_Organica_Constitucional_de_Ensenanza_a_treinta_anos_de_su_implementacion_Elementos_de_continuidad_y_cambio)
- Valdés, R. P., Aquino, O. F. y Rothen, J. C. (2004). Análisis de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (1993-2002): Una contribución a los estudios de educación para la docencia. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 153-178. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418210.pdf>
- Vera-Bachmann, D., Gálvez-Nieto, J. L., Trizano-Hermosilla, Í. y Álvarez-Espinoza, A. (2020). Estudio psicométrico del Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP), en población del alumnadochilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Avaliação Psicológica*, 1(54), 119-129.
- Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(205), 5-19. <https://sid-inico.usal.es/articulo/analisis-de-la-definicion-de-discapacidad-intelectual-de-la-asociacion-americana-sobre-retraso-mental-de-2002/>
- Verdugo, M., Alba, I., & Arias Martínez, B. (2004). La escala de intensidad de apoyos (Sis), adaptación inicial al contexto español. *Siglo cero* 38 (2) 5-16. <http://hdl.handle.net/11181/3157>
- Verdugo, M., Arias, B. y Ibáñez, A. (2007). *Escala de Intensidad de Apoyos. SIS*. TEA Ediciones.
- Verdugo, M. A., Crespo, M., & Nieto, T. (2010). Aplicación del paradigma de calidad de vida. *VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad (SAID)*. Universidad de Salamanca: Publicaciones del INICO.

- Verdugo, M., Gómez, L. E., Arias, B., y Navas, P. (2010). Aplicación del paradigma de calidad de vida: construcción de escalas de evaluación e investigación. *M. Verdugo, M. Crespo, & T. Nieto (Coords.). Aplicación del paradigma de calidad de vida. VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad SAID*, 19-37. [https://www.researchgate.net/profile/Miguel-Verdugo/publication/235731846\\_Aplicacion\\_del\\_Paradigma\\_de\\_Calidad\\_de\\_Vida/links/02bfe512f1e96b282f000000/Aplicacion-del-Paradigma-de-Calidad-de-Vida.pdf#page=18](https://www.researchgate.net/profile/Miguel-Verdugo/publication/235731846_Aplicacion_del_Paradigma_de_Calidad_de_Vida/links/02bfe512f1e96b282f000000/Aplicacion-del-Paradigma-de-Calidad-de-Vida.pdf#page=18)
- Verdugo, M. y Gutiérrez, B. (2011) *Discapacidad intelectual adaptación social y problemas de comportamiento*. Pirámide
- Verdugo, M., Navas, P., Jordán de Urríes, F., Gómez, L. y Arias, B. (2012). *Evaluación de la conducta adaptativa en el contexto español*. S. Santos y P. Morato, *Comportamiento adaptativo*. Diez años después, 32-52.
- Verdugo Alonso, M. Á., & Rodríguez Aguilera, A. (2013). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo cero* 39 (4) 5-25. <http://hdl.handle.net/11181/3840>
- Verdugo, M. Á., Martínez, B., y Navas Macho, P. (2014). La escala de diagnóstico de conducta adaptativa (DABS): aplicaciones prácticas. *Siglo cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 45(249), 8-23. [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART20384/conducta\\_adaptativa\\_249.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART20384/conducta_adaptativa_249.pdf)
- Verdugo, M. A., Guillén, V. M., Arias, B., Vicente, E. y Badia, M. (2016). Confirmatory factor analysis of the support's intensity scale for children. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 140–152. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.022>
- Verdugo, M. Á. y Navas Macho, P. (2017). Todos somos todos, derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo.

[http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5267/Todos\\_somos\\_todos\\_discapacidad\\_intelectual.pdf?sequence=1&rd=0031178387511866](http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5267/Todos_somos_todos_discapacidad_intelectual.pdf?sequence=1&rd=0031178387511866)

Voisin, F. (1843). De l'idiotie chez les enfants [On idiocy in children]. J.B. Baillier.

Widaman, F. y McGrew, S. (1996). The structure of adaptive behavior. In Jacobson, J.W. & Mulick, J.A. (Eds.), *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation* (pp. 97-110). American Psychological Association.

Widaman, K. F., Ferrer, E. y Conger, R. D. (2010). Factorial invariance within longitudinal structural equation models: Measuring the same construct across time. *Child Development Perspectives*, 4(1), 10–18. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00110.x>

World Health Organization. (2022, febrero). ICD-11 for mortality and morbidity statistics. <https://icd.who.int/browse11>

## **Anexos**

## **Anexo 1:** Consentimiento informado aplicación de la DABS



### UNIVERSIDAD DE DEUSTO PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Consentimiento informado para Participantes de esta Investigación Mediante la presente, quiero solicitarle respetuosamente permita usted entregarle información e invitarlo a participar en la investigación denominada Conducta adaptativa en escolares con discapacidad intelectual de la región del Maule (Chile): descripción a través de la DABS (Escala de Diagnóstico de Conducta Adaptativa) y de las percepciones de su profesorado., la cual será desarrollada por Teresa Núñez Núñez, estudiante Doctoral de Universidad de Deusto Bilbao, España.

Confidencialidad del participante.

No divulgaremos ninguna información sobre usted o proporcionada por usted durante o después de la investigación. Cuando los resultados de la investigación se publiquen o se presenten o discutan en conferencias, no se incluirá información que pueda revelar su identidad. Nadie fuera del grupo de investigación tendrá acceso a la información y si por algún motivo usted lo desea, esta información se revelará sólo con una autorización escrita y firmada por usted y, en caso de ser menor de edad, esta revelación será autorizada con la firma de un documento escrito por su padre o representante legalmente autorizado. Su participación en esta investigación es voluntaria.

Si en el transcurso del desarrollo de la investigación, en cualquiera de sus fases usted tiene alguna pregunta, no dude en ponerse en contacto con Investigador principal al correo electrónico [teresa.nunez@opendeusto.es](mailto:teresa.nunez@opendeusto.es) y con mucho gusto le atenderemos su requerimiento.

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN CONSENTIMIENTO  
INFORMADO

Folio N° \_\_\_\_\_

Unidad Educativa: \_\_\_\_\_

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento.

Por lo tanto, consiento voluntariamente mi participación en este estudio y autorizo el uso de la información para los propósitos de la investigación.

Le solicitamos respetuosamente, llene los datos en el formato que aparece a continuación.

Yo con cédula de identidad N°....., acepto participar voluntariamente en esta investigación y autorizo la utilización de información entregada en esta investigación.

Después de haber comprendido el objeto de estudio, reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, sin mi consentimiento.

Nombre y firma del participante

Ciudad fecha:

**Anexo 2:** Escala de Diagnóstico conducta adaptativa versión española

**Escala de Diagnóstico de Conducta Adaptativa**  
(DABS, AAIDD, 2006, versión en castellano de Navas, 2012).  
Versión de 4 a 8 años

**1. Persona evaluada**

Fecha de Nacimiento: ____ / ____ / ____      Número de RUN: _____ ( dd / mm / aa )	
Sexo: hombre <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>
Nivel de discapacidad Intelectual: _____	
Nacido en Chile: Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> (especificar país) _____
Número total de años que vive en Chile: _____	
Dirección: _____ Comuna: _____	
Curso al que asiste (por ejemplo, pre-kinder, primero básico): _____	

**Tipo de escolarización:**

Educación regular/común <input type="checkbox"/>	Programa de integración(PIE) <input type="checkbox"/>
Educación especial <input type="checkbox"/>	Otro (especificar) <input type="checkbox"/>
Educación combinada (escuela especial, escuela común) <input type="checkbox"/>	No aplicable (ejemplo, no escolarizado) <input type="checkbox"/>
Máximo nivel educativo alcanzado _____	

**Condición de la persona evaluada (marque todas las que procedan):**

Discapacidad intelectual/ retraso mental	<input type="checkbox"/>	Problemas de lenguaje y comunicación	<input type="checkbox"/>
Discapacidad visual	<input type="checkbox"/>	Discapacidad de aprendizaje/ dificultades de aprendizaje	<input type="checkbox"/>
Discapacidad física	<input type="checkbox"/>	Trastorno del espectro autista	<input type="checkbox"/>
Discapacidad auditiva/ sordera	<input type="checkbox"/>	Daño cerebral traumático	<input type="checkbox"/>
Problemas de salud mental/ trastorno emocional	<input type="checkbox"/>	TDAH	<input type="checkbox"/>
Retraso en el desarrollo	<input type="checkbox"/>	Otra (especificar)	<input type="checkbox"/>
Otro problema de salud/ problema crónico de salud	<input type="checkbox"/>	_____	

**INFORMADOR 1**

Fecha de Nacimiento: _____ / _____ / _____	Fecha de Aplicación: _____ / _____ / _____
( dd / mm / aa )	( dd / mm / aa )
Sexo: hombre <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>
Lugar de residencia: _____	
Nacido en Chile: Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> (especificar país): _____
Número total de años que vive en Chile: _____	
Lengua materna (especificar): _____	

**Nivel educativo alcanzado:**

Educación básica incompleta <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>
--	---------------------------------------

Educación básica completa	<input type="checkbox"/>	Master/magíster	<input type="checkbox"/>
Educación media incompleta	<input type="checkbox"/>	Doctorado	<input type="checkbox"/>
Educación media completa	<input type="checkbox"/>	Nunca escolarizado	<input type="checkbox"/>
Educación universitaria incompleta	<input type="checkbox"/>		
Educación universitaria completa	<input type="checkbox"/>		

**Relación con la persona evaluada:**

Madre	<input type="checkbox"/>	Tío/a	<input type="checkbox"/>	Compañero/a	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	Cuidador/a	<input type="checkbox"/>	Amigo/a	<input type="checkbox"/>
Hermano/a	<input type="checkbox"/>	Profesor/a	<input type="checkbox"/>	Otra (especificar)	<input type="checkbox"/>
Abuelo/a	<input type="checkbox"/>	Orientador/a escolar	<input type="checkbox"/>	_____	
Numero de años que conoce a la persona evaluada: _____					

**INFORMADOR 2**

Fecha de Nacimiento: _____ / _____ / _____	Fecha de Aplicación: _____ / _____ / _____
( dd / mm / aa )	( dd / mm / aa )
Sexo: hombre <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>
Lugar de residencia: _____	
Nacido en Chile: Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> (especificar país): _____
Número total de años que vive en Chile: _____	
Lengua materna (especificar): _____	

**Nivel educativo alcanzado:**

Educación básica incompleta	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Educación básica completa	<input type="checkbox"/>	Master/magíster	<input type="checkbox"/>

Educación media incompleta	<input type="checkbox"/>	Doctorado	<input type="checkbox"/>
Educación media completa	<input type="checkbox"/>	Nunca escolarizado	<input type="checkbox"/>
Educación universitaria incompleta	<input type="checkbox"/>		
Educación universitaria completa	<input type="checkbox"/>		

**Relación con la persona evaluada:**

Madre	<input type="checkbox"/>	Tío/a	<input type="checkbox"/>	Compañero/a	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	Cuidador/a	<input type="checkbox"/>	Amigo/a	<input type="checkbox"/>
Hermano/a	<input type="checkbox"/>	Profesor/a	<input type="checkbox"/>	Otra (especificar)	<input type="checkbox"/>
Abuelo/a	<input type="checkbox"/>	Orientador/a escolar	<input type="checkbox"/>		
Numero de años que conoce a la persona evaluada: _____					

**ENTREVISTADOR**

Nombre: _____	Apellidos: _____
Fecha de Nacimiento: ____ / ____ / ____ ( dd / mm / aa )	Sexo: hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>
Cargo/Institución: _____	
Dirección: _____	
Ciudad: _____	País: _____
Teléfono: _____	Correo electrónico: _____

**Profesión (marque una):**

Psicólogo/a	<input type="checkbox"/>	Asesor/a, Orientador/a	<input type="checkbox"/>	Estudiante universitario	<input type="checkbox"/>
Psicopedagogo/a	<input type="checkbox"/>	Educador/a, profesor/a	<input type="checkbox"/>	Otros (especificar):	<input type="checkbox"/>
Trabajador/a social	<input type="checkbox"/>				

**Nivel educativo alcanzado:**

Diplomatura	<input type="checkbox"/>	Master/Magíster	<input type="checkbox"/>	Otros	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Doctorado	<input type="checkbox"/>	(Especificar):	
_____					

**Disciplina:**

Psicología	<input type="checkbox"/>	Trabajador social	<input type="checkbox"/>	Terapia Ocupacional	<input type="checkbox"/>
Educación / pedagogía	<input type="checkbox"/>	Orientación / asesoría	<input type="checkbox"/>	Otra (Especificar):	<input type="checkbox"/>
Números de años de experiencia profesional: _____					

**HABILIDADES CONCEPTUALES**Sistema de respuestas:

“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.

“NA” No aplicable – existe una discapacidad física que impide el desempeño de la habilidad/ 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.

**Lenguaje**

1. Responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles.	0	1	2	3	NA
2. Hace preguntas apropiadas al contexto o situación (¿Qué es eso?).	0	1	2	3	NA
3. Participa en conversaciones con otras personas sobre temas de interés compartido.	0	1	2	3	NA
4. Sigue instrucciones verbales.	0	1	2	3	NA
5. Sigue instrucciones simples de un paso.	0	1	2	3	NA
6. Sigue instrucciones de dos pasos (toma tu libro y dáselo a Juan).	0	1	2	3	NA
7. Da indicaciones o instrucciones precisas para ayudar a otras personas.	0	1	2	3	NA

8. Comunica ideas a través de lenguaje oral, gestual o escrito (incluyendo tecnología de apoyo).	0	1	2	3	NA
9. Comunica ideas complejas a través de lenguaje oral, gestual o escrito (incluyendo tecnología de apoyo).	0	1	2	3	NA
10. Repite una historia.	0	1	2	3	NA
11. Responde sí o no cuando le hacen una pregunta simple.	0	1	2	3	NA
12. Dice al menos 20 palabras reconocibles.	0	1	2	3	NA
13. Dice al menos 100 palabras reconocibles.	0	1	2	3	NA
14. En general, emplea frases completas gramaticalmente correctas.	0	1	2	3	NA
15. Utiliza frases de tres o cuatro palabras.	0	1	2	3	NA
16. Utiliza preposiciones en una frase (en, sobre, detrás, etc.)	0	1	2	3	NA
17. Utiliza conjunciones en una frase (y, o).	0	1	2	3	NA
18. Utiliza posesivos (mío, suyos).	0	1	2	3	NA
19. Utiliza tiempos verbales correctamente (pasado, presente, futuro).	0	1	2	3	NA
20. Utiliza pronombres en frases u oraciones (él/ella, su).	0	1	2	3	NA
21. Utiliza sustantivos regulares en plural (libros, coches).	0	1	2	3	NA
22. Utiliza frases que contienen negaciones.	0	1	2	3	NA
23. Cuenta experiencias de forma narrativa (cuenta historias).	0	1	2	3	NA
24. Comunica “sí”, “no” y “quiero”.	0	1	2	3	NA
25. Expresa ideas de distintas maneras para satisfacer las demandas del contexto.	0	1	2	3	NA
26. Muestra preferencias, de forma verbal o gestual, cuando le permiten elegir (“¿Quieres ir a la tienda o ver la TV?”)	0	1	2	3	NA

**Lectura y escritura**

27. Ordena palabras alfabéticamente.	0	1	2	3	NA
28. Lee periódicos, libros u otros documentos.	0	1	2	3	NA
29. Escribe su nombre, copiándolo de un ejemplo.	0	1	2	3	NA
30. Escribe al menos 10 palabras de memoria.	0	1	2	3	NA
31. Escribe al menos 20 palabras de memoria.	0	1	2	3	NA
32. Escribe su nombre y apellido correctamente, sin un ejemplo.	0	1	2	3	NA
33. Escribe notas o mensajes cortos.	0	1	2	3	NA
34. Sigue el horario escrito de clase o del trabajo.	0	1	2	3	NA
35. Sigue instrucciones escritas en el aula o en tareas relacionadas con el trabajo.	0	1	2	3	NA
36. Lee al menos 10 palabras.	0	1	2	3	NA
37. Lee al menos 25 palabras.	0	1	2	3	NA
38. Reconoce todas las letras de alfabeto (las letras pueden estar desordenadas).	0	1	2	3	NA

**Uso del dinero**

39. Plantea cómo gastar su dinero.	0	1	2	3	NA
40. Ordena de mayor a menor las monedas de 50,100 y 500 pesos según su valor.	0	1	2	3	NA

**Autodirección**

41. Se organiza para ir a un evento a actividad que le gusta.	0	1	2	3	NA
42. Hace planes para llevar a cabo proyectos siguiendo los pasos lógicos.	0	1	2	3	NA
43. Planifica con antelación su ocio, vacaciones o tiempo libre.	0	1	2	3	NA
44. Acuerda sus citas (médico, actividad de ocio).	0	1	2	3	NA

45. Toma decisiones sobre acontecimientos vitales (esto podría involucrar a otras personas si es necesario).	0	1	2	3	NA
46. Valora las posibles consecuencias antes de tomar una decisión.	0	1	2	3	NA
47. Dice o escribe su dirección completa.	0	1	2	3	NA
48. Adapta las actividades de acuerdo a la estación o clima.	0	1	2	3	NA
49. Sale durante el día por decisión propia (sólo o en compañía).	0	1	2	3	NA
50. Actúa de manera apropiada cuando algo se rompe o no funciona (repararlo, tirarlo, pedir ayuda).	0	1	2	3	NA

### Tiempo

51. Hace referencia a cosas que ha hecho o que hará en un periodo de tiempo, como la semana pasada o el mes que viene.	0	1	2	3	NA
52. Dice la hora utilizando un reloj analógico, incluyendo los minutos.	0	1	2	3	NA
53. Muestra comprensión de la diferencia entre día-semana, minuto-hora, mes-año, etc.	0	1	2	3	NA
54. Muestra comprensión de equivalencias de tiempo (9:15 es lo mismo que “nueve y cuarto”).	0	1	2	3	NA
55. Dice correctamente el día, mes y año de su nacimiento.	0	1	2	3	NA
56. Hace referencia correctamente a la mañana, la tarde y la noche.	0	1	2	3	NA
57. Localiza fechas importantes en un calendario (cumpleaños, o vacaciones).	0	1	2	3	NA
58. Utiliza el reloj para saber cuándo es la hora de hacer algo (ir al colegio/ trabajo o ir casa).	0	1	2	3	NA
59. Muestra conocimiento de los días de la semana en el orden correcto.	0	1	2	3	NA
60. Muestra conocimiento de los meses del año en el orden correcto.	0	1	2	3	NA

61. Asiste a eventos/citas a la hora prevista (actividad de ocio, cita con el médico).	0	1	2	3	NA
--	---	---	---	---	----

**Números y medidas**

62. Cuenta al menos diez objetos, uno por uno.	0	1	2	3	NA
--	---	---	---	---	----

63. Hace comparaciones precisas entre dos objetivos de diferentes tamaños (más grande/ más pequeño, más largo/ más corto).	0	1	2	3	NA
--	---	---	---	---	----

64. Muestra comprensión de la temperatura en relación al clima (que 38°C es mucho calor, -7° mucho frío).	0	1	2	3	NA
---	---	---	---	---	----

65. Muestra comprender la noción de peso (ejemplo, el peso de su propio cuerpo, el peso de objetos cotidianos).	0	1	2	3	NA
---	---	---	---	---	----

66. Usa la regla o cinta métrica para medir la longitud.	0	1	2	3	NA
--	---	---	---	---	----

**Solución de problemas**

67. Encuentra más de una solución cuando se enfrenta a un problema o conflicto.	0	1	2	3	NA
---	---	---	---	---	----

68. Puede identificar cuando hay un problema.	0	1	2	3	NA
---	---	---	---	---	----

**Comentarios:**

---

---

---

---

---

---

---

## HABILIDADES SOCIALES

### Sistema de respuestas:

“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.

“NA” No aplicable – existe una discapacidad física que impide el desempeño de la habilidad/ 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.

### Relaciones Interpersonales

1. Saluda a personas familiares (sonríe, saluda con la cabeza, etc.).	0	1	2	3	NA
2. Responde cuando le preguntan.	0	1	2	3	NA
3. Mantiene una conversación con otras personas.	0	1	2	3	NA
4. Saluda a personas que conoce bien por su nombre (“hola Juan”).	0	1	2	3	NA
5. Participa en conversaciones sobre temas que son de interés para otras personas.	0	1	2	3	NA
6. Discute diferencias de opinión.	0	1	2	3	NA
7. Alcanza el acuerdo mutuo con otras personas cuando existe un desacuerdo.	0	1	2	3	NA
8. Responde de manera adecuada cuando recibe un cumplido.	0	1	2	3	NA
9. Responde de manera adecuada cuando le presentan a gente nueva.	0	1	2	3	NA
10. Organiza eventos o actividades con un grupo de amigos.	0	1	2	3	NA

11. Hace planes con amigos para salir (ir al cine, a un acontecimiento deportivo, etc).	0	1	2	3	NA
12. Busca amistades con otras personas de edad similar a la suya.	0	1	2	3	NA
13. Comienza una conversación.	0	1	2	3	NA
14. Finaliza una conversación.	0	1	2	3	NA
15. Se presenta a otras personas.	0	1	2	3	NA
16. Identifica relaciones entre personas cuando le preguntan (“es la madre de pedro”, “es el hermano de Juan”, etc.)	0	1	2	3	NA
17. Contribuye como miembro constructivo de su grupo social.	0	1	2	3	NA
18. Tiene expectativas razonables sobre sus amigos (por ejemplo, no se molesta cuando un amigo ha quedado con otras personas y no le evita).	0	1	2	3	NA
19. Sigue en el tema de conversación del grupo.	0	1	2	3	NA
20. Reconoce o anticipa las consecuencias probables de los planes o propósitos de otra persona.	0	1	2	3	NA
21. Va a sitios con amigos/as.	0	1	2	3	NA
22. Pide ayuda cuando lo necesita.	0	1	2	3	NA

### Responsabilidad

23. Muestra autocontrol en sus acciones.	0	1	2	3	NA
24. Respeta las propiedades y derechos de otras personas.	0	1	2	3	NA
25. Acepta las consecuencias de sus acciones.	0	1	2	3	NA
26. Intenta ayudar a otras personas cuando le hacen una petición.	0	1	2	3	NA
27. Controla sus sentimientos cuando no consigue lo que quiere.	0	1	2	3	NA
28. Expresa sentimientos adecuadamente (por ejemplo, con voz calmada).	0	1	2	3	NA

29. Ofrece su ayuda sin necesidad de que se la pidan.	0	1	2	3	NA
30. Modifica su comportamiento de acuerdo a la situación social (se calla cuando entra en una biblioteca, auditorio, etc.)	0	1	2	3	NA
31. Actúa de acuerdo con las instrucciones dadas.	0	1	2	3	NA

### Autoestima

32. Evalúa sus capacidades con exactitud (no las sobreestima o subestima).	0	1	2	3	NA
33. Acepta cumplidos.	0	1	2	3	NA

### Prudencia

34. Se resiste cuando alguien le insta a hacer algo ilegal o que está mal.	0	1	2	3	NA
35. Evita las relaciones dañinas o de explotación.	0	1	2	3	NA
36. Reconoce las señales que indican cuando alguien podría querer hacerle daño.	0	1	2	3	NA
37. Toma precauciones para estar a salvo de intrusos en su casa (cierra ventanas, cierra las puertas, no abre la puerta a extraños).	0	1	2	3	NA
38. Actúa de una forma que garantiza su seguridad en la comunidad.	0	1	2	3	NA
39. Puede decir cuando alguien le está mintiendo.	0	1	2	3	NA
40. Reconoce señales que indican cuando alguien está intentando aprovecharse de él.	0	1	2	3	NA
41. Muestra buen juicio para elegir a sus amigos.	0	1	2	3	NA
42. Sabe en quién confiar cuando ha de tomar una decisión importante.	0	1	2	3	NA
43. Reconoce cuando alguien está intentando manipularle	0	1	2	3	NA

### Ingenuidad

44. Se defiende de ataques verbales.	0	1	2	3	NA
--------------------------------------	---	---	---	---	----

45. Toma las precauciones necesarias para protegerse de ataques físicos.	0	1	2	3	NA
<b>Seguimiento de reglas y normas</b>					
46. Sigue las reglas y las normas cuando juega (en juegos de mesa, deporte, etc.)	0	1	2	3	NA
47. Lee y obedece las señales habituales (no pasar, salida o stop).	0	1	2	3	NA
<b>Modales</b>					
48. Responde a insinuaciones o señales sociales indirectas en una conversación (bostezos, mirar el reloj).	0	1	2	3	NA
49. Dice “gracias”, “lo siento”, “disculpe”, etc., cuando es oportuno.	0	1	2	3	NA
50. Dice “hola” y “adiós” cuando llega y se va.	0	1	2	3	NA
51. Muestra interés por los sentimientos de los demás.	0	1	2	3	NA
52. Durante las conversaciones, mantiene con los demás la distancia culturalmente apropiada.	0	1	2	3	NA
53. Utiliza modales adecuados en la mesa.	0	1	2	3	NA
54. Espera el momento oportuno para hablar en una conversación.	0	1	2	3	NA
55. Entra en el recinto de una actividad o espectáculo sin molestar a los demás.	0	1	2	3	NA
56. Espera su turno cuando quiere usar un objeto que está utilizando otra persona.	0	1	2	3	NA
57. Se aparta del camino de otra persona cuando esta necesita pasar.	0	1	2	3	NA
58. Muestra emociones/ sentimientos de manera apropiada.	0	1	2	3	NA
59. Reconoce diferentes emociones expresadas por otras personas.	0	1	2	3	NA
<b>Solución de problemas sociales</b>					
60. Asume compromisos para resolver conflictos.	0	1	2	3	NA

61. Adecua su comportamiento a las diferentes demandas situacionales.	0	1	2	3	NA
62. Responde de modo apropiado a las señales sociales utilizadas por otras personas para expresar su estado emocional (enfado, diferencia de opinión, etc.)	0	1	2	3	NA
63. Mantiene relaciones mutuamente satisfactorias.	0	1	2	3	NA
64. Identifica los problemas cuando ocurren.	0	1	2	3	NA
65. Responde en contextos sociales de forma apropiada al humor.	0	1	2	3	NA

**Comentarios:**

---



---



---



---



---



---

**HABILIDADES PRÁCTICAS**

Sistema de respuestas:

“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.

“NA” No aplicable – existe una discapacidad física que impide el desempeño de la habilidad/ 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.

### Actividades de la vida diaria

1. Completa todos los pasos del cepillado de dientes.	0	1	2	3	NA
2. Regula la presión de agua del grifo.	0	1	2	3	NA
3. Regula la temperatura del agua del grifo.	0	1	2	3	NA
4. Se lava la cara.	0	1	2	3	NA
5. Se baña completamente.	0	1	2	3	NA
6. Se encarga de las necesidades relacionadas con el uso el baño.	0	1	2	3	NA
7. Controla esfínteres durante el día.	0	1	2	3	NA
8. Controla esfínteres durante la noche	0	1	2	3	NA
9. Utiliza el servicio higiénico.	0	1	2	3	NA
10. Controla esfínteres durante la noche.	0	1	2	3	NA
11. Se abrocha/ coloca su ropa después de utilizar el servicio higiénico.	0	1	2	3	NA
12. Utiliza el servicio higiénico en entornos familiares.	0	1	2	3	NA
13. Utiliza el servicio higiénico en entornos no familiares.	0	1	2	3	NA
14. Se pone los zapatos.	0	1	2	3	NA
15. Pone dentro del pantalón/falda su camisa o jersey si lo tiene fuera.	0	1	2	3	NA
16. Se pone la ropa.	0	1	2	3	NA
17. Se viste de manera apropiada dependiendo de la ocasión.	0	1	2	3	NA
18. Elige la ropa adecuada al clima o época del año.	0	1	2	3	NA
19. Toma bocados de comida de tamaño adecuado.	0	1	2	3	NA
20. Escoge los utensilios adecuados.	0	1	2	3	NA

21. Bebe de una taza o vaso sin derramar.	0	1	2	3	NA
22. Come sin ensuciar.	0	1	2	3	NA

### **Mantenimiento de un entorno seguro/seguridad**

23. Comprueba si los líquidos/comidas queman antes de beberlos/comerlos.	0	1	2	3	NA
24. Tiene precaución con los enchufes.	0	1	2	3	NA
25. Actúa con precaución ante superficies calientes.	0	1	2	3	NA
26. Diferencia los objetos potencialmente peligrosos de aquellos que son seguros.	0	1	2	3	NA
27. Utiliza el cinturón de seguridad en el auto.	0	1	2	3	NA
28. Sube a vehículos solo con personas conocidas.	0	1	2	3	NA
29. Cumple las normas de seguridad	0	1	2	3	NA
30. Muestra conciencia de los riesgos antes de cruzar las calles (comprueba si vienen coches, los estacionamientos y salidas de garajes).	0	1	2	3	NA
31. Permanece con el grupo durante las actividades sin alejarse de él.	0	1	2	3	NA

### **Cuidado de la salud**

32. Dice a otras personas cuando no se encuentra bien.	0	1	2	3	NA
33. Regula la temperatura corporal poniéndose a la sombra cuando hace calor o resguardándose cuando hace frío.	0	1	2	3	NA

### **Programación/rutinas**

34. Se levanta de la cama a tiempo.	0	1	2	3	NA
35. Sigue una programación diaria.	0	1	2	3	NA

**Comentarios:**

---

---

---

---

---

---

---

---

### Anexo 3: Consentimiento informado entrevistas y grupo focal



#### **Consentimiento informado para Participantes de esta Investigación**

Mediante la presente, quiero solicitarle respetuosamente permita usted entregarle información e invitarlo a participar en grupo focal conducta adaptativa en el aula escolar, la cual será desarrollada por Teresa Núñez Núñez, investigadora de la Universidad de Deusto Bilbao, España.

Confidencialidad del participante.

No divulgaremos ninguna información sobre usted o proporcionada por usted durante o después de la investigación. Cuando los resultados de la investigación se publiquen o se presenten o discutan en conferencias, no se incluirá información que pueda revelar su identidad. Nadie fuera del grupo de investigación tendrá acceso a la información y si por algún motivo usted lo desea, esta información se revelará sólo con una autorización escrita y firmada por usted y, en caso de ser menor de edad, esta revelación será autorizada con la firma de un documento escrito por su padre o representante legalmente autorizado. Su participación en esta investigación es voluntaria.

Si en el transcurso del desarrollo de la investigación, en cualquiera de sus fases usted tiene alguna pregunta, no dude en ponerse en contacto con Investigador principal al correo electrónico [teresa.nunez@uautonoma.cl](mailto:teresa.nunez@uautonoma.cl) y con mucho gusto le atenderemos su requerimiento.

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Folio N° \_\_\_\_\_

Unidad Educativa:

He leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas y sé que puedo retirarme de él en cualquier momento.

Por lo tanto, consiento voluntariamente mi participación en este estudio y autorizo el uso de la información para los propósitos de la investigación.

Le solicitamos respetuosamente, llene los datos en el formato que aparece a continuación.

Yo con cédula de identidad N° ....., padre, madre o cuidador de.....acepto participar voluntariamente en esta investigación y autorizo la utilización de información entregada en esta investigación

Después de haber comprendido el objeto de estudio, reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, sin mi consentimiento.

Nombre y firma del participante

Ciudad            fecha:



10	Repite una historia.	1,46	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
11	Puede identificar cuando hay un problema	2,27	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	Si
12	Dice al menos 20 palabras reconocibles.	1,42	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
13	Dice al menos 100 palabras reconocibles.	1,28	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
14	En general, emplea frases completas gramaticalmente correctas.	1,17	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
15	Utiliza frases de tres o cuatro palabras.	1,17	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
16	Utiliza preposiciones en una frase (en, sobre, detrás, etc.).	1,16	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
17	Utiliza conjunciones en una frase (y, o).	1,12	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
18	Utiliza posesivos (mío, suyos).	1,12	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
19	Utiliza tiempos verbales correctamente (pasado, presente, futuro).	2,26	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí
20	Utiliza pronombres en frases u oraciones (El/ella, su).	1,07	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
21	Utiliza sustantivos regulares en plural (libros, coches).	1,05	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
22	Utiliza frases que contienen negaciones.	0,99	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
23	Cuenta experiencias de forma negativa (cuenta historias).	2,17	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí
24	Expresa ideas de distintas maneras para satisfacer las demandas del contexto.	0,98	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
25	Muestra preferencias, de forma verbal o gestual, cuando le permite elegir ¿quieres ir a la tienda o ver la TV?.	0,97	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
26	Ordena palabras alfabéticamente	0,97	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
27	Le periódicos, libros u otros documentos.	2,14	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí

28	Escribe su nombre, copiándolo de un ejemplo.	2,07	No	Si	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí
29	Escribe al menos 10 palabras de memoria.	0,97	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
30	Escribe al menos 20 palabras de memoria.	0,96	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
31	Escribe su nombre y apellido correctamente, sin un ejemplo.	0,93	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
32	Escribe notas o mensajes cortos.	2,06	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	Si
33	Sigue el horario escrito de clase o del trabajo.	0,93	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
34	Sigue instrucciones escritas en el aula o en tareas relacionadas con el trabajo.	2,05	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí
35	Lee al menos 10 palabras.	1,98	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	Si
36	Lee al menos 25 palabras.	0,92	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
37	Reconoce todas las letras de alfabeto (las letras pueden estar desordenadas).	1,97	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí
38	Plantea como gastar su dinero.	1,92	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	Si
39	Ordena de mayor a menor las monedas de 50,100 y 500 pesos según su valor.	0,92	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	Sí
40	Se organiza para ir a un evento a actividad que le gusta.	1,91	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	Sí
41	Hace planes para llevar a cabo proyectos siguiendo los pasos lógicos	0,90	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
42	Planifica con antelación su ocio, vacaciones o tiempo libre.	0,88	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
43	Acuerda sus citas (médico, actividad de ocio).	0,87	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
44	Toma decisiones sobre acontecimientos vitales.	0,86	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

45	Valora las posibles consecuencias antes de tomar una decisión	1,89	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
46	Dice o escribe su dirección completa.	0,86	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
47	Adapta las actividades de acuerdo con la estación o clima.	0,85	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
48	Sale durante el día por decisión propia (solo o acompañado).	1,87	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí
49	Actúa de manera apropiada cuando algo se rompe o no funciona (repararlo, tirarlo, pedir ayuda).	0,83	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
50	Hace referencia a cosas que ha hecho o que hacer en un periodo de tiempo, como la semana pasada o el mes que viene.	0,81	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
51	Dice la hora utilizando un reloj análogo incluyendo los minutos.	0,80	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
52	Muestra comprensión de la diferencia entre día-semana, minuto-hora, mes-año, etc.	0,80	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
53	Muestra comprensión de equivalencias de tiempo (9:15 es lo mismo que nueve y cuarto).	0,79	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
54	dice correctamente día, mes y año de su conocimiento	0,78	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
55	Hace referencia correctamente a la mañana, la tarde y la noche.	1,87	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Si
56	Localiza fechas importantes en un calendario (cumpleaños o vacaciones).	1,85	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Si
57	Utiliza el reloj para saber cuándo es la hora de hacer algo (ir al colegio/ trabajo o ir casa).	0,75	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

58	Muestra conocimiento de los días de la semana en el orden correcto.	1,85	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Si
59	Muestra conocimiento de los meses del año en el orden correcto.	1,81	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Si
60	Asiste a eventos/citas a la hora prevista (actividad de ocio, cita con el médico).	1,79	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Si
61	Cuenta al menos diez objetos, uno por uno.	0,75	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
62	Hace comparaciones precisas entre dos objetivos de diferentes tamaños más grande/ más pequeño	0,73	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
63	Muestra comprensión de la temperatura en relación con el clima	1,78	No	No	No	No	Si	No	No	No	No	Si
64	Muestra comprender la noción del peso	1,77	No	No	Si	No	No	No	No	No	No	No
65	Usa regla o cinta métrica para medir la longitud	0,69	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
66	Encuentra más de una solución cuando se enfrenta a un problema	0,63	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	Sí
67	Puede identificar cuando hay un problema	1,75	No	No	No	No	No	No	Si	No	No	Si
68	Puede identificar cuando hay un problema	0,56	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

2. Selección de ítems de la DABS dimensión social

	Ítems de la DABS	Media aritmética	Selección ítems bases curriculares de la educación parvularia			Selección ítems bases curriculares enseñanza básica						Ítem Seleccionado
			Desarrollo Personal y Social	Comunicación Integral	Interacción y Comprensión del Entorno	Lenguaje y comunicación	Matemática	Historia, geografía y ciencias sociales	Orientación	Deporte y salud	Tecnología y artes visuales	
1	Saluda a personas familiares	2,46	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí
2	Responde cuando le preguntan	2,23	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí
3	Sigue las reglas y las normas cuando juega (en juegos de mesa, deporte, etc.)	2,05	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí
4	Saluda a las personas que conoce bien por su nombre	2,14	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí
5	Intenta ayudar a otras personas cuando le hacen una petición.	1,67	No	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí
6	Discute diferencias de opinión	1,42	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí
7	Muestra buen juicio para elegir a sus amigos	1,31	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
8	Responde en contextos sociales de forma apropiada al humor	1,78	Sí	No	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí
9	Sigue en el tema de conversación del grupo.	1,66	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
10	Contribuye como miembro constructivo de su grupo social.	1,16	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
11	Comienza una conversación	0,86	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí
12	Responde de modo apropiado a las señales sociales utilizadas por otras personas para expresar su estado emocional (enfado, diferencia de opinión, etc.)	1,83	No	No	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí

13	Ofrece su ayuda sin necesidad de que se la pidan.	1,76	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí
14	Muestra interés por los sentimientos de los demás.	1,67	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí
15	Reconoce o anticipa las consecuencias probables de los planes o propósitos de otra persona	1,53	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
16	Pide ayuda cuando lo necesita.	1,81	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí
17	Evita las relaciones dañios o de explotación.	1,41	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
18	Reconoce cuando alguien está intentando manipularle	1,28	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
19	Organiza eventos o actividades con un grupo de amigos	1,58	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
20	Asume compromisos para resolver conflictos	1,15	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
21	Lee y obedece las señales habituales (no pasar, salida o stop).	1,07	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
22	Reconoce diferentes emociones expresadas por otras personas.	2,09	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí
23	Controla sus sentimientos cuando no consigue lo que quiere	1,59	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No
24	Dice "gracias", "lo siento", "disculpe", etc., cuando es oportuno	1,66	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
25	Tiene expectativas razonables sobre sus amigos (por ejemplo, no se molesta cuando un amigo ha quedado con otras personas y no le evita).	1,55	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
26	Dice "hola" y "adiós" cuando llega y se va.	1,89	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí

27	Reconoce señales que indican cuando alguien está intentando aprovecharse de él.	1,32	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
28	Se resiste cuando alguien le insta a hacer algo ilegal o que está mal.	1,44	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
29	Identifica relaciones entre personas cuando le preguntan ("es la madre de Pedro", "es el hermano de Juan", etc.)	1,63	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí
30	Espera el momento oportuno para hablar en una conversación.	1,42	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
31	Expresa sentimientos adecuadamente (por ejemplo, con voz calmada)	1,72	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
32	Acepta las consecuencias de sus acciones.	1,19	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
33	Alcanza el acuerdo mutuo con otras personas cuando existe desacuerdo	1,84	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí
34	Puede decir cuando alguien le está mintiendo.	1,33	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
35	Participa en conversaciones sobre temas que le son de interés	1,09	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
36	Responde a insinuaciones o señales sociales indirectas en una conversación (bostezos, mirar el reloj).	1,16	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
37	Espera su turno cuando quiere usar un objeto que está utilizando otra persona.	1,10	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
38	Toma las precauciones necesarias para protegerse de ataques físicos.	1,02	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

39	Utiliza modales adecuados en la mesa.	1,00	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
40	Respeto las propiedades y derechos de otras personas.	0,91	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
41	Muestra autocontrol en sus acciones.	1,16	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
42	Durante las conversaciones, mantiene con los demás la distancia culturalmente apropiada	1,18	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
43	Busca amistades con otras personas de edad similar a la suya	0,92	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
44	Finaliza una conversación	1,45	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
45	Se presenta a otras personas	1,42	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
46	Mantiene una conversación con otras personas	1,68	No	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí
47	Reconoce las señales que indican cuando alguien podría querer hacerle daño	1,38	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
48	Sabe en quién confiar cuando ha de tomar una decisión importante	1,30	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
49	Acepta cumplidos.	1,85	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí
50	Responde de manera adecuada cuando le presentan a gente nueva	2,14	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí
51	Adecua su comportamiento a las diferentes demandas situacionales	1,86	No	Si	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
52	Va a sitios con amigos/as	1,49	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
53	Muestra emociones/ sentimientos de manera apropiada	1,73	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
54	Actúa de ua forma que garantiza su	1,34	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

	seguridad en la comunidad											
55	Responde de manera adecuada cuando recibe un cumplido.	1,48	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
56	Modifica su comportamiento de acuerdo con la situación social (se calla cuando entra en una biblioteca, auditorio, etc.)	1,56	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
57	Entra en el recinto de u actividad o espectáculo sin molestar a los demás.	1,77	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí
58	Actúa de acuerdo con las instrucciones dadas	1,94	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí
59	Identifica los problemas cuando ocurren.	2,00	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí
60	Toma precauciones para estar a salvo de intrusos en su casa (cierra ventanas, cierra las puertas, no abre la puerta a extraños).	1,36	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
61	Evalúa sus capacidades con exactitud (no las sobreestima o subestima).	1,42	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
62	Mantiene relaciones mutuamente satisfactorias.	1,56	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
63	Se defiende de ataques verbales.	1,63	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
64	Se aparta del camino de otra persona cuando esta necesita pasar.	1,54	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
65	Hace planes con amigos para salir (ir al cine, a un acontecimiento deportivo, etc).	1,57	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

### 3. Selección de ítems de la DABS dimensión práctica

	Ítems de la DABS	Media aritmética	Selección ítems bases curriculares de la educación parvularia			Selección ítems bases curriculares enseñanza básica						Ítem Seleccionado
1	Regula la presión de agua del grifo	2,15	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí
2	Controla esfínteres durante la noche	1,80	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
3	Se levanta de la cama a tiempo.	1,34	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
4	Utiliza el servicio higiénico	2,22	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
5	Sigue una programación diaria	1,83	Sí	No	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí
6	Dice a otras personas cuando no se encuentra bien	1,87	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	Sí
7	Se lava la cara.	2,31	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
8	Se baña completamente	1,30	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
9	Se encarga de las necesidades relacionadas con el uso el baño.	2,31	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
10	Utiliza jabón cuando se lava las manos	2,23	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
11	Se viste de manera apropiada dependiendo de la ocasión	2,02	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí
12	Controla esfínteres durante el día.	2,24	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
13	Utiliza el servicio higiénico en entornos no familiares	2,08	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí
14	Utiliza el servicio higiénico en entornos familiares	2,18	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
15	Sube a vehículos solo con perso0s conocidas	1,65	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
16	Pone dentro del pantalón/falda su camisa o jersey si lo tiene fuera.	2,07	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí

17	Tiene precaución con los enchufes	1,71	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
18	Utiliza el cinturón de seguridad en el auto	1,67	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
19	Se abrocha/ coloca su ropa después de utilizar el servicio higiénico	2,19	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí
20	Se pone la ropa	2,04	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
21	Regula la temperatura del agua del grifo.	2,37	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí
22	Se pone los zapatos.	2,07	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
23	Comprueba si los líquidos/comidas queman antes de beberlos/comerlos.	1,97	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
24	Toma bocados de comida de tamaño adecuado	2,00	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí
25	Bebe de u0 taza o vaso sin derramar	1,99	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
26	Permanece con el grupo durante las actividades sin alejarse de él.	1,90	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí
27	Regula la temperatura corporal poniéndose a la sombra cuando hace calor o resguardándose cuando hace frío	1,84	No	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No	Sí
28	Diferencia los objetos potencialmente peligrosos de aquellos que son seguros.	1,96	No	No	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí
29	Actúa con precaución ante superficies calientes.	1,70	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
30	Cumple las normas de seguridad	1,62	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
31	Come sin ensuciar	1,98	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
32	Escoge los utensilios adecuados	2,00	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí
33	Se pone una chaqueta si tiene frío	1,82	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí

34	Elige la ropa adecuada al clima o época del año	1,77	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí
35	Muestra conciencia de los riesgos antes de cruzar las calles (comprueba si vienen coches, los estacionamientos y salidas de garajes).	1,91	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	No	Sí

**Anexo 5:** Cuestionario de jerarquización

<p>Estimado profesor/a, el objetivo de este ejercicio es poder jerarquizar las conductas adaptativas que usted trabaja en el aula, con la finalidad de lograr una caracterización de estas conductas desde lo trabajado a diario por los centros educativos de la región de Maule.</p> <p>A continuación lo invitamos a jerarquizar de uno al 25 estas conductas, <i>siendo 1 la que usted más trabaja y la 25 la que menos trabaja. Por favor solicitamos no repetir el número de jerarquización.</i></p>		
Nº	Habilidad a evaluar	Lo que yo más trabajo
1	Responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles.	
2	Hace preguntas apropiadas al contexto o situación (p. ej., “¿Qué es eso?”).	
3	Participa en conversaciones con otras personas sobre temas de interés compartido.	
4	Comunica ideas complejas mediante lenguaje oral, gestual o escrito (incluyendo tecnología de apoyo).	
5	Utiliza tiempos verbales correctamente (pasado, presente, futuro).	
6	Cuenta experiencias de forma narrativa (cuenta historias).	
7	Lee periódicos, libros u otros documentos.	
8	Escribe su nombre, copiándolo de un ejemplo.	
9	Escribe su nombre y apellido correctamente, sin un ejemplo.	
10	Escribe notas o mensajes cortos.	
11	Sigue instrucciones escritas en el aula	
12	Reconoce todas las letras del alfabeto (las letras pueden estar desordenadas).	
13	Valora las posibles consecuencias antes de tomar una decisión.	
14	Dice o escribe su dirección completa	
15	Adapta las actividades de acuerdo con la estación o las condiciones meteorológicas.	
16	Actúa de manera apropiada cuando algo se rompe o no funciona (p. ej., repararlo, tirarlo, pedir ayuda).	
17	Hace referencia a cosas que ha hecho o que hará en un período de tiempo, como la semana pasada o el mes que viene	
18	Muestra comprensión de la diferencia entre día y semana, minuto y hora, mes y año, etc.	
19	Dice correctamente el día, mes y año de su nacimiento.	
20	Hace referencia correctamente a la mañana, la tarde y la noche	

21	Localiza fechas importantes en un calendario (p. ej., los cumpleaños o las vacaciones).	
22	Muestra conocimiento de los días de la semana en el orden correcto..	
23	Muestra conocimiento de los meses del año en el orden correcto.	
24	Cuenta al menos diez objetos, uno por uno.	
25	Puede identificar cuando hay un problema	

N°	Habilidad a evaluar	Lo que yo más trabajo
1	Saluda a personas familiares (p. ej., sonríe, saluda con la cabeza, etc.).	3
2	Responde cuando le preguntan	
3	Mantiene una conversación con otras personas.	
4	Saluda a personas que conoce bien por su nombre (p. ej., “Hola, Juan”).	
5	Alcanza el acuerdo mutuo con otras personas cuando existe un desacuerdo	
6	Responde de manera adecuada cuando le presentan a gente nueva	
7	Identifica relaciones entre personas cuando le preguntan (p. ej., “es la madre de Pedro”, “es el hermano de Juan”, etc.).	
8	Sigue en el tema de conversación del grupo.	
9	Pide ayuda cuando lo necesita.	
10	Intenta ayudar a otras personas cuando le hacen una petición razonable.	
11	Expresa sentimientos adecuadamente (por ejemplo, con voz calmada	
12	Ofrece su ayuda sin necesidad de que se la pidan.	
13	Actúa de acuerdo con las instrucciones dadas	
14	Acepta cumplidos.	
15	Sigue las reglas y las normas cuando juega (en juegos de mesa, deporte, etc.)	
16	Dice “gracias”, “lo siento”, “disculpe”, etc., cuando es oportuno	
17	Dice “hola” y “adiós” cuando llega y se va.	
18	Muestra interés por los sentimientos de los demás.	
19	Entra en el recinto de una actividad o espectáculo sin molestar a los demás.	
20	Muestra emociones/ sentimientos de manera apropiada	
21	Reconoce diferentes emociones expresadas por otras personas.	
22	Adecua su comportamiento a las diferentes demandas situaciones	
23	Responde de un modo apropiado a las señales sociales utilizadas por otras personas para expresar su estado emocional (p. ej., enfado, diferencia de opinión, etc.).	
24	Identifica los problemas cuando ocurren.	

25	Responde en contextos sociales de forma apropiada al humor	
----	--	--

N°	Habilidad a evaluar	Lo que yo más trabajo
1	Regula la presión de agua del grifo	
2	Regula la temperatura del agua del grifo.	
3	Se lava la cara.	
4	Se encarga de las necesidades relacionadas con el uso del baño	
5	Controla esfínteres durante el día.	
6	Utiliza el servicio higiénico	
7	Controla esfínteres durante la noche	
8	Se abrocha/ coloca su ropa después de utilizar el servicio higiénico	
9	Utiliza el servicio higiénico en entornos familiares	
10	Utiliza el servicio higiénico en entornos no familiares	
11	Se pone los zapatos.	
12	Pone dentro del pantalón/falda su camisa o jersey si lo tiene fuera.	
13	Se pone la ropa	
14	Se viste de manera apropiada dependiendo de la ocasión	
15	Toma bocados de comida de tamaño adecuado	
16	Escoge los utensilios adecuados para comer	
17	Bebe de una taza o vaso sin derramar.	
18	Come sin ensuciar	
19	Comprueba si los líquidos/comidas queman antes de beberlos/comerlos.	
20	Diferencia los objetos potencialmente peligrosos de aquellos que son seguros.	
21	Muestra conciencia de los riesgos antes de cruzar las calles (comprueba si vienen coches, los estacionamientos y salidas de garajes).	
22	Permanece con el grupo durante las actividades sin alejarse de él.	
23	Dice a otras personas cuándo no se encuentra bien.	
24	Regula la temperatura corporal poniéndose a la sombra cuando hace calor o resguardándose cuando hace frío	
25	Sigue una programación diaria	

## **Anexo 6:** guion de entrevista

### **Protocolo de aplicación de entrevista**

**Objetivo:** Profundizar en la comprensión de cuáles son las habilidades para funcionar en la vida diaria (conductas adaptativas) que los profesores chilenos enseñan de manera cotidiana a sus alumnos entre 4 y 8 años.

#### **Metodología:**

La entrevista será realizada de manera presencial o en línea, según escoja el entrevistado. En ambos casos esta será grabada para realizar posteriormente su transcripción, para lo cual se le pedirá consentimiento informado al profesor o profesora.

Como una forma de lograr una mejor comprensión del concepto conducta adaptativa hemos decidido, en este proceso, referirnos a ella como habilidades para funcionar en la vida diaria (conductas adaptativas), esto para que los entrevistados lo asocien a sus actividades de enseñanza.

Por lo anterior, como una forma de profundizar en los datos obtenidos en el proceso de jerarquización que realizamos anteriormente, mostraremos los resultados generales a los entrevistados. (Véase la tabla N°1)

Luego de que el entrevistado cuente con toda esta información disponible realizaremos las preguntas descritas en la pauta, siempre con el objetivo de avanzar hacia la comprensión de sus prácticas de enseñanza en relación con las habilidades para funcionar en la vida diaria (conductas adaptativas)

#### **Procedimiento:**

La entrevista comienza con la presentación de la entrevistadora, en ella se relatará una pequeña introducción y luego el objetivo de la entrevista, por ejemplo:

“Permítame que me presente. Soy Teresa Núñez Núñez, investigadora del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Deusto (España), lo he invitado a esta entrevista para recoger información que permita comprender la jerarquización realizada por profesores de las habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa) de niños entre 4 y 8 años en el sistema escolar chileno. Esta jerarquización la realizó hace algún tiempo y ya tenemos los resultados que nos gustaría compartir con usted y también hacer algunas preguntas que nos permitan profundizar en la comprensión de cómo usted las trabaja a diario con sus alumnos estas habilidades”.

Cómo una forma de asegurar la comprensión del concepto conducta adaptativa se dispondrá de un cuadro explicativo, donde se muestran actividades de la vida diaria asociada las dimensiones de conducta adaptativa, por ello se presentará la información al entrevistado con frases tales como:

“En el caso de que no conozca bien el concepto de conducta adaptativa, en el anexo 1, tiene una explicación más detallada, que incluye bastantes ejemplos”.

Nos cercioraremos de que el entrevistado haya comprendido el objetivo de la entrevista, con frases como: “ha comprendido entonces el objetivo de la entrevista, que se relaciona con las actividades de la vida diaria que usted realiza de manera intencionada en su práctica de enseñanza diaria”

Para continuar la entrevista y siempre dando opciones de que el entrevistado pueda desistir del proceso se enfatiza que sus respuestas serán totalmente confidenciales y esta información no será divulgada de manera personalizada ni entregando datos personales de los participantes: “le recuerdo que esta entrevista es confidencial y no comentaremos ni divulgaremos sus resultados sin su consentimiento”. Luego se solicitará firma de un consentimiento informado, en el que se detallará nuevamente estos datos de confidencialidad.

Asimismo, se comentará al entrevistado que ya contamos con los resultados de la jerarquización realizada por 76 profesores, la que presentaremos en el anexo 2 de la entrevista, el cual solicitamos revise para que esta información complemente las respuestas de las preguntas que realizaremos.

“Por favor, lo invito a revisar el anexo 2 de la entrevista en el mostramos los resultados del proceso de jerarquización en el que usted participó”

Finalmente se comentará: “Por favor, siéntanse libre de opinar y responder respecto de los temas consultados, no existen respuestas correctas o incorrectas, le recuerdo que buscamos profundizar respecto de cómo los profesores jerarquizan habilidades para funcionar en la vida diaria en su práctica pedagógica habitual. Para nosotros, su percepción es muy importante en este proceso.

Preguntaremos nuevamente si hay dudas respecto de la entrevista y si no existen más dudas, se comenzará con las preguntas.

## **Anexo 7: Entrevista a profesores de Educación Especial**

### **Opinión de profesores de niños entre 4 y 8 años, respecto de la jerarquización de la conducta adaptativa en el sistema educativo chileno.**

Permítame que me presente. Soy Teresa Núñez Núñez, investigadora del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Deusto (España). Tengo el agrado de invitarle a participar en la presente entrevista, que tiene por objetivo recoger información que permita comprender la jerarquización realizada por profesores en relación con la conducta adaptativa de niños entre 4 y 8 años en el sistema escolar chileno. Entendemos por jerarquización, el ordenamiento que los profesores realizan de las conductas adaptativas al momento de enseñarlas a sus alumnos, cuando jerarquizamos entendemos que las conductas adaptativas que usted selecciona en primer lugar para ser enseñadas poseen un mayor nivel de jerarquía que aquellas que selecciona en último lugar, por tanto, las primeras que usted trabaje en el aula tienden a ser las más valoradas en su práctica docente. Por lo anterior lo invitamos a responder en base a lo que usted realiza en su clase.

En el caso de que no conozca bien el concepto de conducta adaptativa, en la siguiente página tiene una explicación más detallada, que incluye bastantes ejemplos.

A partir de la información recopilada en esta entrevista, la investigadora realizará una serie de análisis sobre cada pregunta y su dimensión, para levantar conclusiones y discusión en la investigación. Todo esto pensamos que podrá ayudar al profesorado que atiende a un gran número de alumnos con necesidades especiales, sobre todo las relacionadas con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo.

Señalamos, además, que sus respuestas serán totalmente confidenciales y esta información no será divulgada de manera personalizada ni entregando datos personales de los participantes.

En términos generales, nos interesa estrechar vínculos con todos los actores involucrados en el proceso de jerarquización de la conducta adaptativa que la investigadora ha realizado anteriormente, en vistas de la construcción de comunidades de aprendizaje, trabajando colaborativamente y aprendiendo el uno del otro (una relación recíproca). Todo esto, con el objetivo de enriquecer la educación del país.

Por favor, siéntanse libre de opinar y responder respecto de los temas consultados, no existen respuestas correctas o incorrectas, pues como se plantea anteriormente el objetivo principal que se busca es profundizar respecto de cómo los profesores jerarquizan la conducta adaptativa en su práctica pedagógica habitual. Para nosotros, su percepción es muy importante en este proceso.

Muchas gracias por su participación.

## Concepto de conducta adaptativa.

Como una forma de facilitar sus respuestas le comentamos que en esta investigación conducta adaptativa se entiende como un conjunto habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han aprendido y ejecutan en su vida diaria. (Tassé et al., 2012) y podemos organizarlas tal y como señalamos en la siguiente tabla:

Dimensión conceptual	Ejemplos
Lenguaje, lectura, escritura	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hace preguntas apropiadas al contexto o situación (p. ej., “¿Qué es eso?”).</li> <li>– Participa en conversaciones con otras personas sobre temas de interés compartido.</li> <li>– Comunica ideas complejas mediante lenguaje oral, gestual o escrito (incluyendo tecnología de apoyo).</li> <li>– Utiliza tiempos verbales correctamente (pasado, presente, futuro).</li> <li>– Cuenta experiencias de forma narrativa (cuenta historias).</li> <li>– Lee periódicos, libros u otros documentos.</li> <li>– Escribe su nombre y apellido correctamente, con y sin un ejemplo.</li> </ul>
Conceptos relativos al dinero, el tiempo y los números	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Muestra conocimiento de los días de la semana en el orden correcto.</li> <li>– Muestra conocimiento de los meses del año en el orden correcto.</li> <li>– Comprende la diferencia entre día y semana, minuto y hora, mes y año, etc.</li> <li>– Dice correctamente el día, mes y año de su nacimiento.</li> <li>– Hace referencia correctamente a la mañana, la tarde y la noche</li> <li>– Localiza fechas importantes en un calendario (p. ej., los cumpleaños o las vacaciones).</li> </ul>
Resolución de problemas Pensamiento abstracto	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Puede identificar cuando hay un problema</li> <li>– Actúa de manera apropiada cuando algo se rompe o no funciona (p. ej., repararlo, tirarlo, pedir ayuda).</li> </ul>
Dimensión social	Ejemplos
Habilidades interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Saluda a personas familiares (p. ej., sonrío, saluda con la cabeza, etc.). Muestra interés por los sentimientos de los demás.</li> <li>– Reconoce diferentes emociones expresadas por otras personas.</li> </ul>
Seguimiento de reglas y normas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Actúa de acuerdo con las instrucciones dadas Sigue las reglas y las normas cuando juega (en juegos de mesa, deporte, etc.)</li> </ul>
Resolución de problemas reales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Adecua su comportamiento a las diferentes demandas situaciones</li> <li>– Responde en contextos sociales de forma apropiada al humor</li> <li>– Entra en el recinto de una actividad o espectáculo sin molestar a los demás.</li> </ul>
Dimensión práctica	Ejemplo
Cuidado personal y habilidades domesticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se lava la cara</li> <li>– Regula la presión del agua</li> <li>– Utilización de servicios higiénicos</li> <li>– Controla esfínteres</li> <li>– Se abrocha la ropa luego de usar los servicios higiénicos</li> </ul>
Mantener un ambiente seguro consigo mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cruza la calle</li> <li>– Diferencia los objetos potencialmente peligrosos de aquellos que son seguros.</li> <li>– Comprueba si los líquidos/comidas queman antes de beberlos/comerlos.</li> <li>– Permanece con el grupo durante las actividades sin alejarse de él.</li> </ul>

Nota: Adaptado de Schalock et al.,2010, p. 83 y Schalock et al.,2021, p. 31

## Resultados jerarquización de la conducta adaptativa

En la dimensión conceptual, social y práctica, los profesores consideraron las actividades más importantes en la enseñanza de la conducta adaptativa, las que se describen a continuación:

### Dimensión conceptual

1. Responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles.
2. Hace preguntas apropiadas al contexto o situación (p. ej., “¿Qué es eso?”).
3. Participa en conversaciones con otras personas sobre temas de interés compartido.
4. Comunica ideas complejas mediante lenguaje oral, gestual o escrito (incluyendo tec. de apoyo).
5. Utiliza tiempos verbales correctamente (pasado, presente, futuro), cuenta experiencias.
6. Lee periódicos, libros u otros documentos.
7. Escribe su nombre, copiándolo de un ejemplo y sin un ejemplo.
8. Sigue instrucciones escritas en el aula, reconoce todas las letras del alfabeto
9. Valora las posibles consecuencias antes de tomar una decisión.
10. Dice o escribe su dirección completa
11. Adapta las actividades de acuerdo con la estación o las condiciones meteorológicas.
12. Actúa de manera apropiada cuando algo se rompe o no funciona (p. ej., repararlo, tirarlo, pedir ayuda).
13. Nociones temporales tales como: comprensión día y noche, fechas importantes
14. Cuenta al menos diez objetos, uno por uno.
15. Puede identificar cuando hay un problema

### Dimensión Social

1. Responde en contextos sociales de forma apropiada al humor
2. Adecua su comportamiento a las diferentes demandas situaciones (recinto, actividad, espectáculo)
3. Identifica los problemas cuando ocurren.
4. Responde de un modo apropiado a las señales sociales utilizadas por otras personas para expresar su estado emocional (p. ej., enfado, diferencia de opinión, etc.).
5. Reconoce diferentes emociones expresadas por otras personas, acepta cumplidos.
6. Muestra emociones/ sentimientos de manera apropiada
7. Alcanza el acuerdo mutuo con otras personas cuando existe un desacuerdo
8. Muestra interés por los sentimientos de los demás y ofrece ayuda sin que la pidan
9. Responde de manera adecuada cuando le presentan a gente nueva
10. Identifica relaciones entre personas cuando le preguntan (p. ej., “es la madre de Pedro”, etc.).
11. Sigue las reglas y las normas cuando juega (en juegos de mesa, deporte, etc.)
12. Expresa sentimientos adecuadamente (por ejemplo, con voz calmada)
13. Sigue en el tema de conversación del grupo.
14. Actúa de acuerdo con las instrucciones dadas
15. Intenta ayudar a otras personas cuando le hacen una petición razonable.
16. Dice “hola” y “adiós” cuando llega y se va, mantiene una conversación (habilidades lenguaje verbal)

### Dimensión práctica

1. Regula la temperatura corporal (Ej. en la sombra cuando hace calor o se protege cuando hace frío)
2. Regula la temperatura del agua del grifo.
3. Comprueba si los líquidos/comidas queman antes de beberlos/comerlos, come sin ensuciar
4. Permanece con el grupo durante las actividades sin alejarse de él.
5. Toma bocados de comida de tamaño adecuado usa utensilios
6. Sigue una programación diaria
7. Utiliza el servicio higiénico en entornos no familiares
8. Regula la presión de agua del grifo
9. Dice a otras personas cuándo no se encuentra bien.
10. Bebe de una taza o vaso sin derramar.
11. Se viste de manera apropiada dependiendo de la ocasión
12. Pone dentro del pantalón/falda su camisa o chaleco si lo tiene fuera.
13. Muestra conciencia de los riesgos antes de cruzar las calles (comprueba si vienen autos)
14. Utiliza el servicio higiénico en entornos familiares
15. Diferencia los objetos potencialmente peligrosos de aquellos que son seguros.
16. Se pone los zapatos y la ropa
17. Utilización de servicios higiénicos y aseo personal en el baño

## **Preguntas entrevistas:**

### **I. Conducta adaptativa en la práctica pedagógica.**

¿Considera relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con sus alumnos con discapacidad ¿Por qué?

¿Cómo hace usted para trabajar estas habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula?

Dentro de su comunidad educativa, ¿usted cree que estas habilidades son trabajadas por los profesores?

### **II. Jerarquización de la Conducta adaptativa:**

Respecto de los resultados de las jerarquizaciones de conducta adaptativa realizada anteriormente por usted y del cual ya ha revisado, le comentamos nuevamente que más que saber qué le parece más importante, nuestro objetivo es conocer las habilidades para funcionar en la vida diaria (que usted más trabaja en actividades de enseñanza con sus alumnos.

¿Los resultados que acaba de revisar, son representativos de su práctica pedagógica? ¿por qué?

De los resultados presentados, ¿le llama algo la atención?

¿Cree usted que en su práctica pedagógica le entrega más importancia a algunas habilidades para funcionar en la vida diaria que a otras? ¿Por qué?

¿Qué actividades de enseñanza vinculadas a las habilidades para funcionar en la vida diaria usted realiza con mayor frecuencia?

### **III. Conducta adaptativa en política educativa nacional**

¿Cree usted que la política chilena considera importante la conducta adaptativa en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad intelectual? ¿por qué?

¿En qué decretos, reglamentos o documentos, emanados por el Ministerio de Educación usted considera que está presente las habilidades para funcionar en la vida diaria?

Muchas gracias por su participación

## **Anexo 8: Cuestionario de prácticas pedagógicas**

### **Cuestionario de prácticas pedagógicas de niños entre 4 y 8 años con discapacidad Intelectual, respecto de la conducta adaptativa.**

Soy Teresa Núñez Núñez, investigadora del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Deusto (España). Tengo el agrado de invitarle a participar en el presente cuestionario, que tiene por objetivo recoger información que permita conocer cómo usted trabaja las conductas adaptativas o habilidades para funcionar en la vida diaria en su práctica pedagógica habitual con de niños entre 4 y 8 años en el sistema escolar chileno.

A partir de la información recopilada en este cuestionario, la investigadora realizará una serie de análisis sobre cada pregunta y su dimensión, para levantar conclusiones de la investigación. Todo esto pensamos que podrá ayudar al profesorado que atiende a un gran número de alumnos con necesidades especiales, sobre todo las relacionadas con discapacidad intelectual.

Sus respuestas y sus datos personales (centro de trabajo, curso al que atiende, etc.) serán totalmente confidenciales y esta información no será divulgada de ninguna manera ni a instituciones ni a particulares, ya que su único propósito es servir de base para este estudio.

Por favor, siéntanse libre responder respecto de los temas consultados, no existen respuestas correctas o incorrectas, pues como se plantea anteriormente el objetivo principal que se busca es profundizar respecto de cómo los profesores trabajan la conducta adaptativa en su práctica pedagógica habitual. Para nosotros, su opinión es muy importante en este proceso.

Y si tiene cualquier duda o pregunta, no dude en ponerse en contacto conmigo para aclararle lo que sea preciso.

Muchas gracias por su participación.

Por favor, antes de comenzar marque la alternativa correcta en relación con su profesión y años de experiencia.

**1. ¿Cuál es su profesión?**

- a) Educadora(or) Especial/diferencial
- b) Educadora (or) de párvulos
- c) Profesor Educación Básica

**2. Cuantos años de experiencia tiene en trabajo con niños con discapacidad intelectual**

- a) Menos de 5 años
- b) Mas de 5 años
- c) Entre 5 y 10 años
- d) Mas de 10 años

A continuación, describiremos una serie de aseveraciones que usted debe evaluar señalando si definitivamente está dentro de su práctica pedagógica habitual o no, por favor marque la alternativa que se acerque más a su realidad.

Pregunta	Definitivamente si	Probablemente si	Indeciso (a)	Probablemente no	Definitivamente no
Considero relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con mis alumnos con discapacidad					
Dentro de su comunidad educativa, ¿usted cree que estas habilidades son trabajadas por los profesores?					
Realizo actividades relacionadas con las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula en mi práctica pedagógica habitual.					
En mi práctica pedagógica están presentes actividades que favorecen el desarrollo de actividades relacionadas las habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión conceptual (Resolución de problemas, lectura, escritura, aritmética)					
En mi práctica pedagógica están presentes actividades que favorecen el desarrollo habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión práctica (Habilidades sociales/interpersonales y en aprender de la experiencia, pensamiento y actuación flexible y concretos durante situaciones sociales complejas, solución de problemas grupales, entre otros).					
En mi práctica pedagógica están presentes actividades relacionadas las habilidades para funcionar en la vida diaria en la dimensión social (cuidado personal y					

---

habilidades domésticas, mantener un ambiente seguro consigo mismo).

---

La actual política educativa chilena incentiva el trabajo de estas habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa)

---

Considero que la política educativa chilena entrega lineamientos claros respecto de estas habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa) en el aula.

---

## **Anexo 9:** Transcripción entrevistas.

### **Entrevista 1**

E1: Preguntas:

Teresa Núñez: cómo te contaba, esta entrevista tiene por objetivo conocer más respecto a tu propia práctica pedagógica, nosotros hicimos un proceso de jerarquización de conductas adaptativas con profesores de Educación Especial y básica, y ellos nos comentaron cuáles eran las más importantes para ellos al trabajar en el aula, lo que queremos hacer ahora, es preguntarles nuevamente a profesores de Educación Básica y de Educación Especial cuáles son efectivamente las que ellos trabajan, por lo tanto las respuestas que tú me entregues tienen que ser de lo que tú realizas día a día en el aula, no de lo que te gustaría, sino de lo que efectivamente tú realizas. Lo que te estoy presentando ahora en pantalla es el concepto de conductas adaptativas de Tassé (2021) que tú ya conoces ¿cierto?, que es el conjunto de habilidades prácticas, sociales y conceptuales que las personas aprenden y ejecutan a lo largo de su vida, que me imagino que tú ya las conoces en profundidad. ¿tienes alguna duda con respecto a lo que es conducta adaptativa?

E1: no, ninguna

Teresa Núñez: lo imaginé, entonces voy a empezar y te haré la primera pregunta que tiene relación con:

Teresa Núñez: Conducta adaptativa en la práctica pedagógica.

¿Considera relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con sus alumnos con discapacidad? ¿Por qué?

E1: si es muy importante, porque al final la conducta adaptativa es lo que una persona que podríamos decir “normal” debería conocer en su profundidad, más allá de lo conceptual las habilidades sociales y prácticas porque son las habilidades que uno utiliza día a día, a diario en las actividades comunes y corrientes.

Teresa Núñez: Y ¿Cómo haces tú para trabajar estas habilidades en el aula?

E1: La verdad es que no son las planificadas típicamente porque, por ahí nos piden siempre las habilidades conceptuales, pero en la dimensión social y las prácticas, vamos con actividades como el saludo que uno va realizando, hola ¿Cómo estás?, Vamos al baño y en el momento que vaya a pedir permiso, vamos a lavarnos los dientes, vamos a lavarnos las manos, son actividades basadas en la vida diaria podría ser, no sé, las mismas actividades conceptuales que se basan, en lenguaje. Yo por lo menos, considero las más importantes, que serían las prácticas, por ejemplo, si uno quiere saber, ¿qué está haciendo el niño? se está lavando la cara, ¿Cómo se lava uno la cara? Trabajarlo al mismo tiempo de forma transversal, es muy importante trabajarlo... yo encuentro que más allá de lo conceptual,

porque al final lo conceptual no lo vemos cuando son tan pequeños... pensamos, le va a costar a los niños especialmente con discapacidad intelectual, en avanzar más, pero en lo social y lo práctico para que ellos sean independientes, autónomos para realizar sus actividades.

Teresa Núñez: Y dentro de la comunidad educativa, ¿usted cree que estas habilidades son trabajadas por los profesores?

E1: si, la verdad es que, si por que como fui nueva en el colegio este año, me enseñaron más o menos cuáles eran las rutinas que ellos utilizaban, entonces, la mayoría tiene su calendario de anticipación y en todas las salas que yo observaba, tienen la sección de ir al baño, donde se tienen que lavar la cara, se lavan los dientes, eh, el saludo que era muy importante también, saludar y cada vez que los niños llegaban a la escuela, ¡hola! Y ellos tenían que responder el hola, ¿Cómo está? Entonces, en los mismos recreos trataban ellos de conversar con los niños, aunque no fuera con nosotras, pero por lo menos que tuvieran la interacción o la intención de comunicar algo, tratar de realizar una comunicación entre más personas igual, así que no, sí, siempre lo vi que trabajaban la conducta adaptativa y especialmente en los más pequeños, pero en los grandes la mayoría trabajan mucho estas habilidades, como después se van de la escuela para que sean de verdad independientes y autónomos.

Teresa Núñez: exactamente. Vamos a pasar a otra área de la entrevista, que tiene que ver con la jerarquización de las conductas adaptativas, como te contaba, nosotros hicimos un ejercicio anterior con los profesores, probablemente tú lo contestaste también, que tenía relación con ¿Cuáles conductas adaptativas son más importantes que otras? Les mostramos 75 ítems y los profesores la jerarquizaron y dijeron, estas son más importantes, estas son menos importantes, a continuación, te voy a mostrar algunos de los resultados, mira, esta es la dimensión conceptual, no sé si la vez, no sé si quieres que la agrande un poquito más. Cuando termines de darle un vistazo a la conceptual me avisas y te muestro la social. (Después de unos minutos) Ahí está la social, y ahí está la práctica.

Teresa Núñez: Jerarquización de la conducta adaptativa:

De los resultados que te acabo de mostrar ¿son representativos de tu practica pedagógica?  
¿Por qué?

E1: si, la mayoría se trabajan. Especialmente, lo más práctico se trabaja en la escuela, por ejemplo, que trate de buscar las sombras si hace calor, que esté en el grupo sin alejarse de él, pero eso cuesta mucho, el uso del servicio higiénico de manera autónoma también, tratar de beber en una taza o en un vaso, no que beba del plato, todas esas conductas son las que más trabajo, aun así, igual las otras también, por ejemplo hay algunos indicadores en lo social y conceptual que también trabajo.

¿Y el orden de prioridades? ¿Tú los priorizas así parecidos también?

E1: ¿por ítems también?

Teresa Núñez: por ítems, dimensión conceptual, dimensión social y dimensión práctica.

E1: no, no hay algunas que trabaje más que otras porque, por ejemplo, regular la temperatura del agua del grifo no lo realizo, porque no contamos con eso en la escuela y son cosas que se deberían de trabajar en casa, pero si trabajo, por ejemplo, el tomar bocado de comida de tamaño adecuado, que utilicen no se los utensilios, por lo menos la cuchara de forma autónoma, beber de una taza eso sí, el que utilice el baño de forma adecuada. Lo de programación diaria creo que eso es lo más que se utiliza, en mi caso, sería una de las primeras conductas, se pone los zapatos y la ropa, aunque tampoco porque eran muy pequeños, pero si se lo quitan solo, vale decir, no se los colocaban pero se los quitaban, pero si son cosas que están, hay algunos que por lo menos regulan la temperatura corporal, les tratamos de decir cuando hace calor que se ubiquen a la sombra, pero más allá no entienden, ¿por qué deben de estar en la sombra?, igual eran pequeños entonces no tendría el mismo orden que tienes tu acá.

Teresa Núñez: ¿Te llama la atención algo de este orden que hicieron los profesores, hay algo que te llame la atención, o que digas que raro que lo hayan puesto ahí u o si yo también lo hubiera puesto así?

E1: pienso que es para una escuela más regular, si por que el leer diario con tan pequeños y con personas con discapacidad igual no Para mí, por lo menos no sería tan como acorde a la edad, entonces leer libro o documentos ya son como palabras más grandes, yo creo que hojearan un libro y que vieran como los dibujos, ahí sí. Escribir su nombre, si eso sí, pero más allá igual siento que están enfocados en una escuela regular

Teresa Núñez: ¿Qué actividades de enseñanzas vinculadas a las conductas adaptativas realizas tu con mayor frecuencia?

Teresa Núñez: las que más se utilizan son cuando comenzamos el saludo con los niños, que ya vemos cómo se siente cada uno, los sentimientos, que nos cuenten un poco que realizaron el fin de semana o que te lo señalen a través de la agenda de comunicación, cuáles son las cosas que ellos les gusta, la hora de ir al baño que lo hagan de forma independiente, uno observándolos si pero que vayan de a poco, el lavarse las manos que es tan importante últimamente por el tema del COVID, igual eso es lo que más hemos trabajado durante este año, el tema de que se cuidaran, que se colocaran las mascarillas, que se lavaran las manos muchas veces en el día, utilizaban el alcohol gel y que lo realizaran solo, más allá son cosas que se suponen que tienen que trabajarlo en la casa, pero como para dejarlos tranquilos y que no se enojen, no los trabajan constantemente, entonces yo encuentro que una de las partes fundamentales es como la higiene del niño, del estudiante, porque cuando sean más grande ellos van a tener que tratar de cambiarse ropa, de estar limpios y no van a estar siempre con un adulto, ahí apoyándolos diciéndoles, tienes que lavarte las manos, tienes que hacer esto, entonces yo encuentro que por lo menos a mí en ese caso fue como lo fundamental lo que trabajé, más allá lo que te decía de forma transversal, en temas de conceptual, hacerles preguntas de que es esto, como nos puede servir, las preguntas de

metacognición también, que vimos el día de hoy, y para que lo vimos, etc. Si siempre trabajándolo en el saludo, en las rutinas, pero más allá trataba de trabajar siempre lo social y lo práctico, lo conceptual como siempre va ahí, tiene que estar sí o sí. Pero siempre trabajarlo de forma transversal porque yo encuentro que son como los temas más importantes para los niños

Teresa Núñez: vale. Ahora voy a pasar al último set de preguntas son solo dos, que seguro son más sencillas, conductas adaptativas en política educacional

¿Cree usted que la política chilena considera importante las habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa) en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad intelectual? ¿por qué?

Teresa Núñez: no, Siempre se enfocan en lo conceptual, en el currículo no hay nada. De alguna forma se busca que el alumnado trabaje la autonomía, lo independiente. Finalmente, los profesores son los que debemos adaptarnos al currículo y tratar de incluir de forma transversal los temas que son de verdad importante para ellos, porque el currículo no se basa en el alumnado con discapacidad, sino solamente con los de desarrollo típico que están insertos en una escuela regular, los que están insertos en una escuela regular y que tienen que seguir los pasos, pero no siento que trabajen. No hay ninguna política que diga que la conducta adaptativa debería de trabajarse, más allá están tratando de implementar cosas nuevas, por ejemplo, la ley para personas con discapacidad que se incluyan a los trabajos, pero dicen eso, pero no hay algo escrito que diga como lo incluimos, como ellos pueden ser parte de esto, que tienen que tener ellos para entrar a trabajar, entonces no, no siento que lo trabajen.

Teresa Núñez: ¿En qué decretos, reglamentos o documentos, emanados por el ministerio de educación usted considera que esta presente la conducta adaptativa?

R: no sé, no encuentro que estén como en el total de los decretos y las leyes impuestos, uno los adapta como para que se trabaje, pero según mi punto de vista y por lo que he estudiado, no, no se cuál, como ha desarrollado la conducta adaptativa, lo dejan de lado, como si fuera un extra, siento que de verdad es importante trabajarlo, así que no, no siento que este como inserto en algo.

## Entrevista 2

Preguntas:

Teresa Núñez: La idea de esta entrevista es conocer cuáles conductas adaptativas trabas en tu práctica pedagógica habitual, nosotros hicimos un cuestionario que implicó que los profesores jerarquizaran las conductas adaptativas, es decir, nos dijeran cuáles para ellos eran las más importantes de trabajar con los niños y la idea es que ahora, tú nos puedas decir cuáles son las que más se trabajan en el aula a tu juicio. Primero la idea fue jerarquizarlas y luego nosotros queremos ver que lo que ocurre en la práctica pedagógica habitual, por eso hemos desarrollado esta serie de preguntas que tú puedes ir viendo a continuación. Entonces, si es que no conocieras el concepto de conducta adaptativa, aquí voy a presentar un cuadro donde están las dimensiones y algunos ejemplos de actividades, la idea es que tu tengas claridad con respecto de que es conducta adaptativa. Tenemos la dimensión conceptual, social y práctica y en cada una de estas dimensiones esta, por ejemplo, lenguaje, lectura y escritura, concepto relativo al dinero, al tiempo y a los números, resolución de problemas y pensamiento abstracto con algunas de las actividades que tú puedes ver ahí al costado. Luego tenemos la dimensión social, donde tenemos habilidades interpersonales, seguimiento de reglas y normas, resolución de problemas reales. Para terminar con la dimensión práctica donde está el cuidado personal y habilidades domésticas, mantener un ambiente seguro consigo mismo, ya, y ahí puedes ver bastantes ejemplos, como, se lava la cara, regula la presión del agua, cruza la calle, diferencia objetos potencialmente peligrosos, entre otros.

E2: Me acorde de una situación cuando trabaje con un estudiante con discapacidad visual en empedrado y trabajamos el uso del bastón del colegio a la casa, (ríen) las habilidades prácticas.

Teresa Núñez: Estos son los resultados de jerarquización de los profesores, te los dejaré aquí para que tú los puedas ver, y luego te voy a preguntar respecto a estos resultados de jerarquización, así que no te preocupes que después los vamos a volver a ver, en el fondo estos son los resultados de 76 profesores que vimos en la etapa anterior, y ellos dijeron que así era la jerarquía de las conductas adaptativas para ellos. Por ejemplo, en la dimensión conceptual, los profesores dicen que en lugar número 1 se encuentra: responden a preguntas con cantidad o propiedad de detalles, hace preguntas apropiadas al contexto, participa en conversaciones. Y, termina, por ejemplo, dándole importancia a nociones temporales como comprensión del día, cuentan al menos 10 objetos uno por uno o pueden ver cuando hay un problema. Así mismo, la dimensión social y la dimensión práctica.

Entonces vamos a pasar a hacer las preguntas en relación con lo que te comentaba, a la práctica habitual de los profesores.

Teresa Núñez: Conducta adaptativa en la práctica pedagógica.

¿considera relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con sus alumnos con discapacidad? ¿Por qué?

E2: Como señala la pregunta, las habilidades apoyan al estudiante o a la persona en el desempeño diario, por lo tanto, como dice la pregunta, es muy necesario trabajar estas habilidades para un desempeño social, para un desempeño en cuanto a lo cognitivo que a veces en la escuela se considera solo aprender el alfabeto, entonces las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula deben ser trabajadas de manera conceptual, de manera práctica y de manera social, yo creo porque la vida cotidiana, requiere de estas habilidades, ya el desempeño de una persona en la vida cotidiana requiere de cada una de estas habilidades, por lo tanto es muy necesario trabajarlas, yo creo que es como lo primordial trabajarlas, considero que antes de pasar el abecedario que está dentro de las conductas adaptativas hay muchas otras que se deben trabajar, muchas otras habilidades, no sé si doy respuesta.

Teresa Núñez: Si te entiendo ¿Cómo haces para trabajar habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula?

E2: yo lo que he hecho y lo que hago, no solo de trabajar para habilidades en el aula sino que ahí se considera dentro y fuera del aula, el tema del dinero, hay muchas formas para trabajar en el aula de manera... yo creo que hay que partir por lo práctico porque finalmente si se habla de la vida diaria, creo que es necesario hacer lo práctico, por ejemplo, si tengo un niño de 6 años y jugar al supermercado, entonces estoy en un contexto por supuesto de escuela, de escuela rural, hacer una compra no se si estás trabajando en Loncomilla por ejemplo los niños van a comprar a Loncomilla, ahí donde venden la ropa usada, no se ahí puedes ir a ver los peluches que venden, entonces, cosas apropiadas a los contextos, trabajar las habilidades desde el hacer es necesario.

Teresa Núñez: Y dentro de la comunidad educativa donde tu trabajas ¿crees que esas habilidades eran trabajadas por los profesores? Si la respuesta es sí ¿en qué medida? Si la respuesta es no ¿Cuál crees tú que es la razón?

E2: yo creo que es mitad y mitad. Mitad de las personas con las que he trabajado en Educación Media y en Educación Básica y en este caso en Educación Básica, son trabajadas pero no en lo que se debiera, ya por ejemplo, en prebásica en los colegios, yo te puedo contar lo que se ve en las escuelas rurales, he no van a comprar al mercado con los niños y hacer el sistema de dinero por ejemplo, no se dan ese tipo de actividades como que se cierra el trabajar eso por ejemplo, resolución de problemas por ejemplo, sacarlos en las clases de matemáticas, si estas en un contexto de árboles por ejemplo, vamos a contar los árboles, vamos a ver cuántos frutos botaron (ríen), o por ejemplo, estas en una cancha de futbol o de basquetbol, de lo que tenga el colegio y puede ver lo que es geometría que también tiene que ver con lo conceptual. Hay cosas que también se trabajan desde la básica, me tocó trabajar en primero básico y por ejemplo abotonar, trabajar con ese tipo de situaciones o por ejemplo tener un zapato derecho, izquierdo que son cuestiones mínimas y básicas para los niños en la cotidianidad y como usarlo o que cosa de tu zapato identificar para poder ponerte el zapato derecho o izquierdo, hay actividades de lenguaje de rimas, de trabalenguas, de adivinanzas, de leyendas de los lugares donde o cercanos donde están también que se pueden trabajar, yo estoy hablando todo de lo conceptual pero también, por ejemplo,

responsabilidad social, autoestima, ingenuidad igual se trabaja con los alumnos por ejemplo, la responsabilidad social se puede trabajar en el ámbito de ciencias naturales ir a limpiar la playa, como que estoy pensando en lo que es social, y por último, las habilidades prácticas, así como en la última pregunta la 3 dentro de la comunidad educativa esas actividades también en otros contextos que no son rurales estoy pensando en habilidades prácticas cuando se trabaja en las escuelas especiales, en algunas escuelas especiales o programas de integración el tema de las rutinas, el cuidado de la salud, cierto, pero más que nada en las escuelas regulares se trabajan poco las habilidades prácticas, creo yo.

Teresa Núñez: ¿Por qué razón tú crees que no las trabajan?

E2: creo que eso se les da la responsabilidad a las familias, creo yo, como tema de seguridad, en los viajes y en los desplazamientos, porque los profesores no deben hacerlo, lo que te decía delante de sacar al estudiante con discapacidad visual a que llegue hasta su casa, el colegio tiene que darle 4 cuadras, entonces, primero salir del aula.

Teresa Núñez: respecto a los resultados de jerarquización que te mostré, los podemos revisar de nuevo, de los que acabas de revisar.

¿De los resultados que acabas de revisar, son representativos de tu practica pedagógica? ¿por qué?

E2: En la dimensión práctica... la priorización por ejemplo dice que puede regular... cuando los niños van al baño solo, no regulan... estoy pensando en una escuela que tiene programa de integración, alumnos con discapacidad, no va el profe al baño a revisar como el estudiante está haciendo, por ejemplo, regulando la temperatura del agua, ahí creo que no se, ahí estoy como en las dimensiones prácticas y hay cuestiones más básicas que no se consideran por ejemplo, ponerse los zapatos y la ropa que debería estar como en la dimensión más arriba, siendo que es una cuestión básica y se considera en un lugar 16 y como lo mismo de la utilización de servicios higiénicos y aseo personal en el baño eso siento que se lo dan más a las familias, esas son como responsabilidad de las familias, también la dimensión social como el último lugar el hola y adiós cuando llega y se va, se mantiene una conversación, eso también se lo dan a las familias, pero también uno debería trabajarlo en la escuela, y como eso se ve más como valores.

Teresa Núñez: ya entonces tu consideras que no es representativo dentro de tu práctica pedagógica

E2: claro

¿y que te llama la atención de eso?

R: me llama la atención, que haya cuestiones como tan básicas y simples de trabajar y que no se trabajen en el aula, saliendo al patio de un colegio tú puedes trabajar todas las habilidades, por ejemplo los conflictos, actividades de la vida diaria, todo se puede trabajar en una actividad por supuesto muy bien planificada en el patio del colegio, eso como que creo que quizás nos falta a los profes o como más tirarnos al suelo, como trabajar, hay

cuestiones. Los profes trabajan lápiz y papel y no trabajan, por ejemplo, lo sensorial así todo en lápiz y papel y nada más. En Educación Básica sobre todo, ahora es primero, segundo, y tercero básico que da los 8 años y no es lo mismo que pasa con la prebásica, creo que también ahí, hay una diferencia de acuerdo con la experiencia

Teresa Núñez: Y en tu práctica pedagógica ¿le diste más importancia a alguna de estas habilidades conceptuales, sociales o prácticas?

E2: sí, por ejemplo imagínate llegar a trabajar en un PIE donde en un primero medio había un estudiante que no sabía leer, entonces mezclaba, mezclaba las habilidades, por ejemplo si teníamos que trabajar lectura yo buscaba que era lo que a él le gustaba y que quería el estudiante, él quería leer cuentos, entonces trabajábamos la lectura y la escritura pero también trabajábamos la seguridad, trabajábamos el cuidado de la salud, el desplazamiento... entonces yo creo que hay que mezclarlas, dentro de las actividades que uno hace a diario en el aula o de repente incluso en la vida cotidiana con los hijos. Estamos hablando acá con personas con discapacidad creo que hay que mezclar todas las habilidades

Teresa Núñez: ¿Y cuál es tu trabajabas con mayor frecuencia?

E2: la que más trabajo las conceptuales y las prácticas pueden ser

Teresa Núñez: más que las sociales y ¿por qué? ¿las consideras más importante?

R: creo que las sociales igual se dan en las relaciones que se dan, así como naturales, como que no es tanto lo que hay que esforzarse para poder lograr las habilidades sociales. Hay situaciones, no sé de trabajar por ejemplo la autoestima de no sé de cómo amaneciste hoy día, de mostrarle caritas a los alumnos ahí te das cuenta de como esta. Estoy pensando en los niños de 4 a 8 año, o un saludo en la mañana de como tú quieres que te salude la profesora, no sé, te puede dar un abrazo o te saluda con un toque de la mano. Creo que las habilidades que más trabajaba eran las conceptuales y práctica, y las sociales creo que igual se dan dentro de las relaciones

Teresa Núñez: ¿Crees tú que la política chilena considera importante las habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa) en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad intelectual? ¿por qué?

R: desde que surge el decreto 170, bueno antes el 1/98 la discapacidad y todo eso, considero que ahora, hay... por lo menos nombra algunas pruebas para poder evaluar la conducta adaptativa por lo tanto, no sé si considera tan importante pero si las considera y ha dado indicios de en querer mejorar esto cierto, con los alumnos con discapacidad intelectual y si yo considero que si se ha incorporado cierto las conductas adaptativas como te decía antes, pero creo que deberían hacerlo más, por ejemplo, en temas de la inserción laboral de jóvenes, no se hay distintas cuestiones que quizás se debiesen trabajar y mejorar desde la política y también yo creo que se da un tema de la transición de aparte de todos los beneficios y todo lo que tiene los estudiantes, no sé si beneficios en realidad, derechos, que tienen los alumnos en escuelas con PIE, creo que hay otras cosas más que se pudiesen hacer dentro de la política, de cómo, no sé considerar más sesiones con los apoderados, porque hay muchas prácticas

que uno puede hacer en la casa con los niños y que si tu formas a los padres finalmente cuando estas con niños con discapacidad intelectual es necesario, quizás falta más vinculación pero si hay algo. Creo que la considera, pero no sé si importante

Teresa Núñez: ¿Y en que decreto o documento emanado por el ministerio consideras que están estas habilidades?

E2: Desconozco, creo que en el Decreto 170, por considerar las pruebas, evaluar, y en el formulario de discapacidad, no, funcionamiento intelectual limítrofe creo que era o discapacidad intelectual, ahí se considera las habilidades para funcionar en la vida diaria, por lo tanto, no me acuerdo. Están obsoletos el 1300 el 1/98 que es donde no se consideraban y ahora el DUA, creo que el 83 ahí también se debieran considerar, pero no he leído nada del 83, tengo que estudiarlo.

Teresa Núñez: esas eran las preguntas muchas gracias

### **Entrevista 3**

Preguntas:

Teresa Núñez: El concepto de conducta adaptativa es básicamente como dice aquí, un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han aprendido y ejecutan en su vida diaria, y esto lo organizan en dimensiones conceptuales, dimensiones sociales y dimensiones prácticas, y como tú puedes ver en esta tabla, hay algunos ejemplos en base a las actividades de tipo conceptual, social y práctica. Entonces cuando hablamos de lo conceptual, hablamos por ejemplo de actividades de lenguaje, lectura y escritura, conceptos relativos al tiempo, dinero y los números, y resolución de problemas y pensamiento abstracto. Cuando hablamos de habilidades sociales, hablamos de habilidades interpersonales, seguimiento de reglas y normas, y resolución de problemas reales. Y cuando hablamos de la dimensión práctica, hablamos de cuidado personal y habilidades domésticas, y mantener un ambiente seguro consigo mismo. Esto es lo que nosotros debiésemos trabajar cuando hablamos de conductas adaptativas, entonces.

Teresa Núñez: ¿consideras relevante trabajar estas habilidades con personas con discapacidad? ¿Por qué?

E3: si, muy relevante. Porque la única forma de independencia y la única forma de colaboración, y siendo parte de un equipo y parte de una sociedad es conocerse a uno mismo, saber de lo que uno es capaz y saber de lo que uno puede aportar y no lo que esperan los demás de uno, sino lo que uno es capaz de entregar.

Teresa Núñez: ¿Cómo haces tu para trabajar estas habilidades con personas con discapacidad?

R: lo primero es conociendo el contexto en donde se desenvuelven, saber las barreras que tiene, porque yo creo que ningún niño desde... yo estoy hablando desde la primera infancia, donde yo trabajo, creo que ningún niño tiene aún todavía la des habilidad, yo creo que hay que fortalecer habilidades, por lo tanto si yo no conozco el contexto y las barreras que no están, que no le permiten poder trabajar las habilidades que uno espera, por ejemplo el autoconocimiento, la autodeterminación, la independencia, el resolver conflicto dependiendo de la edad no voy a saber cómo trabajar, voy a ser dispar, voy a tener una descoordinación, porque tengo que trabajar unida con el ambiente que es más concreto y más reconocido por el niño y la niña que es su familia por ejemplo, así empiezo yo.

Teresa Núñez: Dentro de la comunidad educativa donde tu trabajas ¿tú crees que esto se trabaja por los otros profesores?

E3: he... yo creo que esta la intención y es individual dependiendo de los estilos, la vida y liderazgo que tiene cada persona, me explico, si una persona ha logrado en su vida tener aspectos que ha tenido que resolver y eso le hace empatizar con las experiencias de sus alumnos o alumnas en este caso, va a tener muchos más logros de acercamiento y de conductas por ejemplo en el tema emocional, que le van a permitir tener una base para poder afianzar las otras habilidades que en este caso les pide el ministerio

Teresa Núñez: ¿Tú crees que esto se refiere más a que los profesores lo trabajan a medida que tengan más herramientas de tipo personal?

E3: si, si un profesor tiene herramientas personales que pueden ser autogestionadas o también en autocapacitación creo que no lo ha dado el tema... como te explico, el tema ministerial porque siempre se enfoca como al desarrollo del producto y no del proceso, entonces esto es un trabajo sumamente individual y que no se toma como experiencia para poder hacer una sistematización y que eso sea la base para trabajar, me entiendes, eso todavía no está considerado, es como ah ya que lindo que se hace así, pero no nos interesa por que necesito logros, ahora. Eso creo, es lo que yo observe este año también, el año pasado, entonces al observar también a los profesores que tenían mayor empatía y que sus apoderados reconocían en ellos este acercamiento son estas personas que tienen estas características, que no le vienen a contar cosas de afuera, que ellos no dudan de lo que son capaces, de lo que ellos ven y reflejan el adulto que ellos hubieran querido tener cuando eran pequeños, entonces ellos reivindican esto todo el tiempo, todo el tiempo

Teresa Núñez: Vamos a pasar a la segunda etapa de la entrevista, y la entrevista tiene 3 etapas. La segunda tiene que ver con esta jerarquización de las conductas adaptativas que realizaron los profesores y profesoras y acá tenemos los resultados, no sé si los puedes ver bien. Ya entonces la idea es que tú los puedas leer y cuando termines me avisas para yo ir subiendo la pantalla. Que fue lo que hicieron los profesores, dijeron la 1 por ejemplo la 1 es más importante que la 15, los ordenaron por orden de importancia para ellos. Léelas y yo de ahí te voy a hacer unas preguntas al respecto.

Teresa Núñez: Estos resultados ¿son representativos de tu practica pedagógica? ¿Por qué?

E3: no, no porque insisto nos vamos al resultado más que afianzar las habilidades, en desarrollar habilidades o en tomarlas y mejorarlas o acomodarlas a las situaciones de los diferentes contextos que pueden verse expuestos nuestros niños.

Teresa Núñez: ¿Y qué te llama la atención de estos resultados?

E3: el comportamiento esperado, el comportamiento esperado y estructurado, no hay una libertad, yo por ejemplo, por eso anote como los números... no puedo creer que en la dimensión practica para mí una de las cosas principales es el número 6 (sigue una programación diaria), si yo no sigo una rutina diaria como yo voy a gestionar, como yo voy a comprender, desde ahí voy a comprender lo que es temporalidad, desde ahí voy a entender por ejemplo resolver conflicto, son tantas cosas, se ve como mínimo pero es un gran espectro, es el mundo en sí. Después anote el 9 que era dice a otras personas cuando no se encuentra bien, si yo no soy capaz que otra persona pueda leerme o dar a conocer lo que necesito, pucha que difícil poder ser parte de un grupo. Y en la 15, diferencia los objetos potencialmente peligrosos de aquellos que son seguro, como yo voy a lograr la autonomía si no se y nadie me explica, me los saca en vez de enseñarme que es lo que yo no tengo que hacer y que es lo que tengo que hacer, y ser constante en el tiempo, es como que yo, eso para mí es lo principal trabajar, lo demás va a venir por consecuencia.

Teresa Núñez: ¿A que habilidades tú le das más importancia para trabajar las conductas adaptativas, si a lo conceptual, a lo social o a lo practico?

E3: en lo práctico y lo social, no sé qué va primero y después porque va a depender de cada niño, pero si pienso en lo social si lo tomo como externo, primero tengo que saber cuál es su contexto y después me voy a lo práctico. Bajo lo que es diariamente, convive y lo que necesita para que tenga un comportamiento dentro de una estructura porque eso es lo que yo trabajo al final, de que es lo que vamos a hacer, como lo voy a articular sin perder la esencia de cada niño y niña.

Teresa Núñez: ¿Qué actividades de enseñanza vinculadas a las conductas adaptativas o habilidades para funcionar en la vida diaria tú realizas con mayor frecuencia?

E3: a ver voy a pensar como en la estructura que yo hago, dentro de los pasos que yo utilizo tiene que ver con la modificación de mi conducta, si yo no modifico mi conducta es difícil que yo pueda tener un feedback desde el otro. Me explico, un niño o niña que tiene un tamaño, yo soy pequeña, pero ellos tienen un tamaño aún más pequeño. Si yo no me coloco en dirección a su vista, a su rostro y que el me mire y que sepa que yo no soy un peligro, difícil que él me pueda atender y que pueda confiar en mí. Entender los procesos emocionales como, por ejemplo, adaptación, querer quedarse conmigo, tener mayor concentración, va a depender de la motivación que yo le dé, de la confianza y lo permanente en el tiempo que este. Entonces habilidades como esas son las que yo tengo, yo, por que el niño si o si teniendo un buen contexto, confianza, permanencia, él va a empezar a mostrar

todo lo que es sus habilidades y yo voy a ir incluyendo eso dentro de lo que se espera, dentro de los contenidos que se esperan para su edad.

Teresa Núñez: Y ahora vamos a pasar a la última etapa de la entrevista que es bien cortita son dos preguntas bien simples.

¿Tú crees que la política chilena en términos de currículo considera importantes las habilidades para funcionar en la vida diaria (conductas adaptativas) en el desarrollo escolar en los alumnos con discapacidad? ¿por qué?

E3: no, no porque todo esta generado en base a competencias de procesos que no necesariamente todos tienen... que tienen comportamientos, como te dijera, que abarca varias etapas o edades de la vida, no sé si me explico por ejemplo, el fomento lector o el tema del proceso lector y la escritura, tiene una amplia gama en edad y un fortalecimiento dependiendo del desarrollo del cerebro, sin embargo, nosotros exponemos a nuestros niños a que sea algo como un golpe en donde tú tienes que aprenderlo sin ningún sentido y por eso tenemos una sociedad y una población con baja comprensión, con bajas ganas de querer leer, porque no lo toma como un acto recreativo, sino, que como una obligación sin considerar los intereses, entonces, yo y sin ampliar la gama de lo que es leer, leer no es solamente un texto, leer puede ser también o fomentar la lectura tiene que ver con escuchar, con visualizar una imagen, sacar deducciones de eso, buscar formas desde el aspecto sensorial, entonces atendemos a una sola dirección, entonces eso no da diversidad y es imposible tener... si no tengo diversidad atender a todos.

Teresa Núñez: ¿Y en que decreto, reglamento o documento emanados por el ministerio has visto que se consideren estas habilidades?

E3: un poco en el decreto 83, un poco, pero está establecido, pero todavía sigue siendo muy subjetivo, cada uno le da la intención que desea, creo que no está establecido. Sabes que creo que faltan, son ejemplos, tan a lo mejor que parezca tan dé, pero orgullo, pero son ejemplos o experiencias de otros. Sabes que esto es un resultado que... que, si yo creo que nos va a dar la posibilidad de seguir avanzando y, sin embargo, no lo hay. Entonces, deja a la subjetividad y lamentablemente toma los perfiles que no necesariamente son los más adecuados para atender a nuestra población. Porque un liderazgo o un perfil que sea muy autoritario va a querer que solamente haya un producto, me entiendes es como solamente un ejemplo, lo que uno más ve en realidad

Teresa Núñez: si en realidad, es buena idea de los ejemplos, no se me había ocurrido (ríen), si es buena idea. Esa era la entrevista así que muchas gracias

## Entrevista 4

Teresa Núñez: La entrevista trata respecto de la opinión de profesores de niños entre 4 a 8 años respecto de la jerarquización de la conducta adaptativa en sistema educativo chileno y tiene como objetivo recoger información que permita comprender la jerarquización que se realizó por profesores en relación a la conducta adaptativa de los niños y niñas entre las edades que ya mencionadas, vale decir entender el ordenamiento que los profesores realizan de las conductas adaptativas de acuerdo con las habilidades, si son prácticas, sociales, o conceptuales. Ya, a partir de la información recopilada en esta entrevista la investigadora, cierto, realizara una serie de análisis sobre cada pregunta y su dimensión para levantar conclusiones y discusión en la investigación, todo esto pensando en el profesorado y los alumnos con necesidades educativas especiales, sobre todo con discapacidad intelectual. Los datos serán confidenciales, por lo tanto, aquí no debemos tener miedo respecto de las respuestas, la información no será divulgada de manera personalizada ni entregando datos personales de los participantes, entonces, lo primero que tenemos que ver es el concepto de conducta adaptativa se hace un repaso breve. La definición de conducta adaptativa de Tassé 2021, dice que se entiende como conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, que las personas han aprendido y ejecutado en su vida diaria, y se pueden organizar de acuerdo con cómo se ejemplifica en la siguiente tabla, ahí si tú quieres vas leyendo y yo voy bajando a medida que tú vas leyendo. Lo relevante de esta investigación se consideró como conducta adaptativa las habilidades para para funcionar en la vida diaria, entonces ahora lo que vamos a hacer es comenzar con las preguntas

Teresa Núñez: ¿consideras relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con sus alumnos con discapacidad? ¿por qué?

E4: si, de todas maneras las considero importante porque a ver principalmente porque tal como lo define la, como lo define el concepto de conducta adaptativa, el poder trabajar este tipo de habilidades va a permitir al estudiante poder adaptarse al contexto en el cual se desenvuelve, entonces esa es como la principal razón que como que te mueve a trabajar las conductas adaptativas, pero además de eso tiene que ver con que finalmente a diferencia de lo que pasaba antes en relación a los criterios de la evaluación con personas con discapacidad intelectual, en donde, la discapacidad era mucho más estática, o era vista como mucho más estática, este criterio que se le agrega que es de la conducta adaptativa al menos en Chile que antes no se consideraba, te permite en el fondo modificar en parte el comportamiento y las competencias y las conductas mucho más a corto plazo en las personas con discapacidad, a diferencia del coeficiente intelectual que era mucho más difícil de poder modificar como profe en el fondo, entonces, porque generalmente hay algo orgánico, algo biológico que era mucho más difícil, entonces, las expectativas hoy día al integrarse al concepto de la conducta adaptativa, bueno te mueve a entender la discapacidad como un aspecto más integral, como un aspecto mucho más situado a la realidad de los niños porque la conducta adaptativa tiene

que ver con el lugar y la comuna y el país y la cultura en la que se está, no son las mismas conductas adaptativas en todas partes entonces, en definitiva creo que eso que le das trabajo porque creo firmemente que nosotros podemos cambiar incluso hoy día el diagnóstico de un estudiante que tiene discapacidad intelectual mucho más rápidamente transformarlo a otro que sea en menor grado o incluso que salga del cuadro, ese es otro aspecto que también creo que es importante, que a los profes en general es una motivación extra, las expectativas se elevan al trabajar las conductas adaptativas. Pero también hay una tercera cosa que yo creo que también me mueve mucho y que la encuentro muy importante, que finalmente cuando tú fortaleces las conductas adaptativas tu inmediatamente vas trabajando la calidad de vida, la calidad de vida que también tiene que ver mucho con las conductas adaptativas, tu logras aumentar, mejorar la calidad de vida mm no sé al trabajar la autodeterminación, la resolución de problemas, al que puedan cierto ser más independientes respecto a las habilidades prácticas, obviamente su calidad de vida subjetiva va a elevarse, pero además la gente cierto que rodea y por cosas como estadísticas también van a aumentar, la calidad de vida objetiva también va a ser mejor. Entonces son muchas las razones por las que es importante poder trabajar las conductas adaptativas, eso no se si necesitas que profundice un poco más

Teresa Núñez: Está bien, ¿Cómo hace usted para trabajar estas habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula?

E4: no se bien, cuando he trabajado con menores es principalmente por los talleres GEC (jornada escolar completa), entonces no se ahí como responder bien, no sé por dónde irme porque finalmente yo creo que la... en el fondo el estudio busca como las eh trabajado en los niños pequeños cierto.

Teresa Núñez: entre 4 y 8 pero tú puedes contar tu experiencia en el aula donde es tu trabajo actual

E4: tú sabes que ahora el decreto 87 fue derogado para los cursos básicos, entonces yo trabajo las conductas adaptativas para los cursos más pequeños o en las edades que tú me comentas, se abordaban principalmente, yo estaba por algunos cursos, por algunos talleres, entonces yo abordaba las conductas adaptativas en ese tipo de talleres, en talleres como GEC porque mi curso central, entonces parte de lo que trabajábamos en esas conductas adaptativas era el lenguaje principalmente el lenguaje expresivo, comprensivo asociados a conductas más bien funcionales y de la vida diaria, no a solo que lean y escriban, sino más bien a que puedan funcionar y adaptarse de mejor manera a la vida diaria principalmente, trabajábamos mucho en ese tiempo el tema de la autodeterminación y la ingenuidad y eran como las tres cosas que yo creo que trabajamos mucho con los niños pero después de eso obviamente como salió el decreto 87, se derogó para los cursos más chicos yo creo que se ha hecho un poco más difícil poder trabajarlos desde el plano del enriquecimiento por ejemplo curricular que se puede dar a obviamente el currículo regular, yo siento que ahora ha costado un poco más pero lo trabajamos en orientación, en el ramo de orientación, lo trabajamos en el ramo de lenguaje pero siempre como que cuesta siento yo engancharlo, los profes en general nos ha costado enganchar al currículo regular las conductas adaptativas, y bueno mi experiencia

también que tengo que es con adulto, bueno el tema de trabajar con el decreto 87 es mucho más fácil, porque el decreto 87 es mucho más amplio, y también te habla de habilidades y tú lo puedes enganchar ahí rápidamente, es tan amplio que te permite trabajar todo, las conductas adaptativas, entonces obviamente uno lo trabaja... las conductas adaptativas tiene aspectos que son transversales también, tanto en niños que son más pequeños y también en mi curso, en los cursos que trabajo yo que en el fondo yo puedo trabajar en vocacional, en social, en cognitivo funcional, meto en todas las áreas conductas adaptativas de algún u otro modo e insisto, son transversales

Teresa Núñez: ¿Qué actividad concreta que se haga en el aula para funcionar las habilidades?

E4: por ejemplo si hacemos, que yo hago regularmente, les enseñamos a hacer las camas, tenemos un aula hogar donde vamos a cambiar el nombre a actividades de la vida diaria, que más que aula hogar sea... que el nombre ya lo pensamos que era un poco restringido se va a llamar actividades de la vida diaria, aula de actividades de la vida diaria, entonces claro, concretamente les enseñamos a hacer camas, yo también tengo alumnos a los que les he enseñado a cocinar, desde hacerse un desayuno un te o un café, cosas frías, cosas calientes desde lo más sencillo a lo más complejo, incluso haciendo algunas adaptaciones por tener algunos diagnósticos de parálisis cerebral por ejemplo en donde tú haces adaptaciones para que alguien que tiene una hemiparesia lo pueda agarrar mejor la papa, entonces funcionar de mejor manera también. También implica hacer adaptaciones para poder trabajar las conductas adaptativas, hemos trabajado el tema de la ingenuidad por ejemplo a través de muchos casos juego de roles harto juego de roles, hemos trabajado... en temas de pandemia seguimos trabajando las conductas adaptativas a través de cuadernillos pero con casos, en donde las familias las han analizado, y la ingenuidad creo que ha sido fuerte, hemos trabajado mucha resolución de problemas, siempre constantemente, la autodeterminación también es trabajada de forma transversal, constantemente le damos posibilidad a que el estudiante pueda elegir entre dos tareas por ejemplo, en cosas tan sencillas como esa o que pueda planificar sus momentos de ocio, trabajamos harto el ocio, el ocio y el tiempo libre lo planificamos, tenemos talleres de eso, entonces le permitimos al alumno o lo apoyamos para que pueda entender que el ocio no es llegar y hacer cosas, lo que se te ocurre sino más bien... hemos trabajado una planificación horaria, del ocio y tiempo libre, hoy día voy hacer esto, mañana esto, pasado esto. Bueno en lenguaje por ejemplo lo conceptual obviamente el concepto el dinero, nosotros lo trabajamos harto porque tiene que ver con la matemática más bien funcional que es la que nos interesa a nosotros como escuelas especiales, que en el fondo entiendan el valor del dinero, la resolución de problema también, desde el ámbito conceptual también la trabajamos harto, el tema del concepto del dinero lo trabajamos siempre, todos los semestres, es una práctica al igual que el concepto y el uso del dinero es una práctica constante que se hace en la escuela... uy yo creo que trabajamos hartas conductas adaptativas, muchas.

Teresa Núñez: Dentro de tu comunidad educativa ¿tú crees que estas habilidades son trabajadas por los otros profesores?

E4: sí, si yo creo que sí, ahora yo creo que no lo hacen totalmente consiente todos, no lo hacemos totalmente consiente sabiendo como que ah voy a planificar esta salida, y en esta salida voy a trabajar tales conductas adaptativas, como que sabemos que estamos trabajando algunas conductas, pero no sé si sea tan consiente en todos, creo que ahora desde hace poco se está haciendo mucho más consiente el reconocer como la... desde la clasificación incluso de las conductas adaptativas. Yo creo que desde siempre si se ha trabajado obviamente en las escuelas, especialmente en las escuelas especiales se trabaja, pero no se hace tan consiente, insisto como a sabiendas

Teresa Núñez: ahora vamos a ir por la parte de la jerarquización de las conductas adaptativas respecto a los resultados de la jerarquización de las conductas adaptativas realizados anteriormente por los profesores y vamos a revisarlas, ya, el objetivo es conocer las habilidades para funcionar en la vida, que temas trabaja en las actividades de enseñanzas en los estudiantes. Entonces vamos a volver a compartir esta hojita y esto es lo que dijeron los profes en una primera encuesta respecto de la jerarquización de las habilidades. Esta la voy a dejar proyectada, la vamos a tener proyectada durante todas las preguntas y esto es lo que dijeron cierto, como jerarquizaron los profesores en dimensión conceptual, social y práctica, las vamos a revisar y después vamos a ir por las preguntas. Entonces en la dimensión conceptual se priorizaron 15 actividades (se pierde el audio desde 17:46 a 18:45) y ahí se priorizaron 17, entonces ahora esto lo vamos a dejar proyectado y la primera pregunta es la siguiente

Teresa Núñez: De los resultados que acaba de priorizar ¿son representativos de su práctica pedagógica? ¿por qué? ¿y de los resultados presentados te llama algo la atención?

E4: sí, son representativos, son aspectos que, en el fondo uno sí, yo al menos en la escuela y en la práctica si trabajamos harto, una pregunta ¿está en orden de prioridad o no?

Teresa Núñez: si, está en orden de prioridad, como última prioridad fue identificar cuando hay un problema como casi última prioridad cuenta al menos diez objetos, ya los profesores priorizan más responder una pregunta con una cantidad apropiada de detalles. Acá por ejemplo en la dimensión social, responder en contexto social es lo más priorizado respecto a por ejemplo decir hola y adiós cuando llega y se va

E4: eso me llama la atención por una parte si me representa en cuanto al trabajo de las conductas adaptativas, pero claro, por ejemplo, en lo conceptual el identificar cuando hay un problema es super importante, pero por ejemplo contar menos de 10 yo lo pondría, la hubiese priorizado probablemente más arriba. El orden en las priorizaciones me llama la atención... por ejemplo adapta actividades de acuerdo a la estación... actúa de manera apropiada cuando se rompe...yo por ejemplo a ver puesto él cuenta al menos 10 esas dos incluso antes de leer periódicos, hasta como la 5 o un poco más arriba no sé, ahí como que cuesta un poco así a la rápida dejarla en un lugar, pero lejos la hubiese dejado probablemente arriba de leer periódico y libros y otros documentos, para mi es mucho más funcional el que

identifique cuando hay un problema, por lejos, y que cuente objetos talvez incluso es mucho más funcional que incluso que lea periódicos, libros u otros documentos, entonces creo que la priorización ahí es un poco rara. Si creo que responder a preguntas es importante, pero, hacer preguntas apropiadas también, pero hay niños que funcionan bastante bien si es que no las tienen, entonces, pero no así el tema del problema, yo creo que igual en los niños con discapacidad la resolución de problemas y el entender un problema cuando hay creo que es muy importante

Teresa Núñez: Si, entonces eso te llama la atención respecto de la dimensión conceptual, en la social no sé si quieres hacer ahí algún alcance respecto si te llama algo la atención

E4: también, también creo que me representan como en el trabajo de las conductas adaptativas pero claramente también veo que hay algunas que están como por abajo priorizadas por ejemplo el decir hola y adiós independiente de como lo diga me imagino que eso esta adaptable de acuerdo a las características si es que cierto, no tienen lenguaje oral lo puede hacer con la mano da lo mismo ahí, me imagino eso, o tiene que ver específicamente con el lenguaje verbal eso cierto, claro pero eso yo creo que es importante, si tú tienes un lenguaje verbal igual para responder a contextos sociales de manera apropiada ya es una conducta que es previa, el saludar y el despedirte cuando te vas de un lugar es un aspecto que es como a la base de responder en contextos sociales de forma apropiada, que es la primera. Entonces también la prioridad ahí de algunas, creo que también ahí podría haberse modificado, aunque esta creo que está un poco mejor priorizada que la otra. A ver también tiene actúa de acuerdo con las instrucciones dadas, esa tal vez debería haber ido un poco más arriba, esta intenta ayudar a otras personas cuando, no creo que sea tan... pero sí el actúa de acuerdo con las instrucciones dadas a lo mejor debería haber estado más arriba

Teresa Núñez: ya, y la práctica la quieres revisar o...

E4: sí déjame ahí un poco, ya por ejemplo así poniéndome complicado, buscando algunas cosas por ejemplo el tema de vestirse solo o de manera como más independiente tal vez hubiese ido un poquito más arriba a lo mejor por ahí donde permanece en grupo como en la 4, la hubiese puesto como ese tipo de cosas que para nosotros son super importantes, se pone los zapatos y la ropa la trabajamos harto, creo que es algo de lo práctico que trabajamos muchísimo pero creo que esta... fue como de menos a más, creo que la práctica fue mejor priorizada

¿Cree usted que en su práctica pedagógica les entrega más importancia a algunas habilidades para funcionar en la vida? ¿por qué?

E4: en general creo que entro del grupo etario con el que yo trabajo, a lo mejor actualmente creo que trabajo mucho más las conductas adaptativas sociales y prácticas por un tema del grupo etario, están en formación laboral sin dejar obviamente, no dejamos de lado la dimensión conceptual, pero creo que le damos mucho más fuerte a lo social y a lo práctico.

Ahora en el grupo como de menos edad yo creo que en nuestra práctica pedagógica le damos más prioridad a lo conceptual por un tema que en general el currículo viene sobre cargado de mucho más... el currículo regular es mucho más fácil trabajar la dimensión conceptual, entonces, pasa mucho por el tema del enganche, como el currículo regular está formado, tiene poco de las dimensiones sociales o cuesta más engancharlo con las prácticas, pero se trabajan. Entonces es distinto, en los cursos más chicos yo creo que se trabaja más la dimensión conceptual que son las edades que esta el en el fondo el estudio y en los grupos etarios más grandes yo creo que le damos más prioridad al tema social y práctico

Teresa Núñez: ¿Qué actividades de enseñanzas vinculadas a las habilidades para funcionar en la vida diaria usted realiza con mayor frecuencia?

E4: algo que siempre estamos trabajando obviamente es que participen en conversaciones, que comuniquen no necesariamente ideas complejas mediante el lenguaje oral pero sí que comuniquen ideas o necesidades a través del lenguaje oral, gestual o escrito, ahí siempre estamos constantemente buscando a través de los sistemas alternativos de comunicación, pictográficos, que siempre buscamos con los chicos con TEA incluso que también tienen discapacidad intelectual en nuestra escuela, buscar como nos puedan comunicar y nosotros también poder cierto, participar con ellos en esta interacción en la comunicación, mucho más que en la lectura y la escritura y bueno cuando trabajamos la lectura y la escritura lo hacemos desde un plano bien funcional, trabajamos hartito dentro de lo conceptual creo yo el tema de cuando hay un problema, eso para nosotros como dentro de la escuela siempre nos ha generado mucho ruido el que las personas con discapacidad puedan identificar, lo abordamos en distintos niveles, y algo así como si tuviera que priorizar de acá, bien importante en cursos más chicos el tema del conteo que también se hace hartito. Dentro de lo social si tuviera que también elegir algunas que trabajamos hartito el tema de las normas como un poco de interacción, el decir hola, más allá de responder a contextos sociales como que nosotros en el fondo lo achicamos, achicamos esa habilidad como en que tú tienes que hacer para poder llegar a responder a contextos sociales, para ir al cine tú tienes que entender que no te puedes reír a cada rato porque o sino vas a distraer al otro, entonces, lo hacemos a través de hartito estudio de caso y hartita salida, los niños están saliendo al cine, están yendo a la plaza y de esa manera les vamos enseñando el tema de los contextos, el uso de los contextos y la interacción con otros, la trabajamos hartito para que también sigan las reglas y las normas que no solamente tienen que ver con los juegos sino que los espacios comunitarios, incluso hay reglas y normas que están ahí, y otro aspecto de lo social es el tema de las emociones, de hecho creo que estos dos últimos años hemos trabajado hartito el tema socioemocional más que incluso otros años, y dentro de lo práctico, el tema de las habilidades de la vida diaria nosotros trabajamos mucho el que sean funcionales no solamente en el plano laboral, sino más bien, que puedan ser lo más independiente posible, por eso también trabajamos hartito el que sepan distinguir cuando algo pueda estar caliente o pueda estar frío, que se vista de manera apropiada también a distintos contextos también es

importante, el tema de la, el uso de la al cruzar la calle, lo trabajamos muchísimo, la higiene en general también siempre a pesar de que sabemos que en las personas con discapacidad es super difícil por distintas razones pero la estamos trabajando siempre.

Teresa Núñez: Terminamos con la jerarquización y ahora vienen dos preguntas muy breves y una de ellas dice:

¿Cree usted que la política chilena considera importante la conducta adaptativa en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad? ¿por qué?

E4: no, todavía no se le da la importancia que merece, creo que independiente que este dentro de los criterios de diagnóstico de las personas con discapacidad intelectual que es un avance, que por ahí igual uno puede entender de que si se avanzó, porque se le otorga una importancia mucho más explícita a lo que venía pasando, pero si tú me preguntas al trabajo como tal de las conductas adaptativas creo que hay poco trabajo todavía en eso, creo que todavía siguen habiendo sesgos, por ejemplo todavía hay poco instrumentos que permitan evaluar las conductas adaptativas de manera a nivel local, yo sé que hace poco el instrumento que trabajaba el profe Lagos se logró validar y estandarizar en Chile, entonces desde ahí para arriba yo creo que no hay orientaciones ni un programa que exista acerca de las conductas adaptativas, creo que queda a la suerte de lo que cada escuela hace, de lo que cada profesor pueda hacer, no he visto mucha capacitación tampoco en relación a las conductas adaptativas de parte del ministerio, entonces yo creo que finalmente no... hemos avanzado con el tema de los criterios dentro de la discapacidad intelectual pero no en su trabajo creo que todavía falta mucho.

Teresa Núñez: ¿En qué decretos, reglamentos o documentos emanados por el ministerio de educación usted considera que están presentes estas habilidades para funcionar en la vida diaria?

E4: está el decreto 170, que ahí bueno desglosa lo que es la discapacidad intelectual y quien evalúa y todo el tema, creo que ahí está explícito y es el principal avance que permitió como ampliar los criterios de la discapacidad, las orientaciones que entrega también... yo no sé si es anualmente el ministerio envía para el funcionamiento de las escuelas especiales, las orientaciones, por ejemplo en donde te dice cada cuanto se va a evaluar la conducta adaptativa, por que antes se evaluaba... no sé al mismo tiempo que se evaluaba el coeficiente intelectual, se evaluaba la conducta adaptativa entonces bajo ese lineamiento estas orientaciones que tienen que ver con el decreto 170, las conductas adaptativas no se evalúan a la par con el coeficiente intelectual, se evalúan todos los años. Yo al menos conozco funcionalmente esos dos.

Teresa Núñez: ya, muchas gracias por tu participación

## Entrevista 5

Preguntas:

Teresa Núñez: Entonces me presento estoy haciendo la investigación del programa de doctorado de Deusto y lo que nos convoca es hacer una entrevista cuyo objetivo es profundizar la comprensión de cuáles son las habilidades para funcionar en la vida diaria que los profesores chilenos enseñan de manera cotidiana a los alumnos entre 4 y 8 años, como una forma de asegurar la comprensión del concepto de conducta adaptativa te voy a presentar aquí he las dimensiones y los ejemplos en termino de actividades de conductas de adaptativas que los profesores pueden realizar en el aula, por favor léelo y si tienes alguna duda me lo consultas, hay alguna duda con respecto al concepto, no. Bueno, además, te voy a solicitar una firma de un consentimiento informado y decirte por supuesto que puedes desistir de la entrevista cuando tú quieras, entonces si no hay más dudas vamos a comenzar

Teresa Núñez: ¿Tu considera relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria con los alumnos en algún tipo de discapacidad ¿Por qué?

E5: Si, por supuesto porque bueno forma parte del desarrollo cognitivo y social de cualquier niño por ejemplo el tema de las conductas adaptativas la parte conceptual es demasiado importante, la habilidad instrumental sobre todo de lectura y de escritura y la parte del pensamiento abstracto resolución de problemas etc. Y además que necesitan del trabajo de esta habilidad para poder desenvolverse de manera autónoma en la vida y no estar siempre dependiendo de alguien y desarrollarse en el fondo como persona como seres integrales

Teresa Núñez: ¿Cómo haces tu para trabajar estas habilidades para funcionar en la vida diaria?

E5: por mi formación docente, me centro más en la dimensión conceptual aunque igual obviamente abarco bastante de la dimensión social, sobre todo respecto de las habilidades interpersonales bueno en respecto a las tres en realidad de las habilidades interpersonales, seguimiento de reglas y resolución de problemas reales, el resto reconozco que lo trabajo poco porque quizás no tengo... no se han dado como las circunstancias para que lo trabaje más, pero las otras dimensión conceptual y social si absolutamente y como lo trabajo, bueno obviamente todo lo que es lectura y escritura a través... depende de la etapa de desarrollo también porque si esta por ejemplo adquiriendo el proceso lector he trabajado con un enfoque super fonológico, fonético y trato de llevarlo bien a la vida diaria, sobre todo respecto de he la parte más como se llama del área de matemáticas que tiene que ver con el dinero, el tiempo y una de las cosas más importantes es sentar las bases sobre todo cuando están en prekínder respecto de he las nociones básicas de matemáticas entonces ahí hay que enseñar me centro mucho en enseñar todo lo que son cosas que tienen que ver con la estructuración del tiempo por ejemplo los días de la semana, el antes y el después etc., etc. Y la parte de la dimensión social, bueno es que en esto no quiero indagar más porque tendría

que empezar claro a dar más detalles de cosas muy específicas y esto yo creo que es un trabajo lo de la dimensión social es un trabajo totalmente transversal, si un niño estoy mirando que un niño no se está adaptando por ejemplo a una situación lo abordo de alguna manera a él y además trabajo con los apoderados si hay que hacerlo etc.

Teresa Núñez: dentro de su comunidad educativa donde tu coordinas el PIE, ¿cree que estas habilidades son trabajadas por los profesores?

E5: si, la parte de la dimensión practica no mucho porque no hay niños con esas características para trabajar eso, yo creo eso sí que se dedican más a la dimensión conceptual, no a la dimensión social a pesar de que igual lo trabajan, pero no es el foco.

Teresa Núñez: y ¿Cuál cree tú que es la razón?

E5: porque yo creo que vivimos en un mundo totalmente de orden exitista donde todo tiene que ser, donde todos los logros se miden a través de estadísticas de pruebas estandarizadas, pero no se no hay una los niños no se miden por cuan inteligente emocionales son y yo creo que eso es básico y debiera ser un ramo así formal pero no, no es así entonces el profe se dedica a lo conceptual.

Teresa Núñez: claro, que es básicamente por donde lo miden en el fondo.

E5: exactamente.

Teresa Núñez: Como te contaba yo en la introducción nosotros hicimos un trabajo de jerarquización con los profesores y ellos nos dijeron he que conducta adaptativa o habilidades para funcionar en la vida diaria ellos consideraban más importantes, estos son los resultados que los profesores tuvieron, es decir, las he conductas adaptativas que están en primer lugar son a los profesores le dan mayor importancia versus las que están en último lugar, de estos resultados que tu estas revisando

Teresa Núñez: ¿Son representativos de la práctica pedagógica que tú ves en tu colegio?

E5: En términos generales sí, claro lo que estaba diciendo recién se enfocan mucho más en lo conceptual luego en los social y al final en lo practico

Teresa Núñez: ¿Y de cada una de las dimensiones tu podrías mirarlas así y decirme por ejemplo si es representativo también lo que hacen la dimensión practica y social?

E5: no, respecto a la dimensión conceptual yo creo que en el contexto educativo donde yo estoy es mucho más cognitivo todavía el foco, porque igual por ejemplo el numero 1 (responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles) claro se evalúa de alguna manera o se trabaja pero de forma transversal, pero no tan intencionadamente explícitamente intencionado respecto del 2 (hace preguntas apropiadas al contexto o situación) yo creo que...yo creo que más o menos desde del 5 (utiliza tiempos verbales correctamente) en adelante es el foco que se le da en el colegio, si pocas veces por ejemplo entre los profesores entre el discurso de los profesores está hablando de adecuar el comportamiento de las

demandas sociales, no pero si se habla mucho por ejemplo el tema de trabajar el reconocimiento de emociones de los niños el manejo de las emociones, seguir las reglas actuar sobre todo esto, actuar con las instrucciones dadas

Teresa Núñez: esta como al revés

E5: exactamente he si esta un poquitito al revés si, si, si exactamente y respecto de la práctica es poco lo que puedo decir...

Teresa Núñez: ¿Qué te llaman la atención de estos resultados?

E5: Lo primero que me llama la atención es de la dimensión conceptual no pensé que el número 1 (responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles) iba a ser el número 1, responde pensé que el numero 1 podría ser por ejemplo el 13 (nociones temporales tales como: comprensión día y noche, fechas importantes) me llama la atención el 15 (puede identificar cuando hay un problema) porque yo creo que no, nunca pensé que realmente se trabajara esto de que identificar cuando hay un problema porque es como una habilidad metacognitiva porque no es resolver el problema en sí, si no que identificar que exista un problema eso me llama la atención y en la dimensión social también me llama la atención la número 1 (responde en contextos sociales de forma apropiada al humor) si, pensé que iba estar más por el grupo del 5 (reconoce diferentes emociones expresadas por otra persona, acepta cumplidos), 6 (muestra emociones, sentimientos de manera apropiada) como que eso he visto más que se trabaja pero la número 1 (responde en contextos sociales de forma apropiada al humor) me llama mucho la atención.

Teresa Núñez: ¿Y de los últimos números asignados hay alguno que te llame la atención porque los profes le dan menos importancia?

E5: Bueno no se esperó que los profesores hallan sido suficientemente honestos porque yo de acuerdo a mi experiencia laboral en general me llaman mucho la atención de que sean sobre todo desde el 12 (expresa sentimientos adecuadamente) en adelante o del 10 (identifica relaciones entre personas cuando le preguntan, ej: es la madre de pedro) en adelante me llama mucha la atención a ver puede ser... que puede ser que hoy en día haya un enfoque en general poco menos academicista y puedan estar como interferida sus respuestas en ese sentido como que además cuando te entrevistan igual yo creo que no sé, yo no en particular pero en general yo creo que los entrevistados tienden a, tienden a tratar de cumplir con el estándar que se esperar

Teresa Núñez: si, absolutamente

¿Dentro de la practica pedagógica que tu observas en tu colegio les dan más importancia alguna habilidad para funcionar en la vida diaria que a otras? Sabes, aunque ya me lo respondiste, pero (ríe)

E5: yo creo que, de lo que está aquí, por ejemplo, yo creo que en el contexto donde yo trabajo le dan mucha importancia el tema de cumplir las reglas, y al manejo de las emociones, o al

digamos la expresión control emocional si porque hay todo un equipo de convivencia escolar entonces trabajan mucho eso

Teresa Núñez: ¿Y qué actividad de enseñanza para funcionar en la vida diaria, crees tú que se realiza con frecuencia?

E5: yo creo que la 4 (comunica ideas complejas mediante lenguaje oral, gestual o escrito) en la dimensión conceptual no se si te la tengo que decir o basta con que te diga el numero ya la 4 (comunica ideas complejas mediante lenguaje oral, gestual o escrito), la 5 (reconoce diferentes emociones expresadas por otras personas, acepta cumplidos), la 6 (muestra emociones, sentimientos de manera apropiada) de la dimensión social, la 12 (expresa sentimientos de adecuadamente) de la dimensión social la 13 (sigue en el tema de conversación del grupo) también la 14 (actúa de acuerdo a las instrucciones dadas) sobre todo de la dimensión social, y de la practica las 12 (pone dentro del pantalón/falda su camisa o chaleco si lo tiene fuera) pero también porque tiene que ver con tema de seguir reglas no más, no con adaptación la 4 (permanece en el grupo durante la actividad sin alejarse de él) la 6 (sigue una programación diaria) eso.

Teresa Núñez: Ahora vamos a pasar a las preguntas, son 2 relacionada con la política educacional.

Teresa Núñez: ¿Cree tú que la política chilena considera importante las habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa) en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad intelectual?

E5: no, (ríe)

Teresa Núñez: ¿por qué?

E5: en el papel si, en el papel si lo considera porque hay leyes porque hay decretos que lo regulan y todo, pero yo pienso que en la práctica esto no sucede mucho, yo creo que están muy guiados por lo que dice el Currículo en general para todos los alumnos por lo que por la tendencia de niños que no tienen discapacidad que no tienen ninguna dificultad eso es lo que yo creo tratan de llegar mucho a esos estándares y no al estándar de y esto nos baja el techo a los niños con discapacidad pero no al estándar que cada uno, que cada caso supone en sí, al desarrollo de cada caso de acuerdo a lo que es cada niño, a su contexto, a su fortaleza, a sus debilidades, o a oportunidades de desarrollo etc.

Teresa Núñez: ¿Tú crees que los casos se visualizan más en términos de estándares generales que particulares?

E5: sí, de todas maneras y que la practica educativa se lleva a cabo así en base a eso

Teresa Núñez: Tu mencionaste que la política pública tiene unos decretos reglamentos o documentos cierto que son del ministerio de educación

¿Cuáles consideras tu he en cuales consideras tú que están presentes estas habilidades para funcionar en la vida diaria?

E5: no, yo creo que el 170 no mucho, a ver si, si en el papel insisto claro si en el papel porque mira más que el 170 son las orientaciones técnicas emanadas a partir del 170 se supone que debiera ser la biblia de todo con diferencial que trabaja en un PIE, el tema es que, eso por lo menos que yo he visto no se toma mucho en consideración en la práctica y se trata de seguir el ritmo de los demás que no tienen discapacidad eso es lo que yo pienso. Las leyes si las leyes es otra cosa porque por ejemplo la última no me acuerdo la actualización para ser sincera pero que regula todo el tema de la vida de las personas con discapacidad si, ahí sí pero en temas educacionales pienso que el decreto 170 que se supone es el que rige en la... en los PIE en escuelas con integración escolar no se lleva a cabo e incluso el mismo decreto pienso que no es suficientemente explícito en relación que no da o no exige un tiempo concreto para trabajar la dimensión conceptual esa es la mayor falla que yo le veo a ese decreto.

Teresa: esas eran las preguntas. ¿Algo más que decir que no allá preguntado, que consideres importante mencionar?

E5: que a los profesores básicos debieran hacer una capacitación, pero buena (ríe)

## **Entrevista 6**

Preguntas:

Teresa Núñez: esta es una entrevista acerca de la opinión de los profesores de niños entre 4 y 8 años, respecto de la jerarquización de la conducta adaptativa en el sistema educativo chileno. Lo primero que vamos a hacer en esta entrevista que consta de tres ámbitos uno que tiene que ver con la conducta adaptativa en la práctica pedagógica, otro que tiene que ver con la jerarquización de las conductas adaptativas y otro con la conducta adaptativa en la política educacional nacional. El objetivo de esta es recoger información que permita comprender la jerarquización realizada por los profesores en relación con la conducta adaptativa de niños entre 4 y 8 años en el sistema escolar chileno. Entendemos por jerarquización como el ordenamiento, desde el primer lugar para ser jerarquizado, se posee el primer lugar cierto, se posee un mayor lugar de jerarquía. Entonces ese es el objetivo de la entrevista, a partir de esta información la investigadora realizará una serie de análisis sobre cada pregunta y dimensión para levantar conclusiones y discusiones en la investigación, todo esto pensado para apoyar al profesorado en su práctica pedagógica y también sobre todo en las relaciones con alumnos con discapacidad y trastornos del espectro autista. En esta entrevista se tratará la conducta adaptativa como habilidades para funcionar en la vida diaria, así se va a ir nombrando la conducta adaptativa. Yo sé que tu conoces la conducta adaptativa y la definición, pero igual vamos a... ahora voy a compartir este documento que traje delante, respecto de la definición de conducta adaptativa según Tassé 2021. Ya, entonces como te decía vamos a revisar la definición de conducta adaptativa, el concepto de conducta adaptativa, se entiende como un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han aprendido y ejecutan en su vida diaria, y se pueden organizar

según la siguiente tabla, ya la dimensión conceptual señala lenguaje, lectura y escritura, los conceptos relativos al dinero, el tiempo y los números, bueno y resolución de problemas y pensamientos abstractos, algunos ejemplos de actividades están ahí definidas en cada dimensión para que las puedas leer en cuanto al concepto de dimensión conceptual, te las voy a dejar ahí para que las veas y me dices cuando pase a la otra. La dimensión social y la dimensión práctica, la dimensión social se divide en tres ahí habilidades interpersonales, seguimiento de reglas y normas, y resolución de problemas reales. Y la dimensión práctica en cuidado personal y habilidades domésticas, y mantener un ambiente seguro consigo mismo.

Teresa Núñez: luego de revisadas la definición de conducta adaptativa, vamos a comenzar con las preguntas del primer ítem que tiene que ver con... bueno la primera

¿considera relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con sus alumnos con discapacidad? ¿por qué?

E6: sí, porque para poder trabajar y considerar este tipo de habilidades le va a permitir desenvolverse de manera más autónoma, más independiente también dentro de la sociedad, de hecho, uno de repente como que olvida ciertas categorías y los ejemplos que aparecen ahí... el mismo tema de que van al servicio higiénico y después se abrochen solos y a no depender del otro

Teresa Núñez: ¿Cómo hace usted para trabajar estas habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula?

E6: considerarlas dentro de las planificaciones ¿tengo que hablar como docente cierto?

Teresa Núñez: si o respecto a tu experiencia en el trabajo con conducta adaptativa

E6: sí, a nivel de escuela se está como evaluando y trabajando de manera más planificada, pero sin lugar a duda el dejarlo como a criterio del docente, como el que quiere lo trabaja no es favorable, sobre todo si estamos hablando de personas con discapacidad, que exista una política establecida en el colegio que indique como obligatorio el que se tiene que trabajar las conductas adaptativas

Teresa Núñez: Entonces, dentro de su comunidad educativa ¿usted cree que estas habilidades son trabajadas por los profesores?

E6: si, pero no podría decir que al 100% por todos

Teresa Núñez: Vamos a pasar ahora a la jerarquización de la conducta adaptativa, ya, y con el mismo documento vamos a ver como 76 profesores jerarquizaron la conducta adaptativa de acuerdo a distintas actividades, vamos a revisar de inmediato en el mismo documento que teníamos antes, aquí está el anexo de los resultados de la jerarquización de conducta adaptativa que hicieron 76 profesores respecto del trabajo con alumnos de 4 a 8 años y en la dimensión social, conceptual y práctica los profesores consideraron las actividades más importantes de la enseñanza de la conducta adaptativa las que se describen a continuación.

Respecto de la dimensión conceptual ahí es super relevante indicar que como primera prioridad los profesores responden a preguntas con una cantidad... dicen trabajar como primera prioridad responde a preguntas con cantidad apropiada de detalles y como última prioridad puede identificar cuando hay un problema, y así tú puedes ir leyendo las que están entre la 1 y la 15 y yo voy avanzando de acuerdo con lo que vas revisando. De la dimensión social es esta la priorización que hicieron... la jerarquización y fijate que en el 1 dice responde en contextos sociales de forma apropiada al humor, y dice hola y adiós cuando llega y se va, mantiene una conversación que es una habilidad del lenguaje verbal aparece en el número 16, ya, ahí tú puedes revisar las otras y después pasamos a la dimensión práctica. Y ahí en la dimensión práctica como primera... (problemas técnicos hasta los 27:00 minutos). Ya, entonces sigamos de acuerdo con la jerarquización la primera pregunta tiene que ver con los resultados que acabas de revisar

Teresa Núñez: ¿son representativos de tú práctica pedagógica? ¿por qué? Y de esos mismos resultados ¿algo te llama la atención?

E6: sí, me llamaron la atención de algunos resultados, que no los encontré como muy... ah pero a lo mejor yo estoy mal enfocada porque ¿esto está pensado con niños sin discapacidad?

Teresa Núñez: no, de niños de 4 a 8 años. La investigación es de niños de 4 a 8 años del sistema educativo chileno puede ser con discapacidad

E6: pienso en los niños con discapacidad y para mí no son las mimas prioritarias, si eso me llamo la atención

Teresa Núñez: ¿entonces no serían representativos de tú práctica pedagógica?

E6: no, creo que no. Por la repercusión que pudiese tener en el funcionamiento e inserción en la comunidad, porque si bien por ejemplo el tema del humor, de responder con humor si te puede... estoy pensando en una persona autista, si te pudiese a lo mejor, o asperger, incorporar, no es lo más importante, siento que hay otras que estaban más abajo y que si son más prioritarias

Teresa Núñez: entonces eso te llamo la atención que estaban muy abajo y que deberían estar como más prioridad, como segunda pregunta de la jerarquización de la conducta adaptativa

¿Crees tú que en tu práctica pedagógica le entregas más importancia a algunas habilidades que a otras para funcionar en la vida diaria? ¿por qué? ¿a la social, a la conceptual, a la práctica?

E6: yo creo que inconscientemente se le da más prioridad a la conceptual y quizás también ahí de la mano como que ya hay que partir haciendo la mezcla con la social y las prácticas, pero si las tres tienen igual orden de importancia porque efectivamente de una u otra manera se van entrelazando y fortaleciendo el desarrollo de una con lo que implica la otra

Teresa Núñez: ¿Qué actividades de enseñanza vinculadas a las habilidades para funcionar en la vida diaria usted realiza con mayor frecuencia?

E6: bueno a nivel de establecimiento educacional, antes de la pandemia nosotros hacíamos hartas actividades vinculadas con la comunidad y es algo que hemos estado tratando de fortalecer en diferentes instancias y en diferentes actividades y en los diferentes niveles, de tal manera que la comunidad de San Javier sepa que existe una escuela especial, sepa que se está trabajando con los jóvenes, con los niños, que también son sujetos de derecho, entonces es algo que hemos tratado de venir posicionando para que el municipio releve que ellos son sujetos de derecho y vayan haciendo este trabajo como para esta inserción real

Teresa Núñez: Respecto a las conductas adaptativas en la política educativa nacional, vamos a pasar al tercer ítem ahora de inmediato

¿Cree usted que la política chilena considera importante la conducta adaptativa en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad intelectual? ¿por qué?

E6: lo considera, desde el hecho que haya considerado la normativa vigente como uno de los criterios para definir si tiene o no discapacidad intelectual, porque de lo contrario podrían haber seguido solamente con la definición antigua, independiente de los paradigmas a lo mejor que pueden haber a nivel mundial... y de hecho hay información que está en la política nacional de años, de no sé de 1990 pero que uno en realidad no fue tan visionario o busquilla al analizar que si te hablaban de auto determinación, pero como que en realidad nos fuimos quedando siempre con lo que ya lo conceptual, con lo práctico, lo vocacional y lo social y ahí también quizás eso yo lo uno con que hoy en día los centros de formación, digamos las universidades, los institutos, les están dando énfasis, están trabajando estos conceptos que antes ah si no entiendo el concepto no lo trabajo no más, no voy más allá, entonces yo siento que eso ha estado como más en engranaje por decirlo así

Y como última pregunta en relación con la política educativa nacional ¿en qué decretos, reglamentos, o documentos emanados por el ministerio de educación usted considera que esta presente o que están presentes las habilidades para funcionar en la vida diaria?

E6: bueno en el 170, sí

Teresa Núñez: ya, muchas gracias por tu entrevista

## **Entrevista 7**

Preguntas:

Teresa Núñez: esto es el concepto de conducta adaptativa y la conducta adaptativa tiene 3 dimensiones, la conceptual, la social y la práctica. Dentro de la conceptual tenemos el lenguaje, lectura y escritura, conceptos relativos al dinero, resolución de problemas, entre otras cosas. En la dimensión social tenemos habilidades interpersonales, seguimiento de reglas y resolución de problemas reales. Y en la dimensión práctica tenemos actividades

como, cuidado personal y habilidades domésticas, y mantener un ambiente seguro consigo mismo. Al ladito se encuentran algunas cosas que nosotras hacemos habitualmente en la sala, ya, como hacer preguntas, comunicar ideas complejas, utilizar tiempos verbales, identificar problemas, saludar a personas, etc. Aquí hay un sinfín de actividades, lavarse la cara, regular la presión del agua, actuar de acuerdo con instrucciones, adecuar el comportamiento, etc. Tienes alguna duda al respecto de concepto de conductas adaptativas, que son básicamente habilidades que todas las personas tenemos para funcionar en la vida diaria

E7: No, no tengo dudas creo que... claro se me pueden olvidar, confundir, pero entiendo el modo general

Teresa Núñez: ¿Consideras relevante trabajar estas habilidades con los alumnos con discapacidad? ¿Por qué?

E7: sí de todas maneras que lo considero importante, si porque son prácticas o no sé cómo llamarlas, que le ayudan en su vida cotidiana más allá de lo educativo, les ayuda a mejorar su relación con otras personas, con sus familiares a poder desenvolverse en la vida.

Teresa Núñez: Y cuando tu trabajaste en las salas ¿trabajaste estas habilidades?

E7: yo diría que la dimensión práctica no tanto porque como trabajo en escuelas regulares, quizás cuando uno trabaja con niños más chiquititos a lo mejor sí, pero con los niveles que yo trabajo no diría que trabajé esa área

Teresa Núñez: ¿Y la social y la conceptual? Por ejemplo, habilidades de escritura, de lectura y ese tipo de cosas

E7: eso, sí. Eso sí

Teresa Núñez: ¿y cómo las trabajabas? ¿con que actividades por ejemplo? ¿les haces actividades concretas, en la sala, al aire libre?

E7: no, en la sala en general y no tan concretas por que como cursos regulares donde tienen que hacer actividades de pronto para todo y un poco más pensando en los niños del programa de integración, pero no siempre tan concretas. Claro como historias y hacerles preguntas para que recordaran, para que argumentaran, todo ese tipo de cosas. Claro con los con más dificultades, desde pequeños el tema de escribir el nombre como casi todo eso yo diría

Teresa Núñez: ¿y dentro de las comunidades educativas que tú trabajaste tú crees que los profes trabajaban estas conductas?

E7: si, en general sí.

Teresa Núñez: ¿y mucho, poco, faltaba fortalecerlo, o no faltaba fortalecerlo?

E7: debería ser más porque en la escuela se trabaja como pensando en los niños modelos, como en los niños ideales que manejan todo pero deberían trabajarlos un poco más, pensar

en no sé... yo sentía muchas veces que trabajan como para un poco... no sé de los 30 niños trabajan para 10, que son los que siempre van a responder, los que tienen claridad en el tema, y los demás que siempre están así como aislados sin entender bien lo que está pasando y uno como que trata de... como especialista digamos como que trata de hacer notar eso pero tampoco te dan como mucho espacio, uno siempre ve como esas caritas como así sin entender.

Teresa Núñez: pasaremos a otra etapa que tiene que ver con un proceso de jerarquización, nosotros hicimos un proceso de jerarquización con algunos profesores, les nombramos 75 preguntas adaptativas y los profesores seleccionaron el orden de importancia, lo que tú estás viendo ahora son los resultados que nosotros obtuvimos del proceso de jerarquización, vale decir las que los profesores pusieron en el primer lugar son las que para ellos son las más importantes, y las en último lugar las que para ellos son las menos importantes. Estos son los resultados, entonces los puedes leer y cuando termines la dimensión conceptual tú me dices y paso a la social para que la puedas ver, así rápidamente, no analizarlo, sino que verlo. La social y la práctica (mientras la entrevistada leía la pantalla). Ya de estos resultados que tu acabas de revisar...

Teresa Núñez: ¿son representativos de la práctica pedagógica que tú tuviste? ¿crees tú que así los jerarquizarías tú también

E7: sí, a mí me parecen bien, pero no sé si se realizan así efectivamente

Teresa Núñez: ¿y que te llama la atención? ¿te llama la atención algo de estos resultados?

E7: sí, la dimensión práctica más que nada me llama la atención, porque yo no veo que se trabajen eso en las escuelas, tal vez en las escuelas especiales acá en Chile yo creo. Pero por ejemplo yo en la escuela, trabajo con un kínder, pre kínder parece y claro a mí me preocupa mucho el tema por ejemplo eso de que aprendieran... como dice, toma bocados de comida de tamaño adecuado, yo me preocupaba mucho de eso y como que las educadoras de párvulos no entendían, por qué me preocupaba de eso, así como... y los niños les pasaban el tuto de pollo y comían con la mano, si la cosa es que comieran

Teresa Núñez: claro, para ti era importante, pero no vez en el fondo que para los otros era importante

E7: si no veo que sea importante para el resto, es como que mientras hagan las cosas, como la hagan está bien

Teresa Núñez: ¿Crees tú que en tu práctica pedagógica le dabas más importancia a algunas habilidades más que a otras? ¿cómo a cuáles por ejemplo?

Teresa Núñez: tú me dijiste ya eso (ríe), me dijiste que lo menos que trabajabas era lo práctico

E7: sí, pero ¿cómo es la pregunta que me dijiste? (se repite la pregunta) sí, yo trataba de darle la importancia que tiene, pero... no sé cuál es más importante, si puede ser la práctica

Teresa Núñez: ¿pero le das más importancia ponte tú a lo conceptual o lo social?

E7: a lo conceptual

Teresa Núñez: ¿y qué actividades de estas tú realizabas con mayor frecuencia por ejemplo?

E7: en la conceptual, no las veo todas (se sube la pantalla para que logre ver la proyección). Uy que son como todas importantes las que están ahí. Comunica ideas complejas, eso es como bien importante y responder a preguntas como... o hacer preguntas apropiadas al contexto, si porque como que se le da harto énfasis a eso. Yo creo que la 2 (hace preguntas apropiadas al contexto o situaciones) y la 4 (comunica ideas complejas mediante lenguaje oral, gestual, o escrito) son como las que le daba más énfasis

Teresa Núñez: revisaremos otra área de preguntas.

Teresa Núñez: ¿crees tú que la política chilena considera importante estas habilidades en el desarrollo escolar de alumnos con discapacidad intelectual? ¿por qué?

E7: no, no creo. No, no creo, no creo que le den la importancia suficiente y como que no están incorporados, así como al currículo, al aprendizaje de los alumnos, no siento yo que estén incorporados. Es un formato para... la educación tiene un formato de alumnos como todos iguales, así como por parejo que aprenden todos bien rápido no está pensado como en otras personas, yo no lo veo así por lo menos

Teresa Núñez: ¿y conoces algún decreto, reglamento o documento emanados por el ministerio que considere estas habilidades o conductas adaptativas?

E7: no, no conozco en la actualidad, no sé.

Teresa Núñez: muchas gracias por tu entrevista.

## **Entrevista 8**

Teresa Núñez: para comenzar te comento que nosotros hicimos como primer proceso la jerarquización de los profesores de Educación Especial con respecto de la conducta adaptativa. Que quiere decir esto, nosotros lo que hicimos fue que los profesores nos dijeran cuales conductas adaptativas eran las más importantes para su práctica pedagógica. Lo que queremos hacer hoy día es una entrevista que se relacione con que es lo que efectivamente los profesores realizan en su práctica pedagógica, más allá de lo que ellos les den importancia, sino más bien lo que ellos efectivamente realizan. Como primer punto solo para aclarar y para facilitar las respuestas te voy a mostrar una tabla que tiene la definición de la conducta adaptativa y algunos ejemplos de trabajo de conducta adaptativa, para facilitar por supuesto la comprensión de las preguntas y tus respuestas, entonces, tenemos que las conductas adaptativas cierto, son habilidades que se ejecutan en la vida diaria, en la entrevista la llamamos habilidades para trabajar en la vida diaria y se organizan en 3 dimensiones, en conceptual, social, y práctica. Cuando hablamos de dimensiones

conceptuales tenemos lenguaje, lectura y escritura, concepto relacionado al tiempo, resolución de problemas abstractos, y algunos ejemplos de actividades que tú puedes verlo ahí. Cuando hablamos de dimensión social, hablamos de habilidades interpersonales, seguimiento de reglas y normas, y resolución de problemas reales, algunos ejemplos... y cuidado personal y habilidades domésticas, en dimensión práctica, y también mantener un ambiente seguro consigo mismo con ejemplos como lavado de cara, regulación de presión del agua, cruzar la calle, entre otros.

Cuando nosotros hicimos los primeros cuestionarios, los profesores jerarquizaron las conductas adaptativas, estos son los resultados. En el fondo los profesores jerarquizaron en dimensión conceptual en primero lugar, corresponde a preguntas con cantidades apropiadas de detalles, por ejemplo, y en último lugar identificaron cuando pueden identificar un problema, ya es decir, los profesores les dan más importancia a las primeras conductas que a las ultimas, lo mismo en la dimensión social y lo mismo en la dimensión práctica. Luego voy a volver a este cuadro porque hay una pregunta relacionada con este cuadro, ya, pero cuando te haga la pregunta lo vamos a volver a revisar. Entonces, no se si tienes duda respecto al concepto de conductas adaptativa o si tienes dudas respecto de la jerarquización. (entrevistada responde no), perfecto.

Teresa Núñez ¿Consideras relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria o conductas adaptativas en el aula con los alumnos con discapacidad? ¿Por qué?

E8: lo considero relevante, porque en el fondo la idea es poder entregarles todas estas habilidades para que ellos se puedan desenvolver de mejor manera y se saquen un poco cierto el estigma de personas con discapacidad porque en el fondo también es algo que además uno podría trabajar no solo con personas con discapacidad, sino que también con todos los alumnos de la clase sin hacer ningún tipo de distinción.

Teresa Núñez: ¿Cómo harías tú para trabajar estas habilidades para trabajar en la vida diaria en el aula?

E8: creo que lo haría como casos o juego de roles, ese tipo de actividades como más lúdicas, intentando como que los chicos se... porque además son alumnos más pequeños, que actuaran por ejemplo como tienen que... no sé, hasta incluso como actuar el cómo leer un libro, como que esas son cosas que si pensamos que son niños chiquititos que tal vez no tienen todavía el proceso lector adquirido, como jugar incluso a contar con ese tipo de habilidades, eso... incluidas otras como por ejemplo, cruzar la calle, respetar el semáforo a través del juego

Teresa Núñez: Dentro de las comunidades educativas ¿crees que estas habilidades son trabajadas por los profesores? ¿Por qué?

E8: creo que son trabajadas, pero no de forma dirigida, son trabajadas más bien de forma... como trabajamos otras cosas y simultáneamente sin querer trabajamos estas habilidades,

pero no lo hacemos de forma dirigida. Entonces pienso que ahí también sería bueno como establecer ciertos lineamientos para que si existiera esta intencionalidad de trabajarlo

Teresa Núñez: ¿Cuál crees tú que son estas razones de que no exista esta intencionalidad en el fondo?

E8: creo que más que nada por desconocimiento de los profesionales pensando no por ejemplo en una escuela especial, me imagino que en una escuela especial si se trabaja de forma más intencionada, pero si considero no se una escuela de lenguaje o un párvulo, lo más probable es que no todas las parvularia conozcan estos conceptos, sepan que es importante trabajar estas habilidades

Teresa Núñez: Vamos a irnos ahora a los resultados de jerarquización que tú puedes ver ahí

Teresa Núñez: ¿Tú consideras que son representativas de la práctica pedagógica de los profesores?

E8: creo que son representativos, que la conceptual es representativa, pero sin duda el orden tal vez... la intencionalidad, si lo hiciéramos intencionalmente que se trabajara, el orden sería distinto. Pienso lo mismo en social y de hecho me llama la atención que en social la primera sea responde contextos sociales en forma apropiada al humor, como (ríe) es raro. Además, que sea la primera, porque tal vez podría estar dentro de las primeras, pero la primera, me llama un poco la atención. Claro porque, por ejemplo, actúa de acuerdo con las instrucciones dadas me imagino yo que sería mucho más apropiado en un contexto educativo como que estuviera dentro... como más arriba, y está bastante abajo. Ya mira me pasa en la práctica que siento que las primeras son cosas como que tú puedes trabajar con niños chiquititos como en un aula y las demás abajo son cosas que pienso que se podrían trabajar en la casa, como por ejemplo, pone dentro del pantalón o la falda su camisa, eh no sé, utiliza el servicio higiénico o se pone los zapatos y la ropa, como que siento que talvez son cosas que se trabajan más o los profesores piensan que se trabajan más en la casa más que en la escuela por decirlo así. Entonces pienso que ahí también podríamos también como ahí el orden cambiarlo por que sin duda son cosas necesarias que también se tienen que trabajar no solamente en la casa, sino que tal vez reforzar también en la escuela.

Teresa Núñez: ¿Qué te llama la atención de la jerarquización en general?

E8: claro, me llama la atención por su puesto el orden que siento que existe ahí esa diferenciación con cosas que tal vez los profesores sienten que realmente son como cosas que son más pedagógicas que por lo tanto se pueden trabajar en el aula y cosas que se podrían trabajar en la casa siendo que son habilidades que se pueden trabajar en cualquier contexto, y el orden que sin duda me llama la atención, como se le da prioridad a ciertas cosas como por ejemplo el humor por sobre otras que son como no sé responder preguntas de forma... o por ejemplo puede identificar cuando hay un problema, que sin duda sería muy importante trabajarlo está en el nivel conceptual pero de las últimas, y si podemos resolver un problema por ejemplo no sé tal vez no un problema matemático, pero podemos resolver un problema

de no sé atarnos los cordones si es que estamos corriendo, entonces sin duda podría estar mucho más arriba

Teresa Núñez: ¿tú crees que en las actividades de enseñanzas vinculadas a estas habilidades se le da mayor importancia a alguna de estas dimensiones?

E8: pensaría que se le da más importancia al conceptual, pero al ver la jerarquización me llama la atención que en realidad parece que no es tan así porque las cosas que los profesores están trabajando en ese nivel, son más bien como habilidades que se pueden trabajar tanto en la escuela como en la casa

Teresa Núñez: ¿Crees tú que la política nacional considera importantes las habilidades para funcionar en la vida diaria (las conductas adaptativas) en el desarrollo escolar con los alumnos con discapacidad intelectual?

E8: creo que no (ríe), creo que existen pocas políticas públicas, creo que existe poco perfeccionamiento de los docentes en esta área que también ahí sería bueno, porque hoy en día podemos encontrarnos con alumnos con discapacidad intelectual en cualquier nivel, en cualquier escuela, en cualquier liceo, en cualquier universidad, entonces claro ahí sin duda no existe... pienso que están muy débil

Teresa Núñez: ¿En qué decreto, documentos emanados por el ministerio tú has visto que esté presente la conducta adaptativa?

E8: no se en este momento no recuerdo ninguno la verdad (ríen) pésimo porque mi profesora me va a retar (ríen). ¿Pero conducta adaptativa como tal, como concepto?

Teresa Núñez: sí que esté presente la conducta adaptativa

E8: No, no recuerdo podría decir el 170 pero porque me lo dijiste tu (ríen) sería como copiar

Teresa Núñez: ¿Algo que agregar que no te haya preguntado, que tu consideres importante dentro de la practica pedagógica de los profesores en torno a la conducta adaptativa?

E8: No creo que no, están bien las preguntas

## **Entrevista 9**

Preguntas:

Teresa Núñez: esta entrevista tiene como objetivo recoger información que permita comprender la jerarquización realizada por profesores en relación con la conducta adaptativa de niños de entre 4 y 8 años en el sistema escolar chileno. Ya, entonces, la idea cierto es que podamos, pueda hacerte estas preguntas que son poquitas, una vamos a comenzar cierto, viendo la definición de conducta adaptativa que la Tere me decía que tú las conoces y en este estudio cierto, se trabaja como habilidades para funcionar en la vida diaria para que quedara más explícito para los docentes, señalarte que estos datos son totalmente confidencial y esta información no será divulgada de manera personalizada cierto, ni entregando datos

personales de los participantes, luego de esto la investigadora realizará un análisis de cada pregunta y su dimensión para levantar conclusiones y discusión a la investigación, todo esto, para favorecer cierto, y ayudar al profesorado que atiende un gran número del alumnado con necesidades educativas especiales, sobre todo los alumnos que tienen discapacidad y trastorno del espectro autista, ya, entonces voy a compartir como primer actividad de la entrevista el concepto de conducta adaptativa para que lo veamos, que según Tassé 2021, entonces, como concepto de conducta adaptativa como una forma de facilitar las respuestas comentamos que en esta investigación de conducta adaptativa se entiende como un conjunto de habilidades conceptuales, sociales, y prácticas que las personas han aprendido y ejecutado en su vida diaria, ya y se pueden organizar de acuerdo a tres dimensiones cierto, la dimensión conceptual, que tiene que ver con tres ámbitos que es lenguaje, lectura y escritura, el concepto relativo al dinero, el tiempo y los números y la resolución de problemas, pensamiento abstracto. En la dimensión social, habilidades interpersonales, seguimiento de las reglas y normas, resolución de problemas reales. Y, por último, en la dimensión práctica, está el cuidado personal y habilidades domésticas y mantener un ambiente seguro consigo mismo. No sé si te parece que te las deje ahí para recordar, que te las deje ahí para que las vallas leyendo.

E9: no, no hay problemas si quiere las deja, así como ayuda memoria también

Teresa Núñez: Ya, entonces vamos con la primera pregunta que tiene que ver con...

¿considera relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con tus alumnos con discapacidad? ¿por qué?

E9: sí, es muy importante con ellos, ya que normalmente ellos tienen... mira a nivel pedagógico los niños con discapacidad intelectual, a nivel curricular, que el currículo exige normalmente el ministerio, ellos siempre están un poco más bajo, más descendidos en relación a los compañeros, entonces el desarrollo de las habilidades de las conductas adaptativas para nosotros son esenciales, porque son habilidades que a ellos les van a permitir enfrentarse a la vida, que va más allá de lo que es un contenido o un aprendizaje que sea netamente académico en relación de lo que va exigiendo el ministerio. Por ende, que los niños adquieran y vayan desarrollando estas habilidades, nosotros tenemos conciencia de que van a hacer de mayor impacto para su futuro, tanto en el desarrollo emocional, social, desarrollo para la vida y todo lo que tiene que ver para la vida real en la cual ellos se van a ver inmersos, tanto dentro del colegio como fuera del colegio

Teresa Núñez: muchas gracias por responder, ahí diste cuenta del porque es importante trabajar estas habilidades para funcionar en la vida diaria. La segunda pregunta con lo que tiene que ver con las conductas adaptativas en la práctica pedagógica es

¿Cómo hace usted para trabajar estas habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula?

E9: nosotros pedagógicamente hacemos dos enfoques, desde el lado pedagógico y lo que es el enfoque de conducta adaptativa, por ejemplo en el caso de estos niños nosotros lo que

hacemos es que primero tengan un adecuado desarrollo del lenguaje, ya, que ellos sepan expresar sus sentimientos, sus emociones, lo que les pase, que sean capaces de interactuar en conversaciones tanto con sus compañeros como con los adultos, entonces uno va intencionado de repente ciertas preguntas que vayan también siendo acorde a las necesidades que ellos tengan, de esta manera, nosotros también en caso de algún SOS o ciertas necesidades de ellos nosotros podamos reconocer que es lo que a ellos les está pasando, tanto en la escuela como también fuera de la escuela, porque es la escuela donde ellos expresan lo que está pasando también en sus casas, entonces que ellos sean capaces de interactuar comunicativamente es algo que nosotros fortalecemos diariamente, por ejemplo acá en lo que dice, mira estaba leyendo justo lo que te decía en cuanto al desarrollo del lenguaje, los conceptos relativos al dinero, tiempo y los números, eso también, que los niños sepan reconocer el valor del dinero por ejemplo, las cosas que ellos alcancen a comprar, cuando van a tomar una micro, cual es el número de la micro que ellos tienen que tomar, el recorrido, si ellos cancelan, el vuelto que ellos tienen que recibir para que no los vayan a engañar y ellos sepan y reconozcan visualmente cierto, el tema principalmente del dinero, que identifiquen también cuando existe un problema, que el problema no tan solo derivado a un problema matemático, sino que también a problemas de la vida, que para ellos de repente cosas muy simples ellos la complejizan, entonces que sean capaces de reconocer eso pero también buscar una solución que sea acorde a la necesidad que ellos tienen, y que sean capaz de identificar y también dar una resolución a ello

Teresa Núñez: ya, en la primera parte tú también dijiste que consideraban como fuera de la escuela y eso quiere decir que consideran a las familias cierto, o a los tutores en este caso cuando los alumnos son de contextos vulnerados, cierto, se consideran otras personas no solo los educadores, cierto, sino que también las familias

E9: exacto, ahí van super conectados los papás y acá es extraño lo que pasa, mira yo trabajo en un contexto vulnerable, pero los papás se desentienden mucho del tema escolar, te dan toda la responsabilidad a ti como profesor, entonces, uno a los papás los trata de educar en relación por ejemplo a la necesidad educativa o al diagnóstico que el estudiante tenga, como ir potenciándolos, pero son muy pocos los papás que se comprometen con eso, entonces ahí nosotros como colegio tenemos que hacer como una educación, tanto para los niños como para los papás, pero es muy difícil que los papás lo pongan en práctica, así que en eso nuestro mayor foco con los niños, con los niños, que ellos vayan adquiriendo esas cosas, para que ellos se vayan haciendo también más independientes, porque su necesidad social, su entorno cultural a veces no logra cubrir esas necesidades, entonces nosotros tratamos de hacer como un agente protector, ya entonces, que el tiempo que el niño este en el colegio vaya adquiriendo estas cosas porque nosotros sabemos que después llegan las vacaciones de invierno, enero, febrero, y los niños se pierden de este contexto, entonces ellos van adquiriendo otras cosas de su entorno, de la gente con la cual convive que a veces no son las apropiadas para ellos, entonces por eso ahí nosotros hacemos ese trabajo más fuerte con los niños, tomando en cuenta a los papás pero los papás en ese caso se desprenden un poco de esa necesidad o de la realidad de los niños

Teresa Núñez: ya, me queda super clara la segunda pregunta, y la tercera respecto a la práctica pedagógica cierto es

Dentro de su comunidad educativa ¿usted cree que estas habilidades son trabajadas por los profesores?

E9: la verdad que no, porque mira yo trabajo en una escuela regular donde tenemos de todos los tipos de diagnósticos desde necesidades educativas transitorias hasta permanentes, pero los profesores también tienen muy poca capacitación y conocimiento frente a esto, en primer lugar yo me he dado cuenta que la formación académica con lo que salen algunos profesores, ellos no siempre en sus asignaturas tienen ramos ligados a la Educación Especial, o a la integración o a los procesos de inclusión, entonces eso ya es una barrera cuando ellos trabajan con los niños dentro de la sala de clases porque ellos los ven a todos por igual, los ven a todos por igual y trabajan todos por igual y los marcan también mucho por el diagnóstico, entonces si un niño por ejemplo tiene discapacidad intelectual, ellos los van frenando y dicen ya sabes que no va a poder avanzar más o no le exigimos tanto, entonces pasa por eso también, y a pesar de que nosotros por ejemplo como programa de integración tratamos de capacitarlo de manera interna, de darles a conocer la realidad, de que trata, de cuáles son las habilidades, las potencialidades que ellos tienen, pero yo veo que no logran integrarlo al 100% en la sala de clases y siempre hacen esta diferencia, no es que los niños PIE, los niños PIE, como que los niños PIE no son parte del curso, pero al momento de tener una necesidad pasan a ser responsabilidad de la educadora diferencial y no del profesor. Entonces por eso te digo, falta por un tema también de capacitación, pero también por un tema de asumir, tiene que existir un cambio de mentalidad del cuerpo docente, la disposición a trabajar con los niños y abrir mentes, si pasa también por un tema cultural, social, en que los profesores se ciegan mucho a su contenido, a su área de aprendizaje, pero se abren muy poco a atender las necesidades educativas, siempre la culpa es del estudiante, pero nunca lo asumen como una realidad o una necesidad profesional en que yo tenga que cambiar mis prácticas, tenga que mejorar, a lo mejor buscar otras formas de evaluación, no lo asumen así, siempre como culpabilizando al estudiante, a su realidad, más que a la propia práctica docente

Teresa Núñez: claro, ya me queda super clara la tercera pregunta

Ahora vamos a ir por otra pregunta que tiene que ver con la jerarquización de la conducta adaptativa, ya, se hizo una entrevista, cierto, a distintos profesores y en la dimensión conceptual, social y práctica, los profesores consideraron las actividades más importantes de la enseñanza en la conducta adaptativa, las que se ven a continuación. Entonces vamos a ver, la idea es que más que saber qué le parece más importante, el objetivo es conocer las habilidades para funcionar en la vida diaria que tú más trabajas en tus actividades en enseñanzas con tus estudiantes, entonces yo voy a ir mostrándote ahí las dimensiones, ya entonces mira vamos, te parece que las vamos viendo y después voy con las preguntas, ya igual las voy a dejar ahí proyectadas para que las vamos viendo después. Entonces los profesores dijeron cierto, que en la dimensión conceptual ellos trabajan más responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles, hace preguntas apropiadas al contexto o

situación, participa en conversaciones con otras personas, comunica ideas complejas mediante lenguaje oral y así hasta dejar en el número 15 puede identificar cuando hay un problema, en el número 14 cuenta al menos 10 objetos uno por uno, fíjate que ellos priorizaron cierto, los profesores que respondieron esta encuesta, priorizaron, ya, se hizo la priorización de acuerdo a las respuestas que dieron los profesores. Entonces, en la dimensión social, responde en contextos sociales de forma apropiada al humor, fíjate que esa está como primera, en prioridad, y fíjate la última dice hola y adiós cuando llega y se va, mantiene una conversación habilidad del lenguaje verbal, yo no voy a dar opinión, solo vamos viendo cómo se jerarquizó por parte de los profesores, fíjate que en el número 14 de la dimensión social actúa de acuerdo con las instrucciones dadas, intenta ayudar a una persona cuando le hacen una petición razonable, como última prioridad. En la dimensión práctica fíjate que como último punto se jerarquizó utilización de servicios higiénicos y aseo personal en el baño, como último punto de niños entre 4 y 8 años. Entonces vamos a ir viendo las preguntas si tienes dudas yo puedo ir bajando. Ya, entonces como primera pregunta respecto de la jerarquización de la conducta adaptativa y los resultados que acabamos de revisar

Teresa Núñez: ¿son representativos de su práctica pedagógica? ¿por qué?

E9: yo creo que no, en parte sí pero la mayor cantidad no, porque mira por ejemplo la dimensión conceptual ya en la uno dice responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles, pero la 15 dice puede identificar cuando hay problemas, entonces eso me llama mucho la atención porque es algo que uno siempre trata de que los niños hagan, porque, sobre todo cuando están insertos en contextos vulnerables, porque normalmente los niños son vulnerados, entonces el que él sepa identificar cuando aquí... oye aquí está pasando algo que no corresponde y que ellos sean capaces de expresarlo es algo esencial, es algo esencial que va por sobre por ejemplo no sé a qué responde preguntas con una cantidad apropiada de detalles, creo que va como enlazado pero siento que debiesen darle prioridad o como nosotros le damos prioridad a otras cosas por sobre lo que... no sé si me entiendes por sobre lo que está ahí como último lugar. Está bien por ejemplo en el 14 cuenta al menos 10 objetos uno por uno, pero lo que yo te decía delante que ellos sean capaces de expresarse, de identificar cuando hay un problema, hay alguna situación, siento que debería ir más en los primeros lugares que al final, no tiene relación por ejemplo con el conteo, yo siento que es algo más esencial que realizar un conteo por que el conteo tú lo vas desarrollando pedagógicamente a lo largo del año, en cambio los otros que son habilidades más desarrolladas con la comunicación, con el desarrollo del lenguaje, eso va por sobre lo académico que de lo cual tú lo vas a potenciar a lo largo del año

Teresa Núñez: entonces ahí lo que te llama la atención es como no están priorizadas de acuerdo con lo que tú definirías, cierto, eso es lo que te llama la atención

¿hay algo más que te llame la atención?

E9: ya aquí por ejemplo, en la dimensión práctica dice regula temperatura corporal, regula temperatura de agua del grifo, pero están en los últimos lugares por ejemplo el diferenciar objetos potencialmente peligrosos de aquellos que son seguros, el se pone zapatos y ropa,

utilización de servicio higiénico y aseo personal en el baño, esas cosas son habilidades por decirlo así que se trabajan del nivel preescolar, entonces esas habilidades siempre tienen que estar... yo siento que tienen que estar en los primeros lugares por sobre la regulación de la temperatura corporal, a la temperatura del agua del grifo, porque son cosas que ellos lo van utilizando no tan solo en la escuela sino que también en su casa, porque normalmente en sus casas ellos están solos y tienen que saber valerse por sí mismo o realizar actividades tan básicas que son desde el levantarse, ir al baño, saber para que se utiliza el jabón, que se tienen que hacer un aseo diario, vestirse, entonces siento que ahí la priorización, quedaron abajo lo que debería ir como en los primeros lugares o que son más esenciales para el desarrollo de los niños

Teresa Núñez: si, super, ya me respondiste la primera pregunta con lo que te llamaba la atención, mira fijate... la segunda pregunta dice

¿cree usted que en su práctica pedagógica les entrega más importancia a algunas habilidades para el funcionar en la vida que a otras? ¿por qué?

E9: se potencia siempre la dimensión 1 (dimensión conceptual) y la dimensión social, porque la 1 está relacionada como al desarrollo del lenguaje oral, que ellos sean capaces de expresarse lo que tiene con la dimensión conceptual, que tiene más que ver con la expresión con la oralidad, que no siempre se dé el tema de la oralidad pero que ellos sean capaces de expresar las cosas que a ellos les van pasando. Y en cuanto a lo social, que también que sean conductas cierto, que lo que ellos desarrollan que sean conductas propias al contexto social en el cual ellos están inmersos, tienen que aprender que hay cosas que no se pueden realizar en la escuela, hay otras cosas que sí, y lo que también social y culturalmente se va adoptando como sociedad

Teresa Núñez: ya, entonces trabajas más la 1 y la 2 cierto, la que le entregas más importancia, la tercera pregunta fijate que dice

¿Qué actividades de enseñanza vinculadas a las habilidades para funcionar en la vida diaria usted realiza con mayor frecuencia?

E9: normalmente lo que se hace y lo que se debiese hacer, que todo aprendizaje que nosotros les enseñemos este vinculado en la vida diaria para que ellos logren de una u otra manera adquirirlo de mejor manera o que lo internalicen de mejor manera, entonces, por ejemplo, el que ellos sean capaces de ir respondiendo preguntas ¿Cómo estás el día de hoy? ¿Cómo estuvo el fin de semana? ¿Qué cosas hicieron? Porque uno también esas preguntas las utiliza para ir reconociendo cosas que a ellos les pasa en los contextos pero lo va mezclando con lo pedagógico, pero uno igual tiene una intención detrás que es recopilar información relevante para los niños y saber cómo esta su sistema familiar, como estuvieron ellos, entonces, y esas mismas preguntas uno después lo va conectando no sé si en la clase de lenguaje se va relatando alguna historia uno le va preguntando y haciendo conexiones de la lectura pero con la vida real, con la vida real o que ellos vayan conectando ¿Qué harías tú si estuvieras en el lugar? ¿Qué habrías hecho tú en esta situación? Entonces esas cosas las va como mezclando y en el caso por ejemplo de matemáticas, que lenguaje y matemáticas es donde

yo más trabajo e ingreso con los niños, que sepan reconocer ámbitos numéricos, que ellos sepan reconocer la dirección de su casa, números telefónicos o cosas ¿Cómo se llama tu mamá? ¿Cómo se llama el papá? Cosas que nosotros sabemos que algún día a lo mejor ni dios lo quiera les pasa algo, se pierden, que puedan reconocer esas cosas para lograr volver a sus casas o identificar en caso de alguna situación de emergencia, más que todo de esos ámbitos, pero uno siempre lo trata de ir conectando, dependiendo del contenido, es más como la acción directa o la actividad que uno va proponiendo con los niños para el desarrollo del trabajo

Teresa Núñez: ya super me queda claro, al final se van mezclando todas las dimensiones.

Pasamos al tercer ítem que tiene que ver con la conducta adaptativa en la política educativa nacional y esta es la primera pregunta

¿cree usted que la política chilena considera importante la conducta adaptativa en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad intelectual? ¿por qué?

E9: no, te voy a dar un ejemplo super práctico, la psicóloga por ejemplo cuando evalúa a los niños para realizar algún diagnóstico obviamente aplica su instrumento y además aplica un instrumento de conducta adaptativa, pero este instrumento de conducta adaptativa siempre queda secundado al instrumento de... al cognitivo, obviamente se redactan los informes pero no es utilizado como un insumo que a ti durante el año te vaya dando una visión de lo que él ha mejorado o no, no se utiliza en absoluto y de hecho el decreto 170 tampoco le da una relevancia a la utilización de la conducta adaptativa, te dice obviamente que tiene que haber una congruencia entre lo cognitivo y la conducta adaptativa porque si no hay dificultad a nivel de conducta adaptativa no va a ver presencia como de un diagnóstico, se utiliza más que todo para eso, pero no para dar respuestas educativas en base a esa necesidad que el niño presenta en ese instrumento y que finalmente es su realidad, y además por ejemplo que es lo que pasaba antes, era la psicóloga quien aplicaba el instrumento de conducta adaptativa a los papás, al tutor o a quien allá utilizado o quien viva con el niño, ahora no, y le van dando como menor importancia y ahora no, te dicen sabe que tómelo usted como educadora, ellos igual te dan como una inducción, ya pero si la mamá no lo puede responder pregúntele a la profesora que es la que lo conoce más. Entonces no se le da esa importancia a ese instrumento en sí que sería un insumo esencial, no, queda como secundado y ni siquiera secundado, queda en el olvido porque se aplica se redacta un informe, pero no es un insumo real para tomar decisiones pedagógicas

Teresa Núñez: super, muchas gracias por esa respuesta. Y la última que ya uno lo nombraste ¿en qué decretos, reglamentos o documentos emanados por el ministerio de educación usted considera que esta presente las habilidades para funcionar en la vida diaria?

E9: de lo escolar viene señalado en el decreto 170, que te lo toma como una obligatoriedad para emanar los diagnósticos, pero en todo lo nuevo que ha salido, decreto 83, decreto 67 que viene con lo nuevo de evaluación no se habla absolutamente de nada de eso, siempre se habla de diversificación de la enseñanza, pero en relación a conducta adaptativa no viene

nada específicamente señalado, o si viene, viene esbozado así de manera muy sutil, pero nada directo.

Teresa Núñez: ya, hemos terminado, gracias.

## **Entrevista 10**

Preguntas:

Teresa Núñez: contarte que esta entrevista, cierto, tienen como objetivo recoger información que permita comprender la jerarquización realizada por profesores en relación con la conducta adaptativa de niñas y niños entre 4 y 8 años cierto, del sistema escolar chileno. Lo que se entiende por jerarquización cierto es el ordenamiento que los profesores realizaron de las conductas adaptativas al momento de enseñarles a sus alumnos cierto y se entiende que se selecciona cierto, en primer lugar, para ser enseñados y poseer un mayor nivel de jerarquía que aquellas que se seleccionan en el último lugar, ya, a partir de la información recopilada por Teresa, que está realizando este programa de doctorado en educación en la universidad de Deusto. realizara una serie de análisis sobre cada pregunta y su dimensión para levantar las conclusiones y discusiones en la investigación. Todo esto pensado para apoyar a los profesores cierto, que atienden un gran número del alumnado en el aula, ya sea cierto con necesidades educativas específicamente con discapacidad intelectual y trastornos del espectro autista. Los datos serán confidenciales y esta información no será divulgada de manera personalizada, ni entregando datos personales de los participantes. En primera instancia vamos a revisar la definición de conducta adaptativa, yo lo voy a compartir y luego vamos a revisar la jerarquización que hicieron 76 profesores con respecto a las conductas adaptativas, y por último se realizan 2 preguntas de conducta adaptativa en política educativa, en la política educativa nacional. Ya, entonces voy a compartir el documento que habla acerca de la definición de conducta adaptativa para que la revisemos rápidamente y comencemos con las preguntas (problemas técnicos del minuto 2:00 a 07:04). Ahora sí, esa es la definición de conducta adaptativa cierto, según Tassé 2021.

(No hay registro de la pregunta, pero si hay respuesta)

E10: por que a mi parecer una persona con o sin discapacidad intelectual, pero con un nivel adecuado del desarrollo de las conductas adaptativas en sus tres dimensiones puede desenvolverse de mejor manera, con muchas más herramientas en la comunidad, como adulto independiente también a futuro

Teresa Núñez: ¿Cómo hace usted para trabajar estas habilidades para la vida diaria en el aula? Aunque seas UTP

E10: los distintos objetivos de aprendizaje, que por ejemplo tiene el currículo nacional e ir asociándolos de manera intencionada a las distintas conductas adaptativas. Es decir, por ejemplo, si matemática tiene un objetivo de aprendizaje que tiene que ver con el uso y el manejo de dinero, yo lo articulo con las conductas adaptativas y me preocupo de que esa

cobertura esta. Entonces así voy haciendo una revisión y las conductas adaptativas que están menos vinculadas al currículo nacional el trabajo de manera más intencionadas

Teresa Núñez: Dentro de su comunidad educativa ¿usted cree que estas habilidades son trabajadas por los profesores?

E10: hoy sí, creo que se ha hecho un trabajo consciente en nuestro establecimiento sobre que son las conductas adaptativas, cuál es su importancia, he de poder trabajarlas a diario y me parece que hoy si hay un trabajo más consciente de las conductas adaptativas de una forma más intencionadas

Teresa Núñez: El ítem dos de las preguntas habla de cómo te decía denante, la jerarquización de la conducta adaptativa y en este documento que estoy compartiendo ahora aparecen los resultados, cierto, y las respuestas como te decía de 76 profesores cuando jerarquizaron las conductas adaptativas que trabajaban, cierto, las actividades relacionadas con las conductas adaptativas que trabajaban en la enseñanza. Entonces, vamos a revisarlas, yo te voy a dar unos minutos para que las revisemos y tú la tienes también ahí en el documento, y luego de eso vamos a responder... son tres preguntas las que se hacen respecto a la jerarquización que hicieron los profes, cierto, y que quizás tú también respondiste, respecto de las actividades que son más importante en la enseñanza de la conducta adaptativa. Como dimensión conceptual, cierto, hay 15 actividades que priorizaron los profesores, cierto, que jerarquizaron, en la dimensión social son 16, ahí si tú quieres las vas leyendo, te voy a agrandar un poquitito, y en la práctica se jerarquizaron 17. Ya esa es la jerarquización, cierto, entonces ahora la pregunta dice

Teresa Núñez: ¿los resultados que acabamos de ver son representativos de su práctica pedagógica? ¿por qué? Y dentro de esa misma pregunta dice ¿te llama algo la atención?

E10: en relación con la primera pregunta, no, no es tan representativa, no eso creo que no es tan representativa de mi práctica pedagógica, creo que yo le doy otra jerarquía a algunas. Porque para mí que trabajo con personas con discapacidad intelectual creo que hay algunas que se les da menos importancia, se les da más importancia a otras por sobre algunas que para mí son relevantes

Teresa Núñez: ¿y eso mismo te llama la atención o hay otra cosa que te llame la atención? Voy a proyectar la jerarquización

E10: no, eso me llama la atención que no están en primer lugar las que apuntan más a la vida independiente, que hay algunas que son claramente de la vida independiente que están en último lugar, eso me llama la atención

Teresa Núñez: ¿cree usted que en su práctica pedagógica les entrega más importancia a algunas habilidades para funcionar en la vida diaria que a otras? ¿por qué?

E10: si, yo creo que sí. Si yo le doy importancia a algunas por sobre otra, claramente son todas importantes, pero a la hora de poder ordenarlas y jerarquizarlas, yo le doy más

importancia a las que tienen que ver con facilitar un poco la independencia, y que faciliten un poco más la participación social

Teresa Núñez: ¿qué actividades de enseñanza vinculadas a las habilidades para funcionar en la vida diaria usted realiza con mayor frecuencia?

E10: por ejemplo, en la dimensión práctica, me parece que el uso de los servicios higiénicos o el avisar cuando no se encuentra bien, o las cosas más de seguridad como por ejemplo las comidas calientes, yo creo que a esas yo les doy más relevancia, las trabajo más. Por otra parte, las sociales, yo le doy mucha importancia al trabajo de la ingenuidad, creo que se trabaja poco y a esa es a la que le doy mayor espacio

Teresa Núñez: Ahora vamos a ir con el último ítem que tiene que ver con la conducta adaptativa en la política educacional, y la primera pregunta tiene que ver con...

¿cree usted que la política chilena considera importante la conducta adaptativa en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad? ¿por qué?

E10: creo que no. Yo creo que el ministerio si hizo un... dio un paso al reconocer las conductas adaptativas como una parte importante del diagnóstico, pero no creo que se le de la importancia a la hora de trabajarlo día a día. El solo hecho de trabajar todavía con el decreto 87 en las escuelas especiales es un claro ejemplo

Teresa Núñez: ¿en qué decretos, reglamentos o documentos emanados por el ministerio de educación, usted considera que están presentes las habilidades para funcionar en la vida diaria?

E10: no, en el decreto 170 se incorpora, a la hora de poder exigir la evaluación de las conductas adaptativas, pero de una manera bueno todos sabemos pero bastante precarias y de ahí existen algunos manuales que facilitan el trabajar el tránsito a la vida adulta que se mencionan un poco, pero no hay más, de hecho las personas con discapacidad intelectual que pertenecen a los PIE de los establecimientos regulares, no existe nada que a los educadores diferenciales les permita planificar por ejemplo el trabajo de las conductas adaptativas por que todo se enmarca en el currículo nacional y ahí no están mencionadas de manera concreta

Teresa Núñez: gracias por tu entrevista con esto terminamos

E11:

Preguntas

Teresa Núñez: (no hay video previo de donde se empieza a transcribir) de los profesores con la conducta adaptativa de niños entre 4 y 8 años en el sistema escolar chileno. Se entiende por jerarquización, al ordenamiento que los profesores realizan de las conductas adaptativas al momento de enseñarle a sus alumnos cuando jerarquizamos cierto, entendemos que las conductas adaptativas que se seleccionan en primer lugar para ser enseñadas posee un mayor nivel de jerarquía que aquellas que se seleccionan en el último lugar, en esta entrevista no

nos referiremos cierto, a conductas adaptativas sino que nos referiremos a ellas como habilidades para funcionar en la vida diaria. A partir de la información recopilada en la entrevista, la investigadora Teresa Núñez cierto, realizará una serie de análisis sobre cada pregunta y su dimensión para levantar conclusiones y discusión en la investigación, todo pensado cierto, que podrá ayudar al profesorado que atiende un gran número del alumnado con discapacidades especiales sobre todo los alumnos con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista, entonces contarte también que las respuestas serán totalmente confidencial y esta información no será divulgada de manera personalizada ni entregando datos personales de los participantes. La entrevista se divide cierto, en tres... vamos a revisar tres partes, es breve, vamos a revisar el concepto de conducta adaptativa según Tassé 2021, yo la voy a compartir ahora a ver si me deja compartirla, no sé qué pasa, sabes que ayer no tuve ningún problema para compartir pantalla, no sé si hoy día es que está fallando, la hora no sé, ayer hice entrevista a las 9:30 y no tuve ningún problema, y hoy día también partí una a las 9:30 y tampoco tuve problemas. Mira voy a buscar en el correo como no carga esta cosa, voy a buscar mi celular y te lo comparto por mi celular dame un segundo. Ya entonces en el correo que te estoy mandando hay un borrador 2, ya de ese borrador 2 vamos a revisar la definición de conducta adaptativa, como te decía según Tassé 2021 dice que la conducta adaptativa se entiende como un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han aprendido y ejecutan en su vida diaria, y se pueden organizar como se señala en la tablita que está ahí en el documento que te compartí, ahí tú me cuentas si te llevo (entrevistada responde de forma positiva) entonces en el documento en la página 2 aparecen las dimensiones, cierto lenguaje, lectura y escritura, como la dimensión conceptual, concepto relativo al dinero, el tiempo y los números, y resolución de problemas y pensamiento abstracto y ahí hay un ejemplo de las actividades, después en la dimensión social, aparecen las habilidades interpersonales, seguimiento de reglas y normas, y resolución de problemas reales, y por último en la dimensión práctica, está el cuidado personal y habilidades domésticas, y mantener un ambiente seguro consigo mismo, ahí hay una lista de ejemplos de actividades

Teresa Núñez: Como ya revisamos el concepto de conductas adaptativas, vamos a comenzar con las preguntas que tienen relación con ello. La primera pregunta respecto a conductas adaptativas en la práctica pedagógica

¿considera relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con los alumnos con discapacidad? ¿por qué?

## **Entrevista 11**

E11: sí, yo creo que es fundamental porque al final son como las habilidades que le van a permitir desarrollarse como en las distintas áreas de la vida, como qué para mí por lo menos, siempre trato de trabajar mucho eso, ya, creo que es como la base de todo al final, entonces si vamos como que potenciando todo lo que son las habilidades sociales, las habilidades

prácticas con los niños, obviamente van a ir teniendo una mejor calidad de vida, van a estar más insertos en la sociedad y vamos a ir de a poquito mejorando con ellos

Teresa Núñez: ¿Qué hace usted para trabajar estas habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula?

E11: mira la verdad es que bueno nosotros lo trabajamos... como escuela también de una manera como que ya, vamos trabajando todo lo conceptual por ejemplo pero lo vamos poniendo a la vez a la práctica, inmediatamente se va realizando como que la práctica de esto cosa que vaya quedando mucho más internalizado el aprendizaje y el área social se va trabajando de manera transversal en las distintas actividades, que vamos trabajando por grupo, que por ejemplo ahora en pandemia quizás algo que ha costado un poco más porque claro los chicos se ven por las pantallas, pero aun así tratamos de que exista esta interacción entre ellos, si es que de repente no lo lográbamos realizar mediante la pantalla, que fue algo que nos costó mucho, si existía esta interacción en las personas por ejemplo de su familia o ahí íbamos tratando como de adecuarnos ya, pero para nosotros si es algo fundamental que está siempre, el practicar lo aprendido, ya sea mediante juego de roles o no sé por ejemplo lo mismo de ya si estamos viendo las partes del cuerpo jugar un ratito al doctor, ¿Qué le duele? Oh le duele el corazón por ejemplo ¿Dónde está? Y como que ir poniendo cada vez como en la práctica eso y el aprendizaje de cierta manera, y también ir potenciando lo que es la autonomía de los niños, ya, el tema de... de repente no sé, poder ir transformando los espacios, si queremos que el niño aprenda hacer la cama bueno nosotros nos conseguimos una cuna, un colchón de cuna, entonces con el colchón de cuna vamos practicando, se va anticipando, entonces para que ellos también vayan teniendo como esta mayor autonomía en todo lo que tiene que ver con habilidades de la vida diaria, con la ropa, calcetines, como que vamos viendo todo ese tipo de cosas que son más bien funcionales

Teresa Núñez: Claro. Dentro de tu comunidad educativa ¿usted cree que estas habilidades son trabajadas por los profesores?

E11: si, si y por todos los profesionales de cierta manera de educación, yo creo que es algo como a lo que apuntamos como escuela, teniendo en consideración que es como la base, como algo fundamental para poder desarrollarse de mejor manera

Teresa Núñez: En el segundo punto hablamos de la jerarquización de la conducta adaptativa, viste que tú tiene el documento ahí, en la página 3, resultado de jerarquización de las conductas adaptativas. Mira ahí está la jerarquización que hicieron 76 profesores respecto de las actividades que realizan cierto, en relación a las dimensiones, en la dimensión conceptual se consideraron priorizar 15 actividades cierto, en la dimensión social 16 actividades y en la dimensión práctica 17 actividades, si tú quieres las puedes revisar ahí, fíjate que en la dimensión conceptual esta como primera prioridad cierto, se priorizó responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles y como última prioridad puede identificar cuando hay un problema. En la dimensión social, esta como primera prioridad responder en contextos sociales de forma apropiada al humor y como última prioridad dice hola y adiós cuando llega y se va, mantiene una conversación respecto... y eso tiene que ver

con las habilidades del lenguaje verbal. En cuanto a la dimensión práctica está como primera prioridad regula la temperatura corporal y como última actividad y prioridad, utilización de servicios higiénicos y aseo personal en el baño, entonces si quieres las revisas y yo comienzo con las preguntas. Fíjate como te decía estos son los resultados de 76 profesores de la jerarquización que hicieron 76 profesores

E11: Y esto ¿esta actualizado, es como de ahora o es como antiguo?

Teresa Núñez: es de una entrevista que hizo la Tere para esto, para esta misma investigación, la priorización que hicieron esos profesores entonces como primera pregunta

Teresa Núñez: Los resultados que acaba de revisar ¿son representativos de su práctica pedagógica? ¿por qué? Y de los resultados presentados ¿le llama algo la atención?

E11: si, yo creo que no van de acuerdo a como yo por lo menos lo veo o lo trabajamos, creo que por ejemplo el saludar, el llegar a un lugar, saludar, despedirse es como super básico y algo que generalmente los chicos no lo hacen, entonces por lo menos nosotros si trabajamos mucho, por ejemplo en la parte de dimensión conceptual responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles, pero que saco con que me responda preguntas con detalles si el niño no sabe su dirección completa, no se sabe su nombre, que están como en la 7, en la 9. Entonces creo que no sacamos mucho con enseñar ese tipo de cosas si el niño por ejemplo se pierde, no sabe cómo se llama, no sabe volver a su casa, son cosas como fundamentales yo considero, como que creo que no hay una priorización como muy establecida enfocándonos en los chicos con discapacidad, como que en verdad hay que partir de la base y de ahí ir escalando digo yo, como que de repente y que es algo que a mí también me pasa mucho con todo lo que tiene que ver con las adaptaciones curriculares, esto de los nuevos decretos y en verdad con los niños hay cosas que para todos son muy simples o muy fáciles pero con los niños si hay que trabajarlas y hay que darle la priorización que corresponde, entonces de verdad que quede así como ¡uy! Como que no sé si soy yo la que está muy alejada de la realidad, pero yo lo hago como bien distinto

Teresa Núñez: ¿cree usted que en su práctica pedagógica les entrega más importancia a algunas habilidades para funcionar en la vida diaria que a otra? ¿por qué?

E11: es algo que siempre converso mucho con los papás, el tema de que muchos es como ya vámonos por el lado conceptual, conceptual, conceptual y es como oye que sacamos que el niño sepa mucho cognitivamente pero que no sea autónomo, que no sepa regular sus emociones, como que yo siempre me voy más como por ese lado, partir desde eso para ya al tener una buena regulación por ejemplo es mucho más fácil tener aprendizajes con los niños, si el niño me puede decir así como tía estoy frustrado, estoy enojado, o me muestra la lámina yo ya se cómo puedo abordarlo y enfrentarlo para poder adquirir un aprendizaje, pero si yo me pongo a tratar de pasar contenidos y el niño tiene al menos un poco de regulación conductual se hace super complejo. Entonces yo si me voy más por ese lado.

Teresa Núñez: ya, como tercera pregunta y ultima sobre el tema de jerarquización de la conducta adaptativa

¿Qué actividades de enseñanza vinculadas a las habilidades para funcionar en la vida diaria usted realiza con mayor frecuencia?

E11: todo lo que tiene que ver con higiene, aseo bueno eso se trabaja como de manera transversal también, lo que es la alimentación, comunicación, que también lo vamos trabajando como en base a láminas, como que se va anticipando y después cuando ya está como eso más adquirido, el tema de los hábitos personales, de que ellos se puedan presentar, por ejemplo nosotros este año hicimos una actividad... bueno se mandaban los datos personales a las casas y todos los días se iba trabajando eso, y en el caso de los chicos no verbales con láminas como las del PECS, tenía por ejemplo, nombre la foto del niño, nombre completo abajo, dirección salía en el pictograma de la casita y la dirección abajo, cosa que ellos cuando fueran en distintos contextos pudieran presentar esto, ya, entonces como que tratamos de darle mucho énfasis a eso

Teresa Núñez: Ya, super entonces ya terminamos de hablar de la jerarquización de las conductas adaptativas, entonces vamos a hablar de las conductas adaptativas en la política educativa nacional

¿cree usted que la política chilena considera importante la conducta adaptativa en el desarrollo escolar de los niños con discapacidad? ¿por qué?

E11: creo que no, porque se van mucho por el tema que ahora estamos adecuándonos al currículo nacional, que claro nos pone las bases curriculares en espiral, pero de repente no sé me pasa que tengo que adecuar un contenido de que el niño indique los planetas y reconozca los planetas y ni si quiera saben cómo se llaman, entonces es como hacer esa adecuación de verdad que yo siento que es como que no se considera, claramente las políticas están hechas por personas que no están en aula, que no conocen realmente la realidad, entonces por lo mismo siento que eso hace que una, sea más pega para uno y que cueste más hacer como todo está adecuación a que es lo que yo quiero conseguir con los niños

Teresa Núñez: ¿en qué decretos, reglamentos o documentos emanados por el ministerio de educación usted considera que esta presente las habilidades para funcionar en la vida diaria?

E11: no porque la mayoría son lineamientos, bueno yo tengo que admitir que los decretos no son mi fuerte (ríen), pero de acuerdo con lo que yo veo o yo tengo en estos momentos como que siento que no van para ese lado, no apunta hacia esa dimensión de cierta manera

Teresa Núñez: Ya, entonces no hay decretos o reglamentos emanados por el ministerio cierto en donde estén presente las habilidades para funcionar en la vida diaria

E11: si, porque tenemos leyes de inclusión social, pero tampoco son como tan efectivas o que hablen en si de eso.

Teresa Núñez: Muchas gracias por la participación, esas eran las preguntas

## Entrevista 12

### Preguntas

Teresa Núñez: entonces mira, como por protocolo yo te tengo que mostrar el concepto de conducta adaptativa, ya, para saber si tú tienes alguna duda, yo sé que es algo que tú manejas, pero por protocolo de la entrevista tengo que asegurarme que tú manejes el concepto. Ya mira, este es el concepto de conducta adaptativa de Tassé 2021, ya, que en el fondo indica que son un conjunto de habilidades conceptuales, sociales, y prácticas que las personas han aprendido y ejecutado en la vida diaria, y las organizamos en conceptual, práctico y social y allá hay unos ejemplos de actividades que tú puedes hacer en la sala vinculadas a cada una de estas conductas. No creo que tu tengas mayor problema de esto, tienes alguna duda respecto al concepto de conducta adaptativa (entrevistada responde: no). Ya, es que tengo que preguntártela por protocolo (ríen), ya, entonces vamos a pasar a la primera pregunta entonces, lo que pasa es que cuando me toca alguien que no sabe conducta adaptativa me demoro n explicándole esto.

¿tú consideras relevante trabajar habilidades para funcionar en la vida diaria o conductas adaptativas con las personas con discapacidad o niños con discapacidad? ¿por qué?

E12: si pues, es relevante con los que tengan discapacidad y con los que no tengan discapacidad, bueno porque al final son habilidades funcionales que van a requerir en algún momento de la vida y a medida que crecen más van a requerir habilidades, porque los desafíos a los que nos vamos enfrentando son mayores

Teresa Núñez: ¿Cómo haces tú o vez que hacen las personas de los jardines infantiles para trabajar estas habilidades?

E12: como desconocen el concepto no lo trabajan como tal, pero dentro de los ámbitos que las bases curriculares nos entregan para guiar el trabajo en un jardín infantil también aparecen, aparecen con otros conceptos, con otro nombre, pero en base a eso van planificando. Tienen los núcleos, están los ámbitos y en base a ello planifican y si uno hiciera el cruce de lo que esta acá expuesto, con lo que nos dicen las bases, si se repiten hay similitud.

Teresa Núñez: Dentro de las comunidades educativas de los jardines infantiles ¿tú crees que las educadoras las trabajan a conciencia?

E12: no, yo creo que en algún momento se pierden

Teresa Núñez: ya y ¿por qué se pierden, cual es la razón?

E12: hoy en día es también por la... mira en la actualidad la pandemia jugo muy en contra y quizás muchos progresos que habían tenido en lo pedagógico como mediación, se perdieron, mucho, pero por la actitud del adulto o las dificultades que el adulto pueda haber tenido y lo otro que a veces también por ciertas demandas administrativas el trabajo que se hace en sala es como super... como que no responde al deber ser y resulta ser un poco más asistencial, ya, entonces no ayuda a que los niños no sé, no se les presenta desafíos en los

distintos ámbitos y lo que pasa en la sala al final es como la iniciativa del niño solo, más que el adulto vaya preparando cosas

Teresa Núñez: claro, no tiene la intencionalidad requerida en el fondo

E12: exactamente, la intencionalidad está ahí con debilidades. Pero pasa... puede ser un 50 y 50 de que se ve esa realidad, pero lo que sí, es que la pandemia jugo muy en contra por el tema de la mediación, no está pasando mucho en las salas.

Teresa Núñez: claro, es como que retrocediste un par de años, claro entonces hoy en día los niños están llegando al jardín infantil... los cuidan hacen los periodos de adaptación me imagino y no alcanzas a llegar a la parte de mediación pedagógica o ¿no?

E12: es débil. Es que ahora, por ejemplo, no sé la mayoría de los niños empezó a asistir octubre, noviembre, iniciaron como en septiembre el retorno y hubo adaptación así todos los meses por que iban niños que se iban incorporando y se sumó con evaluación del modelo de gestión, te saca a la gente de la sala, tenían que juntar niveles en algunas ocasiones para tener más gente ayudando en lo técnico y ahí se va a las pailas

Teresa Núñez: Y súmalo a eso las características de las familias de los niños, que me imagino que también en las casas conseguían poca estimulación.

E12: si, con el tema del lenguaje ha sido más evidente que nunca el tema del retraso, y de la mano de eso aparecen más sospechas de TEA, lo que yo creo que en su mayoría tienen una raíz en el tema del retraso del lenguaje y de esa falta de estimulación del periodo de pandemia, que en su casa las familias por tiempo seguramente y por otras dificultades no podían hacer algo más específico con los niños, y tampoco sabían como

Teresa Núñez: es que tu como papá no andas estimulando por la vida, uno cría a los cabros no más, pero no los andas estimulando

E12: y más aún si no tienes las herramientas, no sé desde el área de nosotras igual sabemos que hay cosas que podríamos intencionar en casa, pero ellos no

Teresa Núñez: Ya, mira la entrevista tiene tres secciones, vamos a pasar a la segunda sección que tiene que ver específicamente con la jerarquización de la conducta adaptativa, te voy a mostrar los resultados que nosotros tuvimos con los profes y las educadoras de párvulos y ellos jerarquizaron de esta forma las conductas adaptativas. Entonces, te las voy a agrandar acá para que tu puedas ir leyéndolas. Esa es la dimensión conceptual, cuando tú las veas me dices y yo avanzo. Los primeros números por su puesto es lo más importante que encontró el profesor y lo último es lo que consideran menos importante

E12: ¿esta jerarquización ellos la hicieron desde yo como profesor creo o es lo que pasaba en la sala?

Teresa Núñez: lo que creo, con las entrevistas estamos viendo lo que pasa en la sala

E12: ¿y estos eran profesores de niños hasta que edad?

Teresa Núñez: de 4 a 8 años, de básica, párvulo y diferencial y técnicos también. Entonces de estos resultados que tú acabas de ver

¿tú crees que son representativos de las prácticas pedagógicas en los jardines infantiles?

E12: si, la dimensión práctica ahí me dejo con algunas dudas, que yo creo que se trabajan cosas que están más abajo, más al final que las que están puestas como al principio

¿y te llama la atención algo de los resultados?

E12: bueno desde... si, no (ríe), que por ejemplo acá me quedo dando vuelta el tema de la dimensión práctica, que en los primeros lugares está el tema de la regulación corporal en nuestro contexto... o que regula el grifo del agua, la temperatura del grifo y siento que se podría, o en realidad se trabaja más el tema de beber de una taza sin derramar o de un vaso sin derramar, que se ponga los zapatos y la ropa, en nuestra jerarquía estarían quizás esas cosas como al principio. Por eso te preguntaba si es que los profesores veían en los niños o si no es lo que yo veo como profesor

Teresa Núñez: lo que yo considero más importante dentro de las prácticas pedagógicas, tú puedes ver acá que, según estos resultados, para los profes es más importante que sepa ver la temperatura de agua a que utilice el baño. Nosotros le hemos dado bastantes interpretaciones a esto, pero no te las quiero decir todavía, al final de la entrevista te las voy a decir para no generarte sesgo

E12: o que les diga a otras personas cuando no se encuentra bien esta también como... no está al principio y eso también yo creo que... acá si, se trabaja más, de pedir ayudar

Teresa Núñez: y mira en las habilidades sociales está en último lugar, dice hola y adiós

E12: si, en algún momento pensé que era al revés de abajo hacia arriba.

Teresa Núñez: ¿y por qué tú crees estos resultados? ¿a que los atribuyes?

E12: comprensión lectora de la instrucción cuando ustedes les pidieron que jerarquizaran

Teresa Núñez: es escrito... tú lo atribuyes al instrumento

E12: no, a la interpretación que le hace el evaluado, yo creo, como que fueron de lo menos a lo más, primera vez que me deja esa sensación

¿Y qué actividades de enseñanza para funcionar en la vida diaria tú crees que de todas estas se realizan con mayor frecuencia?

E12: mira las sociales y prácticas como que son super transversales, las conceptuales van más de la mano al desarrollo de alguna experiencia específica o a la metodología que ellos van trabajando en sus salas

Voy a cerrar esta parte de la entrevista y pasaré a las últimas dos preguntas que son bien sencillas

Teresa Núñez: ¿Crees tú que la política chilena considera importante estas habilidades de conductas adaptativas para el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad?

E12: priorizan más las conceptuales y ahora en el último tiempo le están dando más énfasis al aspecto socioemocional, como los últimos dos años, porque han aparecido estudios también que hablan de que la salud mental de los niños esta pésima. Estamos en una crisis ahí super fea, la pandemia también ayudo a que por ejemplo la super intendencia de educación ha hecho muchas cosas en la línea del trabajo socioemocional, durante la pandemia y este año han continuado, pero claro porque están claros de que está pasando algo y nadie lo había abordado con anterioridad y la relevancia que tiene para el desarrollo de los niños

Teresa Núñez: si, acá llego una persona que se llama Gaspar Bueno a presentar un programa de crianza respetuosa, dice que lo trabajo con la Junji

E12: ¿será del Chile Crece?

Teresa Núñez: puede ser y nos está ofreciendo cursos para los alumnos de crianza respetuosa

E12: el triple lo trabajaron acá, a lo mejor

Teresa Núñez: ese, ese mismo. ¿es bueno?

E12: yo participe en uno y sí, el año pasado se tuvo que desarrollar online, entonces no todas las familias se sumaron

E12 y decreto, reglamento o documentos emanados por el ministerio que considere relevante para el trabajo de las conductas adaptativas

E12:

E12: ¿me los tengo que saber de memoria? (ríe), si están las bases curriculares, como institución tenemos documentos, pero claro no las menciona como tal como conducta adaptativa, pero hacen relación a los... al cruce de las bases curriculares desde sus núcleos, sus ámbitos. Y normativa chilena no recuerdo en este momento, pero por que han actualizado varias también, no sé hay una que especifica super claramente los tramos, los niveles y explica porque no... se debería de respetar, porque también va en un tema de desarrollo de los niños, estipula super claramente por que no puedes tener niños de más de dos años en una sala cuna porque hay desafíos porque tiene que concretar y ese tipo de cosas

Teresa Núñez: esa es una normativa interna de ustedes

E12: no, del Ministerio, por que antes se podían dar esas situaciones que se podían mantenerlo, claro ahora no, hay que hacer la transición

Teresa Núñez: ya, voy a dejar de grabar porque hemos terminado

## Entrevista 13

Preguntas:

Teresa Núñez: lo primero que voy a hacer, es compartir contigo un documento de la entrevista porque tengo que mostrarte algunas cositas. Ya, bueno primero contarte y decirte que tú puedes contestar o no contestar la pregunta que quieras, que eres absolutamente libre de dejar de participar en el momento que tu decidas. Las preguntas son confidenciales cierto, y solamente son con fines investigativos, por tanto, no haremos ninguna divulgación de la temática que estamos conversando, ya, para que te sientas con la completa libertad de contestar. Entonces, Nazhla, tu conoces cierto el concepto de conducta adaptativa, me imagino (entrevistada responde positivamente). Bueno en el fondo yo te estoy mostrando en la pantalla, no sé si lo puedes ver, la dimensión social, conceptual y práctica, cierto, y algunos ejemplos en cada una de estas dimensiones, un poco para que lo tengas en retina, por si no recuerdas alguna lo tengas ahí visualizado. Tiene alguna duda al respecto del concepto de conducta adaptativa (entrevistada responde: no, ninguna). Ya, me lo imagine (ríen)

Teresa Núñez: ¿tú consideras relevante trabajar estas habilidades en el aula con alumnos con discapacidad?

E12: sí, es super importante porque permite desenvolverse fuera del aula en el ambiente social, en la sociedad con las demás personas, es super necesario trabajarlas

¿y como tu harías para trabajar estas habilidades en el aula?

E12: bueno, relacionándolo con el contexto en el cual trabajo, bueno yo trabajo en el programa de integración escolar, por lo tanto estas habilidades se tienen que trabajar en conjunto con los docentes que imparten clases de asignaturas, porque se pueden trabajar de distintas formas, por ejemplo en lenguaje se pueden trabajar las habilidades conceptuales, lo mismo ocurre en matemáticas, las habilidades sociales se pueden ir implementando mediante trabajos que pueden ser expositivos, trabajar o la evaluación entre estudiantes, para facilitar la interacción entre ellos, de distintas formas pero siempre empleándolas y dirigiéndolas desde las asignaturas que se imparten desde el colegio. Como eje central, pero a la vez transversal, impartiendo los contenidos, pero por ejemplo evaluando de forma diferente a los alumnos con discapacidad, para que puedan desarrollar estas habilidades sociales, las conceptuales y las prácticas

Teresa Núñez: Claro. Y dentro de la comunidad educativa donde tu trabajas, ¿tú crees que estas habilidades son trabajadas por los profesores?

E12: yo creo que muy poco, generalmente todo se centra en el programa de integración como que lo ven que es algo aparte que hay que trabajarlo, y también hay que señalar que los docentes de asignaturas, los directivos, tienen muy poco conocimiento respecto a esta área, hay bastante desconocimiento por parte de ellos, como que todo se lo atribuyen a que el programa de integración en este caso tiene que trabajar esto, pero ellos no se interiorizan en el tema para apoyar el trabajo que se hace por parte del programa

Teresa Núñez: Ya mira, a continuación, te voy a mostrar unos resultados de un proceso de jerarquización que hicimos con algunos profesores de Educación Básica y Educación Especial, los resultados son estos, me gustaría que los fueras mirando, ya, por eso lo voy a agrandar para que los puedas ver, los puedas ir mirando y tú me dices cuando los pueda ir bajando, porque la idea también es que conversemos respecto de esto, así que tú me dices cuando lo corro. Entonces

Teresa Núñez: ¿los resultados que acabas de revisar son representativos de tu practica pedagógica? ¿tú crees que lo jerarquizarías de la misma manera?

E12: si, yo creo que si

Teresa Núñez: ¿te llama algo la atención de estos resultados?

E12: por ejemplo, hay algunas que yo pondría primero que están como casi al último, quizás porque son un poquito más grande los niños con los que yo trabajo con discapacidad

Teresa Núñez: Puede ser... pero ¿si trabajaras con niños pequeños?...

E12: yo creo que si trabajara con niños pequeños estaría bien como la jerarquización, pero yo en la social que esta de lo último que es decir hola y decir chao, esa yo creo que yo la pondría un poco más arriba, porque los niños cuando son más pequeños ellos tienden a saludar y a despedirse siempre, como la primera como acción que ellos hacen... creo yo

Teresa Núñez: ya, pero la pondrías más arriba en el fondo ¿cómo para trabajar más esta conducta? ¿O por qué tú consideras más importante que la desarrollen?

E12: yo creo que es importante que la desarrollen

Teresa Núñez: ¿crees tú que en tu práctica pedagógica le das más importancia a algunas habilidades o conductas adaptativas?

E12: si, las habilidades conceptuales yo creo que son a las que más se les da énfasis y se deja un poco de lado lo social y lo práctico, siempre se apunta más a las habilidades conceptuales por que al ser un programa de integración se ve la... o el establecimiento nos pide que los alumnos avancen en las habilidades conceptuales, entonces como que se deja de lado un poco lo que es lo social y lo práctico, como que no se trabaja de forma directa, uno lo hace de forma transversal o por debajo por así decirlo, pero lo que prima en un programa de integración en una escuela regular es lo conceptual

Teresa Núñez: ¿y qué actividades de habilidades para funcionar en la vida diaria o conducta adaptativa tu realizas con mayor frecuencia en el aula?

E12: bueno, en lo general es como pedir la palabra, el saludar, el por favor, el pedirle ayuda al compañero o al profesor, cosas como generales no tan en profundidad como eso, yo creo, que el pedir ayuda, el saludar, el ser respetuoso, el respetar el turno, esas cosas como en generales, no tan específicas, como lo que uno trata de normar para que se comporten dentro de la situación en la que se encuentran

Teresa Núñez: Ahora pasamos a otra línea de preguntas, son solo 2 preguntas Nazhla las que nos quedan, y esta es bien general.

¿tú crees que dentro de la política chilena consideran importante estas habilidades en el desarrollo escolar con alumnos con discapacidad intelectual?

E12: bueno yo creo que dentro de la política chilena hay un solo documento que es el que todos conocemos que habla de conducta adaptativa, que es el decreto 170, siento que las conductas adaptativas no solo se deben trabajar y desarrollar no solo con alumnos con discapacidad, sino que con todo el grupo de estudiante porque son habilidades que sirven y son intrínsecas para todas las personas para poder participar en la sociedad de buena forma. Hay alumnos que no necesariamente tienen una discapacidad y no las tienen desarrolladas, entonces, yo creo que deben ser fundamental que dentro del currículo en general de los estudiantes, se pudiera trabajar esto en las escuelas, con todos los estudiantes, no con solo los que tienen discapacidad

Teresa Núñez: Además del decreto 170, ¿conoces otra cosa, algún reglamento, algún documento del ministerio que hable de la conducta adaptativa?

E12: bueno, lo último que estuve viendo del ministerio fue que se aprobó hace poquito el ABAS y que lo publico en la página del ministerio, en la sección de Educación Especial y que ahí salen como los lineamientos de la evaluación de la conducta adaptativa, pero más allá que eso dentro de las páginas del ministerio, no lo he visto

Teresa Núñez: perfecto, eso era, no sé si quieres agregar algo más que no te haya preguntado que tu consideres de la conducta adaptativa con niños con discapacidad intelectual.

E12: no yo creo que es necesario trabajarlo con ellos y bueno ojalá que haya como una normativa que obligue a los colegios con programas de integración a trabajar esto de forma más directa, no transversal, que haya un plan de apoyo, porque si bien los psicólogos son los encargados de trabajar esto en los colegios, la verdad es que no lo hacen. Entonces yo creo que es sumamente necesario para que los niños no solo puedan avanzar en las habilidades conceptuales, sino que tengan mayores habilidades y herramientas para desarrollarse en la sociedad y que no tengan problemas

Teresa Núñez: me quede con algo que tu dijiste, que los psicólogos lo trabajan, ¿los psicólogos lo trabajan?

E12: En el programa de integración esta área se la designan a los psicólogos, las educadoras diferenciales se le asigna lo que es el ámbito psicopedagógico y lo curricular, pero en si los programas de integración esta área se la designan a los psicólogos específicamente, y los psicólogos no lo trabajan, lo que pasa es que ellos tienen atención individual con los chicos que tienen discapacidad y se supone que en esas sesiones ellos tienen que trabajar estas habilidades o estas... (se corta unos segundos la entrevista)

Teresa Núñez: agradezco enormemente tu tiempo, muchísimas gracias

## Entrevista 14

Preguntas:

Teresa Núñez: te cuento, nosotros hicimos hace un tiempo atrás un proceso de jerarquización de las conductas adaptativas, que quiere decir esto, que le preguntamos a los profesores de enseñanza básica y Educación Parvularia que conductas adaptativas para ellos eran más importante, lo que queremos hacer en esta segunda etapa es saber cuáles son las conductas adaptativas que efectivamente los profesores trabajan en el aula, para eso entonces te voy a presentar el concepto de conducta adaptativa que es básicamente... son habilidades conceptuales, sociales, y prácticas que las personas han aprendido y ejecutan en su vida diaria, no sé si las estás viendo (entrevistada responde de forma positiva), ya, en esta tabla hay varios ejemplos que si quieres puedes ir leyendo y la idea es en el fondo que tú me respondas en base a estas conductas, no a estas específicas de la tabla si no que a las conductas adaptativas que tienen estos ejemplos que están ahí enunciados. Cuando ya hayas leído la conceptual para yo subir la pantalla

E14: oye se parece a lo que te preguntan las tías, las PIE a fin de año

Teresa Núñez: sí, es lo mismo (ríe), igual lo voy a dejar en la pantalla, por si tienes alguna duda puedes verlo. Entonces te voy a hacer algunas preguntas. No tienes dudas respecto al concepto de conductas adaptativas, no, ya super entonces ahora voy a pasar a las preguntas

¿Consideras tú relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria o conductas adaptativas en el aula con alumnos con discapacidad? ¿por qué?

E14: sí, es importante, porque quizás se hace un poco más fácil el trabajo, para comenzar el trabajo, no sé si yo lo enfoco en la parte prebásica o primero básico, se hace más fácil para comenzar el trabajo, no sé si me explico

Teresa Núñez: ¿comenzar el trabajo en qué sentido?

E14: en el sentido del aprendizaje y en el sentido conductual, en todo sentido

Teresa Núñez: ya, ¿cómo que sienta las bases?

E14: exacto

Teresa Núñez: ¿Cómo haces tú para trabajar estas habilidades en la sala?

E14: algunas de ellas con rutina, con trabajo práctico quizás otras, si más que nada con rutina y también en las habilidades en la que dice dimensión social quizás ahí trabajar con las familias más que nada.

Teresa Núñez: Y dentro de la comunidad educativa donde tú trabajas ¿tú crees que los otros profes trabajan estas habilidades? Sinceramente lo que tu creas, acuérdate que esto es confidencial

E14: yo creo Tere que en realidad podría decir que primer ciclo podría ser, prebásica y primer ciclo, pero si tú me hablas de cursos más grandes no lo veo

Teresa Núñez: cursos más grandes ¿a qué edades te refieres?

E14: cuarto básico 9, 10 años

Teresa Núñez: ya, tú crees que se trabaja en solo niños más pequeños

E14: sí

Teresa Núñez: y por qué crees tú que ocurre eso

E14: por que el resto de los profesores, ya cuando pasas a otra etapa del ciclo, se enfocan más en los contenidos, en los aprendizajes del niño por eso pienso no sé, no pero lo que yo he trabajado y lo que eh visto sí. Creo que se trabaja más en primer ciclo, porque después se enfoca más quizás hasta en competencias

Teresa Núñez: De ese listado que tienes ahí ¿Qué habilidades para funcionar en la vida diaria tú trabajas en el aula? Más o menos de ese listado que tú puedes ver ahí

E14: la dimensión social mucho, es que yo las trabajo todas, pero si tú me preguntas para mí es muy importante la parte de habilidades interpersonales, la sociabilización de los niños, eso, creo que las otras dimensiones como lenguaje igual se trabajan, pero si tú me preguntas por la parte importante, me interesan que sean como niños respetuosos, sociables, cariñosos, que se puedan comunicar con cualquiera

Ya, como te decía nosotros hicimos un trabajo de jerarquización de estas conductas y le preguntamos a 76 profesores sobre que consideraban ellos más importante al trabajar con los niños y los resultados son estos mira. Cuando termines de leer los primeros me avisas para poder subir, y voy a subir. Aquí los que están en primer lugar son los que los profesores le dieron más importancia, los en último lugar los profesores le dieron menos importancia. Entonces en base a estos resultados presentados

Teresa Núñez: ¿tú crees que son representativos de tú práctica pedagógica? ¿tú crees que los trabajas en ese nivel de gradualidad los más y menos importantes?

E14: si puede ser que algunos sí, si yo creo que si, quizás no en el mismo orden, pero si me representan

Teresa Núñez: pero en términos de orden ¿tú los jerarquizas igual en tu práctica? Por ejemplo, para ti lo más importante es responde a preguntas con una cantidad apropiada de detalles y lo menos importante es si pueden identificar si hay un problema

E14: no, no yo creo que no los ordeno igual, porque por ejemplo a mí esa 15 puede identificar cuando hay un problema es super importante, a diferencia quizás que quizás también es importante sobre los tiempos verbales que de alguna manera le entiendo lo que le paso, no sé si me entiendes

Teresa Núñez: claro es una forma de comunicarse primero, ya y en la dimensión social, en términos de orden, de jerarquizar, ¿tú los jerarquizarías así en tú práctica pedagógica?

E14: responde a contextos sociales de forma apropiada al humor... si puede ser que sí, esta me representa como un poco más

Teresa Núñez: ¿y de la dimensión practica?

E14: sí también me representa esta, quizás ese sigue una programación diaria quizás la tiraría como más abajo Tere porque para mí es más importante no sé el que tenga cuidado al cruzar la calle algo así, mucha conciencia de los riesgos antes de cruzar la calle, algo así

Teresa Núñez: esos los invertirías en el fondo

E14: sí, pero como que todas igual como que todas las pondría en uno (ríen)

Teresa Núñez: ¿en tu práctica pedagógica le entregas más importancia a algunas habilidades para funcionar en la vida diaria que otras? ¿Cuáles?

E14: es que siento que hay hartas que me representan aquí, pero cual podría ser, algo con sus compañeros, como el buen trato, desafíos quizás también o no, como tareas desafiantes para los niños, si soy malita yo no sé qué más (ríen)

Teresa Núñez: pero eso es lo que a ti más te interesa en el fondo, le das más importancia a los desafíos, al buen trato

E14: exacto, bueno y obviamente a que aprendan, que logren aprender

¿ya y cuales haces con mayor frecuencia? Porque tú me dijiste cuales eran más importante para ti, pero ahora te pregunto ¿Cuáles haces con mayor frecuencia?

E14: creo que todas, de verdad, la dimensión práctica y la... si, es que igual es muy difícil porque yo he pasado por varios cursos y como que si yo lo miro en general, quizás hay cosas que con algunos cursos no lo hago, pero por ejemplo ahora que yo me pongo en mi cabeza que tengo que comenzar con primero básico todas estas las tengo que hacer y todas son importantes, a diferencia que quizás con el cuarto básico que acabo de pasar una que otra quizás lo hubiese dejado más de lado

Teresa Núñez: entonces no hay ninguna a la que tú le entregues mayor importancia hoy día en tus clases

E14: sí había una que yo le ponía mucha importancia y te la dije, pero no me acuerdo donde esta que

Teresa Núñez: las relaciones interpersonales, me dijiste que para ti esa era super importante

E14: esa, porque siento que, si el niño no está bien, no me va a aprender de ninguna manera, entonces en lo primero que tengo que enfocarme es en eso, como llego

Teresa Núñez: nos quedan solo dos preguntas

¿crees tú que la política chilena en términos de leyes, y esas cosas, considera importante las conductas adaptativas en el desarrollo escolar con los alumnos con discapacidad?

E14: no sé mucho de la normativa de PIE, en realidad nunca me han tocado buenas PIE

Teresa Núñez: entonces ¿no sabes ni de decretos ni reglamentos o documentos emanados por el ministerio que digan que hay que potenciar esto?

E14: yo lo único que sé que cuando tengo un niño con integración escolar sé que muchas veces es más pega para el profesor, para el profesor de aula que, para el profesor de integración en mi caso, que hay que adaptar las pruebas, que al final con esa adaptación de prueba les puede ir mal nuevamente, pero la tía PIE de alguna manera me cómbense que le vaya bien, entonces por eso te digo, no soy un buen parámetro para eso

Teresa Núñez: no, pero está bien, porque nosotros necesitamos saber que saben los profes de Educación Básica respecto a esto

E14: sí, pero ahora si tú me dices... sí sé que existen los niños con discapacidad leve, que problema de lenguaje, permanentes y que a los niños permanentes se les adapta a los otros niños no, pero es como lo único que sé, y que hablan siempre de que es FIL (Funcionamiento intelectual limítrofe) de que DIL (Discapacidad intelectual leve). Entonces es poco lo que yo te puedo decir de... normativa

Teresa Núñez: eso, ¿algo que no te haya preguntado que consideres importante?

E14: no, no creo déjame pensar... pero quizás el acompañamiento sombra, no sé si ustedes saben de ese acompañamiento a niños con síndrome de Down, pero no con niños autistas

Teresa Núñez: no es con TEA, ¿y como hacen ese acompañamiento sombra?

E14: esta la tía al lado y le va ayudando con las tareas igual como lo hacen las tías PIE con los niños integrados, pero con un acompañamiento permanente

Teresa Núñez: es una asistente permanente para el niño básicamente

E14: si, pero ahora mi pregunta es ¿por qué los niños que son autistas puede ser autismo, que necesitan quizás mucho acompañamiento y quizás más no lo tienen considerado como acompañamiento sombra? Porque en el colegio solamente a los niños con síndrome de Down y quizás muchos con síndrome de Down se defienden mucho mejor que un niño autista

Teresa Núñez: pero quizás es una decisión del colegio.

E14: pero quizás eso es lo que falta la normativa que especifique bien, sabes qué, que si hay un niño con autismo o un niño con síndrome de Down los dos van a tener tales posibilidades, quizás eso falta y es importante para el profe de verdad

Teresa Núñez: y en el fondo también que ustedes tengan la claridad de la normativa, que las profes de diferencial les expliquen a ustedes la normativa.

E14: sabes que siento yo que de repente las profes de diferencial son hasta soberbias para su trabajo muchas veces, así que yo he tenido una buena experiencia con una de como cinco que me han pasado, también quizás es algo importante que hagan un seguimiento de los niños. Yo en primero básico tuve una tía PIE, en segundo básico tuve otra tía PIE, en tercero

básico tuve otra tía PIE, y en cuarto básico tuve 3 tías PIE distintas, entonces si estamos hablando de un programa o normativas, cual es el seguimiento que se les hace a los niños, vuelven otra vez de cero, quienes son los niños integrados, en que se les puede ayudar, por esos mis parámetros no eran muy buenos (ríen)

Teresa Núñez: voy a dejar de grabar, muchas gracias por tu entrevista.

## **Entrevista 15**

Teresa Núñez: explica de que se trata la entrevista la cual realizará, por lo tanto te voy hacer una serie de preguntas netamente para hacer un análisis con respecto a que tú haces en clases con los niños, nosotros en la primera aplicación que hicimos de jerarquización que no se si tú te acuerdas, pero tenía relación con que decía que era lo más importante para ti para trabajar con los niños y con las niñas, hoy día lo que nosotros queremos ver, que es lo que tu realizas en el aula y en el fondo después vamos hacer unos análisis en busca de que si hay alguna relación en ese sentido, entonces si tu no conoces bien el concepto de conducta adaptativa yo te voy a mostrar algunos ejemplos, en el fondo para que tú los tengas en retina y tengas en tu cabeza que es conducta adaptativa entonces como tú puedes ver en la pantalla, la conducta adaptativa como una forma de facilitar tus respuestas en esta investigación conducta adaptiva se entiende como un conjunto habilidades, sociales y prácticas que las personas han aprendido y ejecutan en su vida diaria y podemos organizarla de esta manera por ejemplo: Hablamos de conducta adaptativa cuando nos referimos al lenguaje, lectura y escritura ya y actividades como hace preguntas apropiadas al contexto participan de conversaciones con otras personas, comunica ideas complejas todo relacionado con lenguaje, contextos relativos al dinero con tiempo a los números resolución de problemas pensamiento abstracto, cuando hablamos de dimensión social hablamos de habilidades interpersonales seguimiento de reglas y normas resolución de problemas reales, cuando hablamos de dimensión practica cuidado personal y habilidades domésticas y mantener un ambiente seguro consigo mismo ahí tú puedes ver muchos ejemplos. Se lava la cara, regula la presión del agua, utiliza baños etc. También tenemos como otro anexo el resultado de la jerarquización que hicieron los profesores la primera en cuenta que nosotros aplicamos y estos son los resultados, los que tu pude ver ahí, puedes ver los profesores que situaron en primer lugar corresponde a preguntas de una cantidad de propiedades de detalle y en último lugar identificar cuando hay un problema, luego en dimensión social, los profesores dijeron que responde en contextos sociales de forma apropiada al humor como primer lugar y como último lugar ellos consideran como menos importante dice “hola” y “Adiós” cuando llega y se va, mantiene una conversación. Y en dimensión práctica regula la temperatura corporal eso lo consideraron como importante y como menos importante utilización de servicios higiénicos y aseo personal en el baño. Te haré todas las preguntas y me vas a decir que te parece entonces pasamos a la primera pregunta.

Teresa Núñez: ¿Considera relevante trabajar las habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula con sus alumnos con discapacidad ¿Por qué?

E15: Si, por supuesto más que hacer la diferencia entre un alumno con discapacidad o un niño sin discapacidad yo considero que es relevante trabajar si o si las habilidades en todo sentido con niños con discapacidad y sin discapacidad

¿En el caso que tuviera una discapacidad tú lo considerarías aún más importante o lo consideras igual?

E15: Yo creo que igual ah, porque siento que no hay que hacer la diferencia, yo entiendo que un niño con discapacidad tal vez le puede costar un poco más, pero si uno como educadora en este caso lo trata siempre de la misma forma siento que no debiera a ver ninguna diferencia entre un niño u otro

¿Cómo hace usted para trabajar estas habilidades para funcionar en la vida diaria en el aula?

E15: cuando estaba respondiendo las preguntas pensaba, trabajamos siempre las habilidades durante todo el día, durante todo el año porque, por ejemplo uno lee un cuento y le pregunta a los niños de que se trató, cual fue la idea principal que es lo que más les gusta entonces uno entra con un dialogo con el niño, o por ejemplo en otro aspecto yo hice una actividad de jugar al supermercado entonces tana ahí sirve para las matemáticas, sirve también para reconocer los lugares que uno frecuenta más mínimo una vez al mes uno tiene que ir al supermercado entonces el niño al hacerlo saber y hacerlo participe de esta situación yo lo encuentro que es super importante nosotras como educadoras tenemos esa facilidad un poco o mirarlo desde el lado positivo de que podemos hacer ese tipo de actividades.

Teresa Núñez: Dentro de su comunidad educativa, ¿usted cree que estas habilidades son trabajadas por los profesores? Si su respuesta es sí, ¿En qué medida o ámbitos? Si la respuesta es no, ¿Cuál cree que son las razones?

E15: Yo creo que con los profesores de básica cuesta un poquito más, siento que nosotros tenemos la entre comillas la suerte que todavía la Educación Parvularia no es tan escolarizada entonces nosotros podemos darnos esa libertad de cierto modo de poder jugar más o de no tener meza y estar todo el día sentado en la meza, entonces los profes siento yo no sé si trabajan tanto esas habilidades

Teresa Núñez: ¿Y porque razón crees que es eso?

E15: siento un poco que también por las estrategias que nosotros mismo utilizamos porque por ejemplo como te contaba con la actividad del super mercado es un objetivo de aprendizaje que nosotros tenemos en las bases curriculares no se de trabajar con los números no recuerdo específicamente pero trabajar con los números, entonces a mí se me ocurre hacer el supermercado encuentro que esa es la estrategia entonces el profesor también puede utilizar esa estrategia haciéndolo con más dificultades entonces ellos podrían hacer la misma

actividad con niños más grandes entonces encuentro yo que va un poco con las estrategias que los profesores están utilizando en la básica o en los cursos más grandes

Teresa Núñez: De los resultados de la jerarquización mostrados, nos gustaría saber qué actividades le parecen más importante con el objetivo de conocer cuáles son las habilidades para funcionar en la vida diaria que usted más trabaja en su día a día en el aula.

¿Los resultados que acaba de revisar, son representativos de su práctica pedagógica? ¿por qué?

E15: En algunos creo que no, me llamo mucho la atención el que marcaran como último lugar el que no se saludaran o el saludo algo así, nosotros de partida nos saludamos al llegar a un lugar, no partimos la actividad si no nos saludamos nosotros hacemos todo un ritual de saludo dentro de la sala entonces super marcado el saludo para nosotros entonces como te digo no se empieza ninguna actividad sin antes saludarnos entonces creo que esa es como que no me siento representada en los resultados que salieron.

Teresa Núñez: De los resultados presentados, ¿le llama algo la atención?

E15: En la conceptual si, encuentro que está bien, porque nosotros siempre tratamos como he preguntarle mucho a los niños todo lo que ellos ven o lo que ellos están sintiendo entonces creo que eso ayuda a que ellos vayan diciendo con detalle todas las cosas. La última creo que es un poquito más importante, de él puede verificar algún problema algo así, ya esa creo que nosotros también si bien nos cuesta un poco lo trabajamos bastante creo que podría ir un poquito más arriba si priorizarlo un poquito más también además como cuesta y después los niños llegan a la básica costándole identificar algún problema creo que es importante identificar un problema creo que es importante empezar a trabajarlo desde más chiquititos entonces darle un poquito más de priorización a ese punto. Yo creo que la segunda y la última, claro la última esa del saludo sí, creo que la de practica también está bien.

Teresa Núñez: ¿Cree usted que en su práctica pedagógica les da más importancia a algunas habilidades para funcionar en la vida diaria que a otras? ¿Por qué?

E15: Puede ser que sí, talvez sin darnos cuenta por ejemplo como te decía el saludo para nosotros es super importante entonces tal vez se le da un poquito de priorización talvez sin que los niños lo sepan tan importante, pero nosotros es que es lo que uno primero hace, entonces uno llega a un lugar y saluda entonces yo encuentro que desde chiquitito a un niño hay que enseñarlo a saludar y despedirse solo que nosotros por ejemplo en este ritual de saludo que le llamamos vemos el calendario los días que estamos entonces no es como solo el saludarnos decirnos hola y como estamos se acaba si no que conversamos también de como estuvo su día anterior como durmieron si tal vez ellos quieran contar algo entonces encuentro que ahí como que se trabaja más esa habilidad que otras, porque en la otra habilidad se puede trabajar dependiendo del objetivo que nosotros queramos ir trabajando entonces el ejemplo del supermercado o no se me acuerdo que una vez hicimos una actividad

de reconocer los espacios públicos pero también es un objetivo de aprendizaje entonces nosotros vamos tomando el objetivo y ciertas habilidades

Teresa Núñez: ¿Y tú por qué crees, cuando tú dices yo voy a trabajar estas habilidades previamente tal porque tú le entregas mayor importancia a esas actividades?

E15: puede ser, como te decía poder inconscientemente entregarle mayor importancia a una que a otra he, pero cuando nos sale un objetivo de aprendizaje como reconocer ciertos espacios se le entrega todo el potencial y toda la importancia que tiene al reconocer esas habilidades para que los niños también se sitúen en el lugar en el que estamos y sepan también y sean parte del lugar donde ellos viven o lo que está pasando y al llevarlo al supermercado también hacerlos participe de eso.

Teresa Núñez: ¿Qué actividades de enseñanza vinculadas a las habilidades para funcionar en la vida diaria usted realiza con mayor frecuencia?

E15: la actividad del supermercado es buena me ha dado resultados y con niños chicos y niños grandes he también el bingo lo encuentro super entretenido porque es una actividad que nos sirve para reconocer los números pero que también de vez en cuando como que uno sale a jugar el bingo y los niños también ya saben y son parte de ese juego y no están todo el rato aburridos molestando al papa o a la mama (ríe) que se quieren ir o por ejemplo en Curicó reconocer la plaza o la iglesia entonces si uno les va dando información con respecto a esos lugares ellos también ya van con otra disposición a esos lugares.

Teresa Núñez: ¿Cree usted que la política chilena considera importante las habilidades para funcionar en la vida diaria (conducta adaptativa) en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad intelectual? ¿por qué?

E15: pienso que con la discapacidad intelectual no tanto, porque no hacen ningún énfasis en que sea con discapacidad intelectual, ahora si tú me preguntas con niños que no tienen discapacidad intelectual siento que sí, porque a nosotros se nos da unas bases curriculares que nos dicen que tenemos que trabajar entonces va ir en la estrategia de como nosotros podamos ir potenciando esas habilidades porque como te decía anteriormente son objetivos que nosotros según nuestra estrategia podemos ir potenciando he todas las habilidades para la vida, entonces las bases curriculares los da la política chilena y si nosotras no encontramos la estrategia adecuada obviamente no vamos a trabajar ciertas habilidades pero al hacer el hincapié con niños con discapacidad intelectual siento que están muy al debe con eso

Teresa Núñez: ¿En qué decretos, reglamentos o documentos, emanados por el Ministerio de Educación usted considera que está presente las habilidades para funcionar en la vida diaria?

E15: las bases curriculares para nosotros son la biblia (ríe)entonces es lo único que te podría decir, es que es con lo que más nosotras trabajamos y con lo que nosotras más nos guiamos también para planificar y hacer todo nuestro día a día con los niños

Teresa Núñez: ¿Algo más que agregar, que consideres importante mencionar?

E15: no, creo que no

Teresa Núñez: Muchas gracias por tu entrevista

## **Entrevista 17**

Preguntas:

Teresa Núñez: es asegurarnos de que ustedes en el fondo tengan claridad respecto de las habilidades a las cuales nosotros nos estamos refiriendo y estamos preguntando, entonces te voy a presentar un mono con algunas conductas adaptativas, con algunos ejemplos, para que si tuvieses alguna duda puedas clarificarla antes de que yo te realice las preguntas. Entonces, mira esto lo voy a agrandar, yo sé que esto en el fondo tu ya lo sabes, pero es solamente que por protocolo de la entrevista tengo que clarificarlo, ya, nosotros cuando hablamos de conductas adaptativas hablamos de un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han aprendido y ejecutan en su vida diaria ya, las organizamos en conceptual, social y en práctica. Cuando hablamos de conceptual hablamos de cosas relativas al lenguaje, lectura y escritura, conceptos relativos al dinero, el tiempo y los números, resolución de problemas y de pensamientos abstractos. Habilidades sociales, son habilidades interpersonales, seguimientos de reglas y normas, resolución de problemas reales. Y dimensión práctica son cuidado personal y habilidades domésticas, y mantener un ambiente seguro consigo mismo, y ahí al costado tú puedes ver algunos ejemplos, ya, que pusimos por cada una de las dimensiones, que son actividades que los profesores suelen hacer en el aula, por ejemplo hacer preguntas adecuadas al contexto, participar en conversaciones, comunicar ideas complejas utilizando tecnologías por ejemplo en caso de las escuelas especiales, utilizar tiempos verbales, etc., ya, ahí hay una serie de ejemplos. Los voy a dejar en la pantalla de todas maneras por si acaso tu necesitas en algún momento mirarlos, no hay ningún problema. La entrevista tiene como 3 partes y cada una de ellas tiene entre 2 y 3 preguntas asique igual es cortita.

Teresa Núñez: ¿tú consideras relevante trabajar estas habilidades para funcionar en la vida diaria con tus alumnos con discapacidad? ¿por qué?

E17: sí muy importante, de hecho, bueno nosotros como escuela estamos fortaleciendo bastante lo que son las habilidades sociales, nos dimos cuenta que estábamos un poco desordenados con este tema, entonces para el año que viene de hecho ya hicimos una (se pierde el audio) ... bastante favorable para nuestros estudiantes. Si considero que es muy importante porque resulta que nosotros estamos formando jóvenes para que ellos sean lo más independiente posible y puedan optar a una independencia laboral también, que ellos puedan ser insertos también en la sociedad y es por este motivo también que quisimos fortalecer más estos aspectos que están un poquito descendidos no descendidos sino que en el fondo teníamos que articularlos, era un trabajo que teníamos que articular y

considerábamos que claro, de todas maneras es importante darle super duro al tema de las habilidades sociales porque... bueno no solo de las habilidades sociales sino que de las conductas adaptativas, ya que, ese es nuestro foco, que los niños puedan tener un buen desempeño en un futuro en actividades laborales, bueno y así también no sé, aumentar la seguridad, mejorar el bienestar y que dentro de todo ellos se sientan sujetos pertenecientes a una sociedad que no los limite.

Teresa Núñez: ¿y como haces tú para trabajar estas habilidades en el aula?

E17: de manera cotidiana bueno obviamente tratamos de articular todos los ámbitos que trabajamos, bueno nosotros todavía trabajamos con el decreto 87 porque yo estoy en un curso laboral, estamos con el decreto 87 todavía, pero a pesar de eso tratamos de que sea, de que este... de no descuidar ningún aspecto, ya sea como hablábamos denante, si bien en el nivel laboral lo que más se fortalece es el aspecto vocacional que son donde más tenemos hora, donde más tenemos que trabajar con los niños, de manera diaria, bueno partiendo por lo que es el cuidado personal, que es estar reforzando siempre lo que es el tema de la higiene, el cómo vestirse, y también el promover una alimentación saludable, eso lo va trabajando de una manera constante, y yo creo que todos los días tratamos de que sea también de que sea un trabajo permanente, bueno luego a esto, en la parte vocacional tratamos de preparar a nuestros niños en aspectos que sean favorables también para su autonomía como por ejemplo la preparación de su comida, no sé, el mismo tema del manejo de dinero, se hacen muchas actividades en donde nosotros con los niños salimos a la comunidad, hacemos compras, vamos al supermercado, hacemos ciertas planificaciones para poder preparar este tipo de repente de comidas, de alimentos, también se les enseña bastante y se les fortalece siempre el tema de manejar y cuidar también el hogar, tratamos de dejar ciertas horas para que ellos también puedan independizarse y practicar un poco en lo que es el tema de la limpieza, el hogar, el cuidado, el cómo llevar una casa y también aspectos que tienen que ver con la seguridad, así que yo creo que de manera diaria estamos siempre fortaleciendo diferentes aspectos que... y trabajando con los niños también en las diferentes áreas, siempre promoviendo las habilidades que los ayuden a ellos a desenvolverse de mejor manera

Teresa Núñez: Y dentro de tú comunidad educativa donde tú trabajas ¿tú crees que estas habilidades lo trabajan los otros profesores también?

E17: justamente por eso quisimos articular todo esto y hacer una programación que también podamos integrar al resto de los profesores, porque básicamente los profesores del nivel laboral nos estábamos haciendo cargo de esto, de lo que era potenciar las habilidades, las conductas en los niños, entonces también nos dimos cuenta que el periodo laboral es un periodo donde los niños ya tienen que llegar con ciertas habilidades, no podemos cuando ya están en una edad bastante como ya enfocada en la adultez empezar a enseñar cosas que debiesen ellos haber adquirido desde más pequeños, y ahí nos dimos cuenta de que habían problemas, entonces por eso ahora queremos también comenzar a trabajar con los profesores de Educación Básica, porque ahí estábamos un poquito en debes, estábamos un poquito débil yo creo con el tema de trabajar las conductas adaptativas con los más pequeños, que se hace, se hace siempre, como te digo también es rutina todo esto del cuidado personal, de las

habilidades domésticas, todo esto es parte de la rutina, y en escuela especial siempre se trabaja harto, siempre se hace porque tenemos también harto... nos hemos ganado hartos proyectos, tenemos mucha también... tenemos un lugar donde poder hacerlo, tenemos mucho material también con el cual trabajar, entonces se da, pero creemos que aún se deben fortalecer desde más pequeños a nuestros alumnos por lo tanto yo creo que hoy en día sí vamos a empezar a dar respuesta y en el fondo a potenciar un poco más lo que son las habilidades pero desde pequeños, para que así cuando ya lleguen al nivel laboral (se pierde el audio unos segundos) favorezcan más lo que es la autonomía y la independencia para que en un futuro ellos puedan explorar otro tipo de cosas más complejas, entonces sí yo creo que ahora vamos a empezar a trabajar mucho más fuerte en eso, con todo en conjunto con todos los profesores.

Teresa Núñez: Que bueno, mira ahora pasamos a la segunda etapa de la entrevista, nosotros hicimos un proceso de jerarquización de las conductas adaptativas con 76 profesores, lo que hicimos fue presentarles 75 conductas adaptativas, y ellos lo que hicieron fue ordenarlas de la más importante a la menos importante y estos fueron los resultados de los profesores, te los voy a mostrar, los voy a agrandar un poco más y cuando termines de ver la primera me dices y yo la corro a la otra dimensión, un vistazo general. Pensando ya en un curso pequeño entre niños de 4 a 8 años más o menos

¿tú crees que este listado es representativo de la práctica pedagógica? ¿tú crees que en la práctica pedagógica los profesores la jerarquizan de esta forma en la sala?

E17: creo que se trabaja con los niños más pequeños claro pero a modo más transversal, creo que es super importante en los niños pequeños, en la edad que tú me acabas de comentar el tema de las dimensiones prácticas por ejemplo el que efectivamente a lo mejor ellos puedan no sé, beber una taza sin derramar, o vestirse de manera apropiada son cosas super simples, utilizar incluso el servicio higiénico, que claro dentro de todo nos damos cuenta que si no las trabajamos desde pequeño cuando ya entran al periodo de la adolescencia es mucho más complejo fortalecer ese tipo de aspectos. En la escuela se hace, si yo sé que se hace, pero por eso te digo de una manera más transversal, se trabajan a lo mejor todas están dimensiones y todos estos aspectos de manera transversal, si es importante desde pequeños comenzar a fortalecer estos aspectos

Teresa Núñez: ¿y te llama la atención algo de estos resultados? En términos de como los jerarquizaron los profes, por ejemplo, no sé en la dimensión social ellos decidieron dejar, dice hola y adiós como el aspecto menos importante y el más importante responde a contextos familiares de forma apropiada al humor

E17: sí. No me llama mucho la atención porque sabes que nosotros de hecho está bastante favorable las respuestas, están como bien, de hecho están super buenas para poder articular una planificación y poder trabajarlas ponte tú el próximo año con otros estudiantes, las considero bastante buenas porque, a ver a modo de experiencia personal tuve un estudiante que fue inserto laboralmente, bueno hoy en día esta con su contrato de trabajo, todo super formal, trabajando en la empresa del mimbral acá en San Javier, que es una ferretería, no sé

si la ubicas, y este niño claro una vez que ingresa a ser parte de la vida laboral, nosotros nos damos cuenta ahí donde estaban ciertas habilidades que a lo mejor nosotros pudimos profundizar y pudimos trabajar con anterioridad con el que no se hicieron como por ejemplo el tema de claro esto de lo social del poder diferenciar ciertas cosas, del diferenciar cuando te están bromeando, del diferenciar que efectivamente tú en tu trabajo no son tus tíos, el par que está al lado tuyo trabajando, reponiendo no es tú tío entonces por lo tanto ahí nos dimos cuenta que este estudiante siempre tiende como a llamar a todo el personal y sus colegas de trabajo tío, tía, entonces nos constó también un poco orientarlo en esa parte, pero si es importante a lo mejor... ahora que yo veo todo eso enumerado si es super importante como esta ordenado de esta manera porque efectivamente es lo que se da, nosotros a lo mejor no tenemos, no habíamos tenido experiencias anteriores como para poder verificar esto, pero claro cuando nuestros alumnos pasan a ser parte ahí nos damos cuenta también de cuáles son nuestras falencias y claro ahora que tú me muestras este tipo de cosas super ordenadas efectivamente es así. Los chicos muchas veces no identifican problemas, incluso el tema lo conversamos en un momento con este estudiante el tema de la ingenuidad también, el tema de que él es super ingenuo entonces muchas veces no sabía cómo diferenciar ese tipo de cosas, con sus compañeros de trabajo. Si, me parece bastante acorde el orden, si me parece bastante representativo, acorde el orden y favorable para poder ser como trabajado en... o por lo menos para tener una especie como de señales de que es importante que a lo mejor uno podría ir fortaleciendo en los alumnos

¿y de las habilidades de las conductas adaptativas, hay algunas que trabajes más? Si pudieras puntualizar en una, en una cosa específica, ¿Cuál es la que tú más trabajas en aula

E17: en cuanto a conductas adaptativas ahora como que nosotros le estamos dando harto énfasis al tema del... de la plata del dinero, del manejo del dinero, si es lo que más estamos haciendo con los niños, lo que más hicimos por ejemplo el año pasado, es lo que trabajamos harto el manejo del dinero y la movilidad igual, el tema de que puedan ser funcionales en cuanto a cuando salen a la ciudad, el cómo poder como sacar dinero de un cajero, el cómo comprar en un supermercado, el sacar cuentas como que eso trabajamos harto, el tema del manejo de dinero, los vueltos, es que por eso te digo hay harta tarea por hacer y nosotros nos dimos cuenta de que habían varias... que teníamos débiles varios aspectos, entonces empezamos a fortalecer los que más estaban un poco descendidos, pero eso si eso fue lo que más fortalecimos, yo por ejemplo como profesora fue lo que más fortalecí el año pasado. Si y el cuidado personal también, bueno por que como veníamos de pandemia y del encierro y todo eso, si fue como difícil, como preocuparse de ellos también, de que como estaban ellos emocionalmente, los cuidados que ellos debían tener como jóvenes

Teresa Núñez: fue un poco retroceder en algunos aspectos me decían algunos profesores, que como que retrocedieron años en ese sentido

E17: bastante, les costó harto el regreso, y eso que todavía no regresaron todos, todavía faltan que lleguen, entonces yo no sé en qué condiciones nos vamos a encontrar este año

Teresa Núñez: Ya y ahora para ir finalizando, vamos a pasar a las últimas preguntas que son bien sencillas y tienen otro contexto

¿crees tú que la política chilena considera importante las conductas adaptativas o habilidades para funcionar en la vida diaria en el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad intelectual? ¿por qué?

E17: la verdad es que no mucho, nosotros como escuela estábamos como te digo bien en debes con el tema de las conductas adaptativas, hay un profesor y que nos ayudó bastante que es Exequiel tú lo conoces, Exequiel se maneja bastante, mucho, tiene mucho conocimiento, él sabe mucho de las conductas adaptativas y él incluso nos orientó y nos hizo una especie de capacitación durante el año pasado, en donde fue super favorable porque de hecho para las chiquillas, las asistentes técnicas, claro es super favorable para que también ella vayan como coordinando, como para que también haya una articulación de todo lo que estamos hablando, porque si queremos trabajar con los niños la idea es que todos trabajemos en función de eso. Entonces fue super bueno, y él un poco como que nos ha ido entregando varias herramientas para poder llevar a cabo el trabajo con los niños en cuanto a conducta adaptativa, pero faltan, faltan si a nivel nacional creo que todavía nos falta mucho y sobre todo en políticas, nos falta bastante, todavía vemos que existen desigualdades, bastantes, muchas desigualdades.

Teresa Núñez: ¿y algún decreto, reglamento o documentos emanados por el ministerio que los oriente a ustedes para este trabajo?

E17: no, no existe ningún... como te digo nosotros nos hemos basado principalmente en los conocimientos que nos ha entregado este profesor y de hecho para el próximo año pedimos capacitación en aspectos de conductas adaptativas porque yo creo que todavía estamos un poco débiles y a nivel de escuela todavía nos falta potenciar mucho más si, estos aspectos si queremos mejorarlos. Como te digo nosotros como niveles laborales trabajamos con el decreto 87, pero claro tratamos de fortalecernos entre nosotros como colegas y las chiquillas que están en básica, las profesoras que todavía están... bueno ellas están trabajando con bases curriculares pero para nosotros ha sido mucho más complejo porque en realidad no existe todavía algo que nos indique efectivamente y que este ordenado, que por edades que es lo que deberíamos ir favoreciendo, que es lo que hay que ir... o algo que este clasificado para que nosotros vayamos de manera ordenada haciendo planificaciones en base a... no, no en realidad no tenemos claridad con respecto a eso

Teresa Núñez: eso era Yenery, esas eran las preguntas. Muchas gracias

## **Anexo 10:** Transcripción grupo focal

Teresa Núñez: buenas tardes, madres, profesoras, profesores. Primero que todo agradecerles que ustedes estén acá, para nosotros es un agrado, es un gusto que ustedes formen parte de este proceso. Este grupo focal tiene como objetivo principal, recabar información respecto de las prácticas pedagógicas en torno a algunas conductas que los colegios y las familias desarrollan en los niños que tienen algún tipo de discapacidad intelectual, para nosotros es muy importante conocer la voz de las familias y la voz de los profesionales de la educación, en general es un trabajo que hacemos de manera separada en ámbito de investigación, y nuestra idea es empezar a trabajar con ustedes y saber de qué manera las universidades podemos ayudar en el trabajo dentro de las salas en torno a los niños que tienen algún tipo de discapacidad.

Venimos recién de una reunión con algunos de los profesores que están acá, y nosotros estamos viendo algunas posibilidades de inserción laboral de niños con discapacidad intelectual, estamos trabajando en un proyecto bien ambicioso en donde queremos empezar a abrir puestos laborales para las personas con discapacidad intelectual pero reales, sus hijos son más pequeños pero van para allá, nosotros somos un equipo bastante ambicioso en ese sentido y siempre hemos buscado de alguna manera contribuir a la inclusión de las personas que tienen algún tipo de discapacidad.

Voy a compartir con ustedes dos cosas, lo primero tiene que ver con el consentimiento informado, en el se nos autoriza a utilizar los datos que nosotros recopilamos de esta conversación, para una investigación solo con fines analíticos, entonces se los entregaré, son distintas para los profesores y las madres. También voy a entregar, estas descripciones de conductas adaptativas, para que podamos conversar, porque sé que es un concepto que no todos acuñamos de manera típica, entonces traje este documento para facilitar la conversación.

Partiré con el protocolo del grupo focal para que comencemos con la conversación, como la mayoría de ustedes saben mi nombre es Teresa Núñez y trabajo en una investigación relacionada con que conductas adaptativas son desarrolladas en la práctica pedagógica habitual del profesorado, teniendo en cuenta su percepción. Las conductas adaptativas engloban un amplio conjunto de habilidades básicas imprescindibles para cualquier persona, para que cualquier persona se desenvuelva con autonomía en diversos lugares, ya, entonces, nuestro foco siempre va a ser la autonomía de los niños, de las niñas y cuales son actividades de vida diaria que los niños van realizando, eh por ejemplo una conducta adaptativa es ir al baño de forma autónoma, lavarse la cara, ponerse o quitarse la ropa, entre muchas otras.

Este estudio busca describir y analizar las conductas adaptativas en escolares con discapacidad intelectual de la región del Maule y las percepciones del profesorado, el perfil de profesores invitados es que tienen experiencia con niños con discapacidad intelectual al menos dos años y que están trabajando con niños y niñas que tienen algún tipo de discapacidad intelectual en la región del Maule. Por otro lado, también invitamos a participar

a representantes de las familias de niños con estas mismas características producto de la necesidad de trabajo colaborativo entre la escuela y las familias en torno a las conductas adaptativas, para garantizar la adecuación y eficacia de las intervenciones, favoreciendo el mantenimiento y generalización de estas conductas pudiendo llevarlas a cabo en distintos lugares y personas. Vale decir, a nosotros nos gustaría en esta conversación diera a conocer el trabajo que el profesorado realiza en el colegio, con los niños y las familias, dentro de las escuelas que las familias también nos vayan contando de qué manera perciben el trabajo de sus conductas.

Este grupo focal será grabado con fines analíticos, los conocimientos informados que hemos mostrado cierto, se indica que la información que proporcionen es confidencial, que su participación es voluntaria, y que pueden solicitar un informe de resultados, ya, todos ustedes pueden solicitar el informe de resultados del estudio que estamos haciendo, vamos a derivar un artículo que también pudiésemos compartir si ustedes lo requieren. Ante cualquier duda pueden dirigirse a la universidad autónoma campus poniente, escuela de Educación Especial donde yo puedo contestar cualquiera de sus preguntas.

Muchas gracias a todos y todas por participar.

Entonces para iniciar este grupo focal les pido por favor que cada uno o una se presente con su nombre de pila, el colegio donde trabaja o donde asisten sus hijos o hijas, y en el caso de los profesores que mencionen el cargo que ocupan. ¿por dónde partimos?

Persona 1: soy profesora de Educación Especial diferencial, trabajo actualmente en COANIL en la escuela de los granios, soy la directora de la escuela.

Persona 2: soy profesor de Educación Especial, también trabajo en la fundación COANIL y soy jefe de unidad técnico-pedagógica de la escuela

Persona 3: buenas tardes, mi nombre es... me saque la mascarilla para que me pudieran reconocer, es la idea es que nos podamos visualizar, conocer... soy mamá de Sebastián, pertenece al centro educativo con integración colegio salesiano, el cual está cursando primero básico A.

Persona 4: hola buenas tardes, soy mamá de Pablo, él tiene 8 años es estudiante de la escuela especial UNPADE y soy secretaria ejecutiva de la fundación espacio Down

Persona 5: mi nombre es Alejandra, mamá de Cristóbal Sebastián, el cursa primero básico en una escuela rural corralones, San Clemente.

Persona 6: buenas tardes, soy la mamá de Mateo con 6 años, está en kínder A colegio salesiano de Talca con integración

Persona 7: hola soy profesora de educación diferencial, directora UNPADE, una escuela especial

Persona 8: hola yo soy profesora de Educación Especial y también trabajo en UNPADE escuela especial y encargada de UTP

Persona 9: hola soy profesor de Educación Especial trabajo en la escuela Ema Sepúlveda de lobos, San Javier en un nivel básico

Persona 10: hola soy profesora de Educación Especial, y trabajo en la escuela Sol y Luna de San Javier, también soy profesora de un curso básico

Persona 11: hola yo soy profesor de Educación Especial, actualmente estoy trabajando igual en la escuela especial los Geranios perteneciente a la fundación COANIL y trabajo en un nivel laboral y también en un prekínder

Teresa Núñez: muchas gracias, antes de comenzar con la primera pregunta me gustaría definir lo que es una conducta adaptativa.

La entendemos como un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han aprendido y ejecutan en su vida diaria, y podemos organizarlas tal y cual lo señalamos en la tabla que les entregamos en el anexo 1. Por favor si tienen alguna duda respecto del concepto pueden realizarla, preguntar... pueden realizar la pregunta o apoyarse en la tabla que se les entrego, si todas las dudas están resueltas comenzamos con las preguntas. ¿dudas? ¿Si alguien tiene alguna duda?

Algunos: no

Teresa Núñez: ¿no? Bueno si la tienen durante el proceso también pueden hacer las preguntas.

La primera pregunta tiene que ver con la relevancia en las conductas adaptativas en las practicas educativas. Sabemos que la conducta adaptativa es parte del diagnóstico de la discapacidad intelectual y por lo tanto los niños con estas características presentan limitaciones en estas habilidades, por ello ¿considera que estas conductas son trabajadas de manera consiente en el aula por el profesorado? Esas que ustedes ven en el anexo 1 ¿consideran que los profesores las trabajan de manera consiente en el aula o los profesores las trabajan de manera consiente en el aula?

Persona 6: es que, para uno, es muy complejo porque uno no está con los niños, entonces como uno puede saber de qué manera trabajan con su hijo más que cuando a uno la citan y le dicen mire sabe que no se, su hijo ha logrado objetivos, este es el objetivo que nosotros queríamos lograr, esto se logró, esto no, aquí empezamos de cero, aquí va más avanzado, pero para uno como mamá es complejo saber cómo ellos trabajan con nuestros hijos.

Si bien es cierto, que es lo que podemos ver, por lo menos yo con mi hijo lo que veo cuando llega al colegio, como se relaciona con la persona que lo recibe, que él se le va a los brazos, que la abraza, entonces yo ahí puedo decir por lo menos ya tenemos algo, que es el reconocimiento de la otra persona y que a la vez el trabajo que se pueda generar en aula con él, es un trabajo con el cual él se siente grato, porque o si no ese sentimiento no lo veríamos, pero eso es lo único que nosotros logramos como pesquisar porque no estamos dentro del aula.

Teresa Núñez: ¿y los profesores que dicen?

Persona 2: yo creo que sí se trabajan de manera consciente, sin embargo, hay un condicionante que tiene que ver, por ejemplo, la seguridad de los niños. Cuánto es lo que podría llegar a cubrir un accidente escolar, o si es legal, por ejemplo, que yo saque al estudiante a cruzar la calle, entonces la dimensión práctica, pienso que es parte del cuidado personal.

Todo eso se trabaja, sobre todo en los niveles de Educación Parvularia, y los otros niveles están igual, están dentro del currículo, de un currículo oculto, pero está. Por ejemplo, habilidades de lectura y escritura, que son parte del currículo en Educación Especial y en Educación Regular, tampoco es diferente porque está en el decreto 83. Yo creo que sí se trabaja, la gran mayoría.

Persona 8: se trabaja, sí

Persona 2: de manera consciente

Persona 8: respecto del constructo de conducta adaptativa, no sé si se trabaja de manera tan consciente, pero ahora tantos años de experiencias, por ejemplo en la escuela nosotros sabemos que una persona que se va a incorporar al mundo del trabajo tiene que saber por ejemplo, el cuidado personal, es lo básico, entonces sí, lo realizamos dentro de nuestras planificaciones y dentro de las experiencias de aprendizajes esta incorporado como contenido, pero así de manera tan consciente probablemente como constructo de conductas adaptativas, probablemente no, porque entre comillas es algo que si bien es cierto no es tan nuevo, porque esto viene desde hace muchos años, al menos desde el año 92 se está como visualizando el concepto, al menos por nosotras de manera teórica

Persona 7: claro, complementando yo creo que siempre se trabajó, a lo mejor no con el nombre de conductas adaptativas porque esos son términos que se están acuñando ya estas últimas dos décadas cierto, y hay muchos profesionales que son anteriores que no acuñaban el termino así, pero lo trabajaban de igual manera.

En nuestra experiencia nos sucede mucho que llegamos a trabajar con alumnos que están en etapa laboral, en donde todas estas habilidades sociales y prácticas principalmente... a los padres no les han importado mucho, y el foco de ellos muchas veces a estado centrado en que los niños tengan habilidades conceptuales como la lectura y escritura, pensando en que eso fuera todo lo que pueden aprender, y para muchos niños, no ha pasado, hemos tenido la experiencia que recién han logrado el proceso lector por ejemplo a los 24 años egresando del sistema escolar, porque tienen que ver con los intereses, la neurociencia lo demuestra que tiene que ver con los intereses y con el nivel de madurez que tengan los niños también para adquirir el proceso, y con las habilidades cognitivas, que finalmente tengan, hay niños que no lo van a lograr o hay otros que lo logran, pero es un proceso mecánico, es una lectura sin significado, que no tiene sentido hacerlo así, entonces nos encontramos con adultos que son tratados como bebés, personas que no han tenido este enfoque de derecho y se le ha restado esta posibilidad de participar, primero en el entorno familiar y después en un entorno más macro, la escuela, la comunidad, y eso limita sus posibilidades de inclusión laboral.

Persona 6: acá hay un problema que parte desde la casa, desde pequeños los vamos limitando y vamos haciendo que estos niños crezcan y sean adultos y siguen siendo niños, entonces eso se ve desde hace un tiempo. Viste la película, está de los jóvenes que hicieron este cortometraje y yo creo que acá hay un grupo desde hace un tiempo a la fecha de madres que hemos salido, que no esperamos que nuestros hijos como dice ella lean, escriban, pero sí que sociabilice con sus pares, sí que tengan otro entorno donde ellos puedan aprender más de lo que pueden aprender de sí mismo con pares iguales a ellos, yo siempre decía que puede aprender mi hijo con un niño igual que él, si ambos no hablan, sociabilizan con su cuerpo, ellos hablan con su cuerpo gestualmente, pero que puede aprender él de otro niño que a lo mejor es igual que él o que muchas veces por su discapacidad hay niños que son con un intelecto más bajo, otros más alto entonces, yo decía si está en un colegio regular a lo mejor puede que no logre todo lo que logre el resto, pero si va a saber salir a la calle y ver que la gente toda es distinta, no que es igual a todos los que están con él.

Ahí me enfrento a este mundo si estuve 15 años, 20 años en un mundo donde todos eran iguales a mí y donde todos nos aprendimos como a expresar, ya sea con palabras o gestos o con el cuerpo y salgo a un mundo donde la gente es muy distinta. Yo, no busco en mi hijo por ahora que él escriba su nombre, que lea una palabra, pero sí que sociabilice con el entorno que tiene que es distinto a él

Persona 4: yo quisiera compartir una experiencia, que quizás cuando se da la posibilidad de que los niños puedan compartir con quienes no son iguales a él. Yo tuve la oportunidad de estar en un jardín infantil con inclusión, y Pablo fue uno de los primeros en entrar a un jardín infantil Junji el año 2015, y el entre comillas era como un lactante frente a lo que eran los otros niños, que eran mucho más autónomos en varias cosas, recuerdo que tuve que pedir un cupo especial porque donde él tenía que ir por edad estaba completo, entonces tuvimos que solicitar un cupo en medio menor. Primero la profesora estaba trabajando que los niños dejaran la mamadera, para Pablo esto es mucho, ella me decía ella confíe en su hijo, el mirando va a dejar la mamadera, en dos semanas él estaba tomando en una taza, entonces, mírelo como esta, recibía su taza igual que el resto, no tuvo ningún problema que la necesitara en la noche. Eso sí, me pedían que lo que hacía en el jardín debía replicarlo en la casa, no podía hacer que la profesora retrocediera, eso fue para abril, en mayo Pablo era uno más dentro de la sala.

Luego era los turnos que estaban destinados dentro de la aula para colocar la mesa, entonces ciertos días eran unos niños, al otro día eran los otros y tenían que ayudar a colocar los manteles y todo, yo siempre pensaba que Pablo no va a entender porque no habla, pero mirando a los otros hacia las cosas y después en evaluaciones logrado, en desarrollo, de hecho términos que yo tenía que andar preguntando, oye qué significa esta O, que significa esto, porque era todo con simbologías que las educadoras entendía, de hecho de los cuatro hijos que tengo, Pablo era el primero que iba al jardín infantil, porque los otros fueron todos apoyados en la crianza con mi mamá, entonces fue la primera vez que yo aprendía de estimulación temprana.

Cuando recién nació entró al jardín, después al medio menor y todas esas cosas más tarde, en septiembre la educadora da los objetivos a cumplir de septiembre hasta final de año y era control de esfínter, a todo esto Pablo logro tener un cupo después en otro curso y toda la cosa, pensé otra cosa más, que desesperación más grande, como me va a decir que quiere orinar o quiere defecar si Pablo no habla, esta todo en "Pablo no habla" y nos da indicación a todas las mamás y dice ya, vamos a empezar por esta parte, ustedes le van a mandar tantas cambios de ropa, y aquí yo trabajaré con los niños. En el mes de septiembre para octubre Pablo estaba orinando y decía mamá, mamá, mamá y se agarraba su pene y partíamos al baño, a un baño ni siquiera era que, en cualquier parte, no, baño. Entonces yo pensaba, si todas las personas o todas las familias que tenemos hijos en situación de discapacidad hubiésemos tenido esta oportunidad, pero también esta voluntad, esta paciencia, esta disciplina y que uno creer en eso, en ese objetivo como mamá, y no retroceder, seguir adelante como me había pedido la educadora, si todos los niños pudieran tener tanta potencialidad, de hecho a mí me costó con mis hijos varones, con los otros dos el control de esfínter sobre todo en la noche, pesados eran buenos para orinar y Pablo con suerte se ha orinado yo creo una vez en la vida, en la noche.

Entonces, yo digo se puede, a lo mejor no habla, a lo mejor no tiene todas las expresiones, pero algo tiene Pablo dentro de su funcionalidad y de su habilidad que va a poder hacer más cosas, y después fue el respeto de turno, subir al resbalin, subir la escala, ahí llegaba arriba, y la educadora le decía, Pablo ahora tienes que bajar, ahora tienes que sentarte, ahora baja, Pablo corría. Entonces el mensaje del turno que fue importante.

Después, cuando tuvimos que ir a una escuela regular, no nos fue muy bien, pero donde Pablo a pesar de todo estuvo todo el año. Yo pensaba, falta sensibilidad, falta voluntad, falta el ingenio, de repente para crear estrategias, pero también que las madres tengamos disciplina y la constancia que en la casa también eso hay que enfocarse, también eso debe hacerse, debemos ser consciente que, si queremos inclusión, si queremos usar tantas palabras de inclusión, integración, que lo miren como igual, en la casa somos los primeros que tenemos que hacer que esas habilidades no sobreprotegerlos. De hecho, como uno le dice "Pablito" no, Pablo, por favor, Pablito, era cuando era un bebé, dime Pablo. Entonces a respetarle esa identidad que el siente de sí mismo y con todas las cosas que el haga, de hecho a mí me da risa porque acá por ejemplo vamos a tomar el té, voy y vuelvo al baño hago todas mis cosas, me demore 10, 15 minutos pero vuelvo, y ese vuelvo significa que vuelvo a tomar el té, que vuelvo a colocar las tazas y todo, entonces decía lo importante que es haber acatado esas pequeñas ordenes que los profesores me instruían y poder llevarlas a la práctica y esa sensación es uy satisfactoria.

Hoy le contaba a mi hermana que escribió su nombre, hace dos años que puede escribir bien su nombre, más estos dos años de pandemia que también no fueron muy favorables en todo sentido, no solamente por que tenga un niño con discapacidad, en todo sentido fue nefasto, pero estamos vivos, estamos bien, me di cuenta que sí, que se pueden lograr muchas cosas, pero faltan herramientas para nosotras, para los profesores, para las escuelas, independientes que si el día de mañana vamos a un colegio con taller laboral o vamos a otra parte, a un liceo

técnico profesional, donde están abriendo más oportunidades, pero esa cuestión hay que ganarlas desde ahora, trabajar, trabajar desde ahora y trabajar a través de esto, de nuestro testimonio, se puede, se puede pero ábrannos más las puertas, dennos un poco más de apoyo, de hecho a mí me llamó la atención, porque nunca había estado con educadores varones de Educación Especial, yo pensé que era una carrera de mujeres.

**Teresa Núñez:** hay justo tres, de hecho, mi jefe es hombre.

**Persona 7:** nosotros en el colegio tenemos 2, 3 profesores también en el colegio y el profesor de educación física.

**Persona 3:** yo, me gustaría opinar a mí un poquito bajo la experiencia que tengo en relación con el grupo de mamá que estamos como en la edad de Sebastián, y la experiencia que yo he tenido con mi hijo desde casa hasta la instancia que estamos ahora en primero básico. Al leer las conductas adaptativas que me entregaron pienso, yo preparé a Sebastián, no se me fue difícil porque él está rodeado de hermanos que son mayores, entonces en la casa es uno más, de hecho yo no noto la discapacidad de Sebastián ni siquiera en el habla, ¿o será que ya sabemos ya como él se expresa? y si no le entendemos él lo hace solo, él lucha por intentar hablar o simplemente se la tiene que rebuscar solo, muchas veces no le doy la herramienta de entenderle todo porque él tiene que también esforzarse.

Considero que como madre nosotras somos la herramienta principal que tienen nuestros hijos, nosotras, para poder exigirles a ustedes como profesionales, porque si nosotras no creemos en nuestros hijos ¿que más le vamos a pedir a una persona extraña? que probablemente no crea en nuestros hijos, si es más bien nuestros hijos van en una etapa diferente a su edad.

También es importante la crianza que uno los lleve de la casa. Mi hijo empezó a ir al colegio cuando yo lo quise preparar para la vida, para que sea independiente, sea autónomo, yo luché sacándole el pañal, que intentará comunicarse, el vestirse, entregándole yo ese tipo de herramientas para prepararlo para la Educación Básica, para la Pre Básica, este fue el primer desafío, y siempre fue mi mayor miedo la Educación Básica, pensando si estaría una jornada completa donde gracias a Dios sí dura, y me mentalizo de que Sebastián puede, si es más bien él tiene un problema para poder hablar, en lo demás él está bien desarrollado y también muy agradecida del equipo que trabaja con Sebastián, eso es lo principal que uno como madre le pide a todos los especialistas que ayuden a crecer a nuestros hijos, que no piensen que las madres no queremos que crezcan, hay de todo, hay madres que no quieren, hay madres que queremos luchar más por nuestro hijos, hay otras que los dejan al sistema.

Me considero de esas madres, las que luchas, entonces hay veces que me quieren bajarme las revoluciones el entorno que me rodea familiar, hay muchas veces que a uno la critican, “oye porque no hace esto” pero no ven el trabajo que hay detrás de uno como madre, el esfuerzo, el sacrificio, el sentarte a trabajar con tu hijo una guía y tener que moverle la mano y enseñarle a tomar un lápiz, es tan diferente a que cuando una madre con un hijo típico le dice una instrucción, ya te voy a entregar esta guía y tú la vas a hacer, la vas a resolver y ella

se puede ir, porque dejo la instrucción, uno no puede hacer eso, pero se podrá, aunque en algunos casos no.

Me paso el otro día que con Sebastián, lo grave lo mande en el grupo, el otro día mientras hablaba por videollamada le digo a una amiga: la dejo porque tengo que ir a hacer unas actividades con Sebastián, a trabajar guías que las profesoras me mandaron material para que no se retrase en las habilidades que había logrado en este tiempo, son 6 meses y un avance, pero extraordinario y yo sé que Sebastián puede más y sino bueno si tengo que llegar arriba y tengo que caer nos paramos no más, es así de simple estamos preparados.

Le digo a la profesora aquí estamos con el Sebastián en prueba y error, porque lo que usted no sabe yo tampoco sé, no sé lo que mi hijo me va a demostrar, entonces lo que ha demostrado mucho o será que quizás Sebastián se siente tan comprometido en decir todos me apoyan, porque no es tonto, todos me apoyan, me apoyan en casa entonces tengo que darle porque o si no me voy a quedar ahí mismo eh pero bueno para resumir la herramienta principal es que nosotros como padres podamos creer en la capacidad y hasta donde pueden llegar nuestros hijos, mi hijo no tiene límites como para yo decir “mi hijo me voy a conformar que no aprenda a leer, no” yo me veo a mi hijo hasta la universidad, y me llamen loca como muchas veces, hay pero como... no importa, yo mientras no lo experimente y mientras mi hijo no tenga esa edad, no vivamos esa etapa no sé, han llegado tantos chicos porque mi hijo no puede ser uno más, porque el hijo de nosotras no puede ser uno más, y me lo veo trabajando, y formando una familia y no lo veo solamente formando una familia con una niña que tenga una condición, quien sabe el mundo se abre para muchas cosas, pero nosotros tenemos que crecer de esto, para que esas puertas se puedan abrir.

Sebastián es independiente por ejemplo, el otro día cuando iba hacer las actividades con él, lo vi con los cuadernos, los lápiz y dije yo, aquí me dejó un desastre, yo dije me rayó cuadernos, la profesora le había preparado un material muy bueno, y lo voy a ver, le corto a mi madre la videollamada y lo grave sin que se percatara, y con el cuaderno abierto, los lápiz haciendo sus tareas, estamos hablando de que él está aprendiendo de que tiene responsabilidades y que ya no es necesario que la madre tenga que estar ahí, ahí con él, entonces eso para mí ya es un gran avance y por eso pedirles a ustedes que como profesores, quien sabe algún día nos topamos en el camino, en la crianza, en la educación de nuestro hijo, y si no nos encontramos, que luchen también por los sueños de nosotras como madres.

Teresa Núñez: gracias. Profesora tu tenías...

Persona 1: si, yo comparto mucho lo que decía la Persona 2, nosotros que en la escuela por lo menos en nuestra realidad, no tenemos una asignatura que diga conducta adaptativa, antiguamente con el tema del decreto 83 había un área que la podíamos abordar como más eh específico, pero ahora con el decreto 83 obviamente las trabajamos de manera transversal, las conceptuales que se yo, incluso hay algunas que... que aparecen por ejemplo en la dimensión social, reconoce diferentes emociones expresadas, nosotros tenemos hartos niños con, hartos cursos de TEA, trastorno del espectro autista y se trabajan pero desde la especialidad y desde lo que el niño necesita en esa área, en el tema de comunicación,

reconocer las expresiones que se yo, en forma consciente y algo total, solo dirigido a eso, claro en Educación Parvularia es más fácil porque las rutinas un poco favorecen y van como para allá, para el desarrollo de la conducta adaptativa, pero si últimamente se ha trabajado yo creo que de forma más consciente con las familias, yo creo que ahí hemos estado, sobre todo en las entrevistas o en las reuniones individuales con las familias, trabajamos las conductas adaptativas ya como conductas adaptativas, decimos padres necesitamos esto, sino desarrollamos están conductas adaptativas cuando chicos, cuando grande va a pasar esto, y ahí ya hacemos talleres para padres solamente apuntado al tema de conductas adaptativas, ahí con las familias le estamos trabajando hartito, pero no tenemos una asignatura así que diga conductas adaptativas

Persona 6: pero sabe que a mí me paso en el colegio en el primer colegio que entro Mateo, yo me entrevisté con la encargada del PIE y ella ya vio a Mateo, me empezó a hacer preguntas, si Mateo manejaba algunas áreas y habían cosas que no manejaba como era el control de esfínter en ese momento que era en diciembre, bueno me dijo si bien es cierto el no habla me dijo no hay problema, pero lo ideal sería que el llegara acá controlando esfínter, si no llega controlando esfínter no te preocupes por que la Pre Básica es para eso, para ir apoyando a todos los niños también se trabaja en casa, el control de esfínter, el lavado de manos, cuando van al baño, cuando se lavan los dientes. Yo me fui confiada el primer día, trabajamos todo ese verano para que mi hijo controlara esfínter, controló, costó, si me costó hartito, pero cuando venía marzo salíamos sin pañal, dábamos la vuelta al supermercado, comprábamos, eran como dos horas, él orinaba cuando volvía, cuando quería me pedía en el super y hacíamos en el super, entramos al colegio por ende lo llevo por un sube y baja por que donde íbamos antiguamente eran 8 niños y acá iba a estar con 20 niños, en salas distintas, con profesores distintos, todo nuevo, yo dije no sé cómo va andar, como va incursionar, esperaba que cuando llegara al colegio poder hablar con la profesora para ver si me daba la posibilidad de sacarle el pañal porque cuando yo salía con él, yo le ponía el pañal en el auto pero llegábamos a un lugar en específico. Entonces pedía que me dejaran hacer lo mismo dentro del colegio, y no se dio esa posibilidad, yo me encuentro con una encargada de integración que me plantea algo, que me propone algo, me dice cuáles son las alternativas, pero después en el curso de mi hijo, la profesora no me deja. No se lo sacan

Persona 1: claro, ahí hay un tema super importante porque, por ejemplo, yo voy a hablar como madre ahora, pero relacionado con el tema. Por ejemplo, en el colegio que estaba mi hijo, yo tengo un hijo de 11 años, se trabajan las conductas adaptativas cuando son chicos, el tema de la alimentación, del usar bien el servicio, de limpiarse la boca, que se yo. Pero después ellos almuerzan en el colegio, la mayoría de los niños y yo un par de veces fui a ver como comía mi hijo y estaba el desorden, hecho tenían todas las toallas de papel guardadas, no les ponían servilletas a los niños, no les daban el vasito con agua, no le enseñaban a limpiarse, comían las cosas con la mano, entonces a lo mejor como comunidad educativa tampoco tenemos la costumbre, en este caso en específico, pero me paso en un par de colegios, no están todos alineados con el tema de las conductas adaptativas, porque si trabajamos conductas adaptativas, trabajamos habilidades sociales, deberían todos ir como

igual hago que se limpien con las servilletas, por ejemplo, que vayamos todos para el mismo lado.

Persona 6: es que en nuestra casa cuando nos sentamos ponemos servilletas ponemos el vaso, si las cosas están ahí son para ser usadas. Yo personalmente, a como yo lo veo como mamá es la buena voluntad, es lo que hablábamos, es la buena voluntad de la tía que está ahí porque le toca toda la pega, entonces la profesora esta hasta aquí (indica más arriba de la cabeza) con los niños, los saca a comer y se les distorsionan y se gritan y se mueven, entonces ella ya no quiere más guerra, entonces que coman como quieran.

Tampoco hay una estructura base dentro de los niños, y también eso viene mucho de la casa, si nosotros como madre o padre tenemos un pilar fundamental cuando estamos educando a nuestros hijos para cuando lleguen a estos lugares, y muchas veces a lo mejor si bien es cierto no se repasan pero si, ya vamos almorzar cada uno en su mesa ahí están las servilletas ahí están los vasos, ustedes pasan, sacan, ustedes ocupan, entonces como no se refuerza eso al final hay queda o simplemente como dice usted se guarda. Pero por lo menos a mí me paso eso con mi hijo Mateo, que no me dejan sacar el pañal, les pido si me dejan poder mostrarle el baño para que reconozca donde está el baño porque él no habla, pero se expresa corporalmente y lo único que ella quería saber era si el niño era agresivo, fue lo único que le importó de mi hijo, ¿su hijo es agresivo?, no, le dije, no es agresivo, todo lo contrario, de los años que se lleva educando le dije yo que con esta edad ya son 4, siempre le pegan a él, porque no tiene hermanos más chicos y no se codea con niños más chicos por que en mi entorno no hay, su hermano tiene 16 años, entonces el no pega ni agrede, no pega patadas, no grita, no hace berrinches, no muerde, no hace nada de eso, el hecho es que nunca le pude sacar el pañal, desde el día uno que pedí hablar con la profesora, nunca me atendió por que no era el día, porque aún no le decían que día podía atenderme para ella poder hablar conmigo, nunca le interesó mi hijo, si bien es cierto era uno más, pero tenía una condición distinta que ella necesitaba averiguar más de ese niño, no eran 20 niños con síndrome de Down, era uno.

Entonces Mateo retrocedió, se empezó a hacer orinar, se orinaba en la casa, no quería comer solo, yo le digo, profesora qué pasa con la ropa de Mateo que viene todos los días limpia, y su colación, porque cuando él come comía por todos lados, me dijo: nosotras le damos la comida. Pero ¿por qué? le dije usted le da la colación si él sabe comer, es que como no sabemos cómo come se la damos nosotros. Le dije, vengo con un camino recorrido de cuatro años, trabajé todo el verano para que mi hijo controlara esfínter, a lo mejor sometiéndolo a un estrés a él para que pudiera lograr ese hito cuando entrara al colegio y no se viera una diferencia con el resto de sus pares, y ahora ustedes no quieren que yo saque pañal, no quieren que él coma, vino pandemia y nos quedamos en casa

**Persona 4:** Ese colegio tenía ya tres niños con síndrome de Down

**Persona 6:** si, tenía tres niños con síndrome de Down entonces ellos tenían la experiencia para decir o quizás esa experiencia a él le paso la cuenta por cómo eran esos otros niños no sé, pero el hecho es que yo a mediados de años deserté del colegio, porque durante todos

esos meses, yo no vi a la educadora presente, yo no vi a ningún profesor presente, solamente la Educadora Especial que me hablaba y desde un principio me dijo yo hago solo lenguaje y matemáticas, el resto yo no lo hago, porque por ley solamente puedo hacer esto, ya le dije yo y el resto ¿quién lo hace?, cada profesor porque estamos en prekínder, pero tenía educadora de párvulos, tenía profesor de inglés, tenía profesor de música, tenía profesor de ciencia, profesor de matemática y profesor de lenguaje, entonces cada profesor me debía mandar adecuado todo lo que era para él y el resto sacaba de la plataforma... nunca me llegó nada adecuado.

**Persona 7:** Claro, yo creo que más que por ley eran las horas de contratos y las horas asignadas que tenía para cada niño la profesora

**Persona 6:** Pero claramente el proyecto educativo no me cuadra, y entraba a la plataforma y Mateo tenía más materia que el resto no sé por poner un ejemplo, un día en inglés los otros niños tenían tres artículos de nombres que aprenderse de cosas y Mateo tenía cinco, yo decía como el profesor no me habla ¿cómo voy a llamar al profesor? si estoy en mi casa, como no tiene mi número, mi contacto para saber si mi hijo habla o no habla, de qué manera podemos trabajar. Al final deserté del colegio, porque cero apoyos, no vi nada de lo que cuando me entrevistaste con esta persona y lo que me presentó del proyecto, lo que yo vi en ocho días me esperaba algo peor para todo el año

**Persona 3:** quería acotar algo de lo que dice la madre, es ahí donde uno hace hincapié y dice no es necesario que un colegio tenga a un niño con la misma condición para saber manejar el tema al revés y al derecho. Porque lo hablo, Sebastián asiste al colegio es el primer niño con síndrome de Down, ninguna profesora había trabajado con niños con síndrome de Down, el colegio tampoco, pero si le han sacado el mayor potencial al Sebastián, es... y esto le está sirviendo para seguir abriendo puertas, más herramientas, estamos experimentando con mi hijo, pruebo para los que vienen detrás y eso igual es bueno, porque no sacan nada de decir en otros establecimientos “no si aquí tienen 10 niños con la misma condición” pero no saben hacer bien el trabajo, porque no trabajan con esto (indica corazón) ni con esto (indica cabeza), lo que ellas piensan en esto (mueve los dedos haciendo referencia a dinero), entonces si están pensando con esto (mueve los dedos haciendo referencia a dinero) no vamos a llegar a ninguna parte, si piensan con esto (indica cabeza) y con esto (indica corazón), nuestros hijos no es necesario que estén con otros iguales, que hayan 10 niños en el establecimiento, porque puede ser un establecimiento sin conocimiento, pero si la profesora lo va a trabajar con vocación, les va a sacar el mayor provecho, que alguna otra que profesora que tenga mayor experiencia ya trabajando o conociendo a un niño con una condición.

Finalmente, no nos queda más que confiar, porque es difícil saber lo que pasa en el colegio, porque nosotras no estamos ahí. Entonces, no saben cómo es el trabajo en el colegio, en algunas ocasiones realizan una entrevista y en ella le digo al profesor las habilidades que mi hijo debe desarrollar, las cosas que hace, pero el profesor no tiene en cuenta lo que le digo y me dice que él trabaja desde lo que ve, así que yo no sé cómo trabajan con mi hijo.

**Persona 6:** Y lo bueno que tiene acá el colegio es que nos van cambiando los equipos, Mateo si bien es cierto no trabaja con el mismo equipo que trabajo con Sebastián, está en otro curso, con otra profesora, la profesora que tuvo a Sebastián ya tuvo su experiencia. Mateo quedo en otro curso con una profesora que no ha tenido tampoco experiencia con chicos con síndrome de Down, si con TEA, por que han tenido niños con TEA, y ya me dijo después me dijo el equipo que le toque. Si, tenemos una en común que es la profesora de aula, que es la asistente que apoya si esa es en común, me dijo posiblemente en primero me dijo tampoco tenga me dijo el mismo equipo que tenga Sebastián por que la idea es que nosotros nos vayamos impregnando, no que este equipo va a ser para este niño y este va a pasar. La idea es que no todos vayamos aprendiendo, por ejemplo, la Educadora que trabaja con Mateo realiza reuniones siempre, todos los meses para conocer qué habilidades hemos desarrollado en el hogar para que sea más independiente, así todos tengamos la misma experiencia, vamos a tener la experiencia de los colegas sí, pero nosotros vamos a vivir una propia experiencia con un niño distinto a otro, tienen una condición igual, pero son muy distintos los dos, si yo converso con la profesora que tuvo Sebastián, mateo es muy distinto a Sebastián y Sebastián es muy distinto a Mateo, tienen su misma condición pero eso no los hace iguales y ahí es donde caemos los colegios

**Persona 3:** y ahí es donde también caen los padres que piensan que nuestros hijos por tener una condición, en este caso síndrome de Down piensan que son todos iguales y son totalmente todos distintos, una de las cosas que nosotras tenemos como grupo es que no hablamos de que sabe el tuyo, que sabe el mío. Aquí estamos luchando de forma individual y si podemos apoyarnos lo hacemos, nos potenciamos , porque estamos para eso, nos levantamos, pero gracias a Dios no funcionamos así.

**Teresa Núñez:** gracias, profesores

**Persona 11:** bueno yo igual voy a comenzar en base de la experiencia que he tenido, primero felicitarlas a ustedes porque son madres o apoderados idóneos que uno esperaría para trabajar, de verdad cuesta encontrarlos.

**Todos:** ríen

**Persona 11:** entonces estoy muy de acuerdo en cosas que ustedes han conversado y también los demás profesores, partiendo de que quizás exista una desnaturalización de las conductas adaptativas dentro de lo que se trabaja actualmente dentro del Currículo, como mencionaba acá la profesora... antiguamente se trabajaba con el decreto 87 donde se abordaban las conductas adaptativas, se abordaban temas sociales cierto, de autonomía y de independencia y actualmente con el decreto 83 que realiza adecuaciones curriculares dentro de lo que está estipulado por el ministerio cierto, no se aborda tanto pero en cierto sentido nosotros también le damos énfasis a trabajarlo dentro del contexto escolar, y que se amplie también a las familias.

Otro punto importante que ustedes lo mencionaron es la expectativa que tienen las familias respecto a los hijos, si nosotros tenemos una baja expectativa de nuestros hijos como vamos a lograr que el avance, como le vamos a dar la oportunidad y la instancia para que el

desarrolle estas habilidades, entonces viendo la pregunta si es que nosotros trabajamos las conductas adaptativas, de cierto modo las trabajamos dentro de esos establecimientos cierto, pero viene un tema igual de una participación de parte de las familias como habla un poco del modelo ecológico funcional donde existen diferentes sistemas donde está el micro que es precisamente las familias, luego viene eso que es un tema más de la escuela y la relación con las familias, entonces que pasa actualmente... yo tengo un nivel laboral que ese nivel laboral yo no lo tome cuando era pequeño, recién lo tome este año. Entonces se identifican diversas falencias en habilidades sociales conceptuales, habilidades sociales y prácticas, si bien ellos saben cuáles son por ejemplo las medidas de higiene, cuáles son los procesos que tienen que seguir en diferentes situaciones prácticas, lo saben, pero llevarlos a la práctica el día a día ellos no lo evidencian, ya, y un tema obviamente que la escuela puede potenciarlo y algunas cosas llevarlas a cabo pero hay otras cosas que como mencionaba leonardo no se pueden hacer en las escuelas, por ejemplo cruzar las calles, otros temas que no se pueden trabajar dentro de la escuela, entonces hay un trabajo ahí también con las familias y por eso yo les digo que ustedes son como las apoderadas idóneas o lo que uno esperaría para trabajar, pero hay muchas veces que no tenemos ese apoyo dentro de las familias y es un tema que se nota por ejemplo, yo lo noto ahora en el nivel laboral, que hay... hay algunas falencias en cuanto a eso, la autonomía, las habilidades sociales de los chicos igual están un poco descendidas.

También tengo ahora mi otra realidad, yo estoy en un prekínder donde trabajo constantemente con las familias frente a áreas, por ejemplo el prekínder es un curso que los alumnos presentan eh trastornos del espectro autistas y en si ellos, por ejemplo trabajan con sistema de comunicación aumentativa alternativa, entonces en ese sentido yo he tratado de generalizar los aprendizajes que ellos tienen dentro del establecimiento que también lo lleven a la práctica en las casas y la verdad es que ese trabajo es super importante porque encontré que hay resultados super satisfactorios para los chicos, noté que han generalizado esos aprendizajes, que en cierto sentido han mejorado su nivel de autonomía entonces, es importante el trabajo que ustedes también hacen como familia y complementario con lo que se hace con la escuela ya, en cuanto a dar los espacios, la oportunidad para que los niños se desenvuelvan y así traer expectativas que sean altas con lo que ustedes mencionaban, quizás tener expectativas, mi hijo puede ir a la universidad, mi hijo puede desarrollar estas habilidades, lo más probable es que quizás se va a demorar un poco más, nos va a costar un poco más pero.. sí tenemos las expectativas, si trabajamos en conjunto las familias, la escuela, eh vamos a llegar a un buen puerto, quizás nos vamos a demorar un poco más pero quizás vamos a encontrar resultados a largo o a mediano plazo, pero lo vamos a lograr, así que eso quería yo aportar

Teresa Núñez: gracias profesor.

Persona 10: en relación con la pregunta que dice ¿trabaja de manera consciente en el aula las conductas adaptativas? Escuchando todas las opiniones mi apreciación desde el rol que tengo actualmente y también como profesora de Educación Especial trabajando en PIE antiguamente 14 años, yo creo que no se trabajan de manera consciente ya, eh creo que mm

si se trabajan y se han trabajado toda la vida especialmente en párvulo y especialmente en escuelas especiales, mucho menos en Educación Básica, menos aún en media, pero lo que se trabaja en general ha sido inconsciente y puedo poner de ejemplo a nuestro establecimiento que luego de analizar esto mismo el año pasado, el ante pasado, ya algunos profesores habían identificado... la profesora que es la directora también dice que no había este trabajo consciente que era super necesario, porque esto tu no lo puedes dejan en manos del docente y de que tan comprometido o que tanta importancia le da según su sello, hay profes que esto lo trabajan super consciente y hay profes que no, porque sus fortalezas son otras, entonces como establecimiento pasaba que se acentuaba mucho en una sala y poco en otra y la única forma de poder convertirlo en un trabajo consciente fue haciéndolo, nosotros como establecimiento planificamos, de hecho con el profesor esto de lograr establecer las conductas adaptativas distribuidas por los meses del año y ahora trabajamos una conducta adaptativa al mes en el establecimiento, ¿Por qué? Porque nosotros seguimos usando el decreto 87 en el nivel laboral y trabajamos con las bases curriculares de básica en el nivel básico que tienen menos espacios para las conductas adaptativas, pero que aun así en el nivel laboral pasaba esto que dependía mucho del profe, porque obviamente somos seres humanos entonces tenemos... le ponemos un sello super distintivo al trabajo, hay profesores que le dan mucho más a matemáticas, profesores que le dan mucha más importancia a las habilidades sociales, profesores que le dan mucho más importancia a la vida en el hogar, a lo laboral, y para poder transformar esto que nos dábamos cuenta que no era equitativo, que no... que un estudiante estuviera en un curso quizás no desarrollaba de la misma forma las conductas adaptativas que el de la sala de al lado, y eso se transformaba en algo injusto, y para poder cambiar eso tuvimos que hacerlo consciente, se trabajó a través de talleres el año pasado sobre las conductas adaptativas, donde el profesor expuso y recordó un poco porque no por ser profesores de Educación Especial entendemos las conductas adaptativas, acá siempre dando vueltas .

En un PIE esto se aleja totalmente de lo curricular, entonces tú lo pierdes, esto es parte de la formación inicial, de la universidad y después nunca más, a mí me pasó, porque uno se va entrapando en lenguaje, matemática, ciencia, historia, la vida misma de la escuela regular con todo lo que puede ir ocurriendo en el día a día, entonces trabajamos de esa manera y se distribuyeron las conductas adaptativas como les cuento mes a mes en nuestro establecimiento y estamos en una etapa yo diría que de rodaje, de instalación, por que aun así hay profesores que no se lo apropian al 100% siendo super autocríticos, aunque tú lo leas y lo veas, yo creo que todavía son pocos los profesores que dicen cuando yo trabajo esto de saludar a personas y familiares pertenece a la dimensión social, es una habilidad interpersonal, yo todavía eso lo dudo mucho, pero solo cuando tú haces este trabajo consciente lo vas traspasando a tu práctica y vas transformándola, pero las cosas tienen etapa entonces para nosotros yo creo que estamos en etapa de implementación. Eso quería comentar

Teresa Núñez: Gracias profesora.

Persona 9: sí, al igual que mi colega igual felicitarlas por el rol que cumplen con sus hijos, es muy bueno escuchar a madres principalmente, que triste que sean solo madres y que a lo mejor no haya un padre, un tío, no sé el rol masculino representado en también en esto... si y entendemos también nosotros como profesores que las mujeres se han llevado trabajo lamentablemente más pesado en el rol formativo de sus hijos, y también pasa en las conductas adaptativas que también muchas veces uno de los prejuicios que tenemos es que también debemos trabajar las conductas adaptativas, lo que las familias traen , que tiene que ver con la religión en algunos casos, a veces machismos en zonas que están... en zonas rurales también, no quiero ser prejuicioso pero hay mucho machismo entonces a veces cuesta un poco abordar las conductas, ciertas conductas adaptativas más que otras, pero también ahondar también y visibilizar mucho lo que dijo.

El hecho de que el sistema escolar chileno está hecho para justamente para olvidarse en una etapa de las conductas adaptativas, tenemos la prebásica donde los preescolares- ustedes mismas dijeron- se trabaja mucho la adaptación, el control de esfínter, después nos olvidamos, hay paréntesis gigantes bueno Educación Básica en PIE de hecho si el profesor no tiene la vocación, no sabe de esto, se le olvida que el currículo se puede flexibilizar y se puede insertar la conducta adaptativa dentro del currículo, después si estamos en media con mayor razón más difícil es poder abordar a menos de que estén en escuela especial, no quiero decir que en el fondo... comparar estos dos lugares, estoy solo haciendo la comparación super respetuosa de la conducta adaptativa, el sistema escolar está hecho para eso ya, nos olvidamos... no hay un currículo que diga conducta adaptativa, no está la asignatura, tampoco está dentro de las escuelas especiales, pero el currículo de la escuela especial en el decreto 87 por lo tanto en el nivel solo laboral nos permite flexibilizar tanto que nos da lugar a poder trabajar esto sin mayor problema, pero aun así sigue siendo también un poco desde el punto de vista que el perfil del profesor si las trabajó o no, como las aborda, y eso tiene una variable que creo que es importante en la formación docente.

A nosotros por ejemplo en la formación docente todavía sigue siendo muy básica, todavía porque ustedes nos hablaban de estrategias, finalmente nosotros podemos saber esta definición, pero sin embargo, no contamos con la formación docente, todavía no cuenta con entregar estrategias al profesor, al que va a ser profesor para poder justamente llevarlo a la sala, esto está muy trabajado a pesar de eso todavía no es consciente respondiendo a la pregunta que tú nos comentabas, no es consciente todavía se ha trabajado, quizás no con el nombre de conductas adaptativas, porque esos son términos que se están acuñando en las últimas dos décadas, y hay muchos profesionales que no las conocen con ese nombre y las trabajan de igual manera.

Persona 10: Menos un profesor de Educación Básica

Persona 9: No, menos, porque además esta formación docente está en la Educación Especial

Persona 10: Esto los profesores de Educación Básica no lo ven

Persona 9: y las Educadoras de Párvulo tampoco, a pesar de que le ponen mucho empeño y hay gente muy preparada pero no está el piso en cuanto a la formación docente y entonces

solo terminar con el hecho de que así como el sistema está preparado para darle muchas prioridades a lenguaje y matemáticas, las familias todavía siguen esperando... a lo mejor no ustedes, pero nuestras familias, muchas familias siguen esperando que se les informen los objetivos cierto de lenguaje, matemáticas y no que les digamos “sabe que su hijo está yendo al baño solo” no están esperando eso y si lleva pocas tareas escritas en un cuaderno se enojan, en la Educación Parvularia es más fácil porque las rutinas favorecen el trabajo de las conductas adaptativas, en los últimos años lo he trabajado más consciente con las familias, entregando orientaciones insisto con las familias la importancia que tiene trabajar estas conductas por medio de talleres, estas habilidades deben ser fortalecidas con mayor énfasis en los niños con discapacidad especialmente igual no existe una asignatura que trate solamente estas habilidades de la vida diaria, cada profesor debe encontrar el sentido de estas habilidades en las diferentes asignaturas.

Persona 10: no hacen nada en la escuela

Persona 9: el sistema está preparado para que nosotros esperemos de que mientras más escriba más aprendió, entonces hay variables que se conjugan, solamente eso

Teresa Núñez: antes de dar la palabra a dos personas, a la profesora y al profesor quiero agregar a esta discusión dos preguntas ya, que tiene relación con ¿de qué manera se trabaja esto colaborativamente con las familias? ¿si es que ustedes les dan importancia a algunas conductas adaptativas sobre otras? para que también las vayan agregando a la conversación.

Persona 7: bueno yo quería decir que esto va un poco más atrás incluso cuando se establece el diagnóstico del estudiante, de nuestros niños, no se evalúa con los instrumentos correctos por lo general se utiliza un instrumento para la conducta adaptativa que no corresponde y entrega muy poca información, habiendo instrumentos que son más acertados no vamos a decir los nombres en estos momentos pero hay instrumentos más acertados, entonces no tenemos como la información fidedigna para recoger cierto el nivel de las conductas adaptativas de los niños.

Por otro lado como las trabajamos nosotros a nivel de escuela a través del trabajo con las familias, a través de escuelas para padres y en entrevistas individuales, lo incorporamos como contenido en las temáticas que abordamos en las reuniones de grupos afines con los padres, lo hemos hecho mucho a través de proyectos cuando postulamos a proyectos que tienen que ver con inclusión laboral, tratamos de buscar gente que sepa de la materia y les de charlas precisas a los apoderados de cuáles son las habilidades cierto que podrían hacer que esos beneficiarios, que nuestros beneficiarios del proyecto sean exitosos en un puesto de trabajo, llevamos nosotros como escuela 22 años acompañando en este proceso de transición a la vida adulta y hemos tenido hartas experiencias, y en los últimos años nos hemos encontrado con un grupo de padres más abiertos a enfrentar nuevos desafíos, recuerdo en algún momento a un profesor recibió a un grupo de mamás super aprensivas, los niños no pueden movilizarse, no pueden... ¿Qué es lo que quieren? Les dijo el profesor para sus hijos... eh tenerlos siempre en una burbuja donde no... donde no conozcan nada, eh si no

quieren que les pase nada, nada va a pasar con ellos, era como un poco... evocando una frase de una película.

Entonces finalmente ese grupo terminó trasladándose solo y de ese grupo la mayor parte de esos niños hoy en día están incluidos laboralmente, ya sea a través de trabajos protegidos con sus padres como es el Coffe 21 que muchos deben conocer, y otros en puestos de trabajos reales el jumbo el... si y eso son chicos, un proceso que llego de niños super sobre protegidos... que llegaban en furgón escolar al colegio y que lograron este grado de independencia

Persona 8: y ese fue un trabajo con las familias

Persona 7: trabajo con las familias, un trabajo colaborativo, no solamente la escuela por un lado sino que juntos para lograr... y con hartas peleas de que se iban enojadas con el profesor (ríe), ya, en ese proceso se iban enojadas, pero como se le ocurre al profesor que lo voy a mandar solo, pero probemos, se van ahorrar la plata del transporte, usted lo manda me dice se fue, yo le llamo aquí cuando llegue, después para que lo voy a llamar yo, que use el teléfono y que él le mande un mensaje que llego, fueron todos mecanismos y la tecnología hoy en día nos ayuda mucho, quizás hace muchos años atrás cuando me subo a la micro y no saber que paso era mucho más incierto, cierto. Y así fuimos logrando todo este proceso, lamentablemente en este último tiempo con el proceso de la pandemia como que volvimos atrás y hay que volver a retomar y hay que volver a recuperar las confianzas, es parte de la pandemia, los efectos de la pandemia es la locomoción, ya no pasa micro entonces los papás... o si va la micro, la micro va sin nada entonces los papás ya no se atreven y la otra pregunta...

Persona 2: voy a tratar de aclarar bien mis ideas, pero siento que respondo a también preguntas que surgieron al final. Si siento que si bien no existe una consciencia del trabajo de estas conductas adaptativas yo creo que por ejemplo las asignaturas de Educación Básica centrémonos en Educación Básica, son incompatibles, sería imposible llegar a situar esos aprendizajes sin la existencia de estas conductas adaptativas, creo que a lo mejor no están dentro del currículo, no están declarados dentro de las adecuaciones curriculares, pero sí, que están presente y que están muy presentes, eso si lo que falta acá es operacionalizar tal vez cuales son estas conductas adaptativas que son más transversales por ejemplo la comunicación, y ahí en los primeros niveles de enseñanza agarrar a los apoderados y generar un trabajo colaborativo cosa que si nosotros implementamos un sistema de comunicación alternativo con este estudiante que a lo mejor no tiene el lenguaje verbal, que sea un sistema de comunicación alternativo que sea funcional, generalizable y espontaneo, que funcione tanto en la casa y en todo el contexto donde el chico va a estar, porque en ese sentido... yo creo que por ahí nosotros por lo menos como escuela, siento que vamos orientando nuestras prácticas a lo mejor no está declarado vuelvo a decir el trabajo de la conducta adaptativa pero, como en el decreto 83 también se ha ido olvidando, aunque sí creo que está siempre, por ejemplo, yo me reúno con los apoderados individualmente para fortalecer lo que realizamos en la escuela ahí felicito a la familia y entrego algunos lineamientos de trabajo para sus casas.

Teresa Núñez: antes que pasemos donde la madre que está ahí pidiendo la palabra ¿hay alguna guía o protocolo que le entreguen a ustedes como profesores el ministerio relacionado con la bajada de las conductas adaptativas en el aula?

Todos los profesores: No (responden de manera unánime)

Teresa Núñez: necesitaba cerciorarme (ríe)

Persona 2: la guía de la transición a la vida adulta que...

Persona 10: si el del libro azul que fue bien antiguo y algo puntual

Persona 2: 2018 parece

Teresa Núñez: no, pero en Educación Básica

Persona 10: No

Persona 3: No existe una consciencia del trabajo de las conductas adaptativas, sobre todo en las asignaturas de Educación Básica estas son incompatibles, además es imposible llegar a estos aprendizajes sin la existencia de las conductas adaptativas.

Persona 7: lo que pasa que en el año 2014 invitaron a las escuelas de Talca, pero era una persona por comunidad educativa a una capacitación a Santiago, en donde se trabajó mucho el tema de la transición a la vida adulta y ahí se habló un poco el señor Quintana del tema de conductas adaptativas y muchos colegios que a lo mejor no tuvieron la posibilidad de enviar a nadie o la gente que se moviliza de un colegio a otro y la capacitación se perdió en el fondo

Persona 2: pero se hizo una bajada ¿o no?

Teresa Núñez: pero solamente para talleres laborales, para Educación Básica ¿no se ha... dicho nada ese libro?

Persona 2: yo me acuerdo de esa capacitación que hubo en Santiago

Persona 1: pero eso fue COANIL (escuela especial)

Persona 2: no, no, no fue una nacional que había, era uno por comuna parece

Persona 7: una por escuela parece, don Jaime logro algunos cupos

Persona que se integra: yo creo que, por provincia, san Javier no fue

Persona 1: no, fue de escuelas fueron algunas no mas

Teresa Núñez: Alejandra voy a agregar a lo que tú quieras comentar si puedes agregarle también si es que ¿las familias reciben información de los centros educativos? Y si ¿las familias disponen de orientaciones y pautas respecto a estas conductas y si ¿se tienen en cuenta si son prioridad como familia?

Persona 4: ya, voy hacer dos alcances, en el año 2019 en la escuela UNPADE hubo un ramo que se llamaba algo “habilidades para la vida” donde en una forma muy dinámica y símil se trataba de que los niños eh en ese tiempo, bueno igual actualmente son 8 niños por salas tenían que tener diferentes roles dentro de la sala, desde ordenar los bancos, barrer, y hacer como una especie de decirlo en la casa y se insistía tanto, era una vez a la semana pero se insistía tanto que luego los niños fueron haciendo las cosas en la casa, entonces cuando un día tú te encuentras como que... deje la pala y la escoba por ahí y el Pablo termino barriendo entonces todas esas cosas las chochea y las maneja por Facebook (ríen).

Entonces, este año esa asignatura no está, se supone que ese fortalecimiento para la vida los niños lo hicieron en la casa y en la atención a apoderado porque tampoco tenemos reuniones presenciales, para mi es felicidad esto de esta aquí ha (ríen) es mi primera reunión presencial después de... por que todo es por zoom, entonces es diferente a este contexto, bueno de hecho yo te decía oye por zoom yo te hubiese tenido 20 mamás aquí y todas queriendo opinar pero elegí a las más habladoras (ríen) no pero sabes que... entonces en atención de apoderados insistían en ¿qué métodos vamos a trabajar? y fortalecer lo que Pablo ya ha hecho frente a otras cosas que fueron dándose en forma muy normal, igual creo que sería importante para los profesores consultaran respecto de lo que los niños saben y también que entreguen orientaciones para trabajar desde la casa., por ejemplo, que me decía felicítalo por eso que logró, si habló o no habló, si no es capaz de leer eso va a venir después y al escucharte si Pablo a los 24 años puede tener un proceso lector un poco más maduro, y que Pablo pueda escribir su nombre y sus dos apellidos, yo creo que estamos bastante bien, entonces se me dieron las pauta a seguir como digo al alcance de todos y en la parte de lectura a través del método global complementario que es mejor que el que estábamos usando que era el método Matte, pésimo, malo

Persona 2: ¿Cuál, el ojo?

Persona 4: si, el ojo pésimo, pésimo, pésimo ya entonces si por lo menos en la escuela especial a mí se me indico como íbamos a trabajar toda la parte de expresión oral y como íbamos a trabajar también las matemáticas, pero en funcionalidad al calendario, los niños para que sepan primero como saber su ficha, su nombre, su Rut, su fecha de nacimiento, cuantos hermanos son, como se llama la mamá, como se llama el papá y trabajar de tal forma que ellos terminen a fin de año pidiendo... más y aquí lo tenía marcada con respecto a los días de la semana, escribir los días de la semana, reconocerlos dentro del calendario, saber en qué día estamos, por ejemplo, si hoy día es martes 6 de julio que él sepa dónde está el martes 6 de julio a través de colores y todas esas cosas y eso insistirlo en la casa y así íbamos a trabajar matemáticas, ya eso en esa parte eso me pasaba.

Pero quería decir, porque si bien es cierto que aquí estamos con profesores y ustedes hablan mucho de artículos y nosotros no sabemos nada de eso, entonces ustedes pueden hablar todas esas cosas, pero si rescato dos palabras que ustedes dicen, que son lo colaborativo y la transición, porque lo colaborativo no solamente depende de los profesores o las familias, depende también del contexto donde nuestro hijo se va a desarrollar y aquí quiero destacar algo que a mí me paso este año. El hermano mayor que viene antes que Pablo, él es el cuarto,

tiene dos hermanos que son profesionales, después tenemos un buen salto y después tiene un hermano que es dos años mayor que él que tiene 15 está en 2do medio y esta acá en el liceo Diego Portales. Este año ingreso también por primera vez un alumno con síndrome de Down que es Germán él tiene 16 años, empezó con exámenes libre y un día Ángel me dice, “oye mamá sabes que te cuento, me dijo que hoy día llegamos con el Germán a la sala de la banda me dijo así y el profe nos pidió que armáramos el audio, lo cables y Germán anduvo super bien” y yo le digo ¿Germán?, “si mamá me dijo así el hijo de la vecina que vive en la otra cuadra” a dije yo que bien y ¿cómo anduvo Germán, como lo hace? super bien mamá si él sabe harito me dijo, así como es tiktoker. En ningún momento, en ningún momento el uso la palabra el hijo de la vecina que tiene síndrome de Down.

Entonces para mí eso es, él siempre dijo que era yo la que decía que Pablo tenía síndrome de Down porque él no le veía síndrome de Down por ninguna parte, porque pelea igual que él. Pero esa, ese sacado de su mente, el que tuviera que especificar, sacar el adjetivo para mí fue tan valioso que yo se lo comentaba a las madres de UNPADE, entonces saben lo que me paso con el Germán, me paso esto y esto.... Que el ángel me hablaba de Germán como si hubiese estado toda la vida, de hecho tienen varios niños con TEA y es el primer niño como les contaba con síndrome de Down, entonces para nosotros es tan importante que Germán sea no solo ayudado por el profesor a través de un PIE, sino que sea todo el sistema educativo, que se compromete cierto, que esta alerta, que está en la ayuda, que está claro y la madre también ha puesto harito de su parte, me dijo “yo voy a estar ahí”, porque si Germán es el primero aquí tienen que llegar más niños como él se supone que el liceo es técnico profesional entonces muchos jóvenes quieren entrar a sus carrera y también algún apoyo laboral.

También hacía referencia a lo que decía el profesor como les enseñamos a ir a la calle, y a mí me toco el caso de una niña estando en UNPADE, ella vive en Maule y estudiaba acá en UNPADE, por situaciones complejas de la vida mi amiga tuvo que empezar a trabajar y su hija es la quinta hija, 15 años, y la cambio de colegio más cerca de su casa, de Maule a un colegio y el colegio es UNPADE tiene que atravesar Talca pero completo, una cantidad de dinero y todo... entonces la cambio a un colegio acá cerca del Jumbo y ella entra a las 11 de la mañana y la Coni queda sola, porque los hermanos están en la universidad yo le decía, Mari y como vienes con ella, no me decía con el dolor de mi alma tuve que enseñarle como se le coloca llave a la puerta, como se tiene que esperar al transporte y me dijo los primeros días yo lloraba, pero a estas alturas me dijo así, el tío me dice que la pase a buscar, la pase a dejar y ella se queda con todas sus cosas en el microonda, si tiene que apretar un botón, si tiene que apretar otro, llega y espera a sus hermanos con las tazas listas. Entonces si claro se puede pasar en básica, se puede pasar... pero también volvemos a recalcar, volvemos a decir lo importante es que la familia piense así para poder darle al niño la oportunidad y decirle si aprendí y me puedo manejar solo, dame la oportunidad y te voy a demostrar que, puedo, pero tiene que tener esa cultura, esa sensación de soltar, el techo no es tan arriba el techo a veces es que abra la puerta solo.

**Teresa Núñez:** bueno terminamos como empezamos cierto, con el techo con las expectativas que tenemos de nuestros niños, niñas, jóvenes que tienen alguna condición distinta. Agradezco enormemente su asistencia, todo lo que conversaron y nos vamos a seguir viendo, los vamos a invitar en otra ocasión para seguir conversando. Les pido sus consentimientos informados por favor y muchas gracias