



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Departamento de Estudios y Desarrollo
División de Planificación y Presupuesto
Ministerio de Educación

Conducta Adaptativa: explorando instrumentos para su evaluación en estudiantes chilenos

Investigador principal: Daniela Vera Bachmann
Equipo de investigación: Alejandro Álvarez Espinoza
José Luis Gálvez Nieto
Ítalo Trizano Hermosilla
Institución adjudicataria: Universidad Austral de Chile
Proyecto FONIDE N° 911407

Abril, 2016

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Fecha inicio del Proyecto: Marzo de 2015

Fecha término del Proyecto: Marzo de 2016

Monto adjudicado por FONIDE: \$18.800.000.-

Monto total del proyecto: \$23.690.000.-

Número de decreto: 749

Fecha del decreto: 14 de julio de 2015

Incorporación o no de enfoque de género: Sí

Tipo de metodología empleada: Cuantitativa

Comentaristas del proyecto: María Soledad González Serrano, Pablo González

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Ayudantes de Investigación:

Universidad Austral de Chile:

Coordinadoras: Elizabeth Salgado Uribe, Paola Saravia Henríquez

Equipo: María Rosa Franz Torres, Daniela Fuentes Delgado, María Karina Muñoz Rosas, Alfredo Soto Guzmán

Universidad de La Frontera:

Equipo: Paola Ojeda Fuentes, Ana Sagredo Reyes, Yocelin Sepúlveda Cofré, Rocío Vega Arias

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar las propiedades psicométricas del Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP) en población de estudiantes chilenos. Siguiendo las instrucciones originales, el ICAP fue aplicado a una muestra probabilística de padres, madres o cuidadores, de las regiones de Valparaíso, Metropolitana, Libertador Gral. Bernardo O'Higgins, Bío Bío, La Araucanía y Los Lagos, que en su conjunto representaron un total de 1,670 niños, niñas y adolescentes de ambos sexos (49.3% hombres y 50.7% mujeres), con un promedio de edad de 10.23 años ($DT=2.95$). Los resultados del análisis factorial exploratorio y confirmatorio del ICAP evidencian que las saturaciones factoriales de los ítems son claras y permiten definir una estructura adecuada para la medición de la conducta adaptativa, expresada a partir de cuatro dimensiones. Se observaron además, adecuados niveles de fiabilidad para las cuatro dimensiones del constructo y ausencia de correlaciones moderadas o altas entre el ICAP y la Escala de Estilos de Crianza, de acuerdo a lo esperado como indicador de validez divergente. Se concluye que el ICAP entrega distintas evidencias de calidad psicométrica para su utilización en población chilena.

Palabras claves: conducta adaptativa, validación de instrumentos, fiabilidad, validez.

INDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPITULO I: CONTEXTUALIZACIÓN..... | 8 |
| CAPITULO II: ANTECEDENTES TEORICOS..... | 9 |
| 2.1 DISCAPACIDAD INTELECTUAL..... | 10 |
| 2.1.1 Breve revisión del concepto de Discapacidad Intelectual..... | 10 |
| 2.1.2 Discapacidad Intelectual y sus dimensiones..... | 11 |
| 2.2 CONDUCTA ADAPTATIVA..... | 12 |
| 2.2.1 Conceptualización..... | 12 |
| 2.2.2 Evaluación de la Conducta Adaptativa..... | 15 |
| 2.3 MARCOS NORMATIVOS Y LEGISLACIONES EDUCATIVAS: EL ESTADO ACTUAL DEL TEMA EN CHILE..... | 16 |
| CAPITULO III: OBJETIVOS | 18 |
| 3.1 OBJETIVO GENERAL..... | 18 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 18 |
| CAPITULO IV: METODOLOGÍA..... | 19 |
| 4.1 PARTICIPANTES..... | 19 |
| 4.2 INSTRUMENTOS | 20 |
| 4.3 PROCEDIMIENTO | 21 |
| 4.3.1 Revisión y Adaptación de los Instrumentos..... | 21 |
| 4.3.2 Trabajo de campo | 21 |

| | |
|---|-----------|
| 4.4 ANÁLISIS DE DATOS..... | 22 |
| CAPITULO V: RESULTADOS | 24 |
| 5.1 EVIDENCIAS DE DIMENSIONALIDAD..... | 24 |
| 5.1.1 Análisis Factorial Exploratorio | 24 |
| 5.1.2 Análisis Factorial Confirmatorio..... | 27 |
| 5.2 EVIDENCIAS DE FIABILIDAD..... | 31 |
| 5.3 EVIDENCIAS DE VALIDEZ CONVERGENTE/DIVERGENTE | 34 |
| 5.4 BAREMOS DE INTERPRETACIÓN..... | 35 |
| CAPITULO VI: CONCLUSIONES..... | 36 |
| CAPITULO VII: RECOMENDACIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS..... | 38 |
| CAPITULO VIII: DIFUSIÓN | 40 |
| 7.1 PARA TOMADORES DE DECISIONES Y COMUNIDAD EN GENERAL | 40 |
| 7.1 ÁMBITO ACADÉMICO..... | 40 |
| BIBLIOGRAFIA | 41 |
| ANEXOS..... | 48 |

INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, la American Association on Mental Retardation (AAMR) – hoy American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) – ha propuesto tres criterios para el diagnóstico de discapacidad intelectual: la existencia de limitaciones significativas del funcionamiento intelectual, presencia de limitaciones significativas de la conducta adaptativa, y una edad de aparición anterior a los 18 años (Montero & Lagos, 2011). Esta aproximación que considera múltiples criterios, implica acercarse a la idea de un diagnóstico en discapacidad intelectual no centrado exclusivamente en medidas psicométricas, bajo el precepto de que el retardo mental no debe considerar como criterio exclusivo la medida de inteligencia (Heber, 1959). La integralidad que representa tal enfoque es importante, ya que contribuye a compensar algunos de los potenciales efectos discriminadores derivados del uso exclusivo de pruebas psicométricas en el diagnóstico de discapacidad intelectual, como la desproporcionada identificación y derivación educativa de niños de minorías étnicas o grupos socioeconómicos desfavorecidos, a grupos de educación especial (Montero, 2005; Montero & Lagos, 2011). La inclusión del criterio de conducta adaptativa constituye, sin lugar a dudas, un avance sustancial y el aspecto central de una noción de discapacidad intelectual que trasciende la dimensión meramente psicométrica (Alarcón-Leiva & Sepúlveda-Dote, 2014).

En concordancia con lo mencionado, Chile ha dado pasos importantes en la incorporación de este criterio a su política de atención a la diversidad, aunque al mismo tiempo se advierte que actualmente en el país no existen instrumentos que permitan evaluar la conducta adaptativa de manera apropiada (Alarcón-Leiva & Sepúlveda-Dote, 2014).

En este sentido, la presente investigación pretende ser un aporte a la política pública, específicamente en lo referente al trabajo con necesidades educativas especiales, en la medida que da respuesta a una necesidad explícita de la misma.

Para profundizar en los aspectos relacionados con la conducta adaptativa, su conceptualización y desafíos, el documento está organizado como sigue. En el siguiente capítulo se presenta la problemática de investigación respecto de la conducta adaptativa y su evaluación en Chile. En el capítulo dos, se realiza una revisión breve del estado del arte respecto de cada uno de los temas que se abordan en el presente estudio, mientras en el capítulo tres se plantean los objetivos de la investigación. Luego, en el capítulo cuatro, se presenta la metodología abordada para la primera fase del estudio, dando cuenta de los datos utilizados y el tipo de análisis que se llevó a cabo para dar

respuesta al propósito guía de esta investigación. En el capítulo cinco se exponen los resultados correspondientes a las evidencias de dimensionalidad, fiabilidad y validez del instrumento aplicado en seis regiones del país y, finalmente, en los capítulos seis y siete se presentan las conclusiones y sugerencias generadas a partir de los hallazgos de la presente investigación.

CAPITULO I: CONTEXTUALIZACIÓN

La evaluación de la conducta adaptativa en Chile, ha sido impulsada en los últimos años por normativas educativas enfocadas principalmente en el diagnóstico y la determinación de apoyos para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (Alarcón-Leiva & Sepúlveda-Dote, 2014).

Como criterio diagnóstico de estudiantes con déficit intelectual, la conducta adaptativa no es considerada sino hasta fines del año 2009, fecha en que se promulga el Decreto N° 170, correspondiente al reglamento de la ley N° 20.201/07 que modifica el DFL2 de subvenciones. En este Decreto, específicamente en su artículo N° 47, se hace mención – por primera vez de manera formal – a exigencias sobre la evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual (MINEDUC, 2009a).

Lo anterior, ha explicitado la valoración de la conducta adaptativa – concebida genéricamente como las diversas habilidades aprendidas por las personas para funcionar en su vida cotidiana – como un elemento relevante para el diagnóstico y un reconocimiento expreso de la política pública chilena, en concordancia con la postura internacional respecto del mismo tema (Luckasson et al., 2002; Schallock et al., 2010; Tassé, 2013).

Sumado a lo anterior, en el año 2009, la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación de Chile, dispuso un documento denominado “Orientaciones Técnicas para la Evaluación Diagnóstica de Estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Intelectual” (MINEDUC, 2009b), cuyo objetivo es proporcionar a los y las profesionales encargados/as del diagnóstico de discapacidad intelectual, elementos que permitan obtener resultados precisos, acorde a criterios comunes (Montero & Lagos, 2011), al tiempo que facilitan la toma de decisiones respecto de proporcionar los apoyos necesarios para garantizar el acceso a una educación igualitaria de calidad. En dicho documento se describe una serie de aspectos relacionados con la conducta adaptativa, entre los cuales se cuentan sugerencias de instrumentos para evaluar dicho constructo (MINEDUC, 2009b). No

obstante, se reconoce que en Chile no existen escalas de conducta adaptativa estandarizadas (Alarcón-Leiva & Sepúlveda-Dote, 2014; MINEDUC, 2009b), carencia que produce como consecuencia el que los antecedentes referidos a estas habilidades sean recabados por medio de instrumentos internacionales o a través del llamado “juicio clínico” de los/las psicólogos/as (Montero & Lagos, 2011).

Esto último evidencia una deuda en el ámbito de la atención a la diversidad, ya que si bien existe un avance respecto del diagnóstico de discapacidad intelectual en relación a considerar la conducta adaptativa como factor relevante – en concordancia con lo que se plantea a nivel internacional – el no contar con instrumentos validados para la población chilena impide que este criterio sea adecuadamente incorporado a la evaluación, al tiempo que dificulta la práctica de la misma y el establecimiento de apoyos adecuados para los y las estudiantes que lo requieran.

Contar con los aportes del presente estudio, no sólo disminuye la brecha entre investigación científica, política pública y formación profesional (Alarcón-Leiva & Sepúlveda-Dote, 2014), sino además permite responder a una necesidad reconocida respecto de establecer de manera confiable el diagnóstico de discapacidad intelectual. En este sentido, los resultados finales de la presente investigación apuntan a contar con evidencia que permita integrar, de forma más efectiva, los esfuerzos realizados para otorgar una educación de calidad para todos y todas sin distinción.

CAPITULO II: ANTECEDENTES TEORICOS

Una Educación para todos y todas es un desafío que implica atender a la diversidad, reconociendo en ello una oportunidad de aprendizaje y desarrollo para todos quienes participan en ella, independiente de sus condiciones culturales, sociales o económicas (Antequera et al., 2008).

Lo anterior requiere, que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros (Blanco, 2006). Pero para que esto sea posible, es necesario responder a las necesidades de los estudiantes, particularmente de quienes presentan discapacidad intelectual, de manera de proporcionar los apoyos requeridos para que las habilidades, destrezas y competencias necesarias sean desarrolladas en igualdad de condiciones.

Esta revisión expone aspectos relativos a los conceptos teóricos que guían el presente estudio, los métodos de evaluación utilizados y una revisión de las actuales propuestas de la normativa educativa chilena. Con esto, se pretende ofrecer un punto de partida, que permita entender los propósitos centrales de la investigación desarrollada.

2.1 Discapacidad Intelectual

2.1.1 Breve revisión del concepto de Discapacidad Intelectual

La conceptualización de la discapacidad intelectual no ha estado desligada de la historia, y en consecuencia ha ido cambiando con el tiempo (Carrillo, 2012; Tassé, 2013; Tassé et al., 2012).

La noción de discapacidad intelectual surge en la edad antigua y avanza incluso, hasta la Modernidad y la Posmodernidad. Antes de llegar a la denominación actual, el concepto ha sido expresado de diferentes maneras: idiotismo, anormalidad, deficiencia, insuficiencia, subnormalidad, etcétera. En épocas más recientes se le llamó retraso mental y actualmente se le denomina como discapacidad intelectual (Arroyave, 2012).

En sus inicios la discapacidad intelectual estuvo asociada al concepto de retardo y, aunque surge vinculado al enfoque médico, ya en el siglo XIX se describen los primeros intentos de “rehabilitación educativa”, incorporando la idea de que el retraso mental presenta la posibilidad de “reeducación” principalmente en habilidades sociales mediante programas de entrenamiento adecuados (Carrillo, 2012; Portillo, 2004).

En el siglo XX el enfoque biomédico fue predominante en el abordaje de la discapacidad intelectual (Wehmeyer et al., 2008), donde la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) definió el retraso como una afectación de tipo mental incurable, haciendo hincapié en el funcionamiento de la base física de la inteligencia (cerebro) (Verdugo, 2003). Esta definición fue complementada posteriormente, incorporando elementos asociados al análisis psicométrico (Luckasson et al., 2002).

A partir del 2002, el concepto de “retraso mental” fue sustituido por el término “discapacidad intelectual”. Las investigaciones en el tema, promovieron el desarrollo de modelos explicativos que incorporaron la interacción entre la persona y su ambiente como parte esencial de la definición (Montero & Lagos, 2011; Schalock et al., 2010; Wehmeyer et al., 2008). De este modo, la discapacidad intelectual comenzó a ser entendida como un desajuste entre las capacidades de la persona y las

demandas de su ambiente, lo que incluyó una mirada socio-ecológica de la discapacidad y un enfoque multifactorial de su etiología (Guillén, Verdugo, Arias & Vicente, 2015; Verdugo & Schalock, 2010).

Actualmente, y desde el año 2011, el departamento de Salud Mental de la OMS anunció en el XV Congreso Nacional de Psiquiatría, un cambio de denominación de la discapacidad intelectual. La nueva terminología sugerida es la de "Trastorno del Desarrollo Intelectual" (Carrillo, 2012), y hace referencia a un grupo de condiciones del desarrollo caracterizadas por un déficit significativo de funciones cognitivas asociadas a limitaciones en el aprendizaje, comportamiento adaptativo y habilidades (Salvador-Carulla, 2011). Esta nueva conceptualización sigue en la lógica de lo planteado anteriormente, respecto de una mirada socio-ecológica de la discapacidad, en donde las pruebas de inteligencia por si solas no resultan satisfactorias para el diagnóstico. Por el contrario, resulta necesario observar los contextos, los roles sociales y cada uno de los constructos que componen esta nueva mirada de la discapacidad intelectual (Tassé et al., 2012) con el objeto de diseñar apoyos que respondan de mejor manera a las necesidades de inclusión (Schalock & Verdugo, 2012; Shogren, Bradley, Gómez, Yeager & Schalock, 2011; Thompson et al., 2010; Verdugo, Arias, Gómez & Schalock, 2010).

2.1.2 Discapacidad Intelectual y sus dimensiones

La actual definición, evaluación, clasificación y sistemas de apoyo acerca de la discapacidad intelectual considera cinco dimensiones (Schalock et al., 2010): capacidad Intelectual; conducta adaptativa; interacción, participación y rol social; salud física y mental; y ambientes y contextos. En ella, las dos primeras resultan de especial relevancia y son consideradas como constructos multidimensionales y jerárquicos, pudiendo observarse entre ambas un paralelismo entre los dominios de ejecución que las componen (intelectual, práctico y social) (Navas, Verdugo, Arias & Gómez, 2008; Navas, Verdugo & Gómez, 2008; Montero, 2005; Schalock, 1999).

Mientras el constructo de inteligencia está definido por "limitaciones significativas en el funcionamiento" consideradas en un contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD, 2010), la conducta adaptativa se relaciona con un conjunto de habilidades conceptuales sociales y prácticas, aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2007; 2010; Wehemeyer et al., 2008). Hoy en día la consideración de la conducta adaptativa es

igualmente relevante que la medición de CI en el diagnóstico de discapacidad intelectual (Floyd et al., 2015; Oakland & Daley, 2013; Tassé, 2009).

2.2 Conducta Adaptativa

2.2.1 Conceptualización

Hasta el advenimiento de la psicometría y las pruebas de inteligencia, a comienzos del siglo XX, la discapacidad intelectual era descrita de un modo estrechamente relacionado a lo que hoy se denomina “conducta adaptativa” (Tassé et al., 2012). Términos como “competencia social”, “normas sociales”, “valerse por sí mismo”, “adaptabilidad al ambiente”, “hacer frente a las exigencias de la vida cotidiana” y “adaptación social”, entre otros, han sido tradicionalmente empleados para referir a la discapacidad intelectual (Greenspan & Granfield, 1992; Nihira, 1999). Esta noción de un comportamiento adaptado a las diversas demandas del medio tiene una larga tradición en filosofía, literatura y medicina (Nihira, 1999). Sin embargo, sólo a partir de 1959 es incluida explícitamente en los criterios diagnósticos para discapacidad intelectual (Heber, 1959), a través de la introducción de los conceptos de *maduración*, *aprendizaje* y *adaptación social*, que dos años más tarde pasaron a formar parte de la definición del inespecífico constructo de “conducta adaptativa” de la AAMD (hoy AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). La inclusión de la conducta adaptativa en la conceptualización y definición operacional de la discapacidad intelectual, tuvo como efecto una importante actividad de investigación orientada al desarrollo de pruebas para la medición del constructo, especialmente floreciente en la década de los 60 del siglo pasado, aunque presente hasta hoy. De este período data la *Adaptive Behavior Checklist* para niños y adultos (Nihira, Foster, Shellhaas & Leland, 1968, citado en Tassé et al., 2012), primera prueba desarrollada específicamente en torno al constructo de conducta adaptativa.

En la década del 70 y en un contexto de predominio de la lógica de normalización, la AAMD definió la conducta adaptativa como el “grado de eficacia con el que el individuo cumple los estándares de independencia personal y responsabilidad social esperados para su edad y grupo cultural” (Grossman, 1973, citado en Alarcón-Leiva & Sepúlveda-Dote, 2014; p. 191). Esta forma de entender la conducta adaptativa promovió paulatinamente el desarrollo de investigación orientada a la identificación de habilidades necesarias para la plena integración social de las personas que presentaban discapacidad (Tassé, 2013), además del establecimiento de normativas legales –en el caso de EEUU– tendientes a

asegurar el máximo de oportunidades y ambientes menos restrictivos para estas personas, principalmente a través de un acceso equitativo a la educación. Tales tareas implicaron el empleo de una medida multidimensional de discapacidad intelectual, que evitara sesgos de tipo étnico, cultural y/o socioeconómico, siendo el constructo de conducta adaptativa fundamental en ese propósito.

Aproximadamente una década después, la AAMD redefine la conducta adaptativa en dos direcciones importantes: primero, un nuevo énfasis en el componente evaluativo, reconocible principalmente en las primeras aproximaciones a los parámetros estadísticos que actualmente se consideran válidos en su evaluación (como el criterio de dos desviaciones estándar bajo la media). Segundo, la especificación de cualidades asociadas al constructo (Floyd et al., 2015). En este sentido, tal definición señala que la conducta adaptativa representa “la eficacia de un individuo para cumplir los estándares de maduración, aprendizaje, independencia personal o responsabilidad social que se esperan por su nivel de edad o grupo cultural” (Grossman, 1983, p. 11).

A partir de las definiciones disponibles de conducta adaptativa, diversos autores (Bruininks, Thurlow, & Gilmore, 1987; Harrison, 1987; Kamphaus, 1987) identificaron seis elementos comunes a ellas, conforme a los cuales la conducta adaptativa referiría a: (a) el aprendizaje y el desempeño de habilidades necesario para afrontar con éxito las expectativas de la sociedad; (b) un set de comportamientos individuales esperados de alguien de cierta edad y contexto cultural; (c) el funcionamiento individual de una persona en lo que se refiere a las necesidades físicas y participación comunitaria; (d) la capacidad del individuo para mantener relaciones sociales responsablemente; (e) una conducta de naturaleza evolutiva, que implica creciente complejidad de acuerdo a la edad; y (f) una noción que queda mejor reflejada en el comportamiento cotidiano típico de un individuo más que en su máximo desempeño, a diferencia de lo que se intenciona en la evaluación del funcionamiento intelectual.

A comienzos de la década de 1990 se produce un cambio en la conceptualización, cuando la AAMD reemplaza el término “conducta adaptativa” por la expresión “habilidades adaptativas”, definidas como “[...] un conjunto de competencias que reflejan tanto la habilidad para estar incluido en un lugar dado, como la habilidad para cambiar la propia conducta para adaptarse a las demandas de la situación” (Luckasson et al., 1992, p. 25).

Se establecieron diez áreas –comunicación, cuidado personal, habilidades de la vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas y funcionales, tiempo libre, y trabajo– en las cuales las habilidades adaptativas pueden describirse. Los déficits en dos o más de estas diez áreas implicarían limitaciones en las habilidades de adaptación del sujeto (Luckasson et al., 1992). Sin embargo, las críticas apuntaban tanto a la falta de pruebas para evaluar estas habilidades adaptativas, como a la exactitud en la descripción de las áreas definidas para su evaluación (Greenspan, 1999).

Tomando como base los estudios que apuntaban a identificar aspectos comunes en las conceptualizaciones de conducta adaptativa, diversas investigaciones examinaron la estructura factorial de las escalas de conducta adaptativa existentes hasta el año 1999 (Tassé et al., 2012). Sus resultados indican la presencia consistente de cuatro factores: (a) competencia físico motora, que incluye habilidades motrices finas y gruesas, alimentación autónoma básica y habilidades de ir al baño; (b) habilidades conceptuales, que incluyen lenguaje expresivo y receptivo, habilidades de lectoescritura y manejo de dinero; (c) habilidades sociales, que incluye amistades, interacción con otros, participación social, comprensión y razonamiento; y (d) habilidades prácticas, que implican tareas del hogar, vestirse, bañarse, preparar la comida y lavar los platos.

El primer factor (competencia físico motora) fue descartado, debido a que parece presentar una naturaleza evolutiva que tiende a estabilizar su performance de acuerdo a la edad, además de resultar más representativo de la discapacidad física que de la intelectual. De acuerdo a Tassé et al. (2012), los tres factores restantes guardan notable coherencia con la conceptualización inicial de Heber (1959), que contemplaba los elementos de maduración, aprendizaje y adaptación social, asimilables a la estructura factorial de habilidades conceptuales, prácticas y sociales, respectivamente. Esta formulación trifactorial de conducta adaptativa fue incorporada explícitamente en las definiciones de los años 2002 y 2010 de la AAIDD. Es así que tanto la décima como la undécima ediciones del Manual de Terminología y Conceptualización de la AAIDD, señalan que la conducta adaptativa es “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson et al., 2002, p. 97; Schalock et al., 2010, p. 14). Ambas versiones sostienen un enfoque que considera la evaluación como una actividad que debe atender a las características de la cultura y comunidad de la persona, además de aspectos evolutivos, concibiendo la conducta adaptativa como compuesta por tres áreas de habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

Estas áreas o dominios de habilidades han sido operacionalizados de la siguiente manera (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010):

- a. habilidades prácticas: actividades de la vida diaria (cuidado personal), competencias profesionales, el uso de dinero, seguridad, salud, viajes / transporte, horarios / rutinas, y el uso de teléfono.
- b. Habilidades conceptuales: lenguaje, lectura y escritura, los conceptos de dinero, tiempo y número.
- c. Habilidades sociales: habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima, seguir/ obedecer reglas, evitación de la victimización y solución de problemas sociales.

La inclusión de la conducta adaptativa en la definición de discapacidad intelectual en sus sucesivas versiones desde 1959 hasta nuestros días, ha comportado la ventaja fundamental de relativizar el predominio de las pruebas de inteligencia en la evaluación del funcionamiento intelectual, a la vez que complementar y por tanto enriquecer tal actividad. Dicha complementariedad resulta esencial en la medida que se reconoce que –a pesar de las dificultades en su definición, limitaciones en la evaluación y el escaso empleo del constructo en la práctica profesional– el constructo de conducta adaptativa ha contribuido a mejorar significativamente el diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos (Bruininks, Thurlow & Gilman, 1987; Luckasson et al., 1992; Schalock et al., 2010).

2.2.2 Evaluación de la Conducta Adaptativa

Desde las primeras revisiones presentadas en la década de 1980 (Evans & Bradley-Johnson, 1988; Kamphaus, 1987), se han observado notables progresos en el desarrollo y validación de escalas destinadas a medir conducta adaptativa (Floyd et al., 2015).

Según publicaciones recientes, actualmente existirían aproximadamente 200 escalas de conducta adaptativa (Arias, Verdugo, Navas & Gómez, 2013) a nivel internacional. No obstante, la dificultad radica en que del total de instrumentos disponibles, sólo unos cuantos se basan en la estructura propuesta para el constructo de conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas) y cuentan además con evidencias suficientes de fiabilidad y validez (Schalock et al., 2010; Tassé et al., 2012). Por otra parte, tal como plantea Spreat (1999), difícilmente estas escalas pueden ser usadas para diagnosticar, clasificar y diseñar programas de apoyo individualizados, de forma simultánea y por

último, cabe señalar que ninguna de estas medidas están disponibles en español, lo que dificulta su uso en poblaciones como la chilena, aspecto que constituye un desafío con carácter de urgencia.

2.3 Marcos Normativos y Legislaciones Educativas: el estado actual del tema en Chile

Si bien la normativa actual para el diagnóstico de la discapacidad intelectual en Chile ha demostrado un avance respecto al diagnóstico de discapacidad intelectual, y principalmente en lo que respecta a la evaluación de la conducta adaptativa como criterio diagnóstico, aún quedan algunos desafíos pendientes, principalmente relacionados con la necesidad de contar con instrumentos cuyo respaldo psicométrico sea suficiente para hacer válidos sus resultados en el país.

Muestra del avance mencionado es que a partir del 2009, se han introducido normativas legales destinadas a mejorar la evaluación de la discapacidad intelectual y por consiguiente a determinar el mejor mecanismo de apoyo para quienes lo requieran (Alarcón-Leiva & Sepúlveda-Dote, 2014). En esta línea, a fines de dicho año, se promulgó el Decreto N°170 correspondiente al reglamento de la ley N° 20.201/07, en el cual se fijan normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. La relevancia de este documento – entre otras cosas – radica en que por primera vez se hace referencia de manera expresa, a las limitaciones de la conducta adaptativa como un criterio para el diagnóstico de discapacidad intelectual (Montero & Lagos, 2011), en concordancia con lo planteado por la evidencia internacional (Arias et al., 2013; Schalock et al., 2010).

A fines del mismo año 2009, el Ministerio de Educación de Chile, dispuso un documento denominado “Orientaciones Técnicas para la Evaluación Diagnóstica de Estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Intelectual”. En él, se proporcionan, a quienes diagnostican discapacidad intelectual, lineamientos orientados a realizar un diagnóstico que considere aspectos relacionados con la conducta adaptativa (MINEDUC, 2009b). En este último punto, el documento hace especial referencia al uso preferente de escalas psicométricas para su evaluación e incluso se sugieren algunas de ellas para su aplicación en población escolar chilena; no obstante, en las mismas “Orientaciones Técnicas”, se advierte que ningún instrumento de los sugeridos se encuentra estandarizado (Alarcón-Leiva & Sepúlveda-Dote, 2014), lo que se traduce en que todos los antecedentes referidos a conducta adaptativa queden supeditados principalmente al “juicio clínico” del psicólogo (Montero & Lagos, 2011).

Por último, en el año 2010 el Ministerio de Educación de Chile diseñó una nueva propuesta de evaluación frente al diagnóstico de necesidades educativas especiales transitorias, específicamente en el “rango límite”, y necesidades educativas especiales permanentes, particularmente en “discapacidad intelectual” y “discapacidades múltiples”, en donde la presencia de la conducta adaptativa sigue siendo un aspecto relevante a considerar. Esta propuesta, se tradujo en parte, en los denominados “Formularios Únicos” en los cuales nuevamente se sugiere el uso de las pruebas psicométricas mencionadas en las “Orientaciones Técnicas” antes aludidas, dejando abierta además la posibilidad de incorporar otras pruebas y/o procedimientos sin detallar especificación (Montero & Lagos, 2011).

Uno de los instrumentos sugeridos por el Ministerio de Educación de Chile para la evaluación de conducta adaptativa es el ICAP -Inventario para la Planificación del Servicio y la Programación Individual- (Bruininks, Hill, Weatherman & Woodcock, 1986; Montero, 1996). Esencialmente, el ICAP es un registro de diagnóstico, datos personales y limitaciones funcionales que presenta la persona en relación a determinadas destrezas básicas para desenvolverse con independencia en su entorno. Se trata de una prueba relativamente sencilla y rápida, que se ha caracterizado por una sólida validez de contenido y de constructo, además de buena validez de criterio (Montero, 1996) y fiabilidad test-retest (Montero, 2005). Estas características han determinado que el ICAP encuentre aplicaciones relevantes en la evaluación de la efectividad de las intervenciones orientadas a personas con discapacidad, a través de la documentación de sus progresos. De acuerdo a autores como Navas et al. (2010), y Verdugo, Crespo & Nieto (2010), se trata de una buena adaptación psicométrica en idioma español en el área, cuyas propiedades sin embargo no han sido examinadas en el ámbito nacional.

Finalmente, de acuerdo a lo expuesto en este apartado, si bien la inclusión oficial de la conducta adaptativa en la evaluación de discapacidad intelectual constituye un avance coherente con la apuesta internacional, aun evidencia una deuda importante en el ámbito de la atención a la diversidad en educación. En esta línea, el seguir realizando diagnósticos de discapacidad intelectual sin contar con instrumentos estandarizados para la evaluación de la conducta adaptativa, dificulta la adopción de decisiones profesionales adecuadamente fundamentadas y el diseño de apoyos más adecuados a las necesidades que cada niño y niña manifieste. Por esta razón, los propósitos del presente estudio apuntan a contar con mayor evidencia para la toma de decisiones tendientes a una educación que reconoce el valor de la diversidad y se hace cargo de lo que ello implica.

CAPITULO III: OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Analizar las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez del Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP) en población de estudiantes chilenos.

3.2 Objetivos específicos

1. Estimar los niveles de fiabilidad del Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP).
2. Explorar la estructura interna del inventario analizando su validez de constructo.
3. Confirmar la validez convergente/divergente a través de la correlación con otras escalas de medida.
4. Crear normas de baremación para interpretar los puntajes del inventario.

CAPITULO IV: METODOLOGÍA

A continuación se presentan los principales aspectos metodológicos relacionados con el estudio.

4.1 Participantes

El procedimiento de selección de los participantes del estudio se realizó mediante un muestreo probabilístico estratificado, con un 95.5% de confianza, un 2.9% de margen de error y una varianza $p=q=5$ (Scheaffer, Mendenhall & Ott, 1987). Las unidades muestrales fueron centros educativos públicos y particulares subvencionados, de las regiones de Valparaíso, Metropolitana, Libertador Gral. Bernardo O'Higgins, Bío Bío, La Araucanía y Los Lagos. Siguiendo las instrucciones del instrumento original, este fue aplicado a padres, madres o cuidadores, que en total representaron un total de 1,670 niños, niñas y adolescentes de ambos sexos (49.3% hombres y 50.7% mujeres), con un promedio de edad de 10.23 años ($DT=2.95$). El 62,8% fueron estudiantes no beneficiarios de Proyecto de Integración Escolar, mientras el 37,2% de la muestra correspondió a estudiantes beneficiarios de PIE. A continuación se presentan los resultados del diseño muestral (ver Tabla 1).

Tabla 1. Resultados muestreo

| | Población | % Poblacional | Muestra Planificada | % Muestral | Resultado muestral |
|-------------------------------------|-----------|---------------|---------------------|------------|--------------------|
| Valparaíso | 271531 | 13.0 | 155 | 13.0 | 154 |
| Libertador Gral. Bernardo O'Higgins | 148837 | 7.1 | 85 | 7.1 | 93 |
| Biobío | 340532 | 16.3 | 194 | 16.3 | 191 |
| La Araucanía | 166413 | 8.0 | 95 | 8.0 | 316 |
| Los Lagos | 147964 | 7.1 | 84 | 7.1 | 475 |
| Metropolitana de Santiago | 1012546 | 48.5 | 576 | 48.5 | 441 |

| | | | | | | |
|--------------|---|------|------|------|------|--|
| 208782 | | | | | | |
| Total | 3 | 100% | 1188 | 100% | 1670 | |

Fuente: El total poblacional fue obtenido del Centro de estudios MINEDUC http://centroestudios.mineduc.cl/tp_modulos/tpm_seccion/contVentana.php?cc=2179

4.2 Instrumentos

En concordancia con lo planteado en los objetivos del estudio, se trabajó con dos instrumentos: el Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP), versión española (Montero, 1996); y como medida convergente/divergente, se utilizó la Escala de Estilos de Crianza (EEC) (García-Méndez, Aragón & Reyes-Lagunes, 2014).

El ICAP (Bruininks et al., 1986; Montero, 1996) está formado por un registro sistemático de datos sociodemográficos y de interés sobre la persona atendida, además cuenta con dos instrumentos de medición; uno sobre conducta adaptativa y otro sobre problemas conductuales. Este inventario puede ser aplicado a personas de cualquier edad, aunque se orienta hacia personas con algún tipo de discapacidad. El ICAP evalúa destrezas motoras (DM), tanto finas como gruesas; destrezas sociales y comunicativas (DSC), tanto de lenguaje expresivo como receptivo; así como destrezas para la vida personal (DVP), en relación a la satisfacción de una manera independiente de las necesidades personales más inmediatas, como por ejemplo vestirse; y destrezas para la vida diaria (DVD), relacionado con la capacidad para utilizar dinero o transportarse autónomamente, entre otros. Los ítems de estas dimensiones puntúan en una escala tipo Likert de cuatro categorías (0 = Nunca o rara vez, 3 = La realiza muy bien). Cabe señalar que además, este instrumento mide comportamiento autolesivo, hábitos atípicos o estereotipias, retraimiento o falta de atención, agresividad hacia otros, conductas sociales ofensivas, disruptivas y no colaboradoras.

Por su parte, la Escala de Estilos de Crianza (EEC) un instrumento para medir los estilos de socialización desde la perspectiva de los padres; diseñado y validado en México por García-Méndez, Aragón y Reyes-Lagunes (2014). Es una escala autoaplicada donde los padres valoran su actuación en 24 situaciones de la vida cotidiana familiar, que se responden en una escala de 6 puntos (1 = totalmente en desacuerdo y 6 = totalmente de acuerdo). Este instrumento está compuesto por cinco dimensiones: castigo, permisividad, emocional negativo, control conductual y cognición negativa. Los estudios han

demostrado indicadores métricos adecuados en términos de estructura factorial y fiabilidad (García-Méndez, Aragón & Reyes-Lagunes, 2014).

4.3 Procedimiento

4.3.1 Revisión y Adaptación de los Instrumentos

La primera fase de revisión y adaptación de los instrumentos se llevó a cabo en el mes de marzo de 2015.

Los pasos realizados para esta fase fueron los siguientes:

1. Para asegurar que las expresiones utilizadas en los ítems fueran comprendidas en Chile, las versiones originales de ambos instrumentos fueron sometidas a revisión por dos jueces expertos, los cuales tenían conocimiento de la variable en estudio y habían vivido en ambos entornos culturales.
2. Con las versiones corregidas de ambos instrumentos se desarrolló un focus group en el que participaron 10 profesionales que se desempeñan en el área de educación especial (psicólogos y pedagogos en educación diferencial) y que tenían conocimiento previo del Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual dado su trabajo en Proyectos de Integración Escolar. El objetivo de este paso, fue asegurar - por quienes trabajan constantemente en el diagnóstico de déficit cognitivo con este tipo de instrumentos - la comprensión de las expresiones utilizadas y la formas de respuestas sugeridas en la versión preliminar.
3. Con las sugerencias de jueces expertos y profesionales idóneos, se procedió a diagramar la versión de los instrumentos que fueron aplicados en la investigación.

4.3.2 Trabajo de campo

Luego de contar con la versión final de los instrumentos a aplicar, se procedió al desarrollo de las siguientes etapas:

1. En primer término se capacitó a un grupo de estudiantes de 4º y 5º año de la carrera de psicología (con conocimientos curriculares previos en el área psicología educacional y

necesidades educativas especiales) para la aplicación de los instrumentos. Dicha capacitación estuvo a cargo del equipo de investigación y constó de una metodología teórico-práctica, incluyendo modelaciones en sala espejo.

2. Posteriormente, se realizó una aplicación piloto a ocho sujetos, lo que permitió estimar tiempo aproximado de aplicación y prever eventuales dificultades de la aplicación de los instrumentos en terreno.
3. Una vez listas las etapas descritas, se tomó contacto con los directores de los establecimientos educativos y se solicitó autorización para acceder a la muestra. En reuniones de apoderados agendadas por cada escuela/colegio, se realizó charla informativa y se solicitó la participación voluntaria y anónima a través de la firma de consentimiento informado. Los sujetos interesados en participar del estudio fueron entrevistados de forma individual, siguiendo las indicaciones originales de aplicación para el ICAP.

4.4 Análisis de datos

Para alcanzar los objetivos de investigación, se tomaron dos muestras independientes. La primera muestra se denominó muestra exploratoria (n =742) y la segunda confirmatoria (n = 928).

Con la primera muestra (n = 742) se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con las regiones de la Araucanía y los Lagos, para evaluar la factibilidad de este procedimiento se revisó la adecuación muestral de los datos (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010) con el coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Bartlett.

El método de estimación utilizado fue el de Mínimos Cuadrados no Ponderados (ULS) (Kaiser, 2003) con rotación oblimin y, atendiendo a la naturaleza ordinal de las variables (Flora & Curran, 2004), se trabajó sobre la matriz de correlaciones policóricas (Asun, Rdz-Navarro, & Alvarado, 2015) mediante el programa FACTOR versión 1.1 (Lorenzo-Seva & Ferrado, 2006); este software permite además la imputación de valores perdidos.

Para determinar el número de factores a extraer se utilizó el Método Hull, que sugirió una estructura de cuatro factores. Respecto a la inclusión de los ítems en cada factor se utilizó como criterio saturaciones mayores o iguales a .4 (Izquierdo, Olea & Abad, 2014), aquellos ítems con saturaciones menores fueron

eliminados de los análisis. De este modo se obtienen dimensiones mejor definidas y con menor redundancia en el contenido de los ítems, mostrando factores más parsimoniosos.

Con la segunda muestra (n = 928), correspondiente a las regiones de Valparaíso, Libertador General Bernardo O'Higgins, Metropolitana y Bío Bío, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el software MPLUS 7.11 (Muthén & Muthén, 2012). Para la estimación de los índices de bondad de ajuste, se utilizó un método ordinal de estimación (WLSMV) para lo cual se trabajó con correlaciones policóricas. Teniendo en consideración este aspecto, se utilizaron los índices de bondad de ajuste ordinales como Chi-Cuadrado (χ^2), índice de ajuste comparativo (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI) y Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Para los primeros los índices CFI y TLI, se consideran como un ajuste adecuado del modelo, valores superiores a .90 (Schumacher & Lomax, 1996), mientras que para el RMSEA, se considera un ajuste razonable valores inferiores a .08 (Browne & Cudeck, 1993).

Respecto a las evidencias de fiabilidad del instrumento (Hogan, Benjami & Brezinski, 2000; Santisteban & Alvarado, 2001), se trabajó con los coeficientes Alfa ordinal (Gadermann, Guhn, & Zumbo, 2012), Omega (McDonald, 1999) y el Greatest Lower Bound, (Glb) (Berge & Sočan, 2004). El coeficiente Alfa de Cronbach (1951) se ha utilizado como la línea de base de las demás estimaciones de la fiabilidad, ya que diversos autores (Cho & Kim, 2015; Cortina, 1993; Sheng & Sheng, 2012; Sijtsma, 2009; Trizano, 2015; Zinbarg, Revelle, Yovel, & Li, 2005) han mostrado que este coeficiente presenta importantes limitaciones y sesgos al estimar la fiabilidad de los test en ciencias sociales. Para realizar estos análisis se trabajó con el Software R (R Development Core Team, 2013), específicamente con el paquete psych (Revelle, 2015).

Para evaluar las evidencias de validez convergente/divergente, se utilizó el coeficiente r de Pearson que permite estimar el grado de relación lineal entre las cuatro escalas del ICAP y las escalas del EEC, de este modo se espera que la magnitud de dichas correlaciones sea cercana a 0 debido a que estos constructos no debiesen tener relaciones ni altas ni moderadas entre ellos. Finalmente, para la construcción de los baremos de interpretación se transformaron los puntajes brutos obtenidos para cada escala (como la suma de los puntajes individuales) en distribuciones centílicas que permiten ordenar a los sujetos en base al puntaje que obtuvieron, así como su posición relativa (mayor o menor que) dentro del grupo de contraste, como valor de corte referencial se eligió el centil 20 de este modo aquellos sujetos que obtengan puntuaciones menores o iguales al centil 20 (por debajo del 80% del grupo normativo), serán considerados como grupo de riesgo, con potencial de bajas habilidades adaptativas. Estos análisis se realizaron con el software SPSS v21.

CAPITULO V: RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados del estudio, dando cuenta de evidencias de dimensionalidad (exploratorias y confirmatorias), fiabilidad del instrumento aplicado, evidencias de validez convergente/divergente y baremos de interpretación de las puntuaciones obtenidas.

5.1 Evidencias de dimensionalidad

5.1.1 Análisis Factorial Exploratorio

Los resultados de los coeficientes de adecuación muestral (KMO = .899; Test de Bartlett ($\chi^2 = 551$) = 5791,4; $p \leq .01$) indican que la matriz de correlaciones es adecuada para ser factorizada. Luego de realizar análisis factoriales iterativos, considerando el criterio de saturaciones mayores o iguales a .4, se llegó a una solución factorial óptima de 27 ítems en la cual quedan reflejadas cuatro dimensiones teóricas del instrumento, que explicaron un 68.3% de la varianza del constructo. El primer factor denominado "Destrezas de la vida diaria" (DVD) que agrupa 10 ítems (ítems 18 al 27) explicó un 36.8% de la varianza, el segundo factor agrupa todos los ítems referidos a "Destrezas motoras" (DM) (ítems 1 hasta 7) y explica un 21.5%, el tercer factor denominado "Destrezas de la vida personal" (DVP) que explica 5.2% (ítems 13 al 17) y el factor "Destrezas Sociales y Comunicativas" (DSC) que explica un 4.9% (ítems 8 al 12).

Como se evidencia en la Tabla 2, las saturaciones factoriales de los ítems son claras y permiten definir una estructura adecuada para la medición de la conducta adaptativa, expresada a partir de cuatro dimensiones, que en términos de estructura teórica, resultan comprensibles para las personas encuestadas.

Tabla 2: Medias, desviaciones típicas (DT) y Análisis Factorial Exploratorio

| Ítems | Media | DT | Análisis factorial exploratorio | | | |
|-------|-------|----|---------------------------------|-------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| | | | Destrezas de la vida diaria | Destrezas motoras | Destrezas de la vida personal | Destrezas sociales y comunicativas |

| | | | | | | |
|--|-------|-----|-------|-------------|-------|-------------|
| 1.- Pasa objetos pequeños de una mano a la otra. | 2.872 | .50 | -.080 | .778 | -.025 | .114 |
| 2. Se sienta solo/a, manteniendo la cabeza y la espalda derechas y firmes (sin apoyo) durante treinta segundos. | 2.674 | .72 | .003 | .824 | -.042 | .040 |
| 3.- Se mantiene de pie, al menos durante cinco segundos, apoyándose en muebles u otros objetos. | 2.659 | .83 | .034 | .874 | -.075 | .003 |
| 4.- Mete objetos pequeños en recipientes y los vuelve a sacar después. | 2.826 | .65 | -.051 | .824 | .161 | -.016 |
| 5.- Hace rayas, marcas o dibujos, con lápiz o con pinturas, en una hoja de papel. | 2.914 | .45 | -.051 | .582 | .314 | .027 |
| 6.- Escribe su nombre copiándolo de un modelo. | 2.593 | .97 | .045 | .714 | .077 | -.073 |
| 7.- Levanta y lleva una bolsa llena de objetos por lo menos a una distancia de seis metros y la deposita en el suelo. | 2.807 | .64 | .064 | .696 | -.005 | .208 |
| 8.- En actividades grupales, espera por lo menos dos minutos a que le llegue su turno (por ejemplo, espera su turno para patear una pelota o tomar un trago de agua). | 2.671 | .66 | .004 | .241 | .206 | .461 |
| 9.- Ofrece ayuda a otras personas (ejemplos: mantiene la puerta abierta para que pase una persona que tiene las manos ocupadas o recoge un objeto que se le ha caído a alguien). | 2.702 | .62 | -.002 | .175 | .064 | .705 |
| 10.- Se comporta de una manera adecuada, sin llamar la atención de | 2.584 | .73 | .059 | .235 | .023 | .597 |

los demás, cuando está con sus amigos en lugares públicos (por ejemplo, cine, micro, centro comercial, etc.).

| | | | | | | |
|---|-------|------|-------------|-------|-------------|-------------|
| 11.- Cuenta de manera resumida una historia de forma que otra persona pueda entenderla (por ejemplo, un programa de TV o una película de cine). | 2.726 | .61 | .107 | .156 | .120 | .495 |
| 12.- Recuerda o sabe cómo localizar números telefónicos y llama a sus amigos. | 2.584 | .82 | .265 | .031 | .110 | .512 |
| 13.- Traga alimentos blandos. | 2.859 | .51 | .083 | .211 | .443 | .119 |
| 14. Permanece sin orinarse al menos durante tres horas. | 2.822 | .61 | -.007 | .027 | .621 | .179 |
| 15.- Se quita el pantalón o la falda y la ropa interior. | 2.847 | .55 | -.012 | .132 | .754 | .023 |
| 16.- Hace sus necesidades cuando se le sienta en el WC de acuerdo a un horario regular o cuando se le lleva al baño. | 2.886 | .49 | -.033 | -.017 | .943 | -.005 |
| 17.- Se pone camisetas o polerón, aunque sea al revés. | 2.576 | .96 | .131 | .319 | .468 | -.209 |
| 18.- Lava, seca y luego guarda los platos en su lugar. | 2.072 | 1.13 | .530 | -.142 | .345 | .172 |
| 19.- Arregla su dormitorio, lo cual incluye guardar su ropa, cambiar las sábanas, quitar el polvo y barrer el suelo. | 1.984 | 1.08 | .556 | -.047 | .136 | .233 |
| 20.- Prepara listas de compras de por lo menos seis productos para adquirir en una tienda de comestibles. | 1.774 | 1.24 | .659 | .006 | .087 | .138 |
| 21.- Carga y maneja una lavadora, utilizando la cantidad de detergente y el programa | 1.069 | 1.25 | .843 | -.069 | -.018 | .126 |

| | | | | | | |
|--|-------|------|-------------|-------|-------|-------|
| apropiados. | | | | | | |
| 22.- Planifica, prepara y sirve una comida completa para más de dos personas. | 1.197 | 1.28 | .842 | -.043 | -.018 | .131 |
| 23.- Realiza pequeñas reparaciones de su ropa, como coserse un botón, o encarga a la persona adecuada para que lo haga. | 1.355 | 1.30 | .773 | -.021 | .072 | .095 |
| 24.- Maneja herramientas manuales eléctricas, potencialmente peligrosas, y aparatos de piezas móviles (por ejemplo, un taladro eléctrico, una batidora o una licuadora). | .850 | 1.21 | .909 | .035 | .025 | -.168 |
| 25.- Administra su dinero de forma que cubra los gastos de, por lo menos, una semana (ocio, transporte y otras necesidades). | 1.597 | 1.25 | .651 | .048 | -.031 | .133 |
| 26.- Rellena formularios y asiste a entrevistas de selección para buscar trabajo. | .776 | 1.20 | .857 | .063 | -.080 | -.135 |
| 27.- Efectúa pagos de boletas (agua, luz, internet, etc.) antes de que venza el plazo. | .643 | 1.14 | .894 | .033 | -.097 | -.120 |

5.1.2 Análisis Factorial Confirmatorio

Una vez obtenida la solución factorial exploratoria, se realizó un análisis factorial confirmatorio con la segunda muestra (928 participantes), para evaluar el ajuste del modelo empírico de cuatro factores.

Para el modelo propuesto, los índices de bondad de ajuste presentaron los siguientes valores: $\chi^2(318) = 1102.27$. $p < .001$, TLI = .933, CFI = .939, RMSEA = .057 (IC90% .053 – .061). Estos valores indican, en general, que el modelo ajusta bien a los datos, por lo que se confirma la estructura empírica propuesta de cuatro factores. En la Tabla 3 se observan las saturaciones estandarizadas del análisis factorial

confirmatorio. Para el primer factor (Destrezas de la Vida Diaria), las saturaciones varían entre .556 y .911; para el segundo factor (Destrezas Motoras), las saturaciones van desde .741 hasta .878; por su parte para el tercer factor (Destrezas de la Vida Personal) las saturaciones fluctúan entre .746 y .881; finalmente para el factor (Destrezas sociales y comunicativas) las saturaciones variaron entre .715 y .81. Todas las cargas fueron estadísticamente significativas ($p < .001$). Además se presentan las correlaciones entre las escalas del ICAP, siendo todas positivas, estadísticamente significativa y de magnitudes moderadas (ver Tabla 3).

Tabla 3: Medias, desviaciones típicas (DT), Saturaciones del Análisis Factorial Confirmatorio y correlaciones entre escalas

| Ítems | Media | DT | Saturaciones Factoriales | | |
|---|-------|------|-----------------------------|-------------------|---|
| | | | Destrezas de la vida diaria | Destrezas motoras | Destrezas personales y sociales y comunicativas |
| 1.- Pasa objetos pequeños de una mano a la otra. | 2.9 | .43 | .756 | | |
| 2. Se sienta solo/a, manteniendo la cabeza y la espalda derechas y firmes (sin apoyo) durante treinta segundos. | 2.79 | .582 | .741 | | |
| 3.- Se mantiene de pie, al menos durante cinco segundos, apoyándose en muebles u otros objetos. | 2.76 | .684 | .765 | | |
| 4.- Mete objetos pequeños en recipientes y los vuelve a sacar después. | 2.87 | .513 | .874 | | |
| 5.- Hace rayas, marcas o dibujos, con lápiz o con pinturas, en una hoja de papel. | 2.92 | .775 | .878 | | |
| 6.- Escribe su nombre copiándolo | 2.64 | .887 | .742 | | |

de un modelo.

| | | | |
|--|------|-----------|------|
| 7.- Levanta y lleva una bolsa llena de objetos por lo menos a una distancia de seis metros y la deposita en el suelo. | 2.83 | .544 | .831 |
| 8.- En actividades grupales, espera por lo menos dos minutos a que le llegue su turno (por ejemplo, espera su turno para patear una pelota o tomar un trago de agua). | 2.74 | 1.18 3 | .777 |
| 9.- Ofrece ayuda a otras personas (ejemplos: mantiene la puerta abierta para que pase una persona que tiene las manos ocupadas o recoge un objeto que se le ha caído a alguien). | 2.77 | .545 | .810 |
| 10.- Se comporta de una manera adecuada, sin llamar la atención de los demás, cuando está con sus amigos en lugares públicos (por ejemplo, cine, micro, centro comercial, etc.). | 2.62 | .687 | .724 |
| 11.- Cuenta de manera resumida una historia de forma que otra persona pueda entenderla (por ejemplo, un programa de TV o una película de cine). | 2.74 | .558 | .715 |
| 12.- Recuerda o sabe cómo localizar números telefónicos y llama a sus amigos. | 2.61 | .772 | .742 |
| 13.- Traga alimentos blandos. | 2.9 | .427 | .856 |
| 14. Permanece sin orinarse al menos durante tres horas. | 2.85 | .523 | .866 |
| 15.- Se quita el pantalón o la falda y la ropa interior. | 2.82 | .613 | .816 |
| 16.- Hace sus necesidades cuando se le sienta en el WC de acuerdo a | 2.87 | .49 | .881 |

| | | | | |
|--|------|------|---|------|
| un horario regular o cuando se le lleva al baño. | | | | |
| 17.- Se pone camisetas o polerón, aunque sea al revés. | 2.69 | .812 | | .746 |
| 18.- Lava, seca y luego guarda los platos en su lugar. | 2.01 | 1.12 | 9 | .790 |
| 19.- Arregla su dormitorio, lo cual incluye guardar su ropa, cambiar las sábanas, quitar el polvo y barrer el suelo. | 1.89 | 1.14 | 7 | .775 |
| 20.- Prepara listas de compras de por lo menos seis productos para adquirir en una tienda de comestibles. | 1.76 | 1.24 | 4 | .817 |
| 21.- Carga y maneja una lavadora, utilizando la cantidad de detergente y el programa apropiados. | 1.18 | 1.28 | 1 | .911 |
| 22.- Planifica, prepara y sirve una comida completa para más de dos personas. | 1.21 | 1.27 | 6 | .870 |
| 23.- Realiza pequeñas reparaciones de su ropa, como coserse un botón, o encarga a la persona adecuada para que lo haga. | 1.44 | 1.29 | 8 | .780 |
| 24.- Maneja herramientas manuales eléctricas, potencialmente peligrosas, y aparatos de piezas móviles (por ejemplo, un taladro eléctrico, una batidora o una licuadora). | .93 | 1.23 | 7 | .756 |
| 25.- Administra su dinero de forma que cubra los gastos de, por lo menos, una semana (ocio, transporte y otras necesidades). | 1.68 | 1.26 | | .679 |
| 26.- Rellena formularios y asiste a entrevistas de selección para | .61 | 1.08 | 7 | .601 |

buscar trabajo.

27.- Efectúa pagos de boletas

(agua, luz, internet, etc.) antes de

1.14

que venza el plazo.

.65

5

.556

| Correlaciones entre escalas | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|---|------|------|------|
| DVD | | | 1 | .269 | .201 | .574 |
| DM | | | | 1 | .716 | .599 |
| DVP | | | | | 1 | .618 |
| DSC | | | | | | 1 |

5.2 Evidencias de fiabilidad

La fiabilidad por consistencia interna, medida a través del coeficiente Alfa de Cronbach, deja en evidencia adecuados niveles de fiabilidad para las cuatro dimensiones del constructo. La Tabla 4 presenta los índices de homogeneidad medidos a través del procedimiento correlación ítem total de todas las subescalas. Dicho procedimiento presenta valores aceptables (> .3) que permiten concluir que el cuestionario fue comprendido homogéneamente por las personas evaluadas. Así también el procedimiento Alfa de Cronbach, si se elimina el elemento (A.C.E.E), muestra indicadores apropiados, evidenciando un adecuado nivel de consistencia interna.

Tabla 4: Fiabilidad. Correlación ítem total (C.I.T) Alfa de Cronbach si se elimina el elemento

| Ítems | C.I.T | A.C.E.E |
|---|-------|---------|
| 1.- Pasa objetos pequeños de una mano a la otra. | .543 | .780 |
| 2. Se sienta solo/a, manteniendo la cabeza y la espalda derechas y firmes (sin apoyo) durante treinta segundos. | .601 | .763 |
| 3.- Se mantiene de pie, al menos durante cinco segundos, apoyándose en muebles u otros objetos. | .603 | .763 |
| 4.- Mete objetos pequeños en recipientes y los vuelve a sacar después. | .632 | .760 |
| 5.- Hace rayas, marcas o dibujos, con lápiz o con pinturas, en una hoja de papel. | .505 | .788 |

| | | |
|--|------|------------------------------|
| 6.- Escribe su nombre copiándolo de un modelo. | .480 | .803 |
| 7.- Levanta y lleva una bolsa llena de objetos por lo menos a una distancia de seis metros y la deposita en el suelo. | .552 | .773 |
| | | <i>A Cronbach DM = .802</i> |
| 8.- En actividades grupales, espera por lo menos dos minutos a que le llegue su turno (por ejemplo, espera su turno para patear una pelota o tomar un trago de agua). | .534 | .714 |
| 9.- Ofrece ayuda a otras personas (ejemplos: mantiene la puerta abierta para que pase una persona que tiene las manos ocupadas o recoge un objeto que se le ha caído a alguien). | .586 | .698 |
| 10.- Se comporta de una manera adecuada, sin llamar la atención de los demás, cuando está con sus amigos en lugares públicos (por ejemplo, cine, micro, centro comercial, etc.). | .563 | .702 |
| 11.- Cuenta de manera resumida una historia de forma que otra persona pueda entenderla (por ejemplo, un programa de TV o una película de cine). | .523 | .718 |
| 12.- Recuerda o sabe cómo localizar números telefónicos y llama a sus amigos. | .462 | .749 |
| | | <i>A Cronbach DSC = .759</i> |
| 13.- Traga alimentos blandos. | .321 | .601 |
| 14. Permanece sin orinarse al menos durante tres horas. | .440 | .545 |
| 15.- Se quita el pantalón o la falda y la ropa interior. | .466 | .539 |
| 16.- Hace sus necesidades cuando se le sienta en el WC de acuerdo a un horario regular o cuando se le lleva al baño. | .508 | .532 |
| 17.- Se pone camisetas o polerón, aunque sea al revés. | .325 | .666 |
| | | <i>A Cronbach DVP=.626</i> |
| 18.- Lava, seca y luego guarda los platos en su lugar. | .528 | .894 |
| 19.- Arregla su dormitorio, lo cual incluye guardar su ropa, cambiar las sábanas, quitar el polvo y barrer el suelo. | .570 | .892 |
| 20.- Prepara listas de compras de por lo menos seis productos para adquirir en una tienda de comestibles. | .611 | .889 |
| 21.- Carga y maneja una lavadora, utilizando la cantidad de detergente y el programa apropiados. | .745 | .880 |

| | | |
|--|-------------------|------|
| 22.- Planifica, prepara y sirve una comida completa para más de dos personas. | .765 | .879 |
| 23.- Realiza pequeñas reparaciones de su ropa, como coserse un botón, o encarga a la persona adecuada para que lo haga. | .702 | .883 |
| 24.- Maneja herramientas manuales eléctricas, potencialmente peligrosas, y aparatos de piezas móviles (por ejemplo, un taladro eléctrico, una batidora o una licuadora). | .679 | .885 |
| 25.- Administra su dinero de forma que cubra los gastos de, por lo menos, una semana (ocio, transporte y otras necesidades). | .587 | .891 |
| 26.- Rellena formularios y asiste a entrevistas de selección para buscar trabajo. | .617 | .889 |
| 27.- Efectúa pagos de boletas (agua, luz, internet, etc.) antes de que venza el plazo. | .625 | .888 |
| | <i>A Cronbach</i> | |
| | <i>DVD=.897</i> | |

Con el objetivo de presentar indicadores adicionales de fiabilidad de la escala, considerando las limitaciones teóricas y empíricas del estimador Alfa de Cronbach, se evaluó también la fiabilidad mediante coeficientes más adecuados para datos ordinales. En la Tabla 5 se presentan los valores de fiabilidad de otros tres coeficientes: Alfa ordinal, Omega y Glb.

Tabla 5: Fiabilidad de las Dimensiones mediante métodos alternativos

| Dimensiones | Alfa | Alfa Ordinal | Omega | Glb |
|-------------|------|--------------|-------|------|
| DSC | .626 | .687 | .691 | .700 |
| DM | .802 | .903 | .905 | .878 |
| DVP | .759 | .775 | .792 | .793 |
| DVD | .897 | .928 | .931 | .929 |

Se observa que, en términos generales, los tres coeficientes alternativos tienden a coincidir en sus estimaciones, presentando siempre mejores valores de fiabilidad que el coeficiente Alfa de Cronbach. Por ejemplo, para la Dimensión de Destrezas Motoras, las estimaciones de Alfa Ordinal y Omega superan a la estimación de Alfa de Cronbach en más de una décima. De este modo, las estimaciones

presentadas por estos coeficientes reflejan más adecuadamente la fiabilidad o precisión de las dimensiones que los métodos tradicionales.

De los tres coeficientes es Omega quien presenta, en general, los valores más altos de fiabilidad; por su parte Glb, al ser entendido como el Gran Límite Inferior de la fiabilidad, refleja el valor mínimo teórico que se puede obtener dada una matriz de datos específica, de este modo la verdadera fiabilidad de las dimensiones puede ser cualquier valor comprendido entre el rango de [Glb, 1], por lo que las estimaciones de Alfa de Cronbach resultan sesgadas negativamente al estar fuera de ese rango.

5.3 Evidencias de validez convergente/divergente

Con el objetivo de evaluar la validez convergente/divergente del ICAP se realizó un análisis correlacional con la Escala Estilos de Crianza (ver Tabla 6). Los resultados muestran ausencia de correlaciones moderadas o altas entre las escalas de ambos instrumentos, lo cual es un indicador de validez divergente (ausencia de correlaciones de magnitudes altas o moderadas, positivas o negativas, entre dos escalas que teóricamente no deben estar relacionadas).

Tabla 6: Correlaciones entre escalas del ICAP y escalas del Estilo de Crianza

| | | Castigo | Permisivo | Emocional Negativo | Control Conductual | Cognición Cognitivo |
|-----|------------------------|---------|-----------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| DM | Correlación de Pearson | .023 | -.033 | -.011 | .022 | -.051* |
| | <i>p</i> | .365 | .192 | .656 | .382 | .042 |
| DSC | Correlación de Pearson | -.027 | -.052* | -.028 | -.008 | -.110** |
| | <i>p</i> | .283 | .036 | .270 | .754 | .000 |
| DVP | Correlación de Pearson | .031 | -.041 | -.002 | -.025 | -.047 |
| | <i>p</i> | .219 | .102 | .926 | .322 | .059 |
| DVD | Correlación de Pearson | .003 | -.004 | .020 | -.033 | -.065** |
| | <i>p</i> | .910 | .874 | .422 | .188 | .010 |

5.4 Baremos de interpretación

Finalmente, se procedió a transformar los puntajes brutos de cada escala en una distribución centílica debido a su fácil cálculo y a su intuitiva interpretación (Guilford & Fruchter, 1984). Se consideró como punto de corte aquellas puntuaciones menores o iguales a las obtenidas por los participantes ubicados en el centil 20. En la Tabla 7 se reporta el puntaje mínimo y máximo empírico de cada escala, así como la distribución centílica de las cuatro dimensiones. Para la escala DM la puntuación observada oscila entre 2 y 21 y su punto de corte equivale a 18 puntos; para la escala DSC las puntuaciones observadas variaron entre 2 y 15, siendo el valor de corte 12 puntos; en tanto para la escala DVP las puntuaciones oscilaron entre 0 y 15 puntos, el valor de corte fue 13 puntos; finalmente la escala DVD presentó puntuaciones entre 0 y 30 y su valor de corte fue 5 puntos.

Los sujetos que obtengan valores menores o iguales al centil 20, aunque sea en una escala deben ser candidatos potenciales, por parte de los colegios, para una evaluación exhaustiva con un psicólogo del ámbito educacional.

Tabla 7: Baremos generales para las cuatro escalas del ICAP

| Centiles | DM | DSC | DVP | DVD |
|------------|------|------|------|------|
| 5 | 12 | 8 | 9 | 1 |
| 10 | 15 | 10 | 11 | 3 |
| 20 | 18 | 12 | 13 | 5 |
| 25 | 18 | 12 | 14 | 6 |
| 30 | 19 | 13 | 14 | 7 |
| 40 | 21 | 14 | 15 | 10 |
| 50 | 21 | 14 | 15 | 12 |
| 60 | 21 | 15 | 15 | 15 |
| 70 | 21 | 15 | 15 | 18 |
| 75 | 21 | 15 | 15 | 20 |
| 80 | 21 | 15 | 15 | 21 |
| 90 | 21 | 15 | 15 | 27 |
| 95 | 21 | 15 | 15 | 30 |
| Media | 19.3 | 13.3 | 13.9 | 13.4 |
| Desv. típ. | 3.2 | 2.4 | 2.2 | 8.7 |
| Mínimo | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Máximo | 21 | 15 | 15 | 30 |

CAPITULO VI: CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito central evaluar las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez del Inventario para la planificación de servicios y la programación individual (ICAP) en una muestra de estudiantes chilenos, aportando un instrumento que apoye como screening inicial la detección de dificultades asociadas a la conducta adaptativa, así como la derivación a profesionales de la salud en atención educativa.

Los resultados obtenidos por esta investigación representan un avance en las políticas públicas orientadas a la atención de la diversidad educativa, puesto que aporta evidencia empírica que permite contar con un instrumento validado, capaz de responder a la necesidad de establecer de manera confiable el diagnóstico de discapacidad intelectual, en conjunto con facilitar el diseño de intervenciones pertinentes para los niños, niñas y jóvenes que lo requieran.

Respecto de las propiedades psicométricas del instrumento, es posible señalar que la evidencia obtenida por este estudio, sugiere la presencia de cuatro factores latentes correlacionados. Tal como se observa en los resultados, el inventario original sufrió una importante disminución en su cantidad de ítems (versión inicial 77 reactivos, versión final 27 reactivos); sin embargo, a juicio del equipo de investigación constituye una fortaleza, ya que se cuenta con un instrumento más breve, con una estructura factorial sólida con altas saturaciones factoriales y niveles de precisión adecuados, lo que permite su aplicación de forma más expedita sin perder capacidad explicativa.

En cuanto a las evidencias de dimensionalidad, los cuatro factores denominados: "Destrezas de la vida diaria", "Destrezas motoras", "Destrezas de la vida personal" y "Destrezas sociales y comunicativas", explicaron en conjunto el 68.3% de la varianza del constructo de habilidades adaptativas en la muestra exploratoria. Esta estructura factorial fue confirmada, a través de modelamiento de ecuaciones estructurales para datos ordinales, con la segunda muestra del estudio. Los índices de bondad de ajustes obtenidos, así como las saturaciones factoriales permiten confirmar la estructura factorial de cuatro factores correlacionados y 27 ítems.

En general, las evidencias de fiabilidad del inventario presentan valores adecuados. Dichos resultados permiten fundamentar que la versión de 27 ítems realiza una evaluación precisa del constructo. El presente estudio complementa los análisis de fiabilidad clásicos, calculados a partir del coeficiente Alfa de Cronbach y Correlación ítem total, agregando indicadores de fiabilidad adecuados para la medición

de datos ordinales, los que presentan valores más altos que los estimadores clásicos, lo que confirma la adecuada precisión en la evaluación de este constructo.

Respecto de las evidencias de validez convergente/divergente, los resultados de este estudio son consistentes con lo esperado teóricamente, en el sentido que las puntuaciones del ICAP no debiesen estar asociados con la escala de Estilos de Crianza parental, lo cual aporta evidencias de validez divergente.

Por otra parte, cabe destacar que esta investigación proporcionó baremos generales de interpretación de las puntuaciones, lo que permitirá una evaluación inicial de la conducta adaptativa del individuo (screening). De este modo, un estudiante que puntúe bajo o cercano al punto de corte establecido en cualquiera de las dimensiones del ICAP, será un candidato potencial para una evaluación integral por parte de un profesional experto en conducta o salud mental.

Respecto de las limitaciones del estudio, es necesario señalar tras el estudio, que el ICAP es un instrumento orientado a evaluar personas con un grado mayor de discapacidad. Esta característica del instrumento, dificulta la evaluación en personas con grados leves de discapacidad en habilidades adaptativas. Esta situación genera que las puntuaciones de las escalas sean en general altas, lo que conlleva a que la gran mayoría de los niños, niñas y adolescentes cumplan de manera satisfactoria cada uno de los ítems del ICAP, por ejemplo el ítem *“Pasa objetos pequeños de una mano a la otra”*, perteneciente a la dimensión Destrezas Motoras (DM) es logrado por el 97.8% de la muestra total (n = 1,670). Por otra parte, cabe señalar como limitación, el hecho de que la muestra con que se trabajó en la presente investigación no consideró a estudiantes pertenecientes a Escuelas Especiales y el promedio de edad de los niños y niñas que participaron del estudio fue de 10.23 años. Esto sugiere la necesidad, por un lado de seguir ampliando el estudio en cuanto a las características de la muestra (ampliar rango de edad y considerar la participación de Escuelas Especiales); y por otro lado, explorar nuevas escalas para la evaluación de Habilidades Adaptativas de manera de continuar perfeccionando el diagnóstico de discapacidad intelectual.

Por último, resulta necesario mencionar que aun cuando el instrumento presenta las limitaciones antes mencionadas, este constituye un aporte para una evaluación inicial de las habilidades adaptativas. Resulta importante mencionar en este aspecto, que en conjunto a la aplicación del instrumento y para asegurar el correcto diagnóstico, necesariamente dicho proceso deberá ser complementado con el juicio clínico de un profesional evaluador experto, quien basado en evidencias respecto de la conducta

actual del sujeto, podrá determinar con precisión los apoyos que se requieran para el adecuado funcionamiento adaptativo del niño, niña o adolescente que así lo requiera.

CAPITULO VII: RECOMENDACIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Si bien en las últimas décadas la mejora de la calidad educativa se ha posicionado como un tema prioritario en la agenda pública, existe un sentimiento creciente de que aún quedan desafíos importantes frente a la demanda de una educación de calidad para todos y todas.

Durante los últimos años, las políticas educativas nacionales se han centrado en desvincular los logros educativos de las condiciones de origen familiar de los estudiantes. Esto ha implicado mayores recursos destinados a la educación y un creciente esfuerzo por generar instancias que promuevan cambios profundos en los hábitos educacionales y de gestión escolar.

En esta línea, en Chile se han introducido normativas legales destinadas a mejorar la evaluación de la discapacidad intelectual y por consiguiente a determinar el mejor mecanismo de apoyo para los niños y niñas que lo requieran. De este modo, el Decreto N°170 por primera vez introduce de manera expresa, la conducta adaptativa como un criterio para el diagnóstico de discapacidad intelectual, en concordancia con lo planteado por la evidencia internacional. No obstante, si bien lo mencionado constituye un avance respecto del diagnóstico de discapacidad intelectual en relación a considerar la conducta adaptativa como factor relevante, hasta hace poco no se contaba con instrumentos validados para la población chilena, lo que impedía que este criterio sea adecuadamente incorporado a la evaluación, dificultando la práctica de la misma y el diseño de intervenciones adecuadas.

Lo anterior, requiere que el avance en políticas públicas que den respuesta a la mejora de la calidad de la educación este basado en evidencia empírica sólida. Por este motivo, el presente estudio constituye un aporte a una necesidad reconocida por la Educación Especial chilena hace más de siete años.

Los resultados de esta investigación demuestran que hoy la política pública puede contar con un instrumento de screening inicial de la conducta adaptativa, validado, capaz de responder a la necesidad de establecer de mejor manera el diagnóstico de discapacidad intelectual.

Para complementar lo anterior, a partir de los resultados del presente estudio se sugieren las siguientes orientaciones:

- Modificar las sugerencias del documento de “Orientaciones Técnicas para la Evaluación Diagnóstica de Estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Intelectual” y los “Formularios Únicos”, explicitando a quienes diagnostican discapacidad intelectual, el uso de instrumentos validados para su aplicación en población escolar chilena, en este caso el ICAP (Ver versión preliminar de Manual en Anexo 4).
- Explicitar que: para el correcto diagnóstico de las habilidades adaptativas y por consiguiente, de los apoyos que el niño, niña o adolescente requiere – en conjunto a la aplicación del instrumento – se debe complementar dicho proceso con la observación y el juicio clínico de un profesional evaluador experto.
- Hacer revisión de aspectos legales relacionados el uso de test patentados por editoriales extranjeras, en este caso ICAP versión española.
- Luego de lo anterior, difundir resultados de la presente investigación para utilización de instrumento actualizado.

Además, es importante recalcar, que los resultados del presente estudio pueden seguir siendo trabajados, para lo cual se sugiere:

- Profundizar el presente estudio en cuanto a características de la muestra (consideración de estudiantes de Educación Especial y ampliar rango etario).

Por último, se sugiere:

- Seguir explorando otras escalas actualizadas en cualquier tipo de diagnóstico, puesto que la única forma de otorgar una educación de calidad para todos y todas sin distinción, implica incorporar de forma permanente en el diseño de la política pública y la formación profesional, los hallazgos de la investigación científica.

CAPITULO VIII: DIFUSIÓN

Para la difusión de los resultados obtenidos a partir del presente proyecto de investigación, se consideran diversas formas transmisión de información según a quienes sea dirigido.

7.1 Para Tomadores de decisiones y comunidad en general

Nota de prensa en medio escrito local (Anexo 2)

Nota en sitio web:

<http://www.pmontt.uach.cl/escuela-de-psicolog%C3%ADa-se-adjudica-proyecto-fonide-mineduc-en-su-noveno-concurso>

<http://www.ellanquihue.cl/impresas/2015/05/03/full/cuerpo-principal/22/>

7.1 Ámbito académico

Ponencia en evento científico internacional: Trabajo aceptado para el XXXV Congreso Interamericano de Psicología, a desarrollarse en el mes de julio de 2015 en la ciudad de Lima-Perú (Anexo 3).

Artículo ISI enviado a Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcón-Leiva, J. & Sepúlveda-Dote, M. (2014). La conducta adaptativa como criterio diagnóstico de discapacidad intelectual en estudiantes de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 187-199.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (11th Edition). Washington, D.C.: Autor.
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M., Cruz, A., García, F., Luna, M., Montero, F., Orellana, F. & Ortega, R. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. España: Junta de Andalucía.
- Arias, B., Verdugo, M., Navas, P. & Gómez, L. (2013). Factor structure of the construct of adaptive behavior in children with and without intellectual disability. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (13), 133-166.
- Arroyave, M. (2012). *La alfabetización digital en la conducta adaptativa de adolescentes con discapacidad Intelectual*. Tesis presentar para optar el grado de Doctor en Educación (inédita), Universidad Antioquía, Medellín, Colombia.
- Asun, R. A., Rdz-Navarro, K., & Alvarado, J. M. (2015). Developing Multidimensional Likert Scales Using Item Factor Analysis: The Case of Four-point Items. *Sociological Methods & Research*, 1-25. <http://doi.org/1.1177/0049124114566716>
- Berge, J. M. F., & Sočan, G. (2004). The greatest lower bound to the reliability of a test and the hypothesis of unidimensionality. *Psychometrika*, 69(4), 613-625. <http://doi.org/1.1007/BF02289858>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Browne, M. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K. & Long, J. (Eds.) *Testing Structural Equation Models*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bruininks, R., Hill, B., Weatherman, R. & Woodcock, R. (1986). ICAP. *Inventory for Client and Agency Planning. Examiner's Manual*. Allen: DLM Teaching Resources.

- Bruininks, R., Thurlow, M. & Gilmore, C. (1987). Adaptive behavior and mental retardation. *Journal of Special Education*, 21, 69-88.
- Carrillo, M. (2012). *Inteligencia, conducta adaptativa y calidad de vida. Interacciones explicativas de la discapacidad intelectual y la intervención optimizadora*. Tesis presentar para optar el grado de Doctor en Educación (inédita), Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Cho, E., & Kim, S. (2015). Cronbach's Coefficient Alpha: Well Known but Poorly Understood. *Organizational Research Methods*, 18(2), 207-23. <http://doi.org/1.1177/1094428114555994>
- Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. doi: 1.1007/BF02310555
- Evans, L. & Bradley-Johnson, S. (1988). A review of recently developed measures of adaptive behavior. *Psychology in the Schools*, 25, 276-285. [http://dx.doi.org/1.1002/1520-6807\(198807\)25:3<276::AID-PITS2310250309>3..CO;2-2](http://dx.doi.org/1.1002/1520-6807(198807)25:3<276::AID-PITS2310250309>3..CO;2-2)
- Ferrando, P. & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El Análisis Factorial como Técnica de Investigación en Psicología. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Flora, D. & Curran, P. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9, 466-491. doi: 1.1037/1082-989X.9.4.466
- Floyd, R., Shands, E., Afonso, V., Phillips, J., Autry, B., Mosteller, J., Skinner, M. & 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
- Gadermann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3).

- García-Méndez, M., Aragón, S. & Reyes-Lagunes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta colombiana de psicología*, 17(2), 133-141.
- Greenspan, S. & Granfield, J. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation: Implications for a model of social competence. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 442-453.
- Greenspan, S. (1999). A Contextualist Perspective on Adaptive Behavior. En R. Schalock (ed.) *Adaptive Behavior and Its Measurement. Implications for the Field of Mental Retardation*, (pp. 61-80). Washington, D. C.: AAMR.
- Grossman, H. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Guillén, V.M; Verdugo M.A; Arias, B. & Vicente, E. (2015). Desarrollo de una escala de evaluación de necesidades de apoyo para niños o adolescentes con discapacidad intelectual. *Anales de Psicología*, 31(1), 137-144.
- Harrison, P. (1987). Research on adaptive behavior scales. *Journal of Special Education*, 21, 37-38.
- Heber, R. (1959). A manual on terminology and classification in mental retardation: A monograph supplement. *American Journal of Mental Deficiency*, 64, 1-111.
- Hogan, T. P., Benjami, A., & Brezinski, K. L. (2000). Reliability methods: A note on the frequency of use of various types. *Educational and Psychological Measurement*, 60(523-531).
- Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395-40. <http://doi.org/1.7334/psicothema2013.349>
- Kamphaus, R. W. (1987). Conceptual and psychometric issues in the assessment of adaptive behavior. *The Journal of Special Education*, 21(1), 27-35.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88-91. doi: 1.3758/BF03192753
- Luckasson, R., Coulter, D., Polloway, A., Reiss, S., Schalock, R., Snell, E. & Stark, J. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports (9th ed.)*. Washington: American Association on Mental Retardation.

- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Spreat, S. & Tassé, M. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. (10th Ed.). Washington D.C.: AAMR.
- McDonald, R. (1999). *Test Theory: a unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación de Chile (2009a). Decreto 170. *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile
- Ministerio de Educación de Chile (2009b). *Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de subvenciones para educación especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile
- Montero, D. (1996). *Evaluación de la Conducta Adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del Icap*. Bilbao: Mensajero.
- Montero, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Intervención Psicosocial*, 14(3), 277-293.
- Montero, D. & Lagos, J. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 345-361.
- Muthén, L. & Muthén, B. (2012). *Mplus User's Guide (6th Ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Navas, P., Verdugo, M.A., Arias, B. & Gómez, L. (2010). La conducta adaptativa con discapacidad intelectual. *Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(235), 28-48.
- Navas, P., Verdugo, M. & Gómez, I. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención psicosocial*, 17(2), 143-152.
- Nihira, K. (1999). Adaptive behavior: A historical overview. In R. L. Schalock (Ed.), *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation* (pp. 7-14). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Oakland, T. & Daley, M. (2013). Adaptive behavior: Its history, concepts, assessment, and applications. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J.-I. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, & M. C. Rodriguez

(Eds.), *APA hand- book of testing and assessment in psychology, Vol. 3: Testing and assessment in school psychology and education* (pp. 183-212). Washington, DC: American Psychological Association.

Portillo, R. (2004). *Discapacidad Intelectual y necesidades educativas especiales asociadas: retraso mental ligero frente a retraso límite*. Tesis presentar para optar el grado de Doctor en Educación (inéedita), Universidad de Málaga, España.

R Development Core Team. (2013). R: A Language and Environment for Statistical Computing. ("R Foundation for Statistical Computing," Ed.). Vienna. <http://doi.org/1.1007/978-3-540-74686-7>

Revelle, W. (2015). Package "psych." Recuperado de <http://personality-project.org/r/psych-manual.pdf>

Salvador-Carulla, L. (2011). *Trastornos del desarrollo intelectual: Disminuyendo y promoviendo la equidad en inclusión social*. XV Congreso Nacional de Psiquiatría. Oviedo.

Santisteban, C., & Alvarado, J. (2001). *Modelos Psicométricos*. Madrid: UNED.

Schalock, R. L. (1999). *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Schalock, R. L., Luckasson, R., Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., Bradle, V., Buntix, W. H. E., Coulter, D., Ellis, M., Craig, M., Gómez, S. C., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L. & Yeager, M. H. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(2), 116-124.

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., lachapelle, y., luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J., Verdugo-Alonso, M., Wehmeyer, M. & yeager, M. (2010). *Intellectual Disability Definition, Classification and Systems of Supports (11th Ed)*. Washington: AAIDD.

Schalock R. L. & Verdugo M. A. (2012). *A leadership guide to redefining intellectual and developmental disabilities organizations: eight successful change strategies*. Baltimore, MD: Brookes.

Scheaffer, R., Mendenhall, W. & Ott, L. (1987). *Elementos de muestreo* (G. Rendón & J. Gómez, Trans.). México D.F., México: Grupo Editorial Iberoamérica.

- Schumacher, R. & Lomax, R. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sheng, Y. & Sheng, Z. (2012). Is coefficient alpha robust to non-normal data? *Frontiers in Psychology*, 3(34), 1-13. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00034>
- Shogren, K. A., Bradley, V. J., Gomez, S. C., Yeager, M. H. & Schalock, R. L. (2011). Política pública y mejora de los resultados deseados para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 42(2), 7-25.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-12. doi: 10.1007/s11336-008-9101-0
- Spreat, S. (1999). Psychometric Standards for Adaptive Behavior Assessment. En R. Schalock (ed.) *Adaptive Behavior and Its Measurement. Implications for the Field of Mental Retardation*, (pp. 103-118). Washington, D. C.: AAMR.
- Tassé, M. J. (2009). Adaptive behavior assessment and the diagnosis of mental retardation in capital cases. *Applied Neuropsychology*, 16, 114-123.
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani, H., Duffy, S. A., De Valenzuela, J. S., Spreat, S., Thissen, D. M., Widaman, K. F. & 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, 291-303.
- Tassé, M. J. (2013). ¿Qué son las limitaciones significativas en conducta adaptativa en personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo?. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 44(11), 22-33.
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell Miller, M. E. et al. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(233), 7-22.
- Trizano, I. (2015). *El impacto de la asimetría en la estimación de la fiabilidad: una comparación entre los coeficientes Alfa, Omega y dos alternativas del Greatest Lower Bound*. Tesis de Máster no Publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid.

- Verdugo, M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación a sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34, 5-19.
- Verdugo, M. A., Arias, B., Gómez, L. E. & Schalock, R. L. (2010). Development of an objective instrument to assess quality of life in social services: Reliability and validity in Spain. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1. 105-123.
- Verdugo, M. A., Crespo, M. & Nieto, T. (2010). *Aplicación del paradigma de calidad de vida*. Salamanca, España: INICO.
- Verdugo, M. A. & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21.
- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Verdugo, M. A. et al., (2008). "The intellectual disability construct and its relation to human functioning". *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(4), 311-318.
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω^2 : their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123-133. doi:1.1007/s11336-003-0974-7

Anexo 3: Constancia aceptación ponencia en evento científico internacional

 Congreso Interamericano de Psicología . <sip2015@pucp.pe> 18 abr. ☆ ↶ ▾
para mí ▾

inglés ▾ > español ▾ Traducir mensaje Desactivar para: inglés x

Congreso Interamericano ...
sip2015@pucp.pe
+ ✉ ▾
Mostrar detalles

Estimado/a (Dear) señor(ita) Mr/Mrs. Vera-Bachmann:

Con un cordial saludo le felicitamos por la aceptación de su propuesta titulada "**Estudio exploratorio de las propiedades psicométricas del Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP) en Chile.**" para ser presentada en el 35 Congreso Interamericano de Psicología.

(It is our pleasure to congratulate you for the acceptance of your proposal entitled "**Estudio exploratorio de las propiedades psicométricas del Inventario para la Planificación de Servicios y la Programación Individual (ICAP) en Chile.**" to be presented at the XXXV Interamerican Conference of Psychology).

...

Sugerimos su pronto registro en el Congreso, si es que aún no lo ha podido realizar, para que pueda aprovechar los beneficios de la Inscripción Temprana (30 Abril, 2015).

(Please take advantage of the early bird registration fee until April 30th, 2015; in case you haven't done it before).

Atentamente (Sincerely),

Constancia participación en ponencia en evento científico internacional



CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA
— LIMA - PERÚ —

CONSTANCIA

VERA-BACHMANN, DANIELA

ha participado con el *Expositor de Póster* con la ponencia titulada:

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INVENTARIO PARA LA PLANIFICACIÓN DE SERVICIOS Y LA PROGRAMACIÓN INDIVIDUAL (ICAP) EN CHILE.

presentado en el XXXV Congreso Interamericano de Psicología, realizado en Lima, Perú del 12 al 16 de julio del 2015.



JUDITH GIBBONS
PRESIDENTA
SOCIEDAD INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA



SHEYLA BLUMEN
PRESIDENTA
35 CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA



**62 años tendiendo puentes
Psicólogos entre las Américas**



PUCP
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Constancia envío artículo ISI a proceso de arbitraje

Fwd: Envía artículo para arbitraje - danielavera@spm.uach.cl - Correo de UACH Sede Puerto Montt

28-03-16 10:48

label:productividad-académica-papers

Correo

Eliminar etiqueta

REDACTAR

- Rediseño curricu...
- Reuniones
- Magister UFRO
- Tesistas Magiste...
- Magister UST
- Material Importan...
- Notes
- Personal**
- Productividad Aca...
- Congresos
- DID-UACH
- FONDECYT
- FONIDE
- Papers**
- Proyecto DID-UF...



Invisible
[Volver a estar visible](#)

Buscar contactos...

Fecha: 15 de enero de 2016, 0:06
Asunto: Envía artículo para arbitraje
Para: Telma <piacente@isis.unlp.edu.ar>

Estimada Dra. Piacente:

Junto con saludarle cordialmente, tengo el agrado de enviar a usted un nuevo manu para la planificación de servicios y la programación individual (ICAP), en población c

Adjunto además declaración de cesión de derechos y originalidad del manuscrito.

Le saluda cordial y afectuosamente,

--

Dr. José Luis Gálvez Nieto

Director
Carrera de Trabajo Social
Universidad de La Frontera. Chile
Fono: 56-45-2325678 / 56-45-2325672

<http://trabajosocial.ufro.cl/>
<https://www.facebook.com/TrabajoSocialUfro>
<https://twitter.com/TrasoUFRO>
<http://www.youtube.com/user/TrabajoSocialUFRO>
<http://www.flickr.com/photos/trabajosocialufro/>

trabajo social

<https://mail.google.com/mail/u/0/#label/Productividad+Académica%2FPapers/1524341525f4f98b>

Página 1 de 1

Anexo 4: Versión Preliminar Manual ICAP versión chilena (Vera-Bachmann, Gálvez-Nieto, Álvarez & Trizano, 2016)