

# VALIDACIÓN Y ADAPTACIÓN DEL PROTOCOLO CAPALIST A PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Antonio L. Manzanero  
María José Contreras  
Eva A. Silva  
José Luis González  
José M. Quintana  
Juan Fernández  
Javier Aroztegui  
Inés de Araoz



Con la financiación de:





Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

© Los autores  
© Universidad Complutense de Madrid  
© Ministerio del Interior  
Doi: 10.13140/RG.2.2.14079.28320  
Printed in Spain  
CC BY-NC 4.0

## Contenido

Introducción.....	3
Objetivos .....	18
Equipo Investigador.....	18
Plan de trabajo .....	19
Desarrollo de actuaciones: Método.....	21
Estudio 1.....	24
Resultados del Estudio 1.....	25
Estudio 2.....	58
Resultados del Estudio 2.....	58
Conclusiones .....	93
Usos y recomendaciones de aplicación.....	94
Referencias.....	95
Anexos .....	98
Dibujo .....	99
CAPALIST-DI .....	100
Interpretación de resultados.....	110
Ejemplo de perfil de competencias para testificar.....	111
Estructura de informe tipo de capacidades .....	114
Cuestionario contextual sobre necesidades de adaptación de procedimientos judiciales en personas con discapacidad .....	116

## Introducción

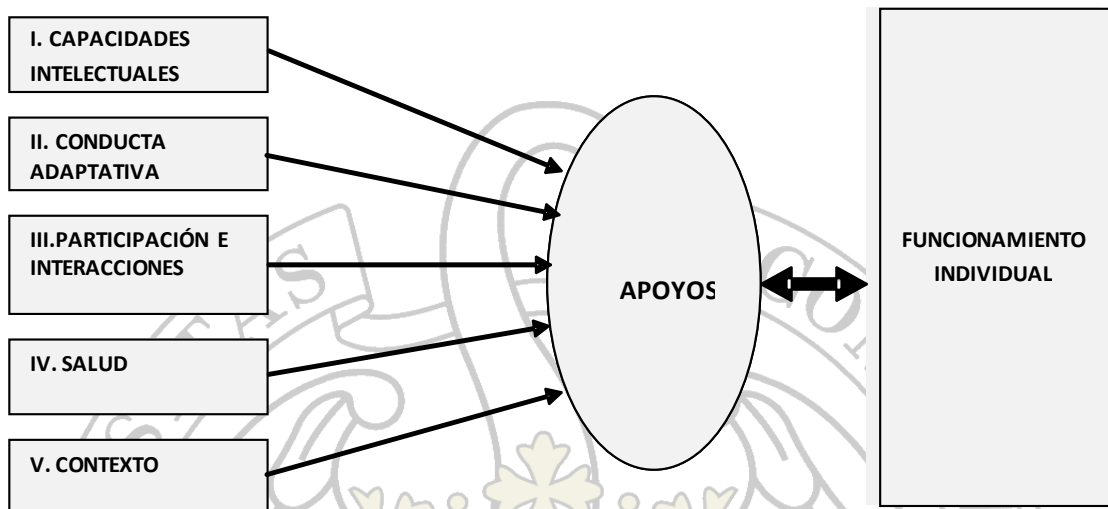
La discapacidad intelectual (DI) es una condición de la persona caracterizada por ser multidimensional (intervienen aspectos fisiológicos, médicos, psicológicos, contextuales, educativos, médicos...), multicausal (la etiología de la DI está sujeta a factores médicos, biológicos, psicológicos, educativos, ambientales y sociales), y por su enorme heterogeneidad (las diferencias entre las personas con DI son aún mayores, si cabe, que las diferencias que se establecen entre las personas de la población general).

El concepto de la discapacidad intelectual, así como la nomenclatura utilizada para referirse a ella, ha evolucionado y se ha modificado enormemente a lo largo de los años. Hasta 1992 los modelos teóricos que pretendían explicar el “retraso mental”, la “deficiencia mental” o la “subnormalidad” eran fundamentalmente modelos centrados en el individuo. Dichos modelos colocaban la discapacidad normalmente dentro de un enfoque médico, como rasgo del individuo. Este tipo de concepciones de la discapacidad ponían todo el peso de las intervenciones en modificar aspectos de la persona, responsabilizando únicamente a la persona con discapacidad de las posibilidades de cambio.

A partir del año 1992 (Luckasson et al., 1992) y gracias al cambio de modelo propuesto por la *American Association on Mental Retardation* (en la actualidad denominada *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, AAIDD), se empieza a entender la discapacidad intelectual no como consecuencia exclusiva de factores propios del individuo, sino como resultado de la interacción de la persona y su contexto.

Fruto del cambio de modelo propuesto, las sucesivas ediciones de la AAIDD definen la discapacidad intelectual como una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas, sociales y prácticas (Schalock, Luckasson y Tassé, 2021).

Las nuevas conceptualizaciones quedaron bien representadas en el siguiente modelo gráfico propuesto por la AAIDD:



Aunque en modelos anteriores el concepto de apoyo ya se contemplaba, a partir de la 10ª edición (Luckasson et al., 2002), cobra una importancia vital. El concepto de apoyo permite comprender mucho mejor la discapacidad intelectual y el enfoque que deberían tomar todas las actuaciones, tanto diagnósticas como terapéuticas, en torno a una persona con discapacidad.

La AAIDD define los apoyos como “recursos y estrategias destinados a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y a incrementar el funcionamiento individual. Los servicios constituyen un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias. El funcionamiento individual resulta de la interacción de los apoyos con las dimensiones de capacidades intelectuales; conducta adaptativa; participación, interacciones y roles sociales; salud; y contexto. La evaluación de las necesidades de apoyo puede tener diferente relevancia, dependiendo de si se realiza con propósitos clasificadores o de planificación de apoyos” (Luckasson et al., 2002).

La consecuencia principal de la inserción del concepto de apoyo en el modelo explicativo de la discapacidad intelectual es la influencia que éste tiene sobre el funcionamiento individual. El modelo actual rompe con la idea de que el funcionamiento individual no

puede mejorar. Según este modelo se entiende que el funcionamiento individual de la persona puede alcanzar niveles lo más deseables posible a través de una buena planificación, desarrollo e implantación de apoyos. Además, las mejoras en el funcionamiento individual repercuten directamente sobre las necesidades de apoyo, haciendo que estas se reduzcan.

#### *Multidimensionalidad de la DI*

Otro aspecto fundamental que aporta el presente modelo es la multidimensionalidad de la discapacidad intelectual. Es decir, la discapacidad intelectual no depende en exclusividad de las competencias cognitivas. Además del nivel cognitivo de la persona son otras cuatro dimensiones las que modulan el funcionamiento individual. A continuación, se expondrán las cinco dimensiones tal y como las describe la AAIDD.

#### *Dimensión I: Capacidades intelectuales*

La inteligencia es una capacidad mental general. En la presente conceptualización no se entiende la inteligencia como la rapidez para rellenar test de inteligencia o aprender a memorizar textos. Preferentemente, refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender nuestro entorno. De este modo, el concepto de inteligencia representa un intento de aclarar, organizar y explicar el hecho de que los individuos difieren en su habilidad para comprender ideas complejas, adaptarse eficazmente a sus ambientes, aprender de la experiencia, desarrollar varias formas de razonamiento y superar obstáculos, pensando y comunicando (Neisser, Boodoo, Bouchard y Boykin, 1996)

Tradicionalmente el funcionamiento intelectual se mide utilizando test estandarizados de inteligencia que nos aportan una medida, denominada Cociente Intelectual (CI). Partiendo de esta medida del CI, se han llevado a cabo diferentes clasificaciones de la discapacidad intelectual y del desarrollo, siendo la más utilizada en nuestro país la que marca la *Clasificación Internacional de Enfermedades* de la Organización Mundial de la Salud:

- *DI ligera*: CI aproximado entre 50 y 69 (en esta categoría se agrupa en torno al 85% de las PCDI).

- *DI moderada*: CI aproximado entre 35 y 49 (10% de las PCDI).
- *DI severa*: CI aproximado entre 20 y 34 (3 a 4% de las PCDI).
- *DI profunda*: CI por debajo de 20 (1 a 2% de las PCDI).

Sin embargo, cabe hacer hincapié en que las capacidades intelectuales representan tan solo una de las cinco dimensiones que explican la DI, por lo que el resultado de la valoración de las capacidades intelectuales debe ser tomado también en función de las otras cuatro dimensiones. Limitaciones en esta dimensión no deben implicar sistemáticamente limitaciones en el funcionamiento individual.

### *Dimensión II: Conducta adaptativa*

Según la AAIDD, por conducta adaptativa se entiende el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en sus vidas diarias. La conducta adaptativa se puede agrupar en tres grandes factores.

- *Conceptuales*, que hacen referencia a competencias cognitivas, de comunicación o académicas.
- *Sociales*, que hacen referencia a habilidades de relación social, como las habilidades sociales.
- *Prácticas*, que hacen referencia a habilidades para el desempeño de actividades de la vida diaria, como la limpieza del hogar o la higiene personal.

Por lo tanto, la conducta adaptativa y sus limitaciones tienen una influencia sobre la naturaleza multidimensional de la discapacidad intelectual que tiene las siguientes implicaciones.

- Las limitaciones en la conducta adaptativa se traducen en dificultades de adaptación a la vida diaria y a la capacidad para responder a cambios ambientales y vitales.

- La conducta adaptativa no es independiente de las otras cuatro dimensiones que configuran la discapacidad intelectual. Es decir, debe considerarse teniendo en cuenta las limitaciones en las otras cuatro dimensiones.

### *Dimensión III: Participación, interacciones y roles sociales*

En la AAIDD la participación se describe como el grado de implicación de un individuo y la ejecución de tareas en situaciones de la vida real, incluyendo las respuestas de la sociedad a su nivel de funcionamiento. Sin embargo, este nivel de participación en la sociedad no es únicamente responsabilidad de la persona con DI. La falta de interacción y participación puede ser resultado de la falta de disponibilidad y accesibilidad de recursos, acomodaciones y servicios.

En este sentido es clave que se considere esta dimensión como una de los cinco constructos que aportan peso a la DI. De esta manera nos alejamos de conceptualizaciones del pasado en las que toda la “responsabilidad” de la DI recaía únicamente sobre el individuo. En el Sistema propuesto por la AAIDD se comienza a responsabilizar a las sociedades del importante papel que éstas juegan en el desarrollo y mantenimiento de las discapacidades de los individuos.

### *Dimensión IV: Salud*

Para la AAIDD, los aspectos de salud física y mental influyen sobre el funcionamiento del individuo en las otras cuatro dimensiones. El efecto que puede tener la salud sobre las otras cuatro dimensiones puede variar yendo desde un gran facilitador cuando es buena, hasta llegar a ser un gran obstáculo cuando hay graves problemas de salud.

En este punto cabe diferenciar entre la dimensión de salud y cómo afecta ésta al funcionamiento individual y la etiología de la discapacidad. Más adelante se hablará de la etiología de la discapacidad intelectual, es decir, de cuáles son sus causas. Sin embargo, ahora nos encontramos estudiando las dimensiones que modulan la DI y su impacto en el funcionamiento individual.

### Dimensión V: El contexto

Por último, la AAIDD describe el contexto como las condiciones interrelacionadas dentro de las cuales las personas viven. Se entiende el contexto desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) que contempla seis niveles:

- La *persona*, con sus diversas características.
- El *ambiente social inmediato* o *microsistema*, que incluye a la familia, los amigos y las personas con las que se mantiene una relación directa y cercana.
- El *mesosistema*, que incluye las relaciones entre los grupos del contexto inmediato como, por ejemplo, las relaciones entre los padres y el personal con que se tiene relación de los servicios asistenciales.
- El *exosistema*, que incluye los contextos respectivos de los grupos próximos, como, por ejemplo, los compañeros y compañeras de trabajo de los padres, las familias de amigos y amigas o el sistema organizativo que rige los servicios asistenciales.
- El *macrosistema*, entendido como la cultura, el país, la sociedad y su sistema mayoritario de creencias, incluyendo creencias sobre las PCDI.
- El *cronosistema* que refleja la influencia del pasado sobre todos los grupos y subsistemas indicados anteriormente. Por ejemplo, en la sociedad unas generaciones influyen sobre las siguientes o el nuevo sistema de asistencia social es influido por el sistema previo vigente.

Estos niveles del contexto condicionarán en gran medida, junto con las otras cuatro dimensiones, el cómo se desenvolverá el individuo. En la misma línea que en la dimensión III se pretende colocar el peso de la discapacidad no solo en la persona, sino también en el contexto que lo circunda. Al fin y al cabo, los ambientes y contextos pueden proporcionar oportunidades y mejorar el bienestar, pero también pueden obstaculizar oportunidades y provocar situaciones de malestar que influyan en el funcionamiento individual.

### *Inclusión de las personas con DI en el Sistema de Justicia*

Los principios que deben regir el trabajo policial y judicial con *personas con discapacidad intelectual* quedan recogidos en la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), ratificada por España en el año 2008: a) el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad para tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; b) la no discriminación; c) la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; d) el respeto a la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y condición humana; e) la igualdad de oportunidades; f) la accesibilidad; g) la igualdad de varones y mujeres; h) el respeto a la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Es importante destacar que las personas con DI tienen los mismos derechos que el resto de las personas. Sin embargo, hay una serie de derechos que es necesario resaltar para la práctica policial y judicial:

- Derecho a conocer y entender el procedimiento por el que van a pasar (CDPD, Art. 4.1.a y Art. 4.1.b).
- Derecho a comunicarse con un profesional que entienda su manera de expresarse (CDPD, Art. 13.1., Art. 9.2. y Art.12.3.)
- Derecho a ser tratadas con igualdad, independientemente de su condición (CDPD, Art. 8. 1. b).
- Derecho a recibir los apoyos y ajustes de procedimiento necesarios que aseguren el pleno ejercicio de sus derechos y libertades (CDPD, Art. 8. 1. c).
- Derecho a conocer los servicios que les pueden prestar asistencia para recobrar su salud física y mental (CDPD, Art. 16.2. y Art. 16. 4.).

La realidad es que las personas con DI han sido tradicionalmente excluidas del sistema de justicia, debido a los mitos sobre su capacidad para testificar, aunque los estudios muestran que, con las adaptaciones adecuadas, la mayoría de las personas con DI (ligeros y moderados) pueden ser tan buenas testificando como las demás (Manzanero, Contreras, Recio, Alemany y Martorell, 2012; Morales, Luna y Moreno-Montoya, 2017).

No obstante, en la mayoría de los casos se requerirán intervenciones especiales a la hora de participar en el proceso de investigación criminal (Milne y Bull, 2006) y necesitarán de la ayuda de un facilitador especialista en discapacidad y testimonio (Recio, Alemany y Manzanero, 2012), más cuanto el grado de discapacidad sea mayor. En cualquier caso, será precisa una evaluación específica de su competencia para testificar, ya que, aunque conocer los déficits asociados a los síndromes que cursan con discapacidad intelectual podría ser de utilidad, pueden presentarse en diferente grado. Por otro lado, debemos tener en cuenta que, por desgracia, la mayoría de las personas con DI no cuentan con un diagnóstico preciso o presentan una etiología desconocida.

Por todo ello y después de numerosas propuestas, reivindicaciones y actividades de formación a los distintos agentes jurídicos y policiales (véase, por ejemplo, Recio, Alemany y Manzanero, 2012), finalmente en España se ha emprendido una reforma de la Ley de Enjuiciamiento Criminal (LECrim) con el fin de cumplir con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en materia de Justicia. Entre las modificaciones planteadas, el Anteproyecto de Reforma de la LECrim (2020) establece en el Artículo 64 el derecho *de la persona con discapacidad a participar eficazmente en el proceso* y para ello “los actos procesales que se practiquen con ella y, en particular, las diligencias de investigación que requieran su presencia, se adaptarán a las necesidades derivadas de su discapacidad”. En el Artículo 107, *Sobre el derecho de la víctima a entender y ser entendida* se establece que: “1) Desde el primer contacto de las víctimas con las autoridades o con la oficina de atención a la víctima, las comunicaciones, orales o escritas, se realizarán en un lenguaje claro, sencillo y accesible. En particular, se tomarán en consideración sus características personales y sus necesidades individuales, especialmente cuando se trate de personas vulnerables, por razón de su minoría de edad o de su discapacidad sensorial o intelectual. 2) Se proporcionará a las víctimas la asistencia necesaria para hacerse entender...”. En el Artículo 470 la nueva ley determina que “si existen razones fundadas que lo justifiquen, se realizarán las comprobaciones necesarias para evaluar la capacidad de la persona para testificar y determinar los ajustes que es necesario realizar para posibilitar que preste declaración”.

En esta línea, desde hace varios lustros, todos los protocolos de intervención desarrollados en las últimas décadas, con el objetivo de analizar las declaraciones, consideran las características de las víctimas como uno de los factores más importantes. Véase, como ejemplo, el protocolo de Evaluación de la Validez de las Declaraciones, SVA (Steller y Köhnken, 1989) y sus actualizaciones más recientes (Köhnken, Manzanero y Scott, 2015; Volbert y Steller, 2014). Sin embargo, en muchas ocasiones la valoración de capacidades para testificar ha permanecido en un segundo plano, no existiendo hasta el momento ningún procedimiento para realizar esta tarea con un mínimo de garantías. La razón de ello es la presunción de la escasa veracidad del testimonio de las personas especialmente vulnerables: menores de corta edad, personas con DI, personas con algunas enfermedades mentales y ancianos que podrían tener un deterioro cognitivo no patológico (Henry, Ridley, Perry y Crane, 2011; Manzanero, Quintana y Contreras, 2015; Peled, Iarocci y Connolly, 2004; Sobsey y Doe, 1991; Stobbs y Kebbell, 2003; Tharinger, Horton y Millea, 1990; Valenti-Hein y Schwartz, 1993). El origen de esta idea no es otro que el de tratar de evitar la sobregeneralización de las capacidades de la persona a la que se va a tomar declaración, encasillándolos directamente en “capaces” o “no capaces” y pasando por alto la gran variabilidad existente en las destrezas implicadas en una declaración o testimonio (Campos, Martínez-Castilla y Sotillo, 2013). Este sesgo se debe a que las pruebas estándar no son adecuadas para establecer las capacidades cognitivas reales de las personas con DI, especialmente si presentan graves problemas de neurodesarrollo, ya que suelen dar lugar a puntuaciones generalizadas como efecto suelo –por efecto de la gran dificultad de la tarea, que imposibilita la discriminación– (Tenorio, Campos y Karmiloff-Smith, 2014).

En cualquier caso, la evaluación del testimonio como fuente de información, tanto en el contexto policial como en el forense, se ha centrado principalmente en la evaluación de su credibilidad o verosimilitud, dando lugar a una reducción del problema a una sola pregunta: ¿lo declarado es verdad o mentira?, sin tener en cuenta que una declaración falsa puede ser producto no solo de la mentira (intencional) sino también del error (Manzanero, 2010) y, por tanto, es inexcusable no considerar aspectos que pueden estar

detrás de los errores, como por ejemplo, cuestiones relacionadas con el desarrollo de los procesos cognitivos complejos. La trascendencia radica en que la inocencia o culpabilidad del imputado de un delito puede depender del testimonio.

En la actualidad, se han intentado acotar los factores que afectan al testimonio, dividiendo los mismos en “variables del sistema” y “variables a estimar” (Wells, 1978). Las variables del sistema serían las que están bajo el control directo del sistema judicial, mientras que las variables a estimar serían las que afectan a la precisión del testigo, pero no están bajo el control del sistema de justicia criminal (ver Tabla 1).

Tabla 1  
Factores de influencia sobre la exactitud de las declaraciones

Factores a estimar		Factores del sistema
Factores del suceso	Factores del testigo	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones perceptivas</li> <li>• Información especial</li> <li>• Familiaridad y frecuencia</li> <li>• Violencia del suceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Género</li> <li>• Edad: menores y mayores</li> <li>• Capacidad intelectual</li> <li>• Expectativas y estereotipos</li> <li>• Ansiedad y emoción</li> <li>• Implicación</li> <li>• Estado mental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demora</li> <li>• Recuperación múltiple</li> <li>• Formato de recuperación</li> <li>• Información post-suceso</li> </ul>

Dentro de las primeras, las variables del sistema, se encontrarían las técnicas de entrevista empleadas en el sistema de justicia, cuyas pautas a la hora de realizar las mismas van a influir claramente en el testimonio ofrecido por la víctima o testigo. Por lo que una buena o mala entrevista influirá clara y directamente en el testimonio del hecho a investigar.

En el caso de las variables a estimar, y dentro de éstas, las variables del testigo, hay que diferenciar claramente las capacidades que tiene el testigo/víctima para ofrecer el relato

de lo sucedido. Cuando las víctimas son especialmente vulnerables, la causa debe adecuarse a las características específicas de la misma. Por lo que una vez más, el estudio previo de las capacidades es sumamente importante a lo largo de todo este proceso.

Una y otra vez se señala la necesidad imperante de un protocolo de valoración de capacidades básicas de las víctimas en el momento de la declaración de los hechos y de todo lo relacionado específicamente con el testimonio. La aplicación de dicho protocolo, además, facilitará el desarrollo de la entrevista y el posterior análisis del relato y garantizará los derechos de víctimas y acusados. El Grupo de Investigación en Psicología del Testimonio de la UCM, en colaboración con el Área de Estudios de la Dirección General de Coordinación y Estudios de la Secretaría de Estado de Seguridad y la Guardia Civil, ha desarrollado varios procedimientos para facilitar la obtención y valoración de la prueba testifical en personas especialmente vulnerables que se integran en el modelo *Holístico de Evaluación de La Prueba Testifical*, HELPT (Manzanero y González, 2013, 2015; González y Manzanero, 2018).

El HELPT tendría como objetivo obtener toda la información posible de los testigos y víctimas de un hecho delictivo, con la mínima interferencia, a la par que valorar su credibilidad. Para ello, se establecieron las tareas recogidas en la Tabla 2.

Como se puede observar, una de las intervenciones tiene que ver con la evaluación de las habilidades para testificar de víctimas y testigos. Sin embargo, como se ha dicho, hay capacidades que se presuponen en las personas sin discapacidad intelectual que deben ser contrastadas en las personas con DI. Un déficit en la capacidad de incardinar los hechos temporalmente se podría considerar erróneamente como falta de credibilidad si esta capacidad no ha sido valorada previamente. Así pues, el punto de partida en la intervención con víctimas con DI debiera ser contestar adecuadamente a la pregunta de si la víctima es capaz de recordar y explicar lo sucedido con la coherencia necesaria que redunde en una prueba testifical creíble, fiable y válida.

Tabla 2

*Procedimiento HELPT para el análisis de los testimonios (Manzanero y González, 2013, 2015; González y Manzanero, 2018)*

<p><b>1. Evaluación de las declaraciones</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Análisis de los factores de influencia (evaluación del expediente y del contexto).</li><li>2. Evaluación de la capacidad para testificar y de los conocimientos previos.</li><li>3. Obtención de la declaración.</li><li>4. Análisis/evaluación de la declaración.</li><li>5. Planteamiento de hipótesis.</li></ol> <p><b>2. Evaluación de las identificaciones</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Evaluación de la capacidad para Identificar.</li><li>2. Análisis de los factores del suceso y del testigo.</li><li>3. Obtención de la descripción.</li><li>4. Retrato-robot (si fuese necesario).</li><li>5. Prueba de identificación.</li><li>6. Análisis/evaluación de la identificación.</li><li>7. Evaluación de la validez de la identificación.</li><li>8. Posibles causas de falsas identificaciones.</li></ol>
---

En la valoración de la prueba testifical, por lo tanto, debieran primar los conocimientos científicos y no las creencias o los estereotipos. De otro modo, la evaluación intuitiva de las declaraciones de las personas con DI podrían ser erróneamente consideradas (Manzanero, Quintana y Contreras, 2015). A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado procedimientos para analizar las declaraciones en términos de cuánto se ajustan a un hecho real y no a una fantasía o a una sugerencia procedente de otras personas (para una revisión puede verse Manzanero, 2001), pero existen muy pocos trabajos de este tipo con personas con DI (Manzanero, Alemany, Recio, Vallet, y

Aróztegui, 2015; Manzanero, Vallet, Nieto-Márquez, Barón y Scott, 2017). La falta de atención a las víctimas con DI sucede a pesar de haberse mostrado su especial vulnerabilidad (Fyson y Cromby, 2010; Sullivan y Knutson, 2000; Westcott y Jones, 1999), así como la mayor prevalencia de delitos en este colectivo en comparación con las personas sin DI (Brown, Stein y Turk, 1995; González, Cendra y Manzanero, 2013; Horner-Johnson y Drum, 2006; McCarthy y Thompson, 1997; Sobsey, 1994; Verdugo, Alcedo, Bermejo y Aguado, 2002).

Muchas son las razones por las que las personas con DI tienen una mayor probabilidad de ser víctimas de delitos sexuales: a) su escaso acceso a programas de educación sexual; b) fuertes relaciones de dependencia; c) contextos de poca intimidad derivados de la necesidad de cuidados por parte de otros; d) déficit en habilidades sociales como la asertividad; e) desconocimiento de lo bueno y lo malo y de sus derechos, y f) menores habilidades comunicativas (Cambridge y Carnaby, 2000; Knutson y Sullivan, 1993; Sobsey y Varnhagen, 1991; Tharinger, Horton y Millea, 1990; Verdugo et al., 2002). Recio, Alemany y Manzanero (2012) señalan cómo incidir en estos factores de vulnerabilidad desde los servicios que trabajan a diario con las personas con DI. Sin embargo, el problema que nos ocupa en la presente investigación se centra principalmente en cómo paliar el déficit de herramientas y criterios específicos para un mejor conocimiento de las capacidades cognitivas para testificar, más allá de cuestiones generales o estereotipos. Téngase en cuenta que la variabilidad en capacidades entre las personas con DI es mucho mayor que entre las personas con el desarrollo mayoritario. Por otro lado, un gran porcentaje de las personas con DI no tienen un diagnóstico con etiología especificada, por lo que para ellos no resultan de utilidad las tablas donde se describen los posibles déficits en las habilidades para testificar según los distintos síndromes (ver, por ejemplo, Alemany et al., 2012).

### *Desarrollo de protocolos para la evaluación de capacidades para testificar*

Froján et al. (2008) ponen de manifiesto la escasez de publicaciones que informan sobre el proceso mediante el cual se crean sistemas de categorización, con la consecuente ausencia de fuentes a las que puedan recurrir los investigadores que quieran enfrentarse al diseño de sus propios sistemas de codificación. Aunque estos autores se centran en el sistema de categorización específico para la conducta verbal de los terapeutas, lo mismo puede decirse del problema que nos ocupa. No hemos encontrado ninguna fuente a la que acudir que describa el proceso de categorización de las capacidades implicadas en la aptitud para testificar. Por ello ha sido necesaria la revisión de un amplio *corpus* teórico relativo al estudio de las aptitudes humanas y su adaptación a las características de la entrevista que se llevaría a cabo cuando se trata de una víctima con DI (p.ej., Baddeley, Eysenck y Anderson, 2010; Furey, Granfield y Karan, 1999; González et al., 2013; Manzanero, 2010; Sobsey y Mansell, 1997; Verdugo et al., 2002).

El planteamiento para la creación de este protocolo se inicia como consecuencia de una de las características más notables de la Guardia Civil, el servicio al ciudadano y su cercanía a él. En las tareas desempeñadas en su día a día se observó la necesidad de perfeccionar el servicio hacia las víctimas más vulnerables. Los menores de corta edad, entre 3 a 6 años, así como las personas con discapacidad intelectual (DI), centraban la atención de los profesionales de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. Las dificultades a la hora de recoger sus testimonios, debido a las características inherentes a su desarrollo evolutivo y cognitivo, han puesto de manifiesto la necesidad de establecer un protocolo claro y conciso. Dicho protocolo permite a los Especialistas Mujer y Menor (EMUME's) y a la Sección de Análisis del Comportamiento Delictivo (SACD) de la Policía Judicial de la Guardia Civil señalar las características de la víctima entrevistada previamente a su exploración con fines de investigación criminal.

La *Guía de intervención policial con personas con DI*, desarrollada mediante la colaboración del Grupo de Investigación en Psicología del Testimonio de la UCM y la Guardia Civil (Alemany et al., 2012; actualizada para todo el Ministerio del Interior en González et al., 2017), detalla los posibles déficits sensoriales y cognitivos que afectarían

a las capacidades para testificar, considerando los síndromes más habituales asociados con DI. Sin embargo, en cada síndrome la afectación de las capacidades puede darse o no, y en diferente grado, ya que dentro de un mismo síndrome existen diferencias individuales en el grado de afectación de las capacidades. Por ello, la experiencia clínica y policial recomienda una evaluación individual previa de la persona con DI para valorar en qué medida tiene preservadas las capacidades relacionadas con la emisión de un testimonio válido y fiable.

En este marco han sido dos los instrumentos desarrollados: a) El *Procedimiento Rápido para Evaluar las Habilidades para Testificar, PREHT* (Manzanero y González, 2018) y b) el *Instrumento de Valoración de Capacidades, CAPALIST* (Silva, Manzanero y Contreras, 2018; Contreras, Prieto, Silva, González y Manzanero, 2021). El primero es una técnica de cribado de uso fácil, para su aplicación en fase policial, que permitiría identificar características básicas de las víctimas y adaptar los procedimientos de exploración (toma de declaración). El último sería una técnica de uso forense para su aplicación en fase judicial y que permitiría realizar recomendaciones de adaptación de los procedimientos judiciales por parte de psicólogos forenses y facilitadores, tal y como indica el Anteproyecto de Reforma de la Ley de Enjuiciamiento Criminal (2020).

El CAPALIST ha sido validado para su aplicación a menores (Contreras et al., 2021). Además, se han realizado los primeros trabajos de validación para personas con DI ligera, mediante un contrato (art. 83) con Plena Inclusión, Confederación Española de Asociaciones de Personas con Discapacidad, de octubre de 2020 a octubre de 2021, cuyos resultados se recogen en el presente informe.

## Objetivos

El objetivo del presente proyecto fue validar el protocolo CAPALIST para que pueda ser utilizado en procesos policiales y judiciales en los que se encuentren implicadas personas con DI.

## Equipo Investigador

### Dirección del proyecto

- Antonio L. Manzanero Puebla, Universidad Complutense de Madrid.
- Juan Fernández Sánchez, Universidad Complutense de Madrid.

### Grupo investigador

- Javier Aroztegui Vélez, Universidad Complutense de Madrid.
- María José Contreras Alcalde, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- José Luis González Álvarez, Ministerio del Interior.
- Eva A. Silva Nozal, Ministerio del Interior.
- José Manuel Quintana, Ministerio del Interior.
- Gerardo Prieto Adánez, Universidad de Salamanca.

## Colaboradores

Colaboraron en el estudio centros de atención a personas con DI de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Castilla la Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid y País Vasco. Su participación fue coordinada por Inés de Araoz Sánchez-Dopico, Coordinadora del Área Jurídica de Plena Inclusión.

## Plan de trabajo

Las principales actividades del proyecto se organizaron en seis fases.

Fase 1.- Selección de organizaciones participantes.

Fase 2.- Curso presencial de formación sobre CAPALIST de 3 días de duración en Madrid.

Fase 3.- Selección de las personas con DI que participarán en el estudio, siendo entre 185 y 200 el número total de entrevistas (entre todas las Organizaciones participantes), que será preciso realizar.

Fase 4.- Ejecución de las entrevistas por parte de los profesionales previamente formados en la utilización de la herramienta.

Fase 5.- Análisis de resultados y validación final de la herramienta de valoración.

Fase 6.- Redacción y edición del protocolo de valoración.

A continuación, se incluye el cronograma inicial del proyecto.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Fase 1	■											
Fase 2		■										
Fase 3		■	■									
Fase 4				■	■	■	■	■				
Fase 5									■	■	■	
Fase 6												■

El proyecto comenzó en octubre de 2020, con una duración prevista de un año. Sin embargo, debido a las restricciones impuestas por la pandemia de SARS-CoV-2, algunas entrevistas para la recogida de datos debieron ser aplazadas, por lo que las últimas

entrevistas tuvieron lugar en marzo de 2022. Esta demora supuso finalizar el proyecto en abril de 2022.

Del 17 al 19 de noviembre de 2020 se desarrollaron unas jornadas de formación para los profesionales de las distintas Asociaciones participantes que iban a realizar las entrevistas para la recogida de datos. Con posterioridad, se definieron unas instrucciones específicas para los entrevistadores y se creó una página web del proyecto con el objetivo de que todo el material necesario estuviera a disposición de los mismos. Para la recepción de los cuestionarios aplicados y las grabaciones de las entrevistas se habilitó una cuenta de correo específica para el proyecto, que además permitiera contestar las dudas y comentarios que pudieran surgir durante el proyecto.

A partir de esa fecha, se comenzó un estudio piloto con el objetivo fundamental de definir el procedimiento adaptado de aplicación del protocolo CAPALIST mediante entrevistas personalizadas a usuarios de los centros de atención a personas con DI. Los primeros datos comenzaron a recibirse el 28 de enero de 2021, dándose por finalizada esta fase el 4 de junio de 2021. Los datos recabados permitieron realizar ajustes de procedimiento y realizar un primer análisis de las propiedades psicométricas del protocolo.

En septiembre de 2021 se procedió a comunicar a los entrevistadores las modificaciones resultantes del estudio piloto, comenzando el segundo estudio de validación que permitiera comprobar la efectividad de los cambios realizados y definir el procedimiento definitivo. El 28 de septiembre de 2021 comenzaron a recibirse los primeros datos, hasta el 2 de marzo de 2022. Con posterioridad, se procedió a su análisis y a la discusión de los resultados que darían lugar a la versión final del protocolo CAPALIST adaptado para personas con DI.

Todos los datos recogidos en la presente investigación se manejaron de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE nº 294, de 6 de diciembre de 2018).

El proyecto fue aprobado por la Comisión Deontológica de la Facultad de Psicología de la UCM en octubre de 2020 (Ref. 2020/21-001).

#### Desarrollo de actuaciones: Método

##### **Método General**

El proyecto incluye dos estudios. El método general fue común a los dos.

##### *Participantes*

En total participaron 151 personas con DI ligera o moderada. A continuación, se indican los criterios de inclusión y exclusión de los participantes.

Criterios de inclusión:

- Varones y mujeres con DI leve o moderada.
- Con una edad desde los 18 a los 60 años.
- Con capacidad comunicativa suficiente.
- Con consentimiento informado.

Criterios de exclusión:

- Personas con DI grave o profunda.
- Menores de edad y ancianos.
- Con dificultades graves de tipo comunicativo (idioma, déficit de lenguaje o discapacidad sensorial).

La participación en el estudio fue voluntaria. Todas las personas participantes firmaron un consentimiento informado, adaptado a una lectura fácil. En el caso de las personas con incapacitación, el consentimiento fue firmado por sus tutores legales. Todos los entrevistadores firmaron una hoja de confidencialidad de datos.

## *Instrumentos*

Para el estudio 1 se utilizó una versión ligeramente adaptada del CAPALIST validado para menores (Contreras, Prieto, Silva, González y Manzanero, 2021; Silva, Manzanero y Contreras, 2018).

En el estudio 2 se realizaron algunas modificaciones en función de las sugerencias realizadas por los entrevistadores y los resultados obtenidos en el estudio 1.

El instrumento de valoración consta de distintos bloques de preguntas, organizados en cuatro grandes competencias que son objeto de análisis específicos en este trabajo: Lenguaje, Memoria, Pensamiento Social e Información Contextual. En el instrumento completo (Ver Anexo) se ordenan según son presentados al aplicar el protocolo. Para administrar el instrumento, se utilizó el “Dibujo moral” (González y Manzanero, 2018; Manzanero y González, 2015).

A continuación, se detallan los ítems de cada una de estas competencias y los constructos que evalúan:

**Lenguaje.** Integrado por 24 ítems (L1 a L24) que evalúan la capacidad del entrevistado para describir sucesos, personas, lugares o cosas, contestando a preguntas como ¿quién?, ¿dónde?, ¿qué? o, en otros términos, preguntas sobre:

Personas. - ¿es capaz de diferenciar conocidos y desconocidos?

Lugares. - ¿es capaz de señalar el lugar en el que se encuentra?

Cosas. - ¿es capaz de identificar determinados objetos animados o inanimados?

**Memoria.** Incluye dos tipos de memoria:

*Memoria Semántica* (M1-M6): integrado por 6 ítems que están relacionados con la memoria semántica y que evalúan la capacidad para dar datos relacionados con su vida y su familia.

*Memoria Episódica* (M7-M16): 9 ítems que valoran la capacidad para recordar algunos episodios más o menos recientes de su vida y la capacidad para recordar elementos del dibujo.

**Pensamiento Social.** En este bloque se incluyen los siguientes conjuntos de ítems:

*Asertividad (A1-A6)*: que tratan de inducir a error o sugestibilidad para evaluar la vulnerabilidad a ser inducido hacia una respuesta por parte del evaluador. Estos controles para evaluar el asertividad son importantes para constatar la resistencia de la persona entrevistada a una cierta tendenciosidad engañosa.

*Estados Subjetivos (ES1 a ES7)*: identificación de estados relacionados con emociones, propios o ajenos.

*Capacidad Moral (CM1-CM6)*: evalúan conjuntos de acciones de las personas desde el punto de vista de la bondad o la malicia, relacionadas con las normas que regulan la conducta humana de acuerdo con unos determinados valores.

**Información contextual.** Esta escala se divide en los siguientes bloques de ítems:

*Orientación espacial (OE1-OE8)*. Preguntas sobre sucesos ocurridos en un determinado espacio: ¿dónde?, ¿es capaz de situarse en el espacio actual?

*Orientación temporal (OT1-OT12)*: preguntas sobre sucesos en un tiempo: ¿cuándo? Y, más concretamente, discernir entre:

Presente: ¿es capaz de identificar día/mes/año del momento de la entrevista?

Pasado: ¿es capaz de señalar día/mes/año de los sucesos denunciados o de otro suceso del pasado reciente?

*Numérico (N1-N8)*: preguntas relacionadas con la capacidad del menor para hablar de cantidades y números. - ¿Cuántos?, ¿es capaz de diferenciar entre muchos y pocos?

Además del CAPALIST, se aplicó el *Cuestionario contextual sobre necesidades de adaptación de procedimientos judiciales en personas con discapacidad* (ver Anexo), versión del *Cuestionario de Cuidadores* (González y Manzanero, 2018; Manzanero, Recio, Alemany y Cendra, 2013) adaptada a las necesidades específicas del estudio y que permitió recoger información básica de los entrevistados, aportada por sus cuidadores y el cuestionario WAIS-IV (Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos-IV) (Wechsler, 2012).

### *Procedimiento*

Tanto el CAPALIST como el WAIS se aplicaron en una entrevista individual. Respecto al primero, las respuestas fueron puntuadas independientemente por el entrevistador y un observador con la misma cualificación y experiencia. En el estudio 1, el CAPALIST se valoró mediante una escala dicotómica (1 = domina o acierto y 0 = no domina o error). En el estudio 2, las respuestas se valoraron en una escala de 0 = No domina nada, 1 = Domina un poco, 2 = Domina mucho y 3 = Domina del todo. En ambos casos, se consignó un valor consensuado tras la evaluación independiente de cada pareja de calificadores. Las puntuaciones consensuadas fueron objeto del análisis psicométrico final. Recogieron los datos 16 parejas de calificadores (entrevistador y observador). Todas las entrevistas fueron grabadas en vídeo y revisadas por el equipo investigador. En total se revisaron 151 entrevistas, con una duración media de 44.4 min. ( $SD = 11.7$ ), y una duración aproximada de 112 horas. Los cuestionarios fueron anonimizados y digitalizados para su conservación de acuerdo con las normas de protección de datos.

#### **Estudio 1**

En primer lugar, se desarrolló un estudio con el objetivo de definir el procedimiento general de aplicación y las principales adaptaciones que pudieran ser necesarias para la validación del CAPALIST a personas con DI.

#### *Participantes*

En este estudio participaron 64 adultos con DI (43.8% ligera y 29.7% moderada). La distribución por sexo es aproximadamente paritaria (48.4% varones y 51.6% mujeres). La edad de los participantes varía entre 18 y 53 años (Media = 33.10, DT = 8.40). La mayor parte de los participantes habían cursado la educación primaria (31.3%) y la educación secundaria (21.9%). El nivel de estudios del resto correspondía a FP de grado medio (6.3%), FP de grado superior (1.6%) y oficios (4.7%). Sólo el 6.3% carecía de

estudios. Algo más de la mitad no estaban incapacitados legalmente (54.7%), el 15.6% habían recibido el diagnóstico de incapacidad parcial y el 26.6% de incapacidad total.

### Resultados del Estudio 1

Las respuestas de los participantes recibieron dos calificaciones independientes del entrevistador y de un observador. Se utilizó el estadístico *kappa* de Cohen para evaluar el grado de acuerdo entre ambas calificaciones. Tomando en consideración las cuatro variables en su conjunto, los valores *kappa* variaban entre .66 y 1.00. De acuerdo con Landis y Koch (1977), el grado de acuerdo variaba entre *bueno* y *muy bueno*. En consecuencia, se analizaron las valoraciones de los ítems incluidas en las variables de consenso.

Tras la calibración inicial, se eliminaron de las variables iniciales los ítems extremos (resueltos correctamente por todos los examinados) y los ítems que presentaban un desajuste severo con el modelo ( $\text{Outfit} > 2$ ). En concreto, se excluyeron 7 ítems de la escala *Lenguaje*, 4 de la escala *Memoria* y 3 de la escala *Información Contextual*. No se excluyó ningún ítem de la escala *Pensamiento Social*.

En ninguna de las escalas se detectaron diferencias estadísticamente significativas asociadas al sexo y al grado de discapacidad.

El Análisis de Componentes Principales de los residuos indicó que tres de las escalas (*Lenguaje*, *Memoria* y *Pensamiento Social*) eran fundamentalmente unidimensionales. Sin embargo, en la escala de *Información Contextual*, aunque el valor propio del primer componente de los residuos fue inferior a 3, no manifestando la presencia de una segunda dimensión relevante, el porcentaje de la varianza de las medidas explicado por la dimensión dominante fue muy bajo (13%). Además, los índices de homogeneidad de los ítems (correlaciones ítem-test) fueron también muy bajos en algunos de ellos, revelando la probable ausencia de unidimensionalidad o una influencia excesiva del error de medida (la fiabilidad de las puntuaciones de los ítems y de las personas es muy baja).

El ajuste de las personas al modelo puede ser considerado adecuado en las cuatro escalas, dados los bajos porcentajes de personas con severo desajuste ( $\text{Outfit} > 2$ ): los valores oscilaron entre 6.2% (Información Contextual) y 10.9% (Pensamiento Psicosocial).

Estos resultados convergen básicamente con los obtenidos por Contreras, Prieto, Silva, González y Manzanero (2021) en un estudio con niños de corta edad.

No aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los varones y las mujeres en ninguna de las escalas. Tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los participantes con discapacidad ligera y moderada en *Lenguaje*, *Pensamiento Psicosocial* e *Información Contextual*. Sin embargo, en la variable *Memoria* la media en *logit* (la unidad de medida en la escala que transforma las puntuaciones en el modelo de validación utilizado para evaluar conjuntamente a las personas y a los ítems) de los examinados con discapacidad ligera es superior –diferencia estadísticamente significativa– a la media de los participantes con discapacidad moderada, siendo medio-alto el valor del tamaño del efecto ( $t = 2.52$ ,  $gl = 42$ ,  $p = .02$ ,  $d = 0.75$ ).

Las correlaciones de las puntuaciones clásicas (aciertos) y de las puntuaciones *logit* con el CI de los participantes son respectivamente .21 y .32 (*Lenguaje*), .16 y .22 (*Memoria*), .21 y .18 (*Pensamiento Social*) y .19 y .24 (*Información Contextual*).

La fiabilidad de las puntuaciones de los examinados en las escalas de *Memoria* e *Información Contextual* indica que sería necesario realizar ajustes de las mismas.

El índice de fiabilidad global del CAPALIST fue Cronbach's alfa = .877. En la Tabla 3 se pueden observar los valores de fiabilidad para cada una de las escalas evaluadas.

Tabla 3

Valores de consistencia interna de las escalas evaluadas

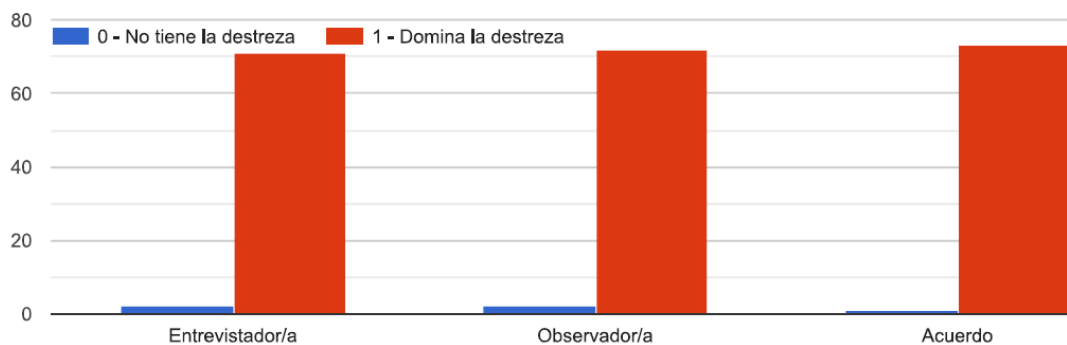
	Alfa de Cronbach
Memoria semántica	.346
Memoria episódica	.172
Orientación espacial	.429
Orientación temporal	.662
Numeración	.125
Asertividad	.680
Lenguaje	.917
Estados subjetivos	.627
Moral	.718

A continuación, se incluyen las Figuras con las puntuaciones medias obtenidas para cada destreza, donde se puede observar la variabilidad y grado de competencia.

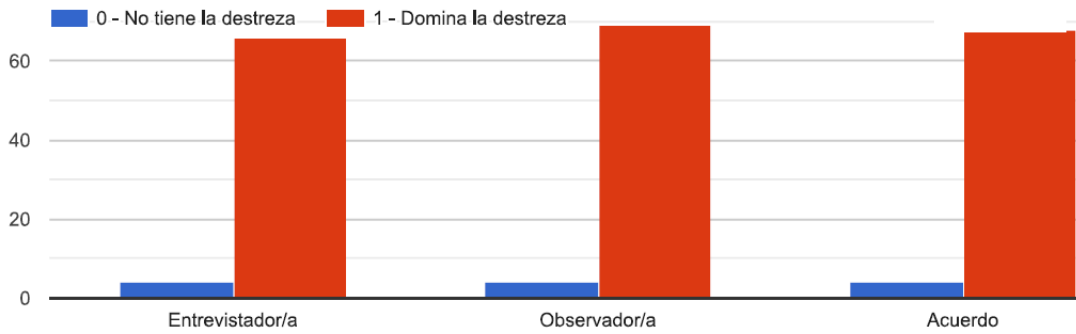
### Memoria Semántica (M1-M6)

Como puede observarse, los participantes en este estudio parecen no tener déficits en memoria semántica. La variabilidad en esta destreza es casi nula.

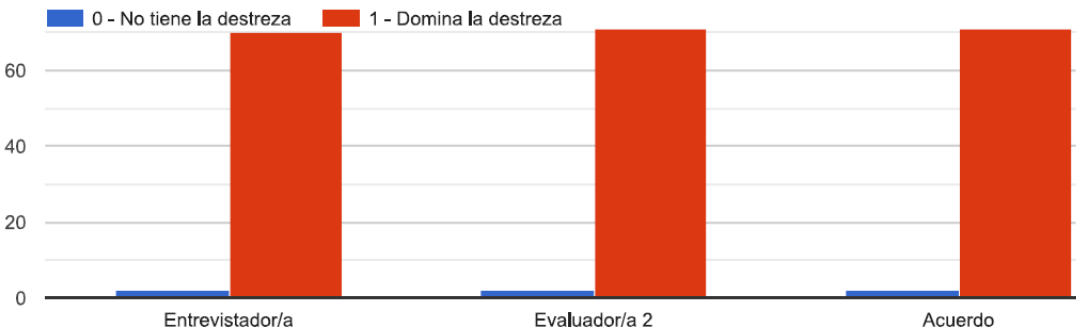
M1 - ¿Me puedes decir tu nombre y apellidos?



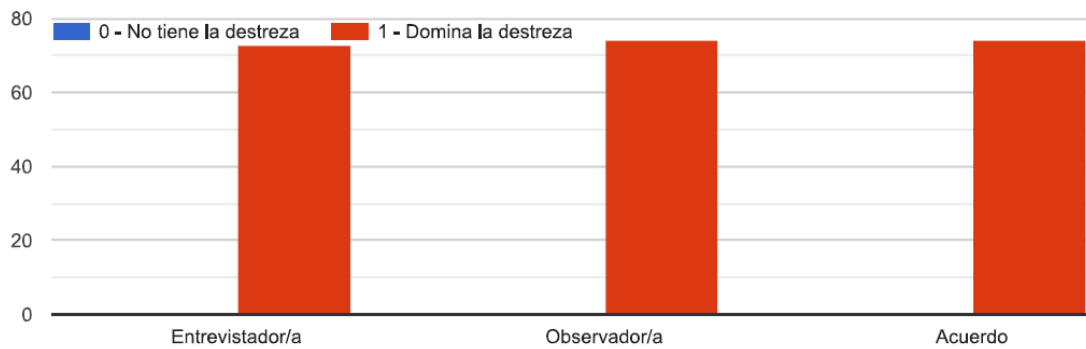
M2 - ¿Cuántos años tienes?



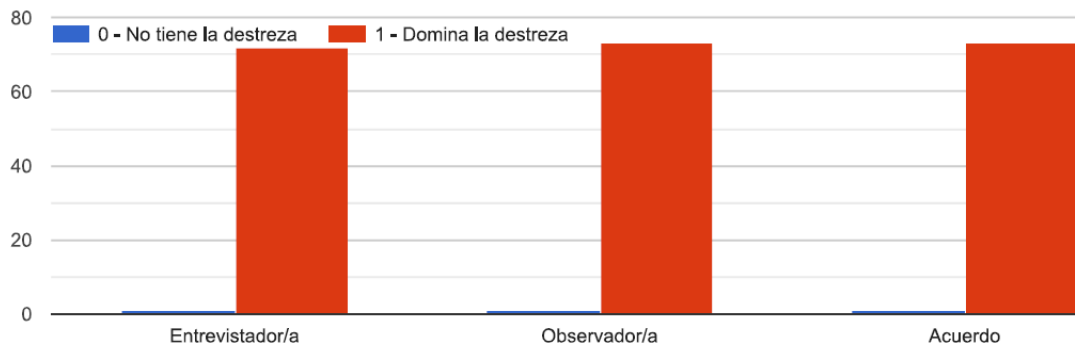
M3 - ¿Cuál es el nombre de tu padre y de tu madre (familiares o personas de referencia)?



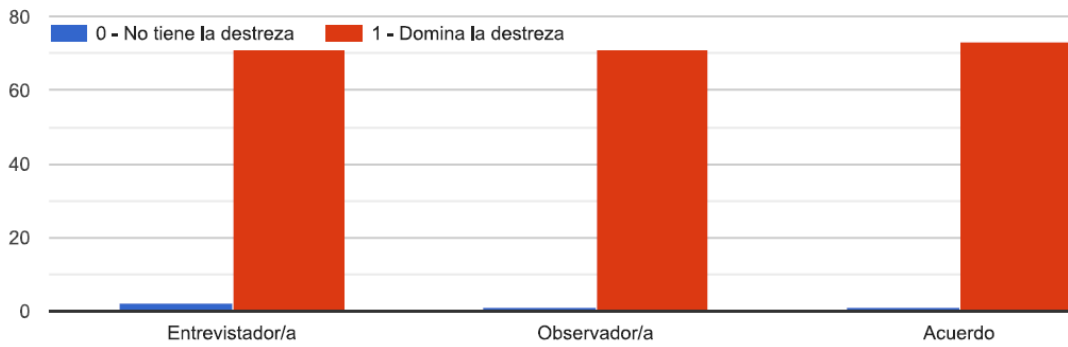
M4 - ¿Tienes hermanos o hermanas? ¿Cómo se llaman? (en caso negativo "mejores amigos/compañeros")?



### M5 - ¿Cómo se llama tu persona de apoyo?



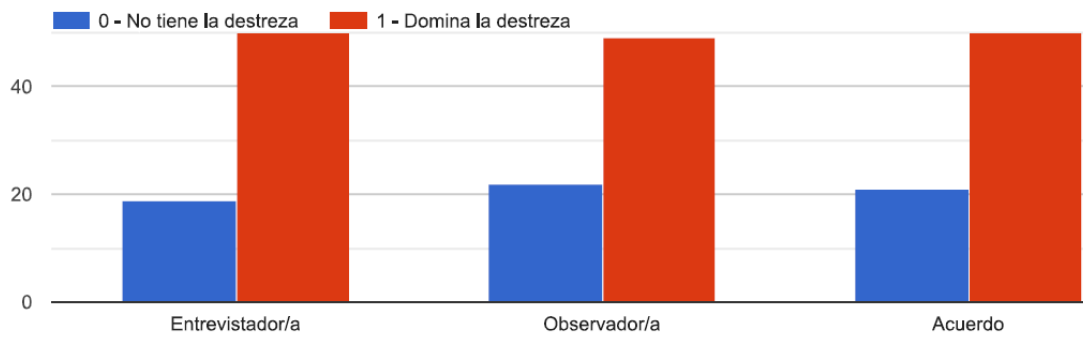
### M6 - ¿Cómo vas a tu centro o a tu trabajo? ¿Cómo vuelves a casa? (Si no da respuesta dar opciones: andando, autobús, coche...)



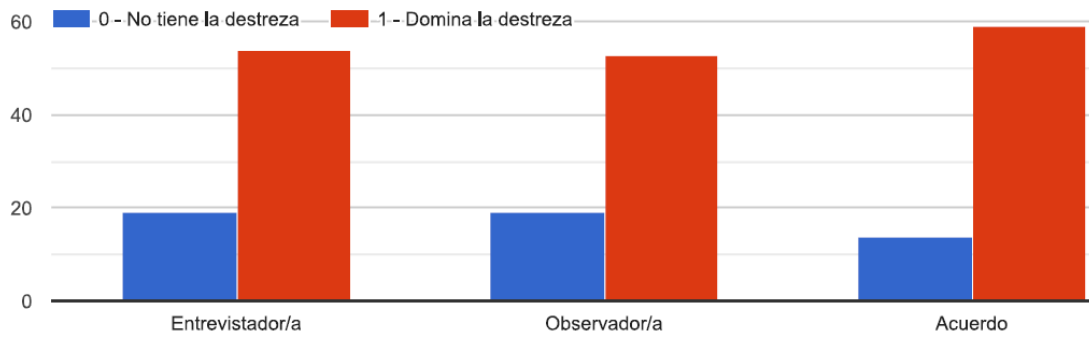
### Memoria Episódica (M7-M16)

Como puede verse en las Figuras siguientes, los participantes en el estudio presentaron más dificultades en tareas de memoria episódica. La variabilidad es mayor cuando se les pide describir acontecimientos autobiográficos más remotos.

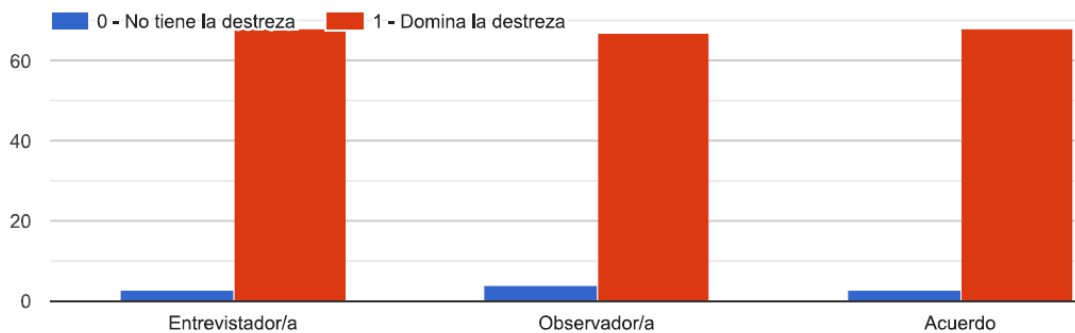
M7 – La última vez que te han reñido mucho ¿qué estabas haciendo?



M8 - ¿Cuál es la última película que has visto en la residencia/centro de día?  
(preguntar sobre la temática al profesional)



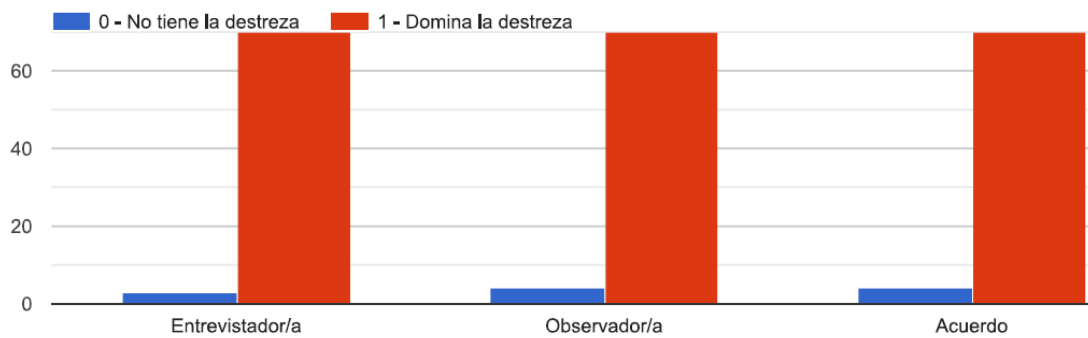
M9 - ¿Qué habéis hecho ayer en el centro de día?



M10 – (Dibujo boca abajo) ¿Dónde estaba el pájaro?



M11 – (Dibujo boca abajo) ¿Cuántas niñas había?



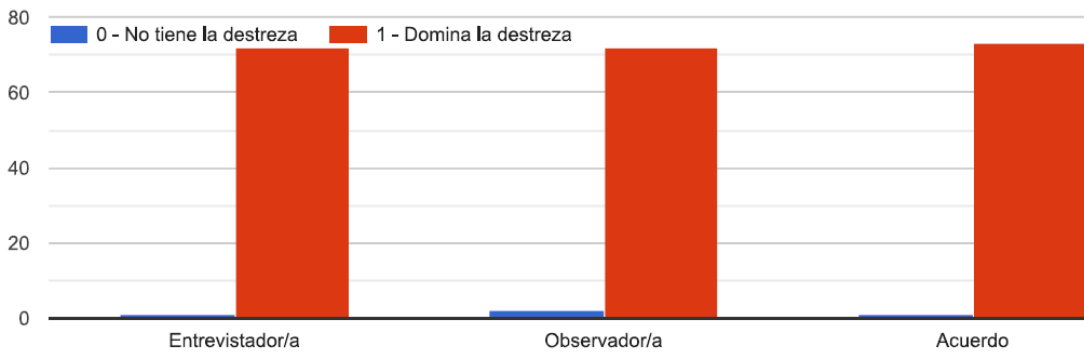
M12 – (Dibujo boca abajo) ¿Recuerdas cómo se llamaban los niños?



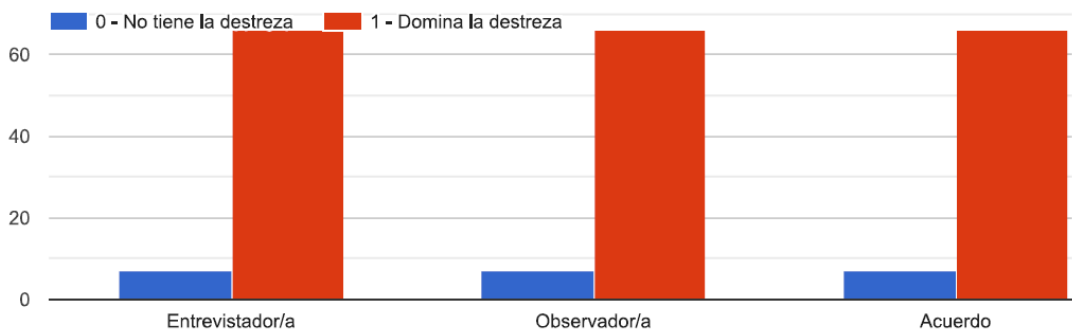
M13 – (Dibujo boca abajo) ¿Qué tenía el árbol?



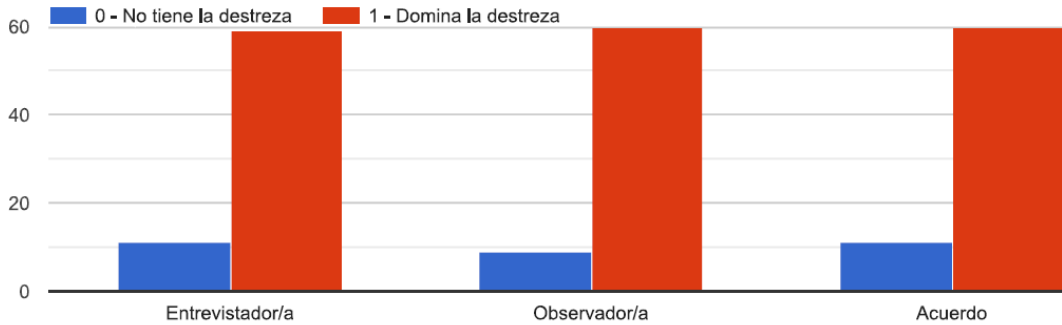
M14 – (Dibujo boca abajo) ¿A qué estaban jugando los niños?



M15 – (Dibujo boca abajo) ¿Quién tenía el balón?

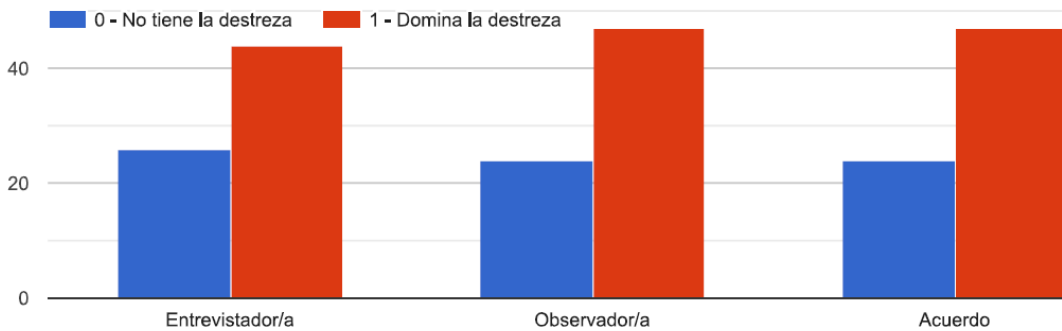


M16 - ¿Te acuerdas de la última vez que han reñido a un amigo en la residencia/centro de día? (Si responde afirmativamente..., si no, señalarle una situación similar con las personas de la sala)

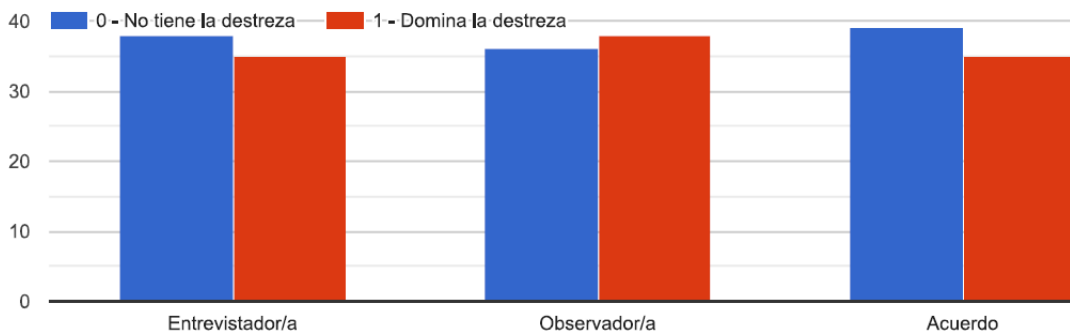


**Lenguaje (L1 a L24)**

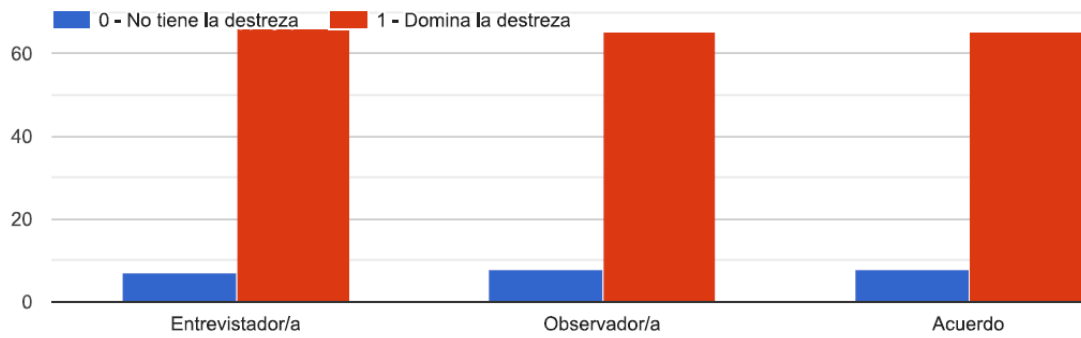
L1 - ¿Cómo es tu persona de apoyo (por el nombre)?



L2 - Ahora, cierra los ojos y dime cómo soy yo (descripción de la entrevistadora). (Mínimo 5 elementos)



L3 - ¿Qué cosas ves en el dibujo?



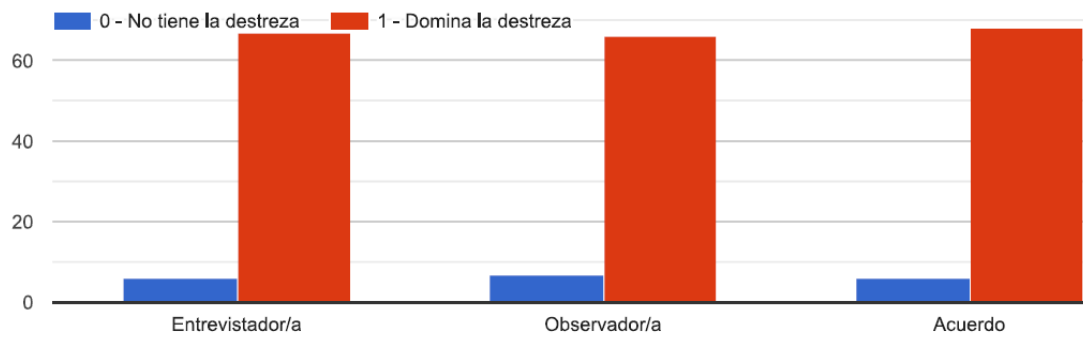
L4 - Dime quiénes son niños y quiénes son niñas en el dibujo (ponemos los nombres)



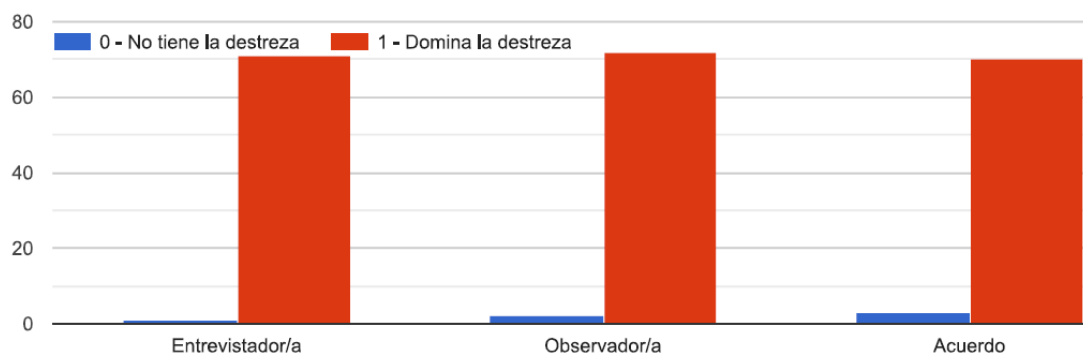
L5 - ¿Quién es el más alto?



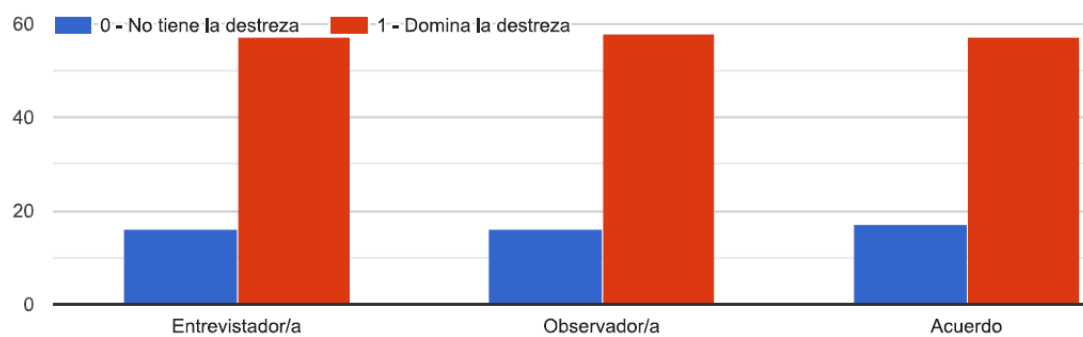
### L6 - ¿Y el más bajo?



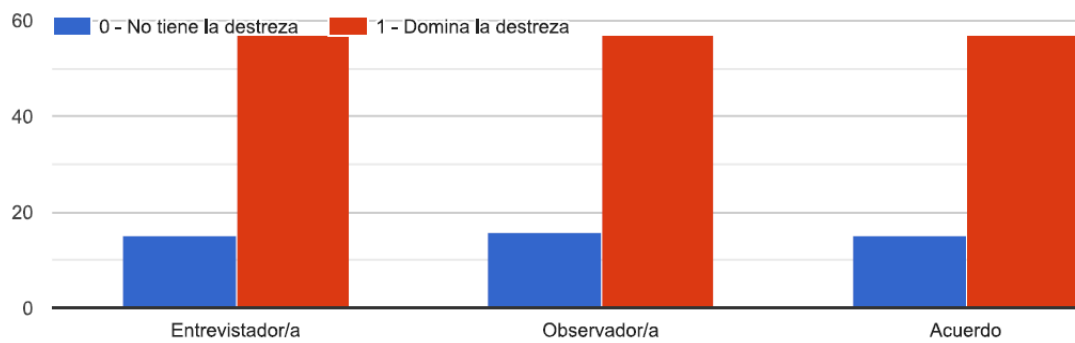
### L7 – Pintando el dibujo... ¿qué color es este? ¿y este otro? (mínimo 5 colores)



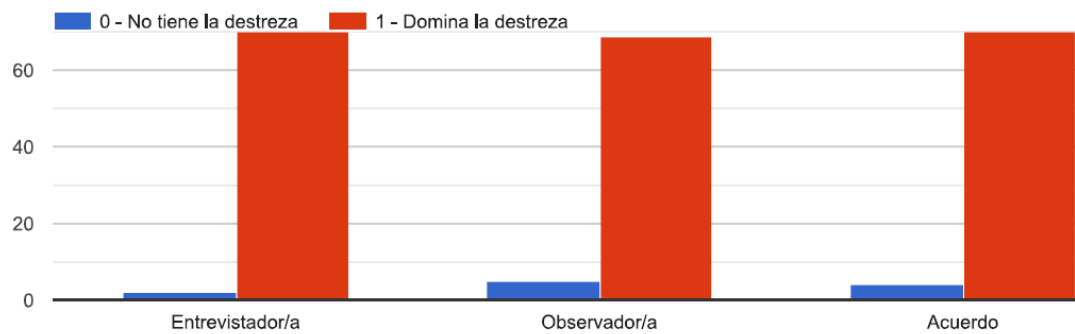
### L8 - ¿Me puedes decir cómo va vestida la niña? Desde abajo a arriba (si no sabe, se le va señalando) (Mínimo 5 elementos)



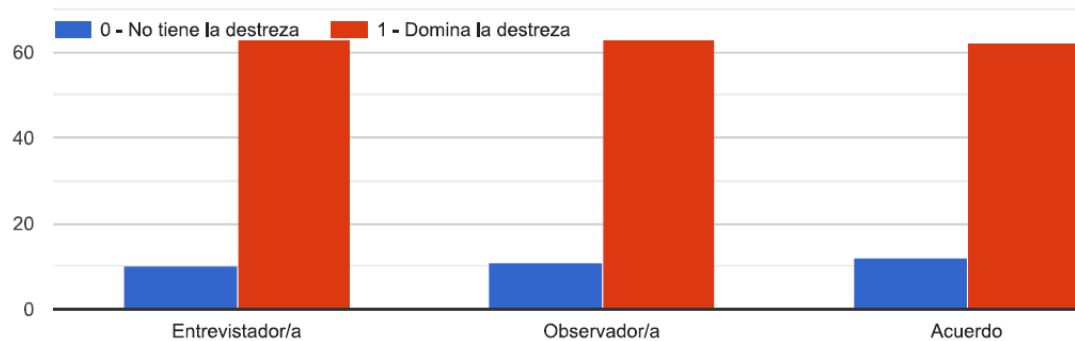
L9 – Y el niño, ¿me puedes decir cómo va vestido? Desde abajo a arriba (si no sabe, se le va señalando) (Mínimo 5 elementos)



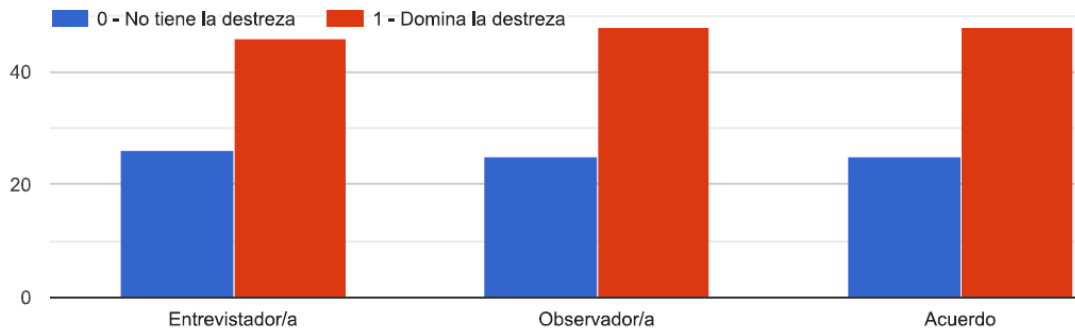
L10 – Ahora voy a ir señalando partes del cuerpo de los niños y tú me dices cómo se llaman ¿vale? (Mínimo 5 elementos)



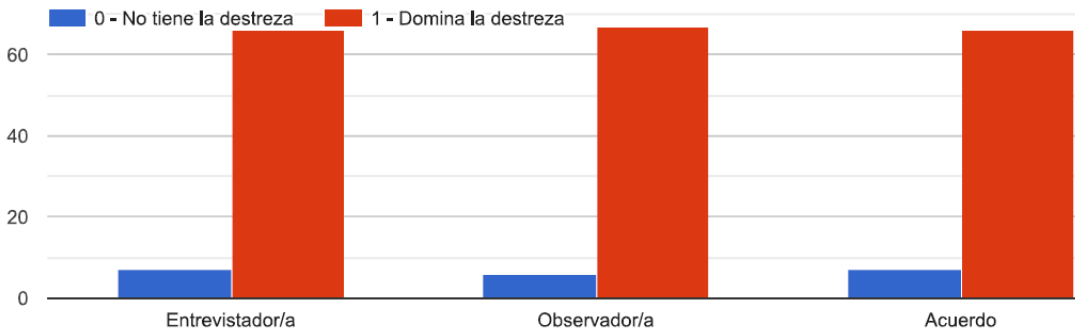
L11 - ¿Dónde están los niños del dibujo?



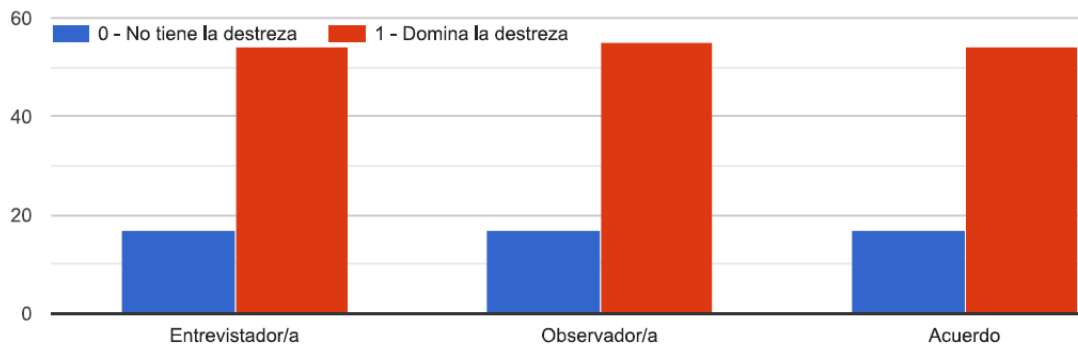
L12 – Y en el dibujo, ¿me describes cómo es la casa? (Mínimo 5 elementos)



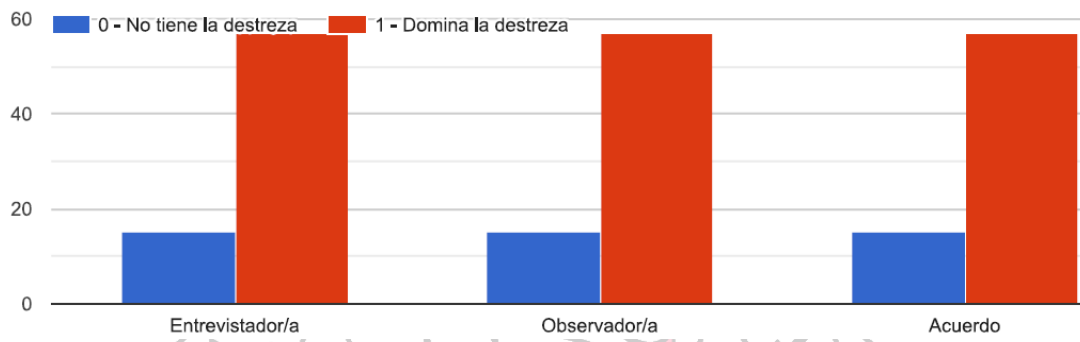
L13 - ¿Qué es lo que hay en el árbol?



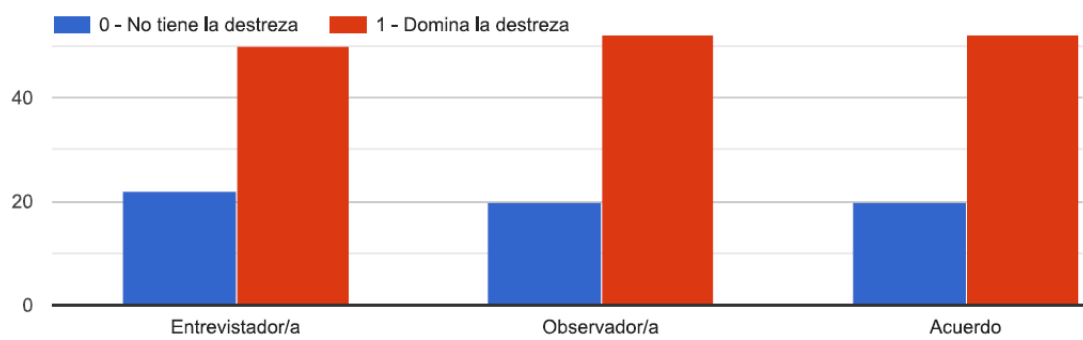
L14 - ¿Cómo es tu clase/habitación?



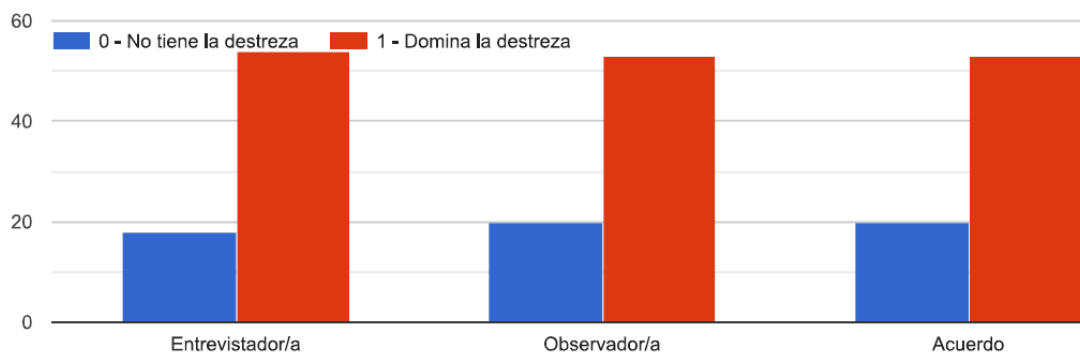
L15 - ¿Cómo es esta habitación?



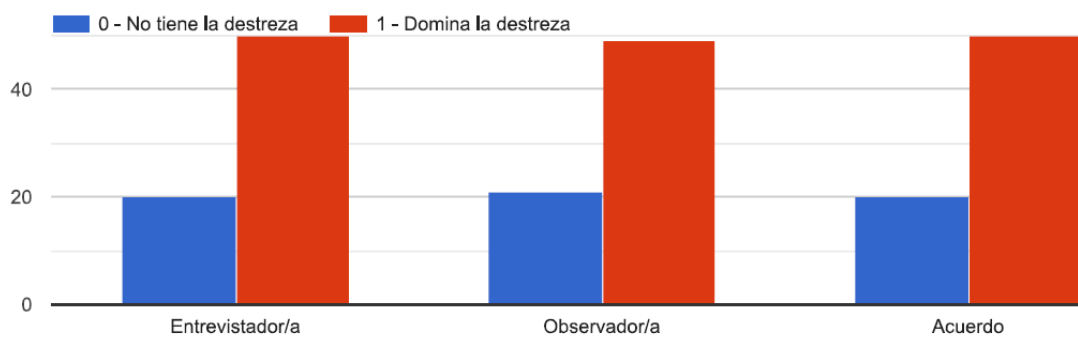
L16 - ¿Cómo es el gimnasio/sala de fisioterapia de tu centro?



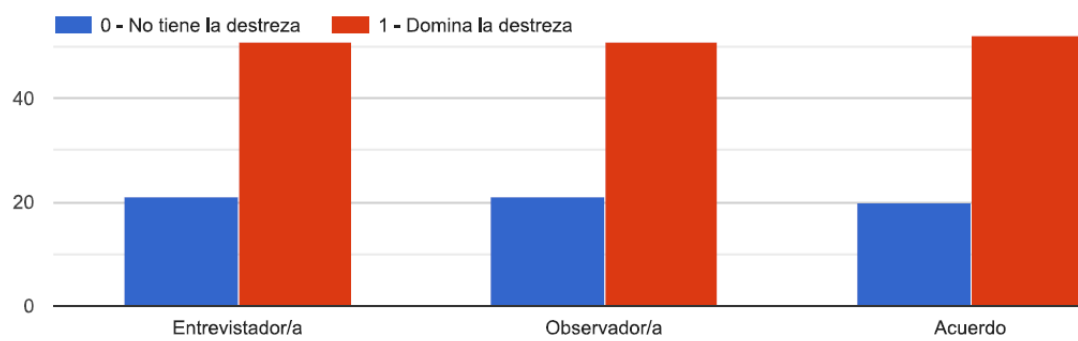
L17 - ¿Cómo es un supermercado?



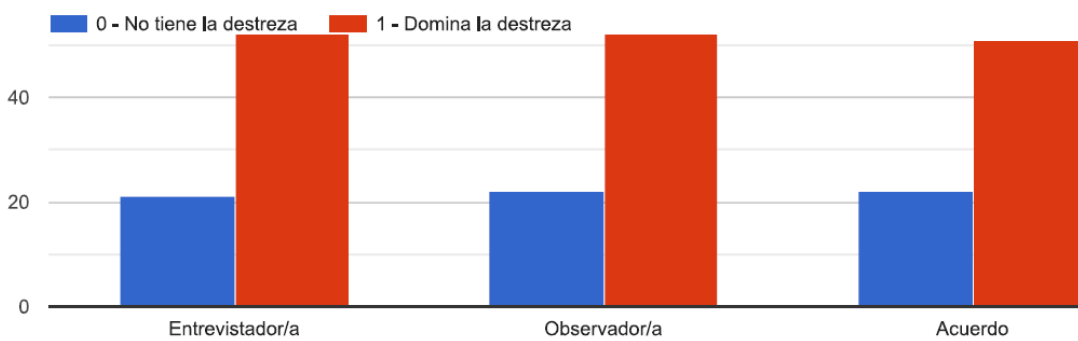
L18 - ¿Cómo es un parque/patio de actividades?



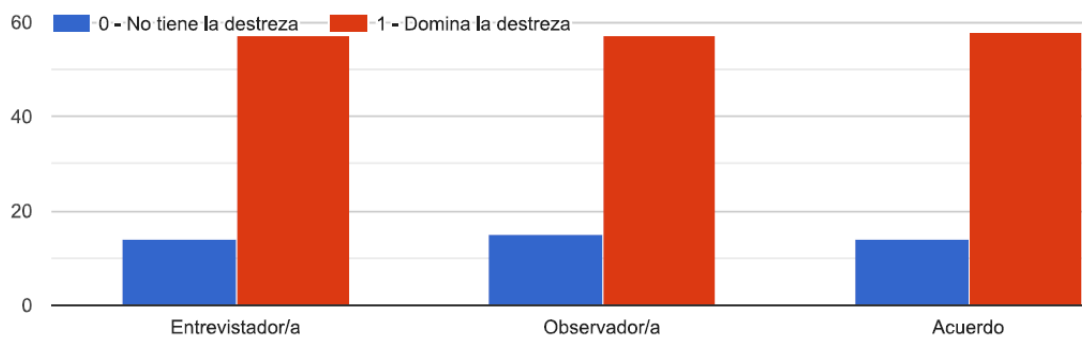
L19 - ¿Cómo es tu mochila/bolso?



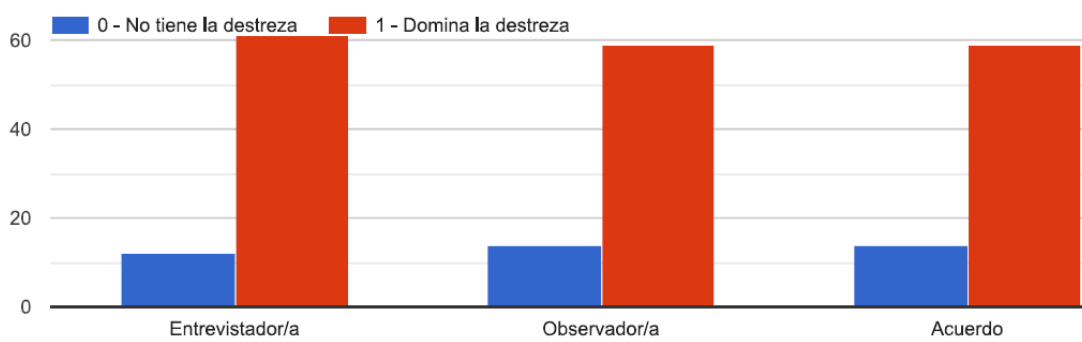
L20 - ¿Cómo es tu abrigo? (adaptar el nombre: cazadora, plumas, chaqueta...)



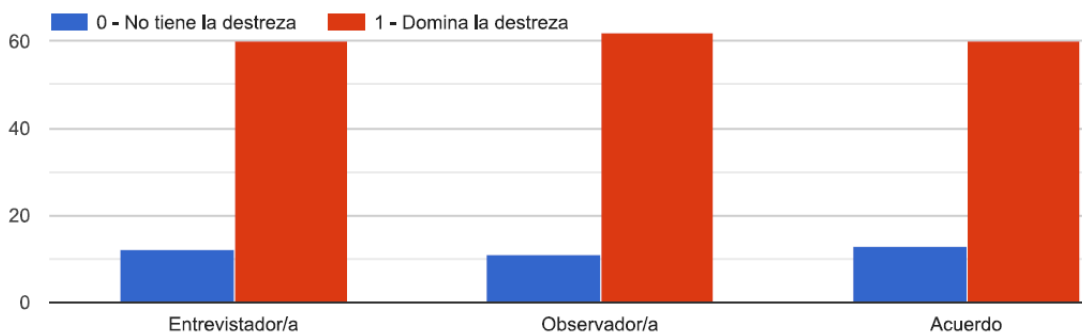
L21 - ¿Cómo es un cuarto de baño/servicio?



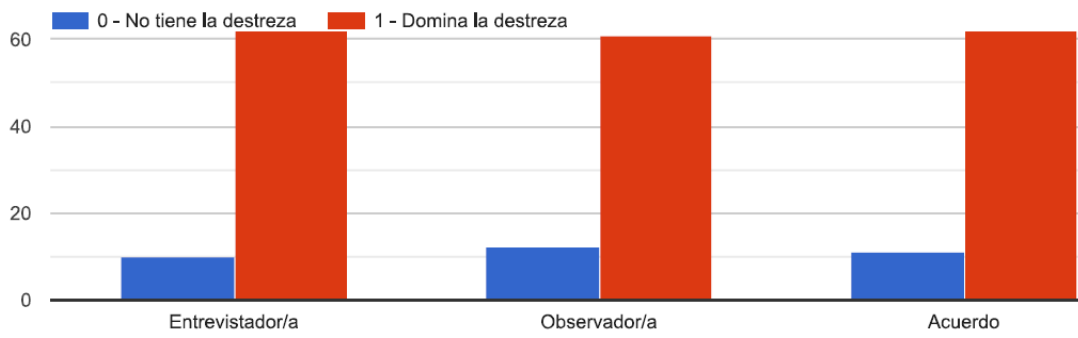
L22 - ¿Cómo es una cocina?



L23 - Para beber agua, ¿qué tienes que hacer?

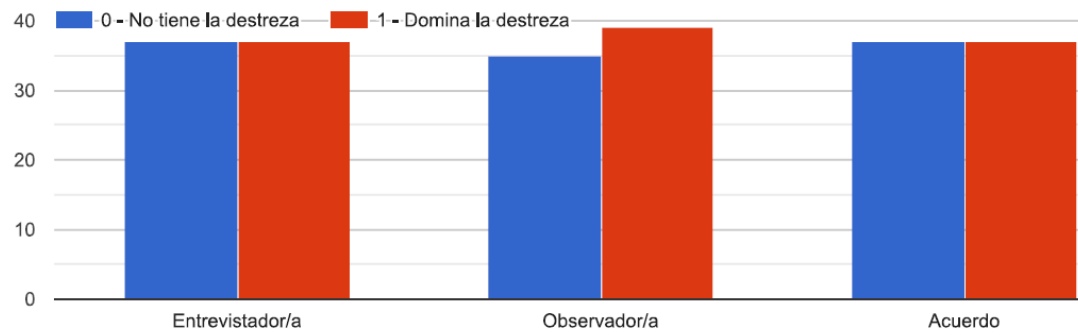


L24 - ¿Qué cosas haces antes de ir a la cama, a dormir?



Asertividad (A1-A6)

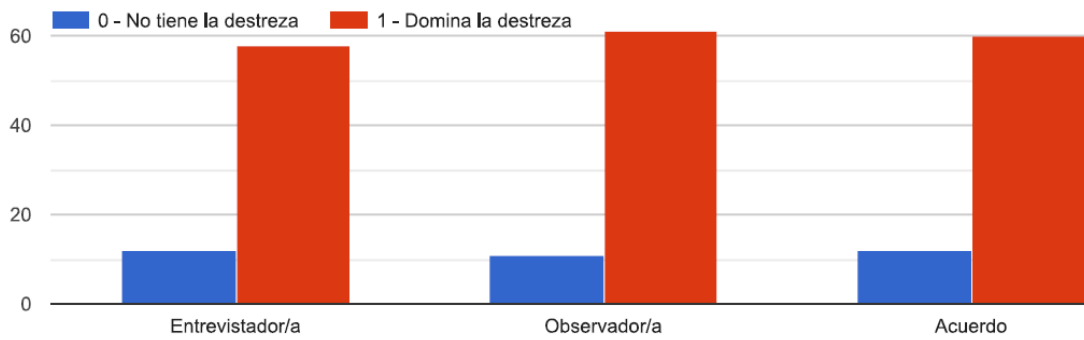
A1 – Oye... (llamarle por otro nombre)



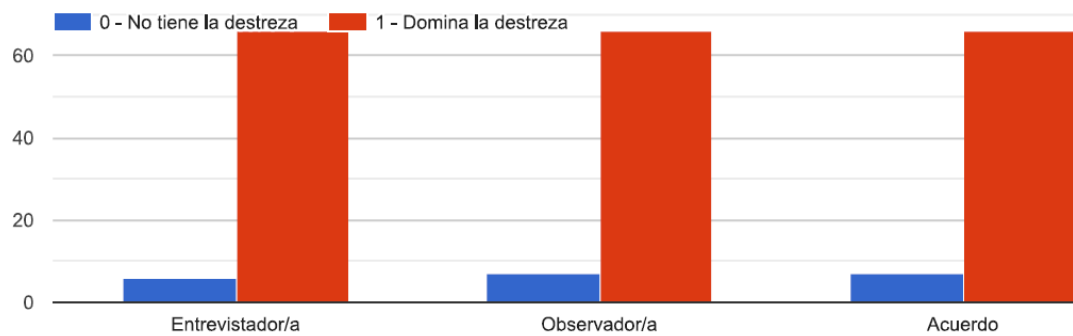
A2 – Oye, tu profesor se llama... (introducir error)



A3 – Oye, yo veo un perro. ¿sabes dónde está? (esperar la respuesta del entrevistado mientras se mira fijamente al dibujo). Si finalmente no accede a la sugestión, felicitarlo y señalar que te has equivocado.



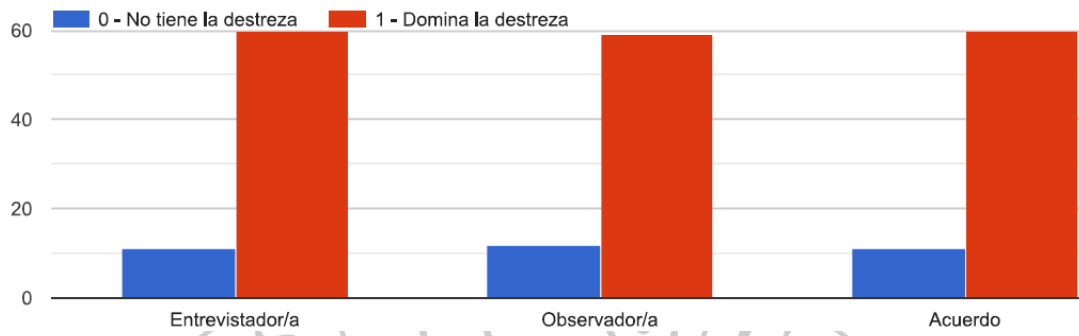
A4 – Pinta ahora con el color rojo (y le damos otro color, esperamos a que nos corrija o que coja el rojo)



A5 - ¿Y el perro? ¿Dónde estaba?

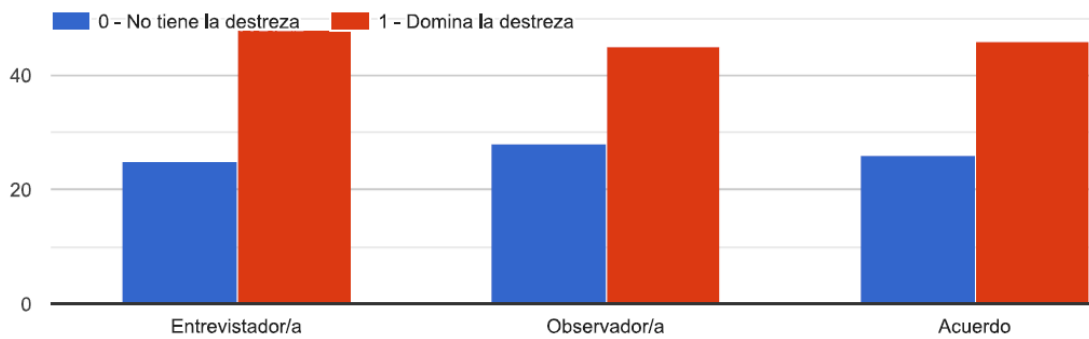


## A6 - ¿Dónde estaba el ratón del dibujo?

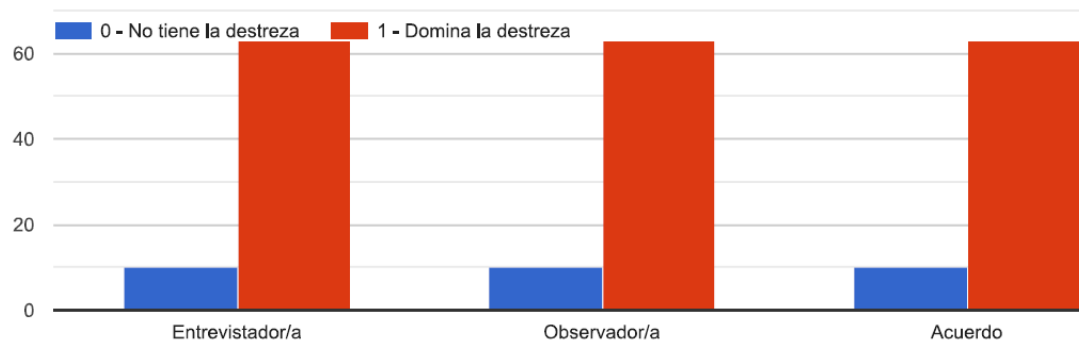


## Estados Subjetivos (ES1 a ES7)

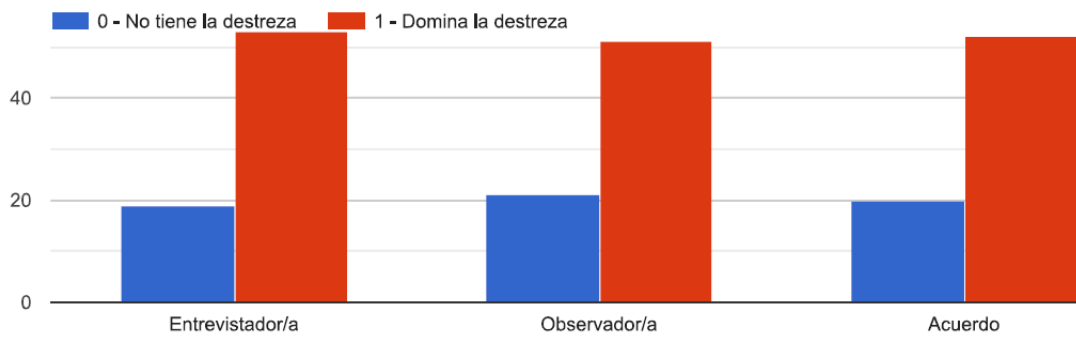
ES1 \_ ¿Qué crees que ocurre en el dibujo? Si no comprende la pregunta, se señala al hombre enfadado y se le dice: ¿Qué piensas que le pasa?



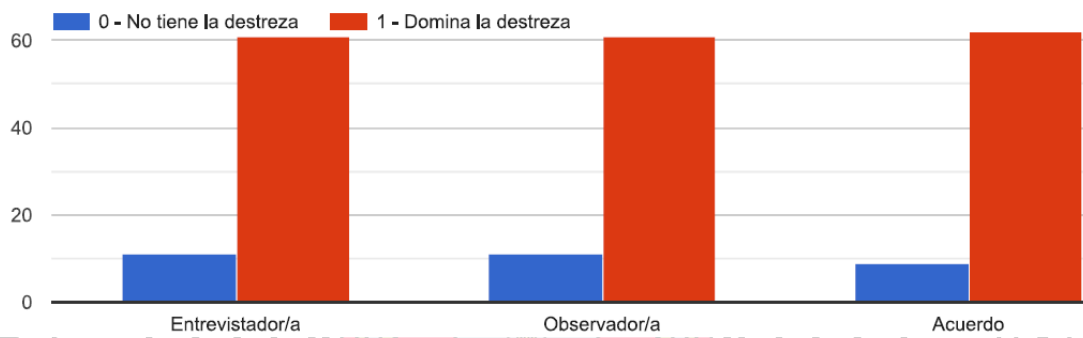
ES2 - (Si aún no entiende la pregunta) ¿Cómo crees que está el señor: triste, enfadado o contento?



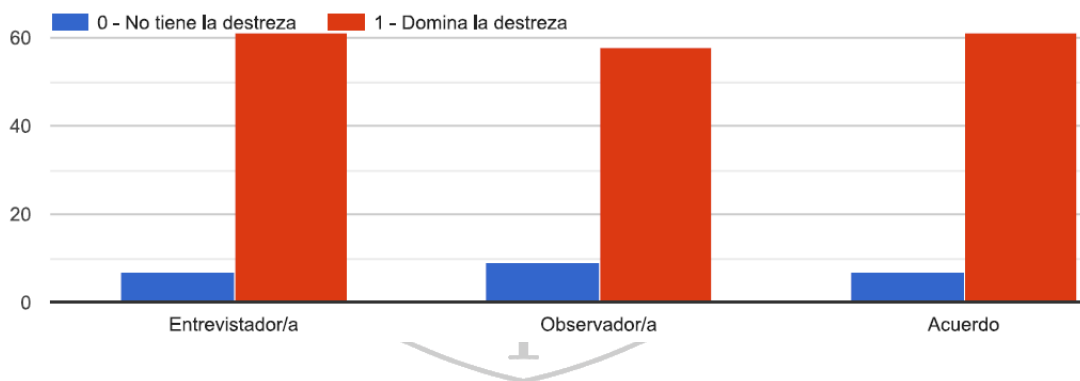
ES3 – Preguntar por las distintas emociones de los personajes.



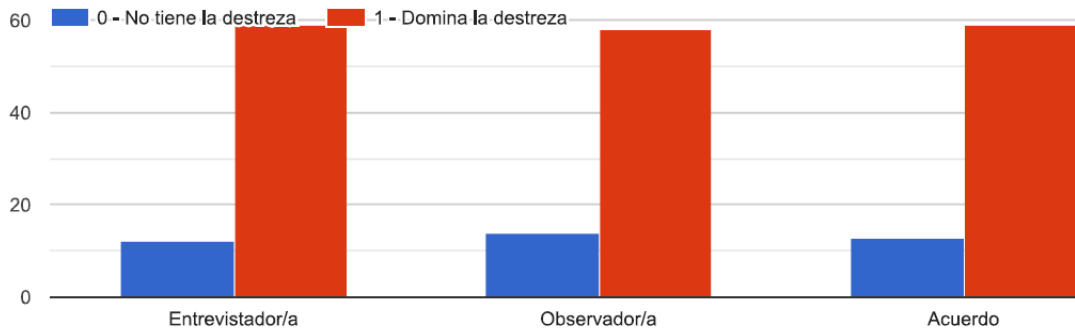
ES4 – ¿Te acuerdas de la última vez que te hiciste daño? ¿Qué pasó? ¿Cómo te sentías?



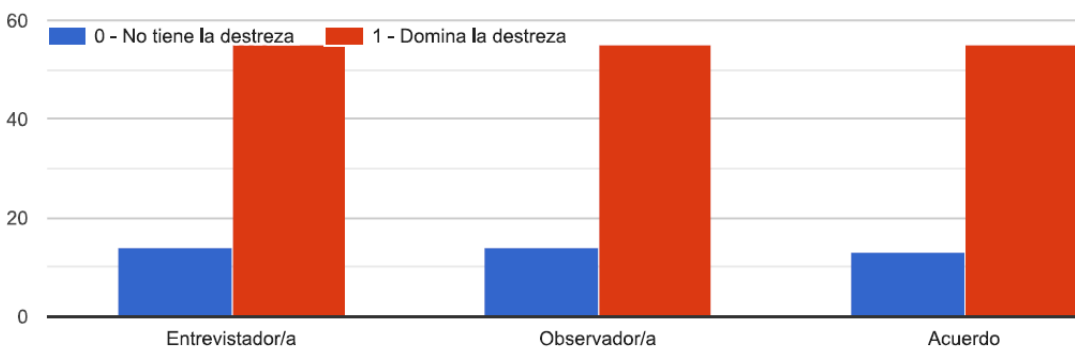
ES5 – (Si responde a la pregunta anterior, preguntar...) ¿Cómo crees que se sentía mama/papa/hermano?



ES6 - ¿Cómo crees que se sentía tu amigo?

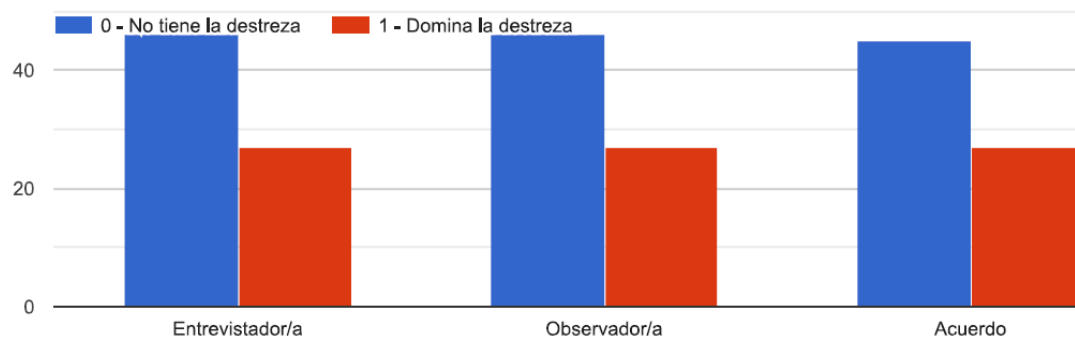


ES7 - ¿Cómo crees que se sentía tu profesora?

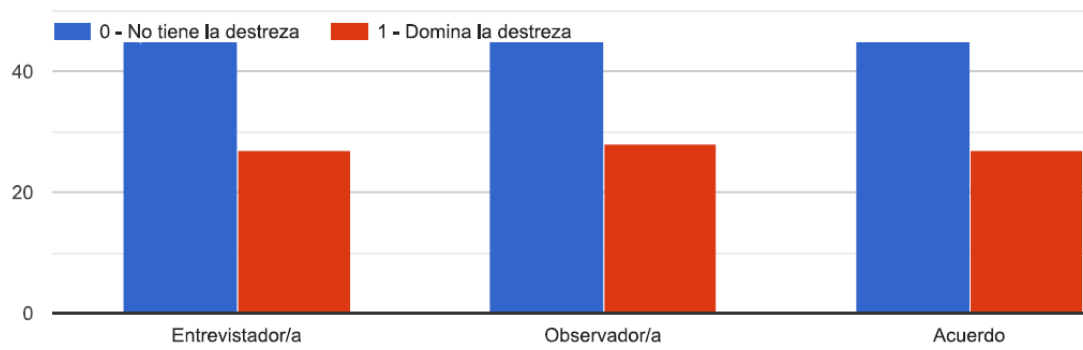


**Capacidad Moral (CM1-CM6)**

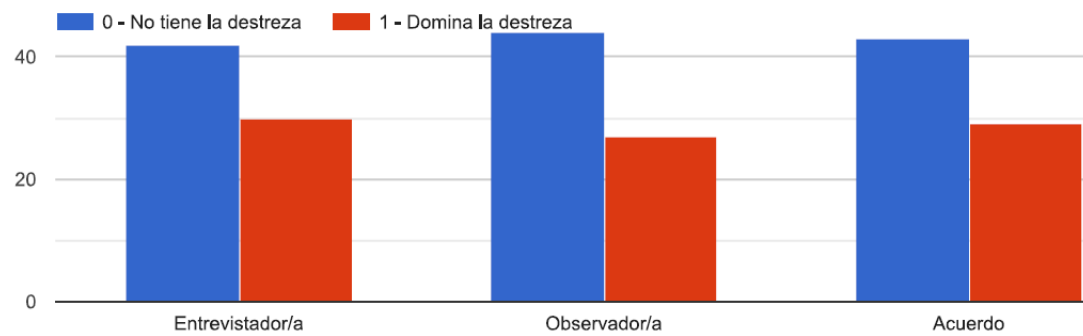
CM1 - ¿Quién ha dicho la verdad de los tres?, recordándole de nuevo que él/ella estaba allí y que no le va a pasar nada, pero que tiene que decir la verdad porque es el único/a testigo que ha visto todo.



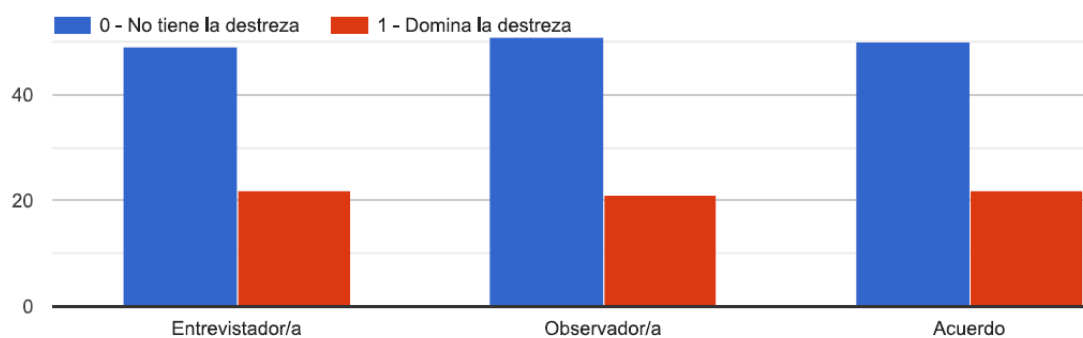
### CM2 - ¿Quién ha mentado de los tres?



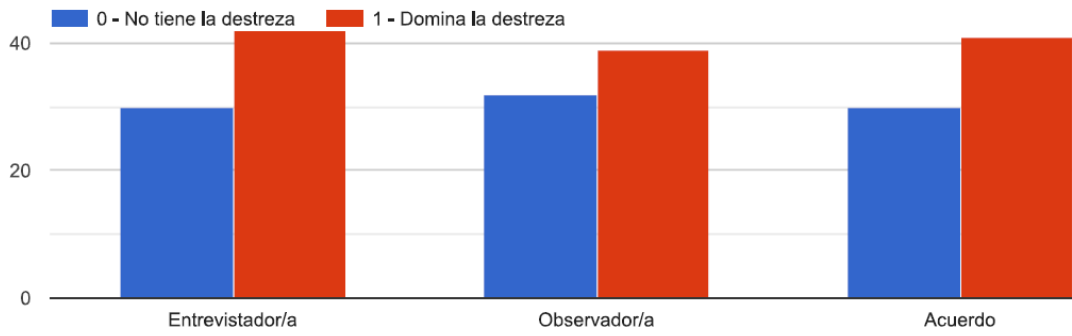
### CM3 - ¿Quién crees tú que se va a llevar la regañina del señor?



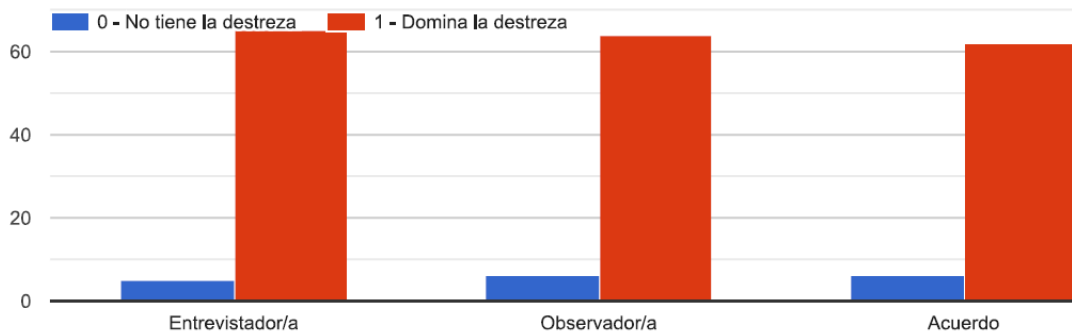
### CM4 - ¿Por qué crees que "X" se va a llevar la regañina?



CM5 - ¿Quién rompió realmente el cristal?, ¿cuál es la verdad?

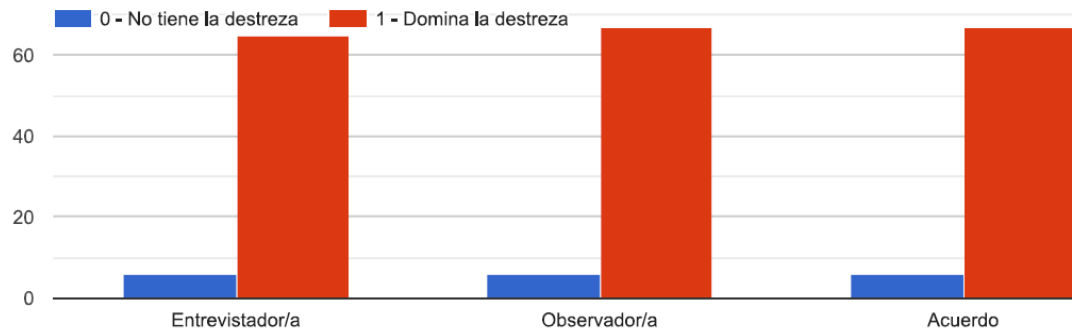


CM6 - Y ¿eso está bien o está mal? (Explicar que el señor no va a castigar a ninguno, sólo quiere que tengan cuidado porque se pueden cortar con los cristales)

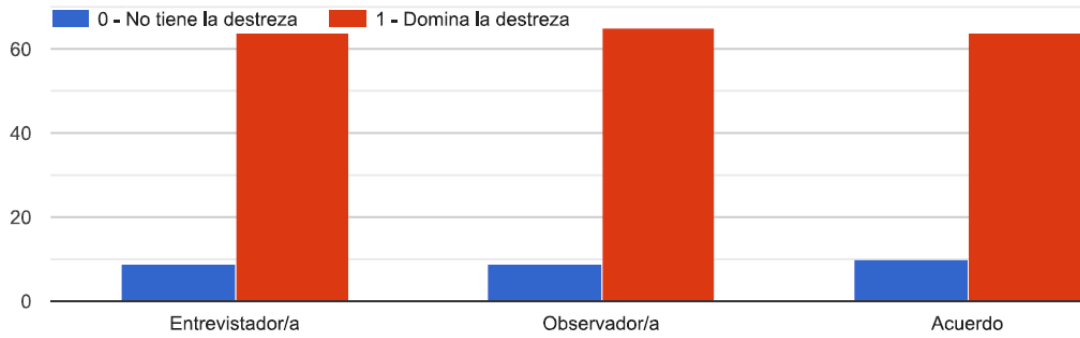


Orientación espacial (OE1-OE8)

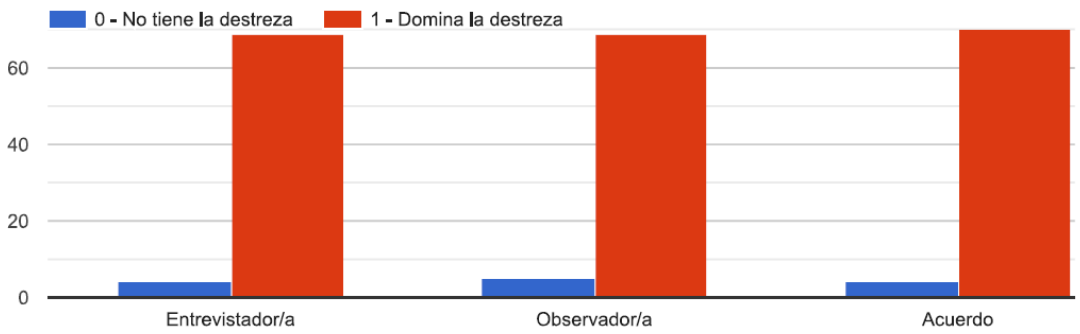
OE1 - ¿Dónde estamos ahora?



OE2 - ¿Cómo se llama el sitio en el que estamos ahora? (El evaluador hace un gesto señalando la habitación. Si no lo sabe se lo explicamos y utilizamos sus referencias)



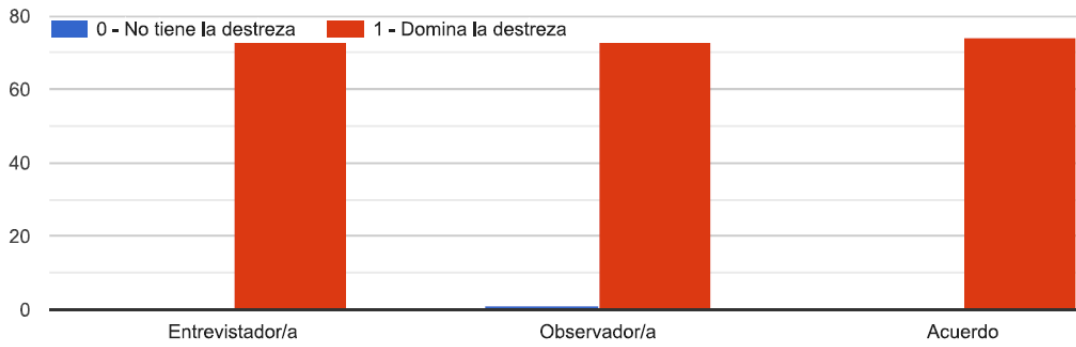
OE3 - ¿Cómo se llama el pueblo /ciudad donde estamos?



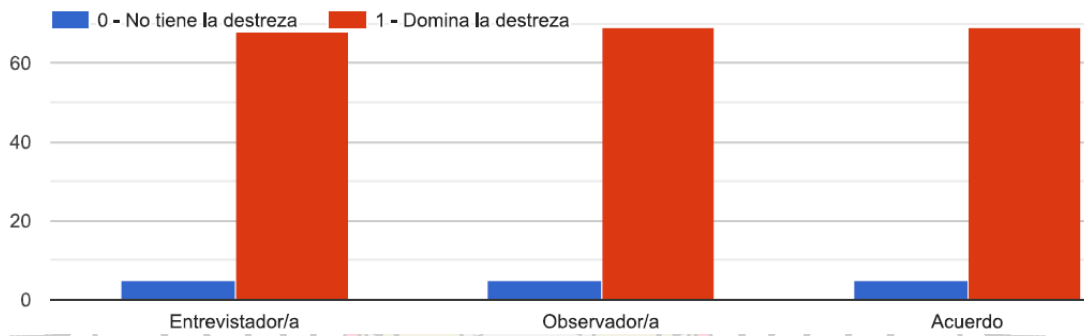
OE4 - ¿Ves al pájaro? ¿Está arriba o debajo de la casa? Píntalo del color que quieras.



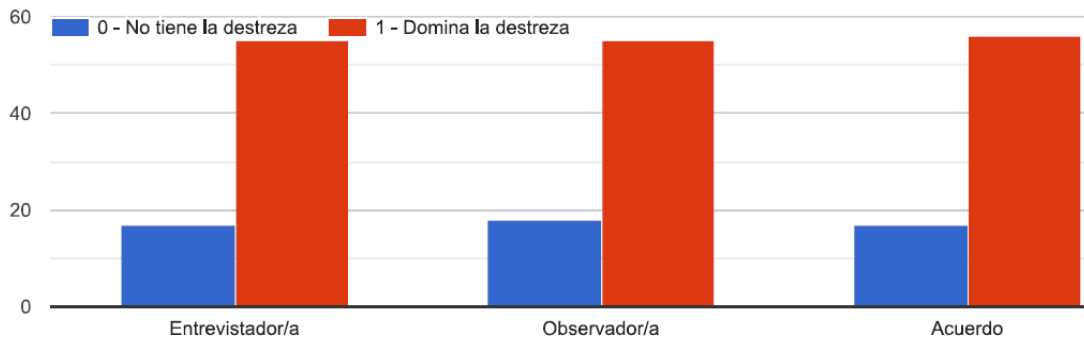
OE5 – ¿los niños están dentro o fuera de la casa?



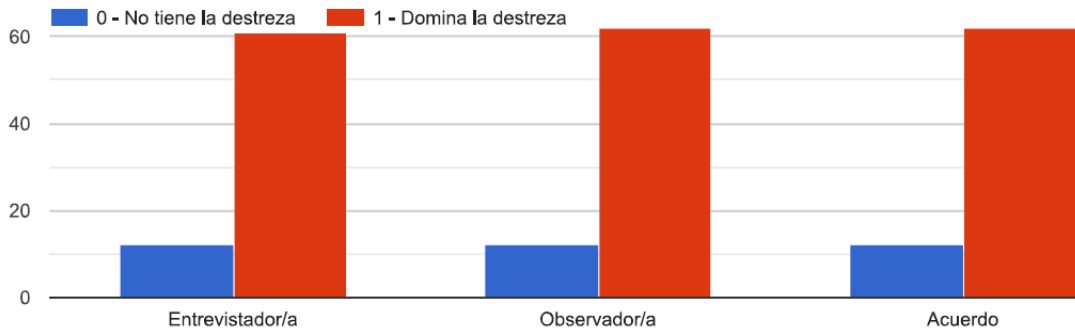
OE6 – ¿El balón está encima o debajo del pie?



OE7 – ¿Qué niño está más lejos del árbol?

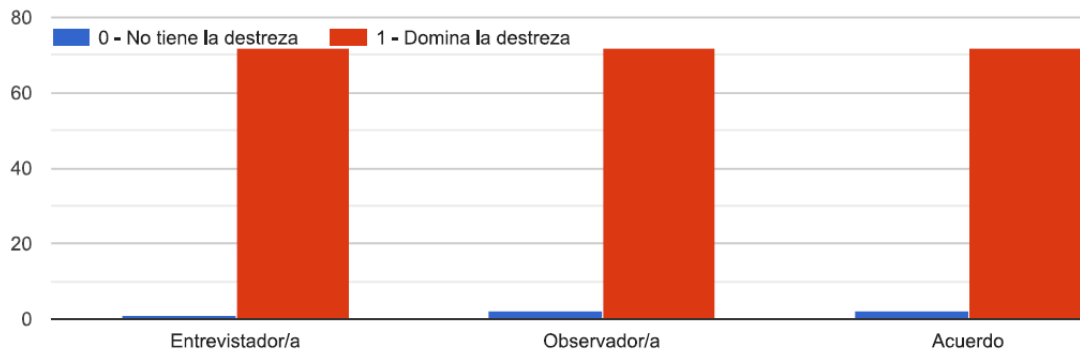


EO8 - ¿Qué niño está más cerca del árbol?

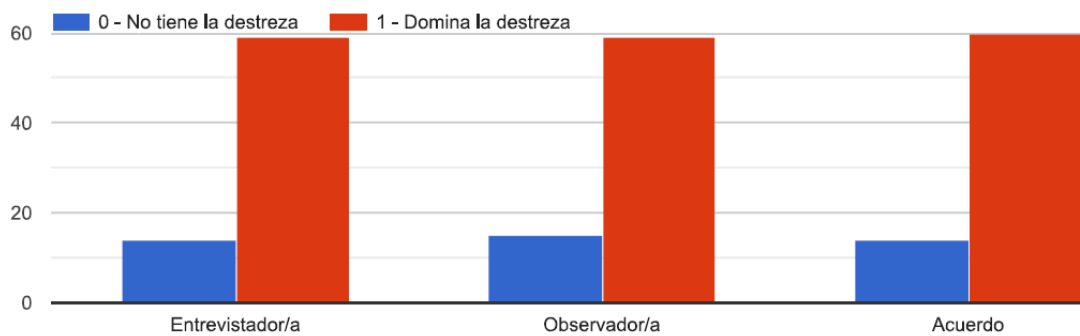


Orientación temporal (OT1-OT12)

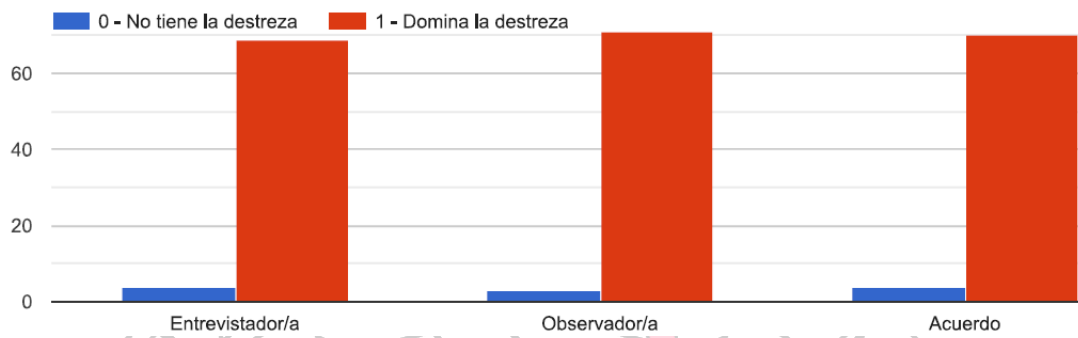
OT1 - ¿Es por la mañana, por la tarde o por la noche?



OT2 - ¿En qué fecha estamos? Indica el día, mes y año.



OT3 - ¿Qué día de la semana es?



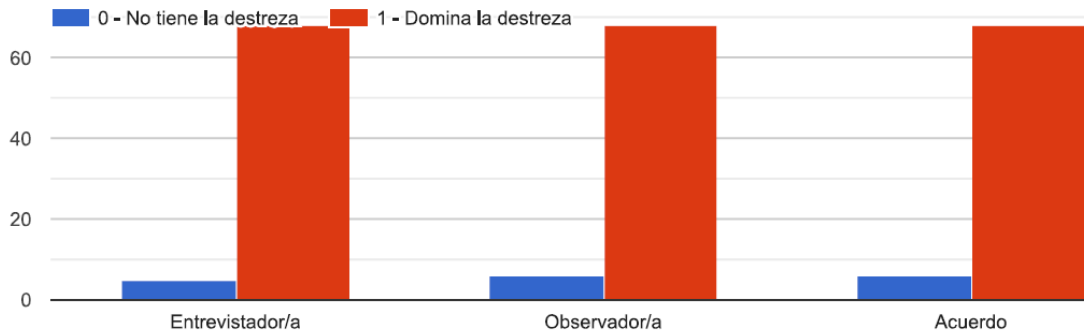
OT4 - ¿Ya has desayunado/comido/cenado?



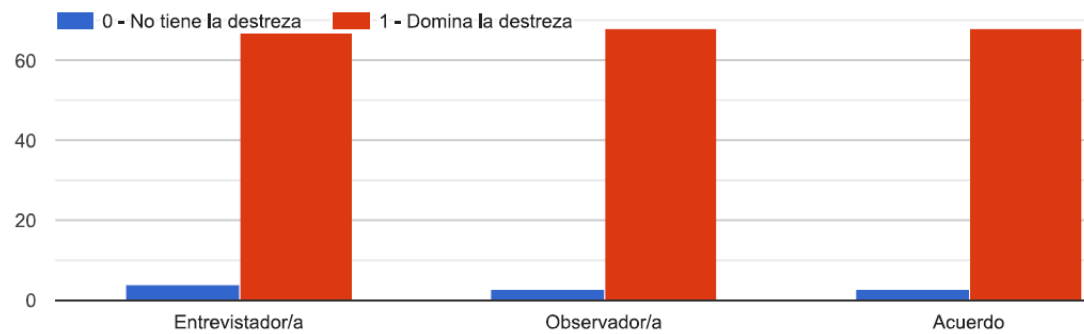
OT5 - ¿Sabes en qué mes estamos?



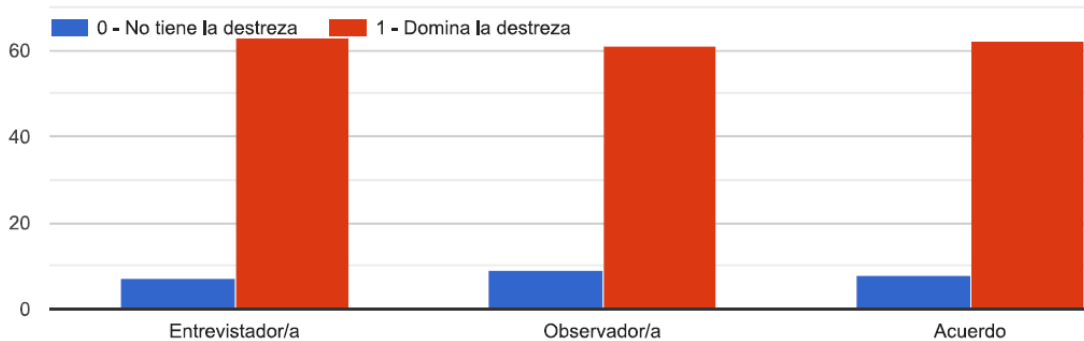
OT6 - ¿En qué año estamos?



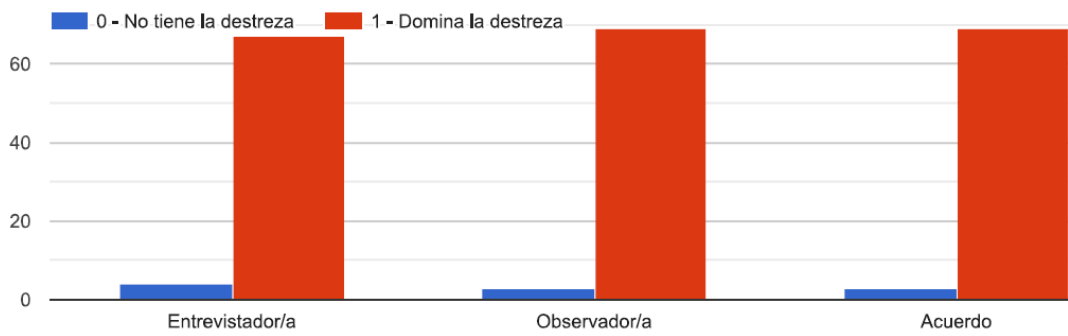
OT7 - ¿Qué haces primero: comer o lavarte los dientes?



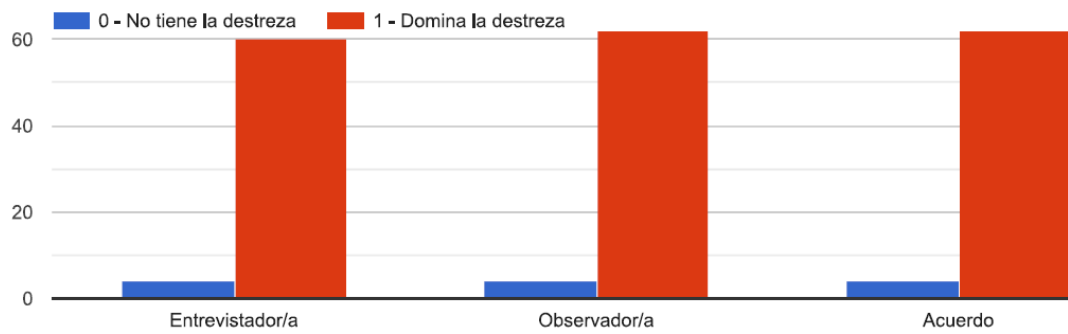
OT8 - Cuando te vistes, ¿qué ropa te pones primero? (Explicar que después de una ducha o un baño. Si no da respuesta, dar opciones desordenadas).



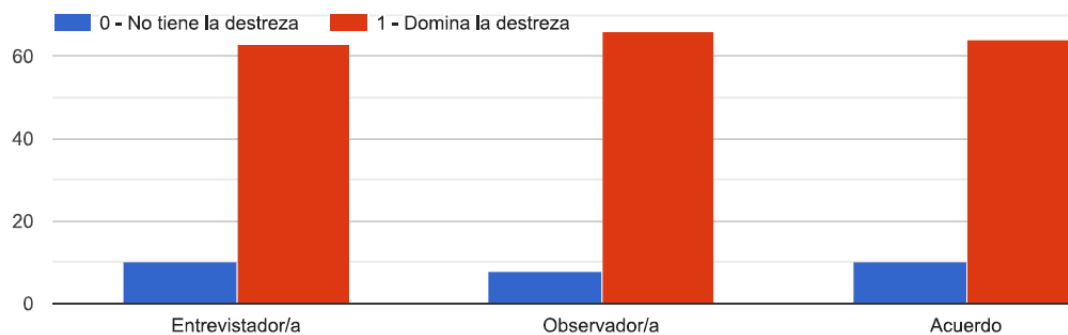
OT9 – En el dibujo ¿es de día o de noche?



OT10 – (Si no lo entiende) Cuando los niños juegan al balón ¿es de día o de noche?



OT11 - ¿Por qué crees que es de día o de noche en el dibujo?

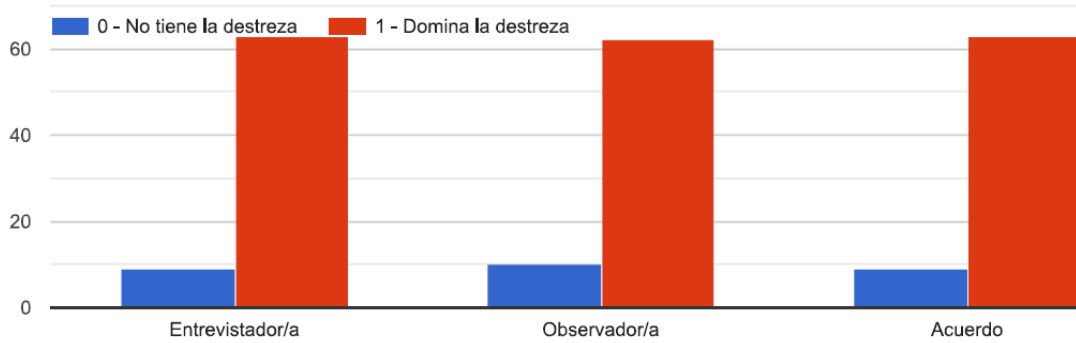


OT12 – Entonces, ¿dibujamos el sol o la luna? Si quieres puedes dibujarlo.

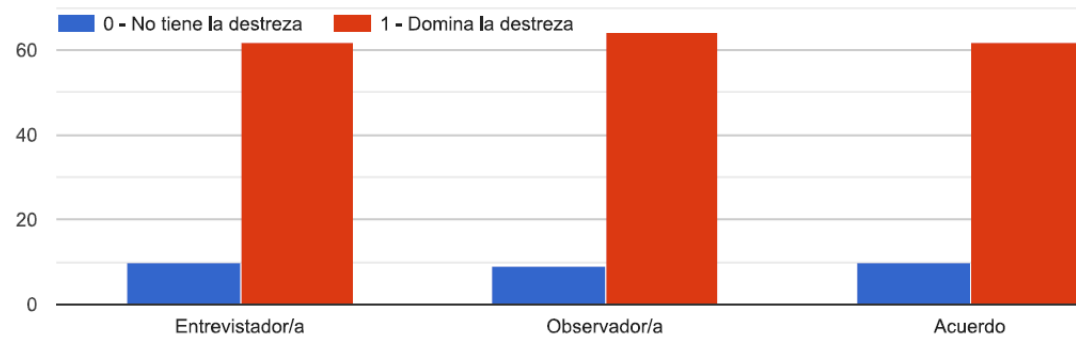


**Capacidad numérica (N1-N8)**

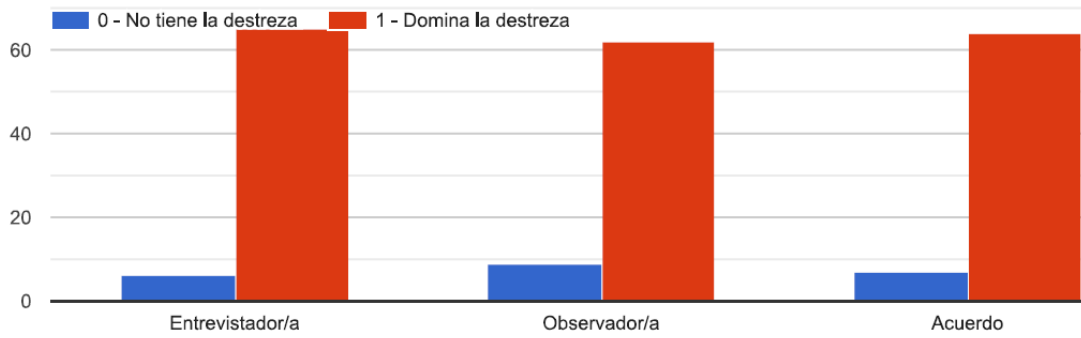
N1 - ¿Cuántas veces comes al día?



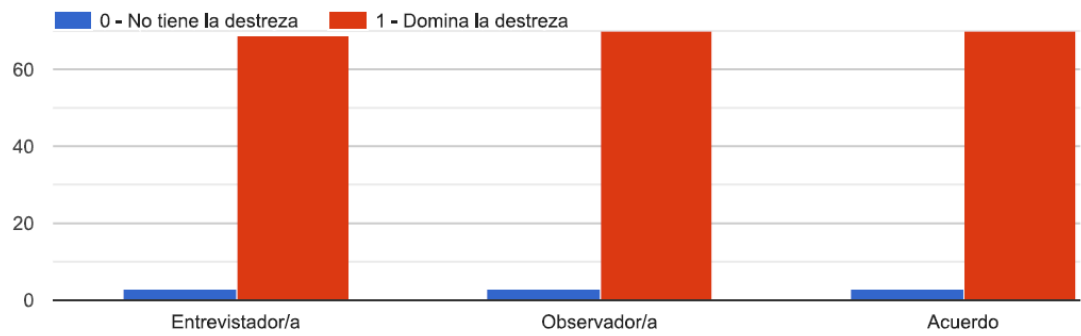
N2 – ¿Cuántas manzanas/frutos hay en el árbol? Contar con él/ella (sabe contar hasta...).



N3 - ¿Hay muchos o pocos frutos en el árbol?



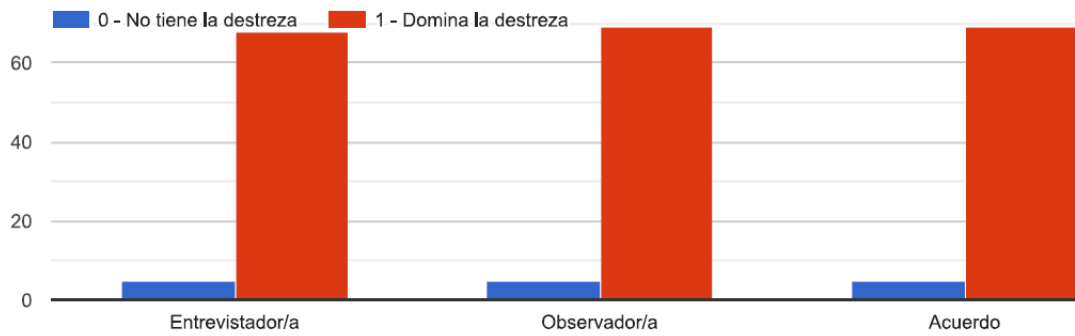
N4 - ¿Dónde hay más frutos, en el árbol o en el suelo?



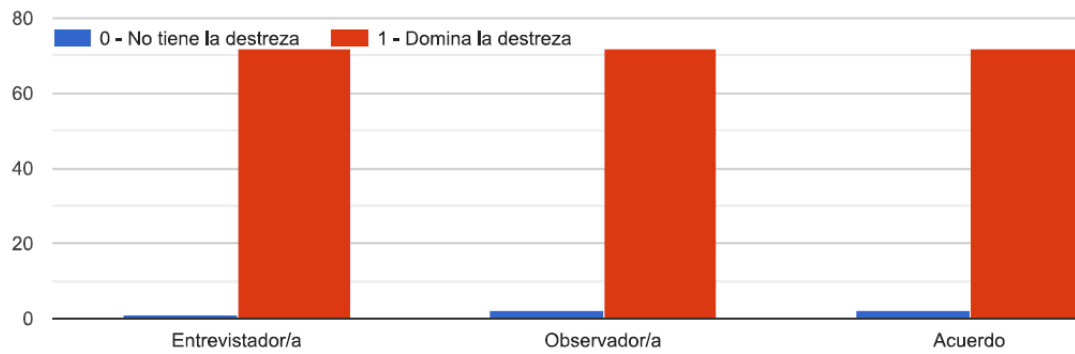
N5 - ¿Cuántos niños y niñas hemos dicho que hay en el dibujo?



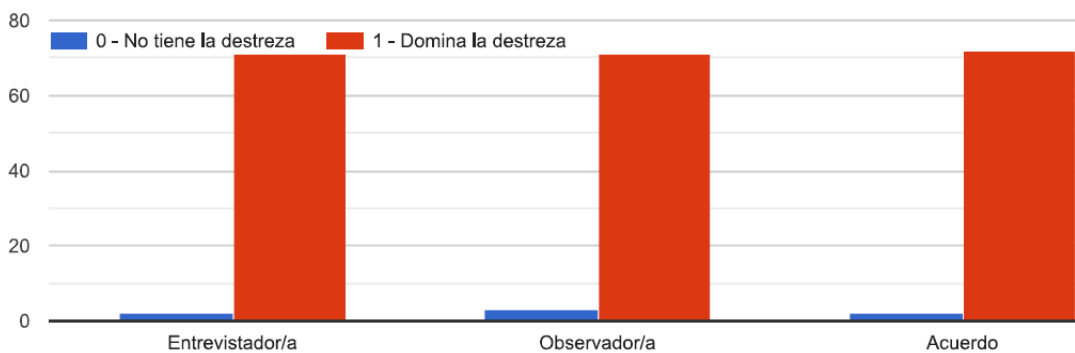
N6 – Con unas cuantas pinturas fuera de la caja y el resto dentro ¿dónde hay más pinturas dentro de la caja o encima de la mesa?



N7 - ¿Cuál de los niños tiene más años?



N8 - ¿Cuál de los niños tiene menos años?



### **Sugerencias y comentarios de los entrevistadores a la aplicación del procedimiento de evaluación.**

Se han recogido y analizado las sugerencias de modificaciones efectuadas por los entrevistadores proponiéndose algunos cambios. Algunos entrevistadores nos comunicaron la impresión general de que los ítems dicotómicos dan pocas posibilidades de expresar la capacidad, observándose a menudo un grado parcial de la misma. Por esta razón, se modificaron las opciones de respuesta de los instrumentos de valoración, para pasar de una escala dicotómica a otra de cuatro puntos.

Opciones iniciales:

- No tiene la destreza.
- Domina la destreza.

Nuevas opciones:

- No domina nada la destreza.
- Domina un poco la destreza.
- Domina mucho la destreza.
- Domina completamente la destreza.

Además, se han mejorado las instrucciones y la redacción del ítem N4 para facilitar su comprensión.

Por último, se consideró necesario diferenciar entre memoria semántica y memoria episódica en el siguiente estudio.

## Estudio 2

### *Participantes*

En este estudio participaron 87 adultos con discapacidad intelectual, aunque los datos de 13 participantes tuvieron que ser eliminados por estar incompletos o no haberse aplicado correctamente el procedimiento de evaluación. De los 74 participantes finalmente considerados, el 83.8% tenían discapacidad ligera y el 29.7% moderada. La distribución por sexo fue aproximadamente paritaria (48.6% varones y 51.4% mujeres). La edad de los participantes varió entre 18 y 45 años (Media = 33.64, DT = 8.92). La mayor parte de los participantes habían cursado la educación primaria (28.4%), FP de grado medio (23.0%) y la educación secundaria (18.9%). Sólo el 10.8% carecían de estudios. Algo más de la mitad no estaban incapacitados legalmente (56.8%), el 6.8% han recibido una incapacidad parcial y el 36.5% una incapacidad total.

### Resultados del Estudio 2

Como en el estudio anterior, las respuestas de los participantes recibieron dos calificaciones independientes -del entrevistador y de un observador-, aunque en este estudio se valoraron en una escala ordinal de 4 categorías (0 = No domina nada, 1 = Domina un poco, 2 = Domina mucho y 3 = Domina del todo).

El índice de fiabilidad global del CAPALIST en este estudio fue de 0.952 (alfa de Cronbach). Como puede observarse, la consistencia interna del instrumento ha mejorado respecto a la encontrada en el estudio 1, pasando de buena a excelente. En la Tabla 2 se pueden observar los valores de fiabilidad para cada una de las escalas evaluadas, donde puede verse que en todos los casos supera el valor de .5.

Cronbach's alfa

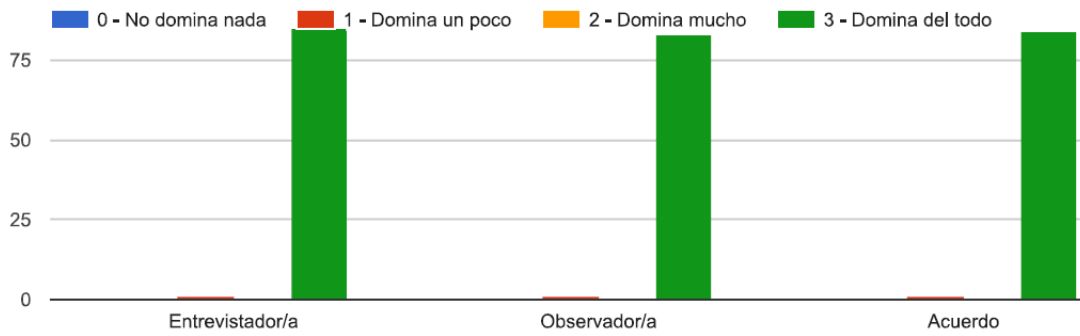
Memoria semántica	.511
Memoria episódica	.781
Orientación espacial	.601
Orientación temporal	.761
Numeración	.785
Asertividad	.615
Lenguaje	.943
Estados subjetivos	.729
Moral	.685

A continuación, se incluyen las Figuras con las puntuaciones medias obtenidas para cada destreza, donde se puede observar la variabilidad y el grado de competencia.

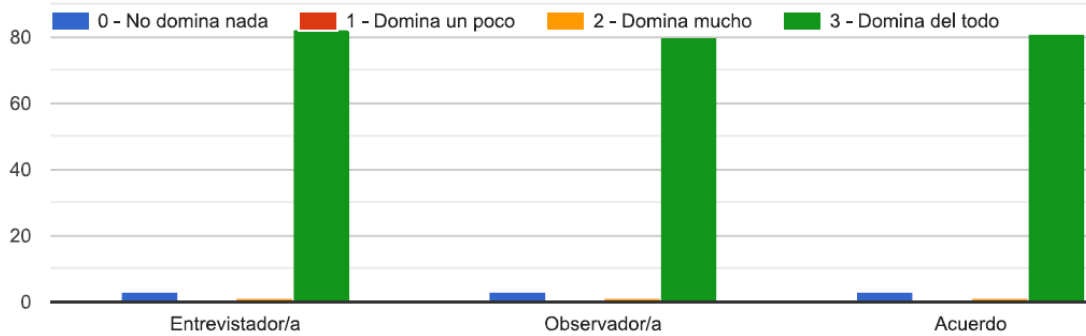
**Memoria Semántica (M1-M6)**

Como en el estudio anterior, los participantes no mostraron déficits en memoria semántica, en general dominando totalmente la competencia (95.4% a 98.9%). Los principales problemas se encuentran a la hora de informar sobre la edad o el nombre de los familiares. No se encontraron efectos en función del grado de discapacidad.

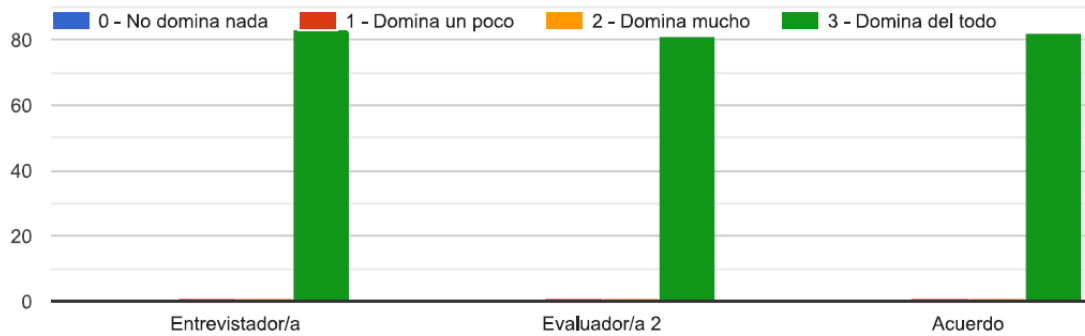
M1 - ¿Me puedes decir tu nombre y apellidos?



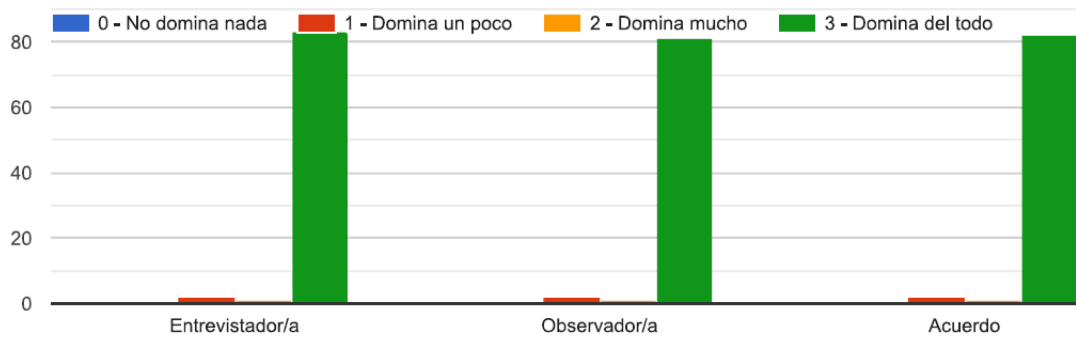
M2 - ¿Cuántos años tienes?



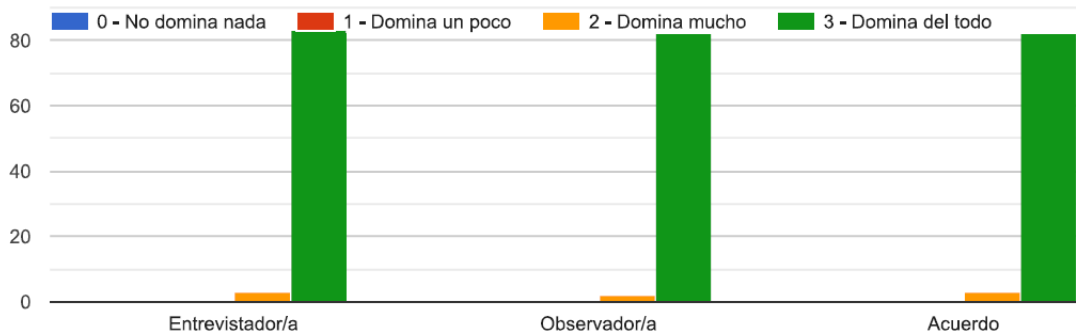
M3 - ¿Cuál es el nombre de tu padre y de tu madre (familiares o personas de referencia)?



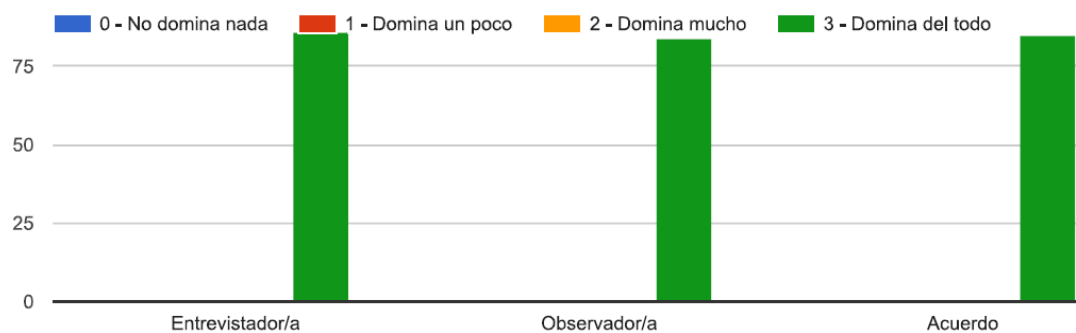
M4 - ¿Tienes hermanos o hermanas? ¿Cómo se llaman? (en caso negativo “mejores amigos/compañeros”?)



M5 - ¿Cómo se llama tu persona de apoyo?



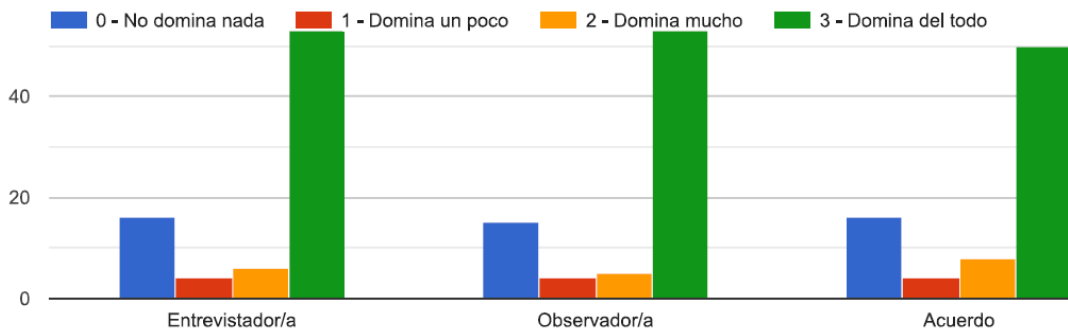
M6 - ¿Cómo vas a tu centro o a tu trabajo? ¿Cómo vuelves a casa? (Si no da respuesta dar opciones: andando, autobús, coche...)



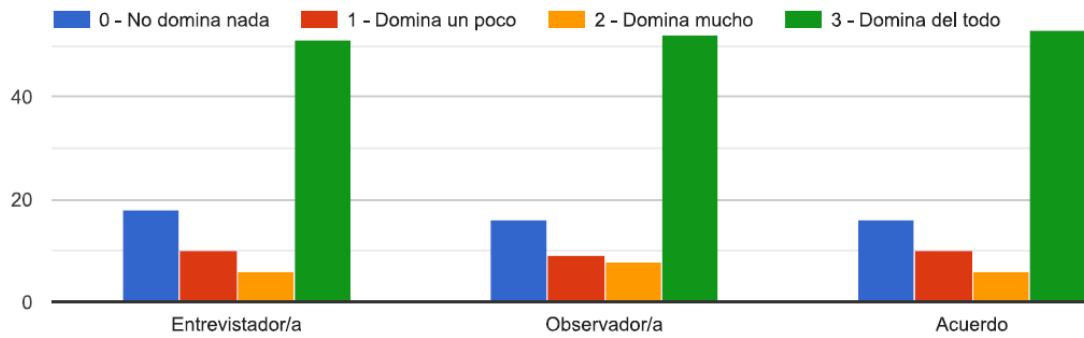
## Memoria Episódica (M7-M16)

Como puede observarse, los participantes presentaron más problemas en la capacidad de memoria episódica cuando se trataba de recordar hechos o acciones autobiográficas a largo plazo. No presentaron déficits relevantes cuando se trataba de recordar elementos del dibujo presentado solo unos momentos antes (más de un 90% dominaban la competencia en la mayoría de los casos). El principal problema se encontró al informar sobre la última vez que les riñeron a ellos o a un amigo o cuál era la última película que vieron, donde solo domina la competencia completamente el 59.8%, el 62.1% y el 63.2%, respectivamente. Se encontraron efectos estadísticamente significativos del grado de discapacidad sobre las cuestiones M8, M9, M10, M13, M14 y M15. En todos los casos las personas con discapacidad moderada presentaron un mayor déficit que las personas con discapacidad leve.

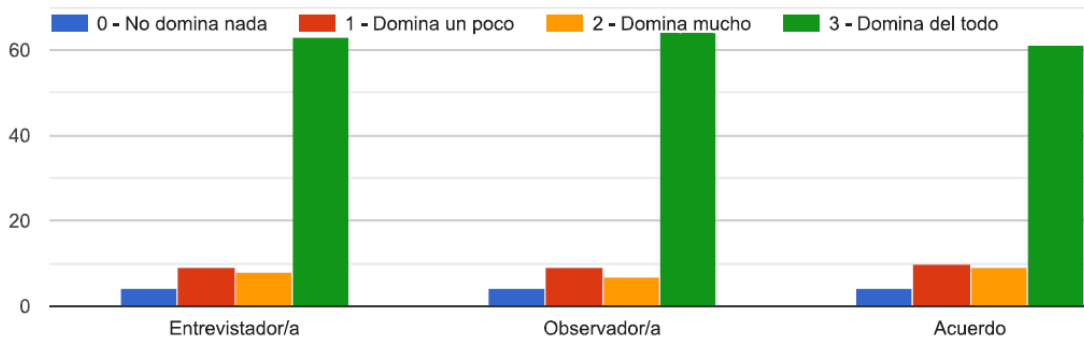
M7 – La última vez que te han reñido mucho ¿qué estabas haciendo?



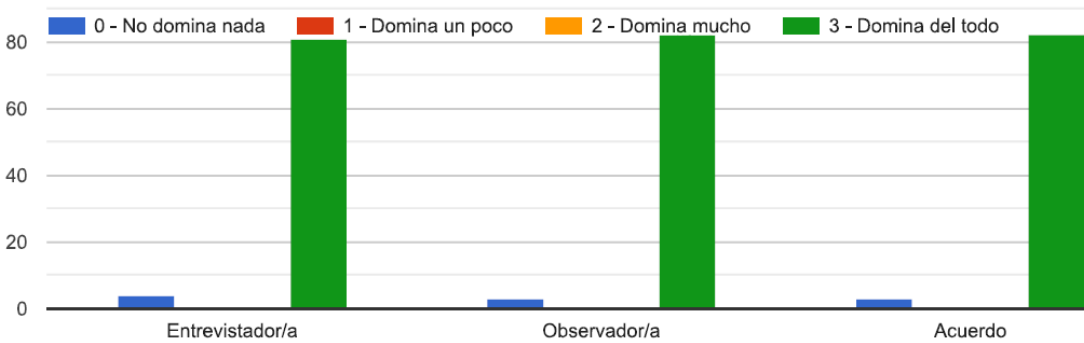
M8 - ¿Cuál es la última película que has visto en la residencia/centro de día?  
(preguntar sobre la temática al profesional)



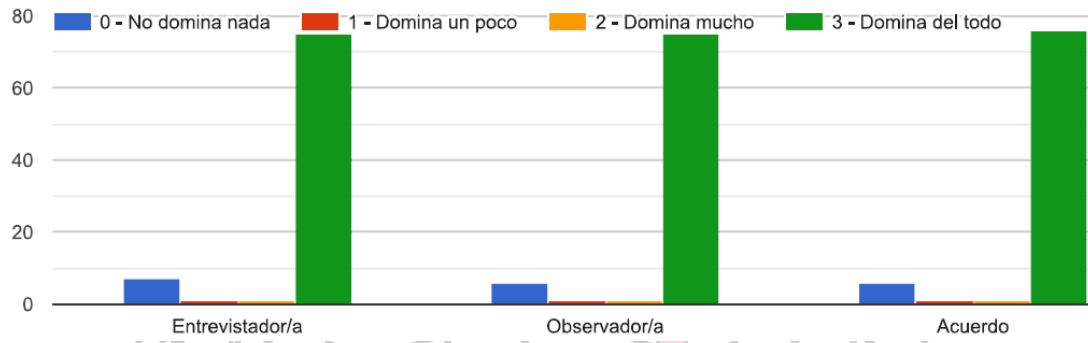
M9 - ¿Qué habéis hecho ayer en el centro de día?



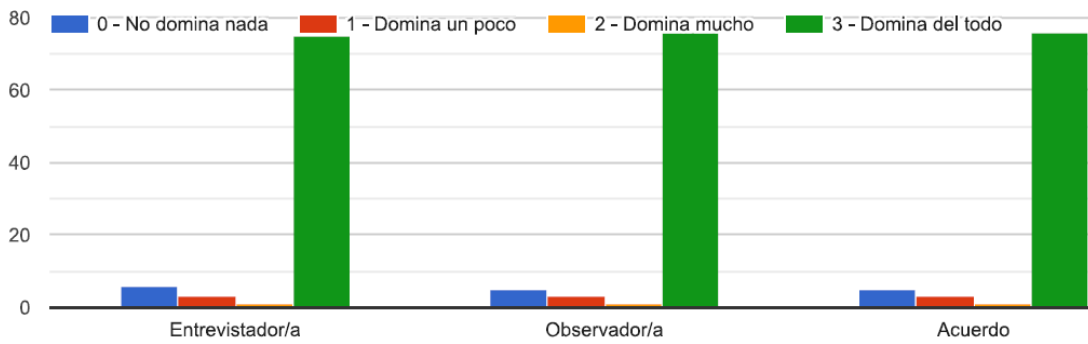
M10 - (Dibujo boca abajo) ¿Dónde estaba el pájaro?



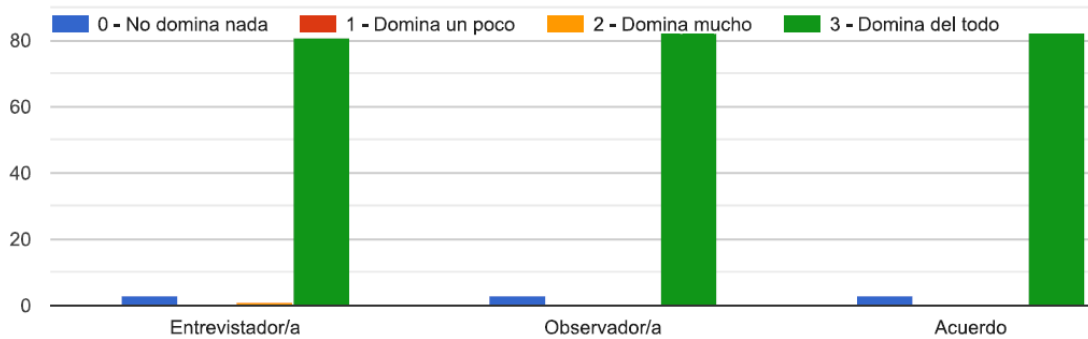
M11 – (Dibujo boca abajo) ¿Cuántas niñas había?



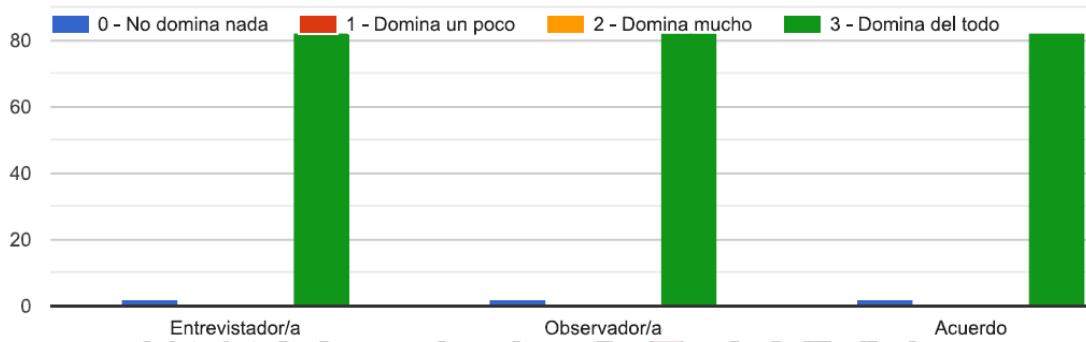
M12 – (Dibujo boca abajo) ¿Recuerdas cómo se llamaban los niños?



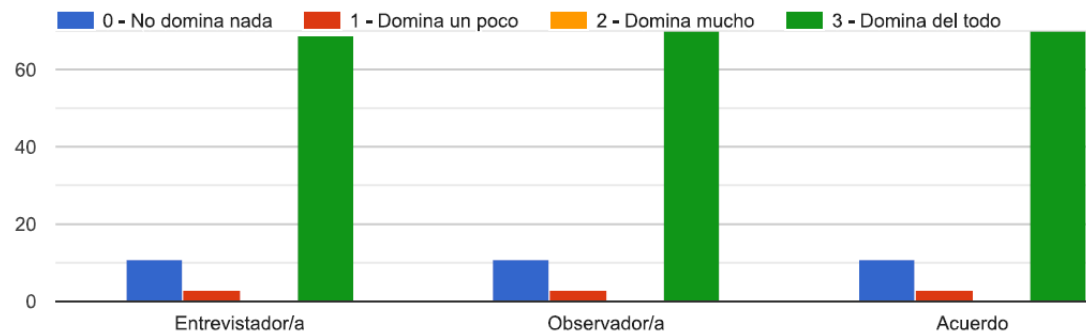
M13 – (Dibujo boca abajo) ¿Qué tenía el árbol?



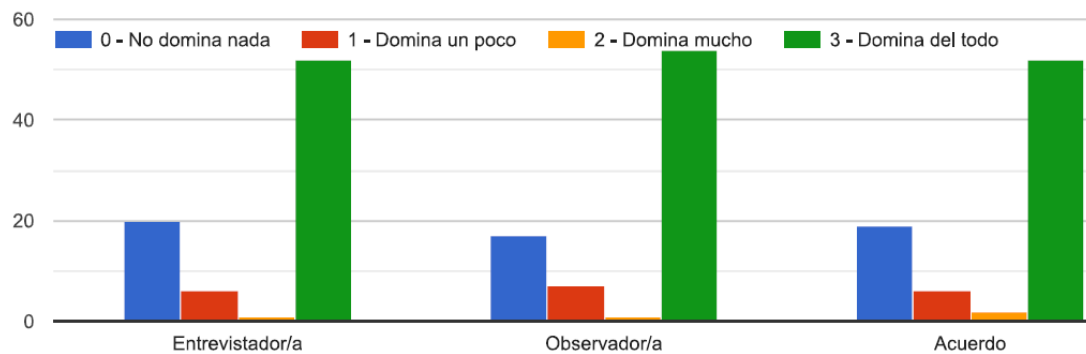
M14 – (Dibujo boca abajo) ¿A qué estaban jugando los niños?



M15 – (Dibujo boca abajo) ¿Quién tenía el balón?



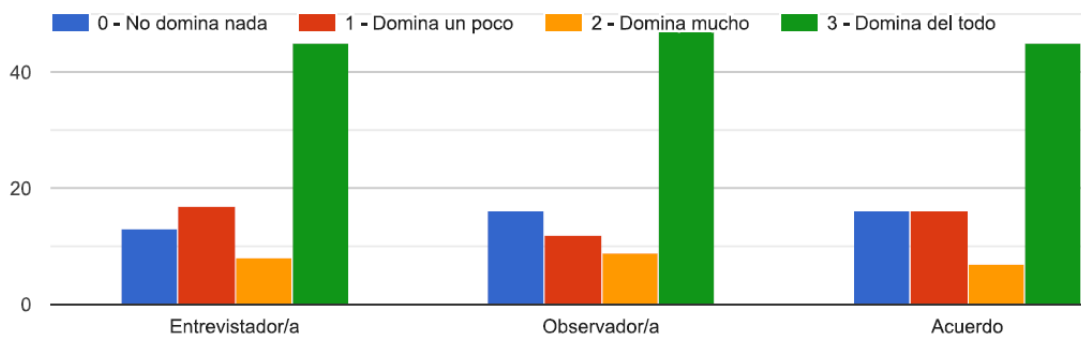
M16 - ¿Te acuerdas de la última vez que han reñido a un amigo en la residencia/centro de día? (Si no responde afirmativamente, señalarle una situación similar con las personas de la sala).



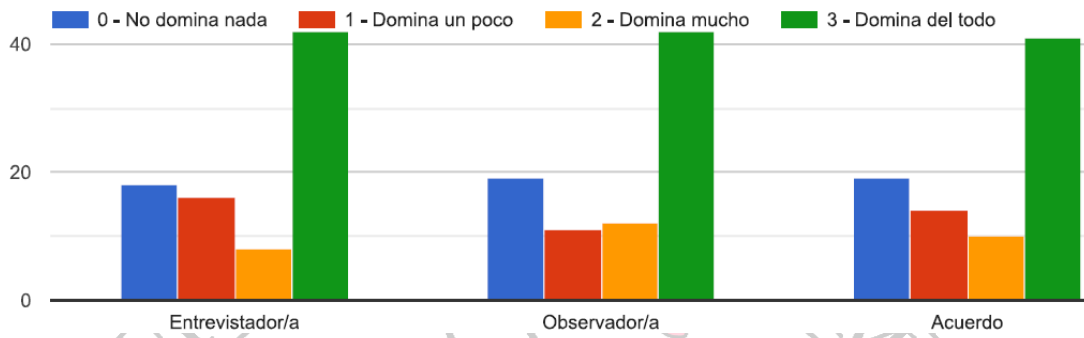
## Lenguaje (L1 a L24)

Puede observarse que las mayores dificultades se encuentran en la descripción de personas y en aquellos elementos que no están presentes en el momento de la descripción. Los participantes tuvieron menos dificultades cuando se trataba de describir elementos del dibujo. En este sentido convendría diferenciar entre descripciones mediadas por procesos de lenguaje y perceptivos y descripciones mediadas por procesos de lenguaje y memoria. Algunos participantes mostraron problemas al describir lugares y acciones bien conocidas. Se encontraron efectos estadísticamente significativos del grado de discapacidad sobre casi todas las cuestiones, excepto para L4, L5, L6, L7 y L10. En todos los casos con diferencias estadísticamente significativas, las personas con discapacidad moderada presentaron un mayor déficit que las personas con discapacidad leve.

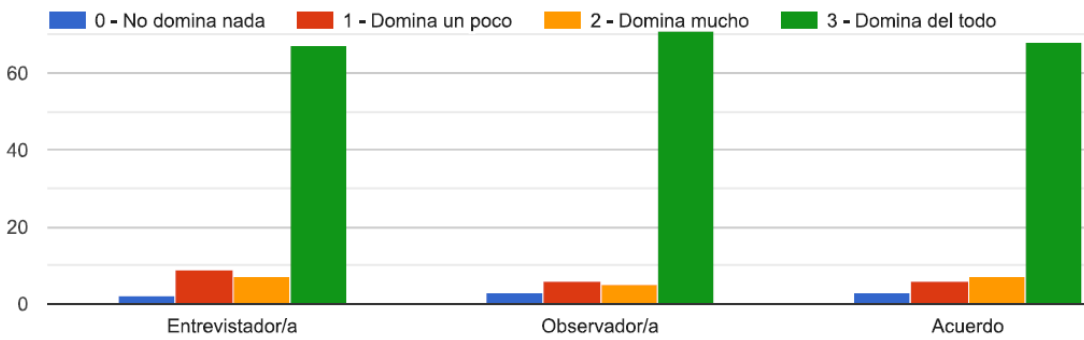
L1 - ¿Cómo es tu persona de apoyo (por el nombre)?



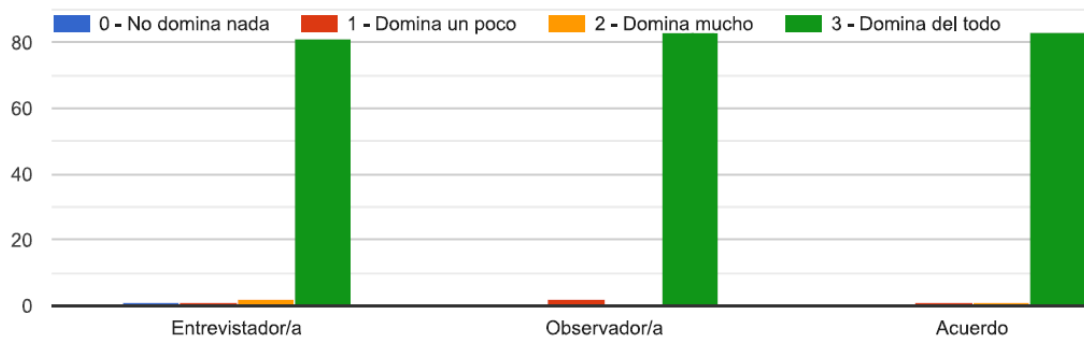
L2 – Ahora, cierra los ojos y dime cómo soy yo (descripción de la entrevistadora).  
(Mínimo 5 elementos)



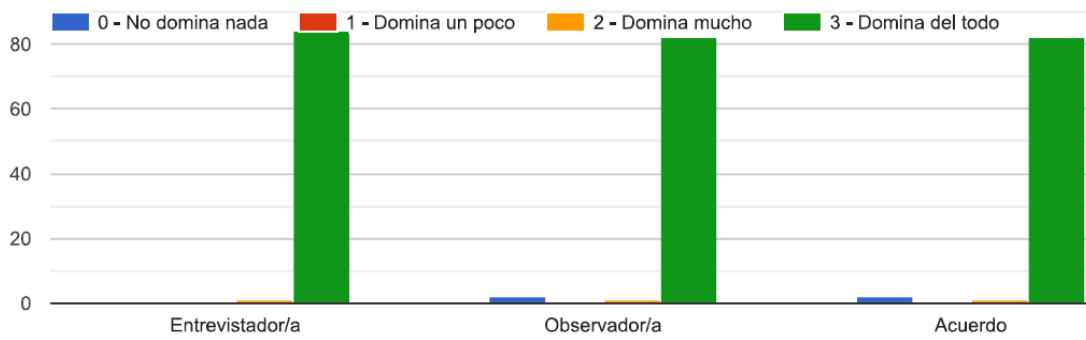
L3 - ¿Qué cosas ves en el dibujo?



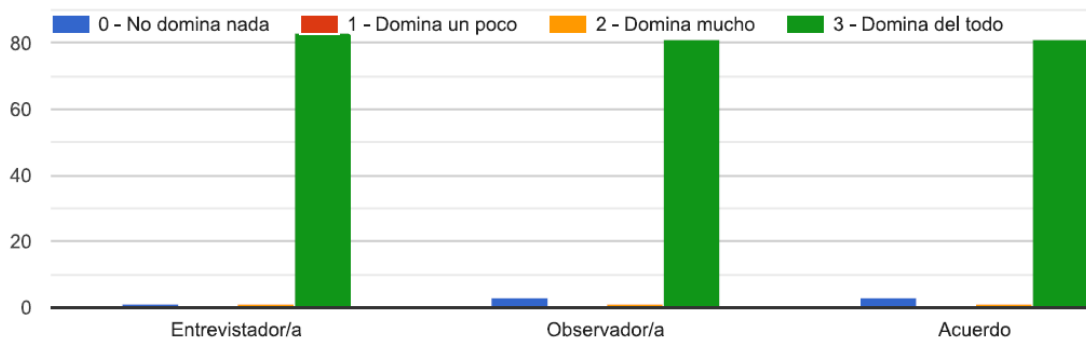
L4 – Dime quiénes son niños y quiénes son niñas en el dibujo (ponemos los nombres)



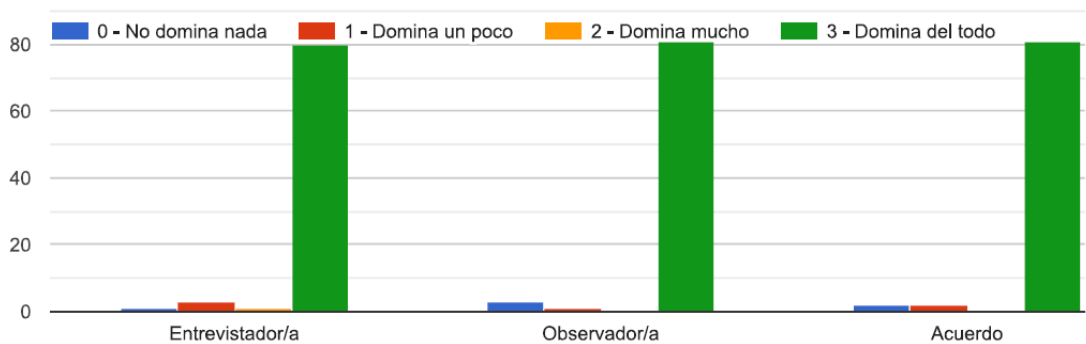
L5 - ¿Quién es el más alto?



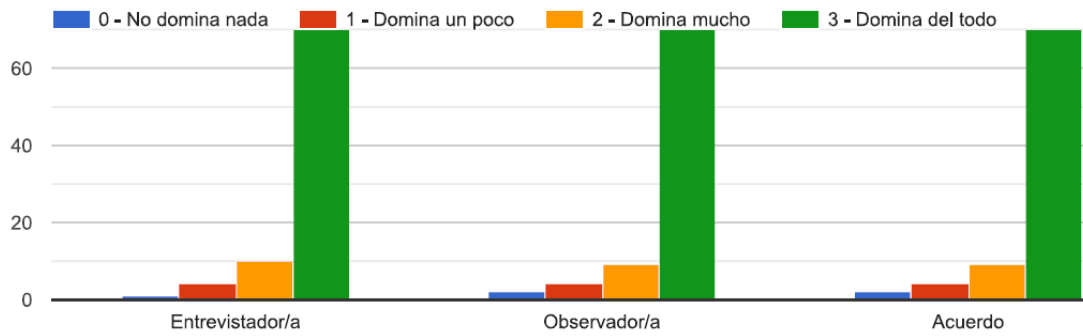
L6 - ¿Y el más bajo?



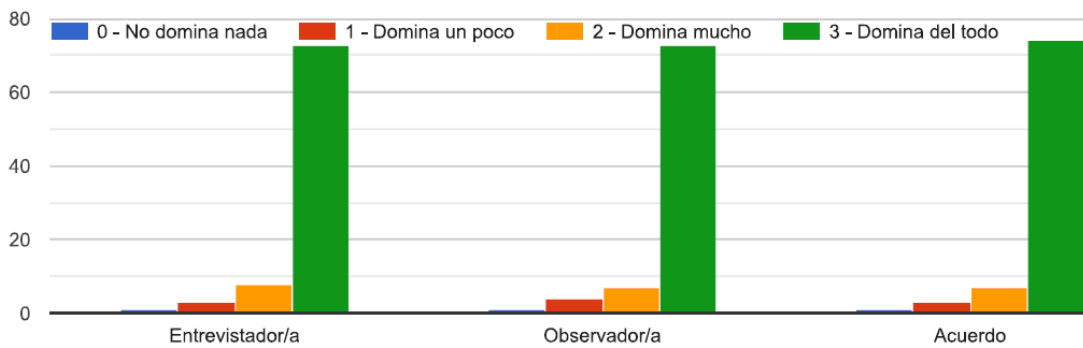
L7 - Pintando el dibujo... ¿qué color es este? ¿y este otro? (mínimo 5 colores)



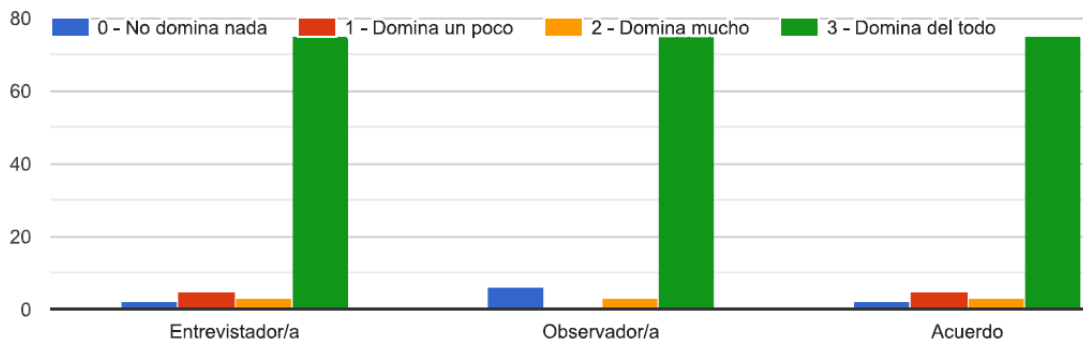
L8 - ¿Me puedes decir cómo va vestida la niña? Desde abajo a arriba (si no sabe, se le va señalando) (Mínimo 5 elementos)



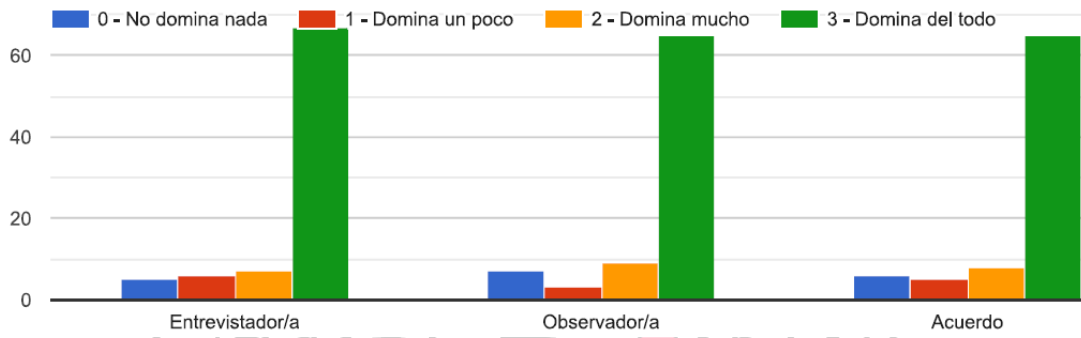
L9 - Y el niño, ¿me puedes decir cómo va vestido? Desde abajo a arriba (si no sabe, se le va señalando) (Mínimo 5 elementos)



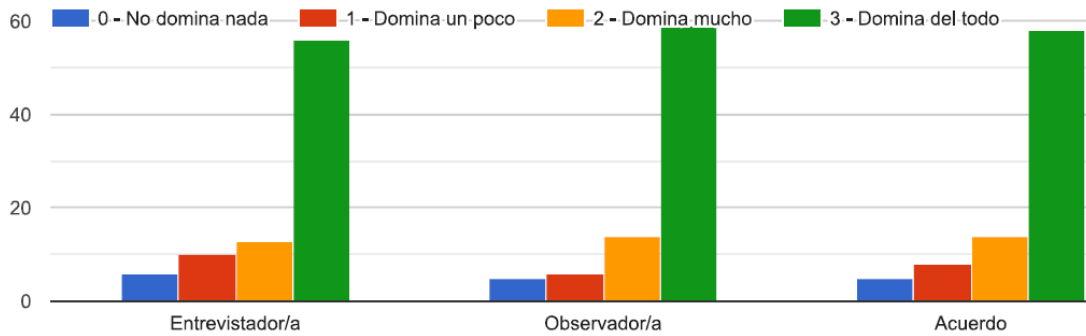
L10 - Ahora voy a ir señalando partes del cuerpo de los niños y tú me dices cómo se llaman ¿vale? (Mínimo 5 elementos)



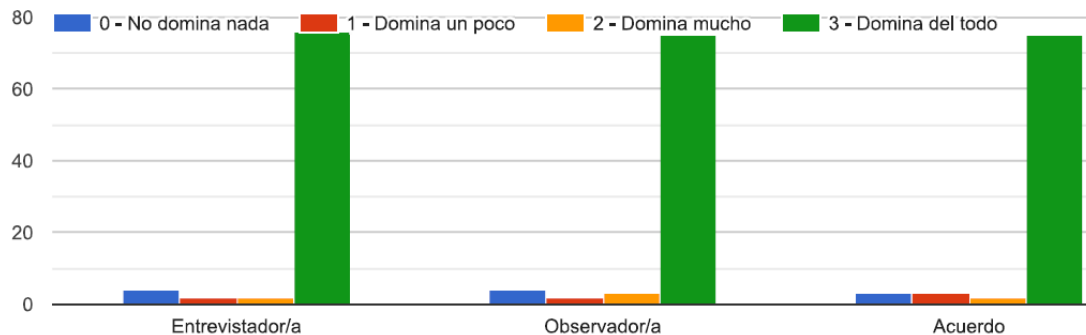
L11 - ¿Dónde están los niños del dibujo?



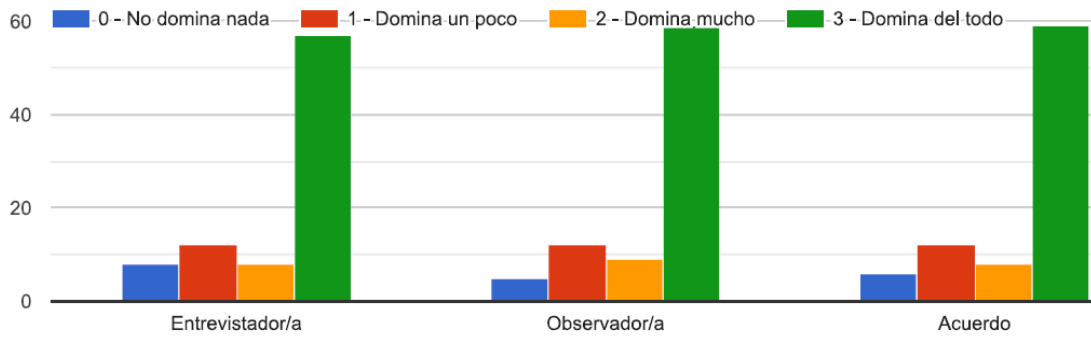
L12 - Y en el dibujo, ¿me describes cómo es la casa? (Mínimo 5 elementos)



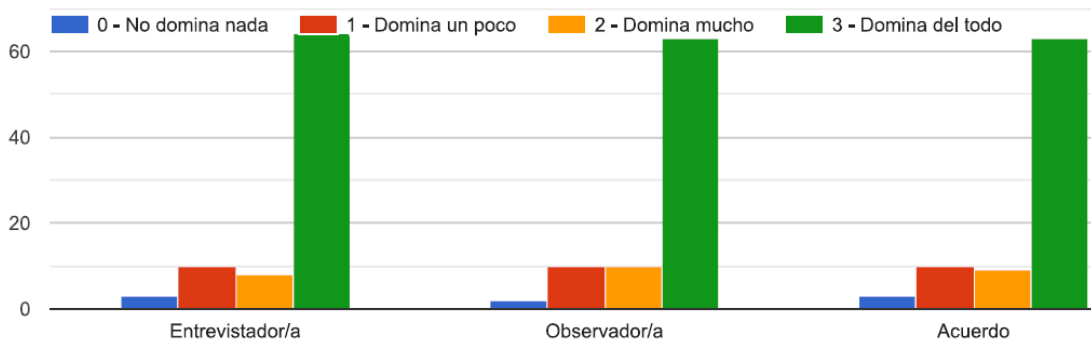
L13 - ¿Qué es lo que hay en el árbol?



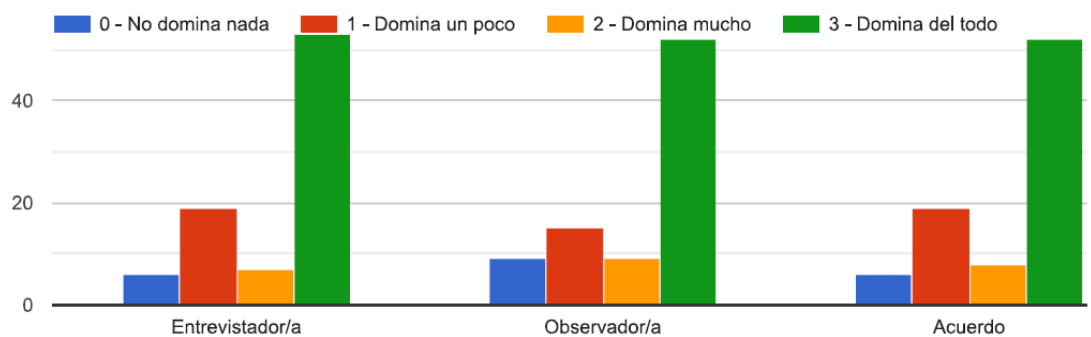
L14 - ¿Cómo es tu clase/habitación?



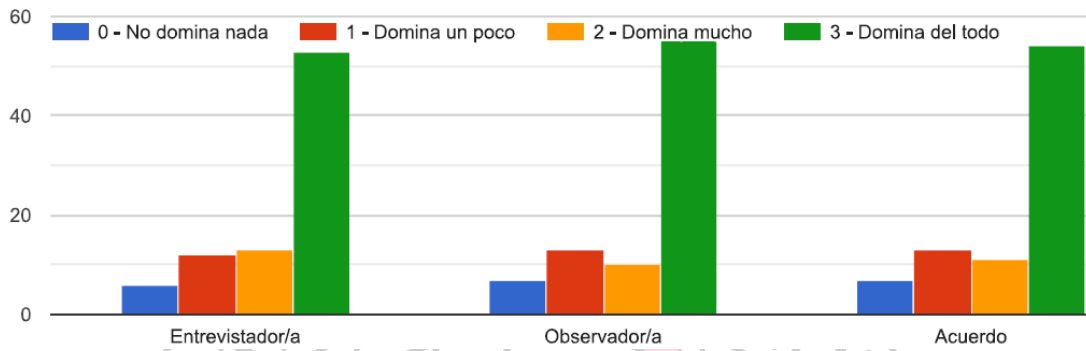
L15 - ¿Cómo es esta habitación?



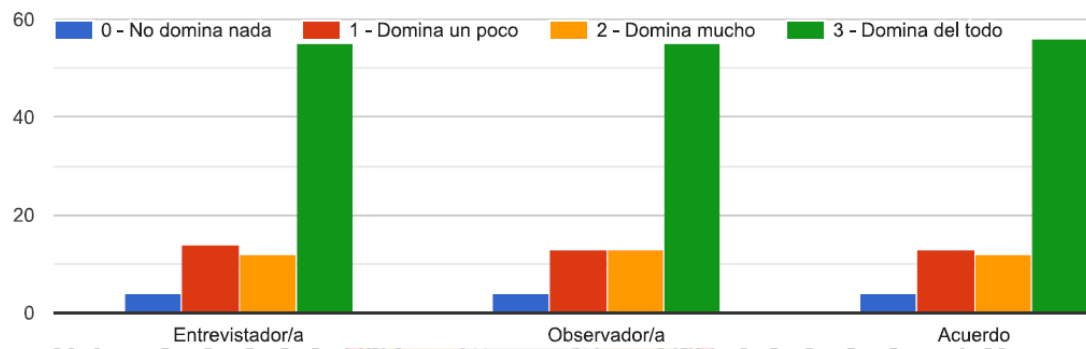
L16 - ¿Cómo es el gimnasio/sala de fisioterapia de tu centro?



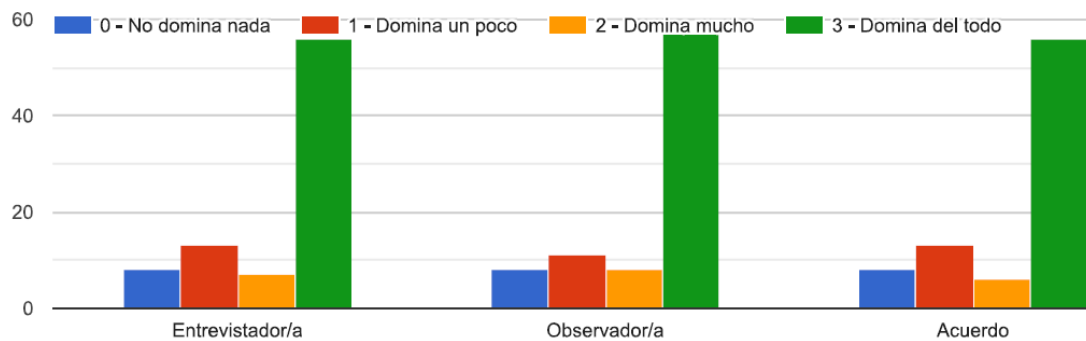
L17 - ¿Cómo es un supermercado?



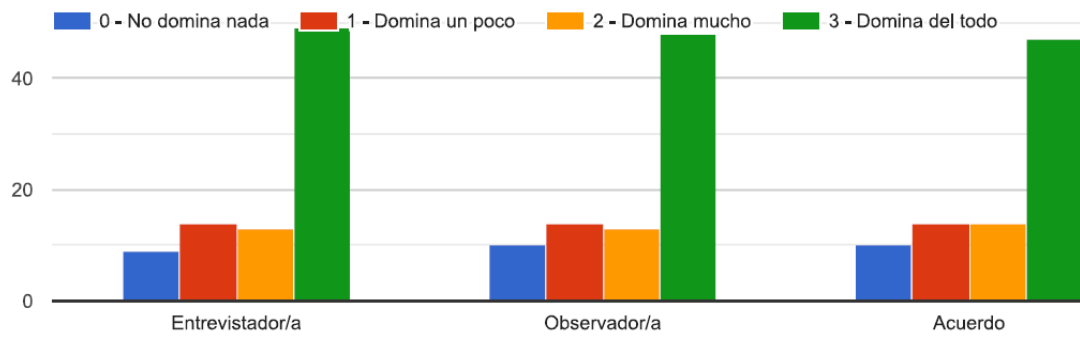
L18 - ¿Cómo es un parque/patio de actividades?



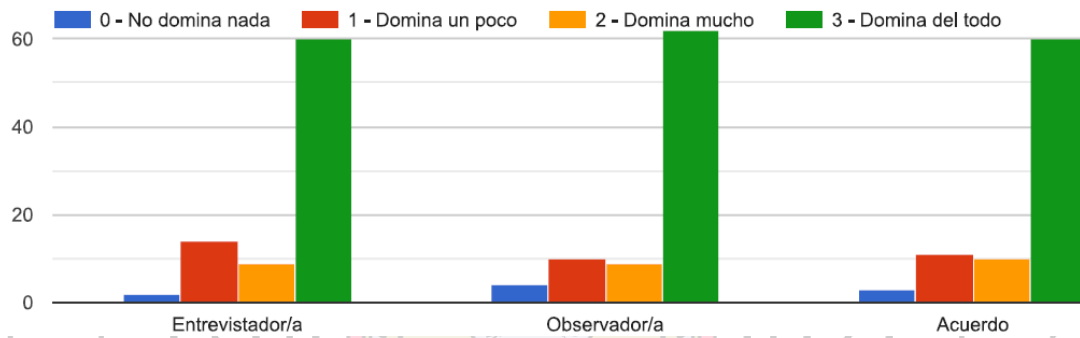
L19 - ¿Cómo es tu mochila/bolso?



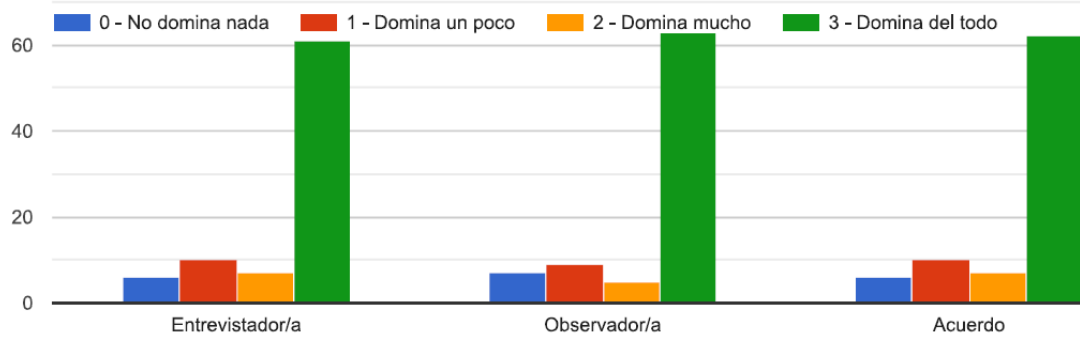
L20 - ¿Cómo es tu abrigo? (adaptar el nombre: cazadora, plumas, chaqueta...)



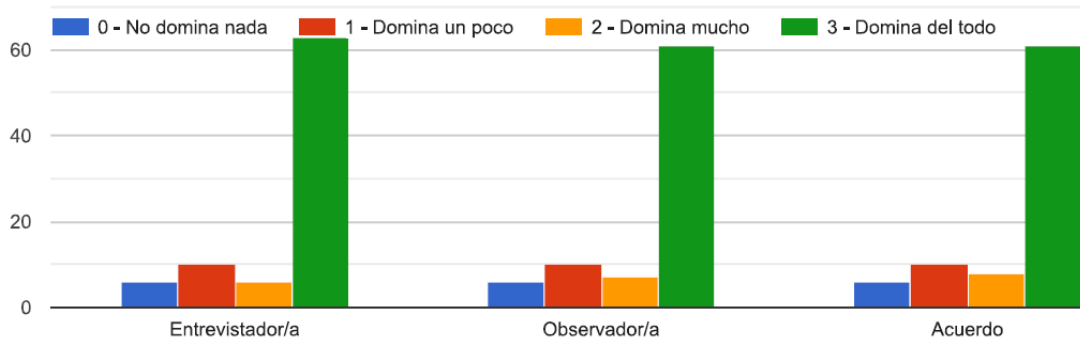
L21 - ¿Cómo es un cuarto de baño/servicio?



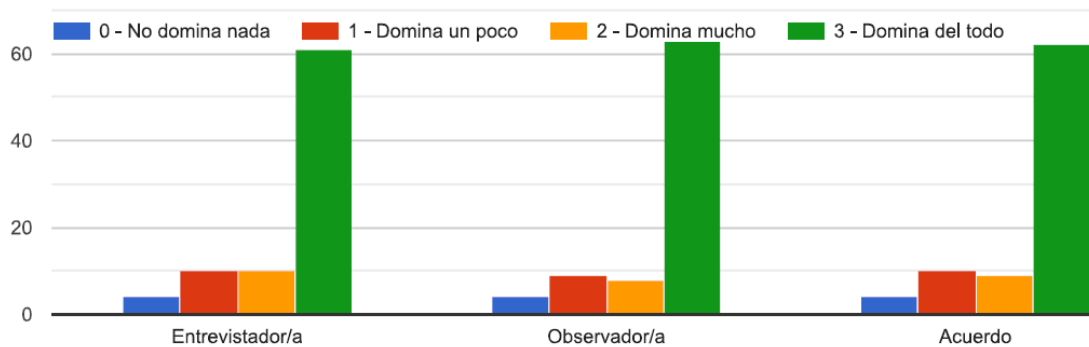
L22 - ¿Cómo es una cocina?



L23 – Para beber agua, ¿qué tienes que hacer?



L24 - ¿Qué cosas haces antes de ir a la cama, a dormir?

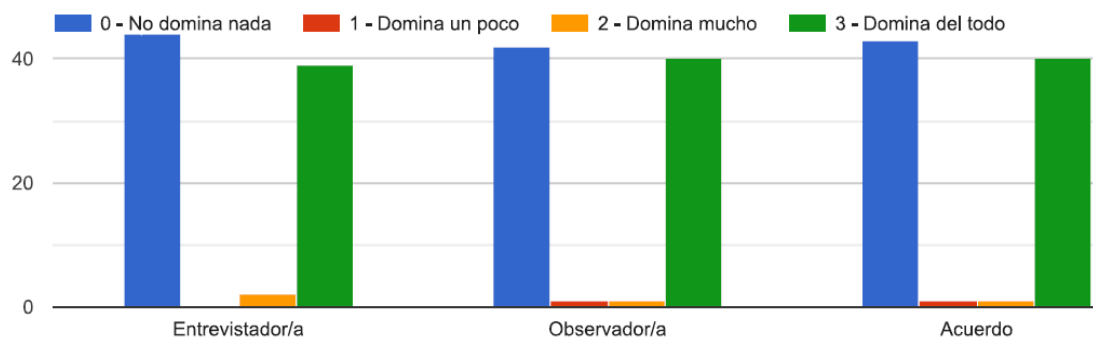


**Asertividad (A1-A6)**

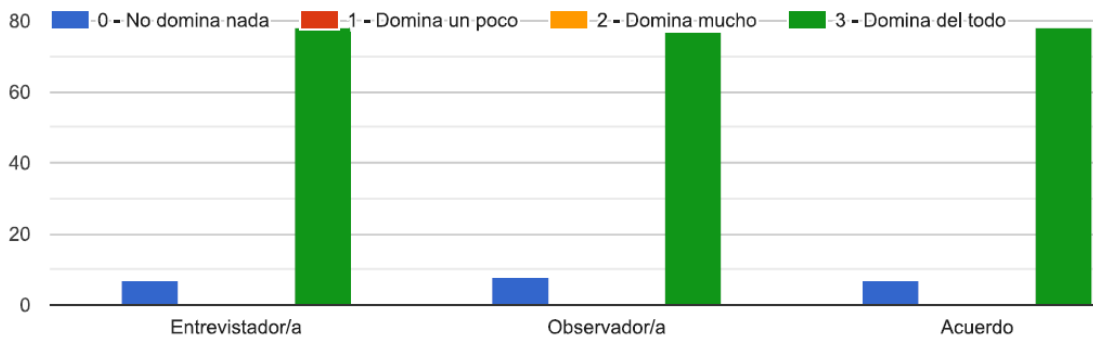
En general, esta competencia parece evaluarse de forma dicotómica, en el sentido de que los participantes tienen o no tienen capacidad asertiva para contradecir al entrevistador. Llama la atención que aproximadamente la mitad de los participantes (51.6%) presenta problemas para contradecir al entrevistador cuando les llamó por otro nombre. Las cuestiones A5 y A6 muestran que, en general, los participantes fueron capaces de resistirse a las sugerencias (79.3% y 75.9%), aunque algunos asumieron la presencia de un perro (20.7%) o un ratón (23%) inexistentes en el dibujo, pero sugeridos por el entrevistador. Se encontraron efectos estadísticamente significativos del grado de discapacidad sobre las cuestiones relativas a sugestibilidad (A5 y A6), en las que las

personas con discapacidad moderada rindieron peor que las personas con discapacidad leve. No hubo efectos estadísticamente significativos sobre las restantes.

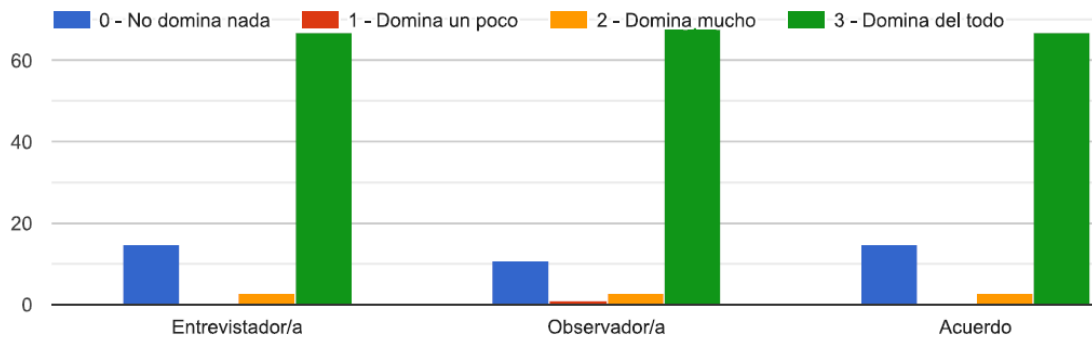
A1 – Oye... (llamarle por otro nombre)



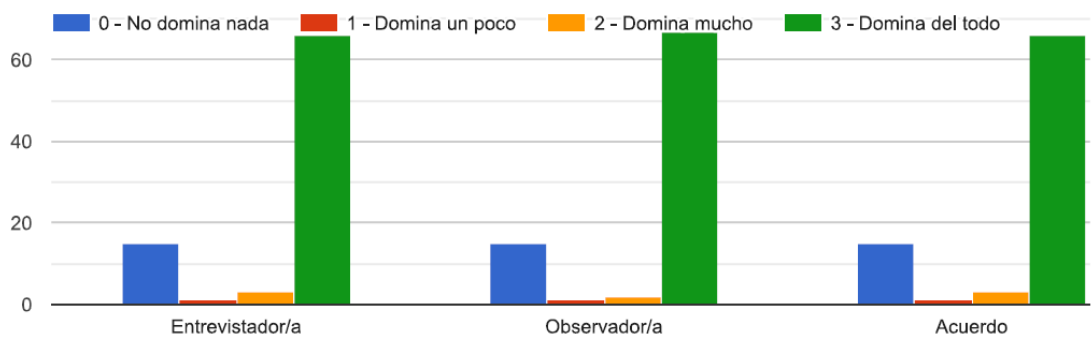
A2 – Oye, tu profesor se llama... (introducir error)



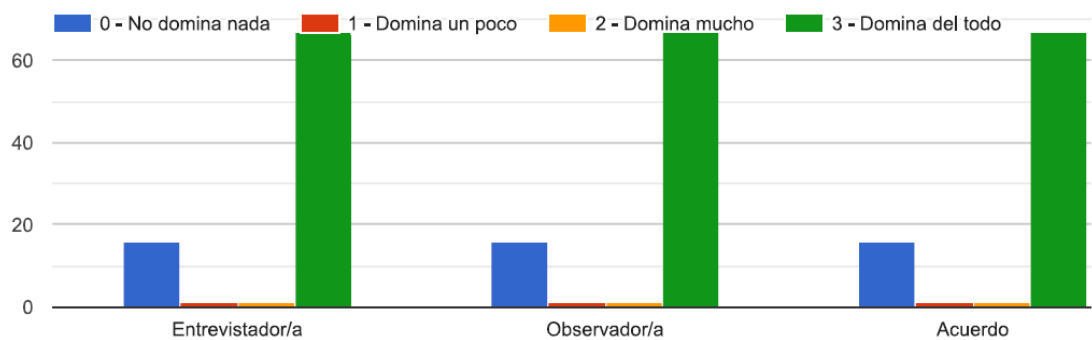
A3 – Oye, yo veo un perro. ¿sabes dónde está? (esperar la respuesta del entrevistado mientras se mira fijamente al dibujo). Si finalmente no accede a la sugestión, felicitarlo y señalar que te has equivocado.



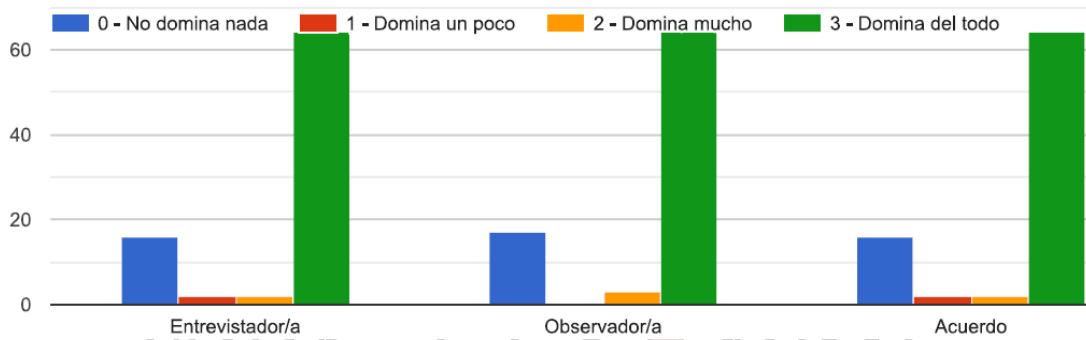
A4 – Pinta ahora con el color rojo (le damos otro color, esperamos a que nos corrija o que coja el rojo)



A5 - ¿Y el perro? ¿Dónde estaba?



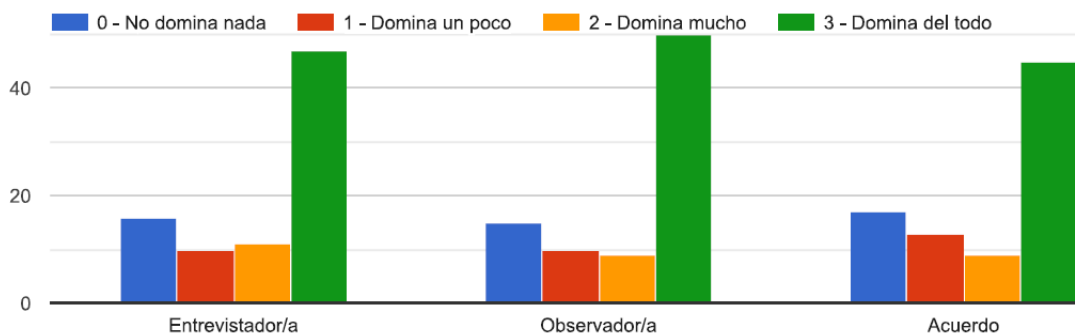
## A6 - ¿Dónde estaba el ratón del dibujo?



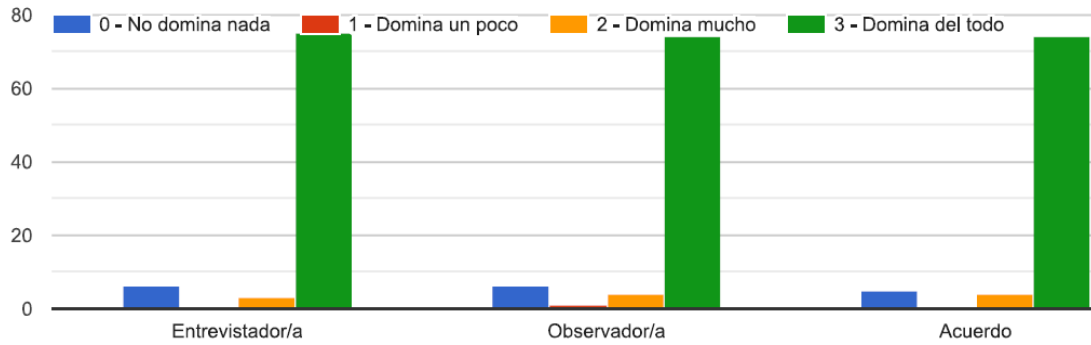
## Estados Subjetivos (ES1 a ES7)

Como puede observarse, la identificación de las emociones básicas resultó más sencilla para los participantes que la identificación de sentimientos relacionados con la capacidad de empatía. Se encontraron efectos estadísticamente significativos del grado de discapacidad para las cuestiones ES1 y ES5. En ambos casos las personas con discapacidad moderada tuvieron más problemas al identificar el estado mental que las personas con discapacidad leve.

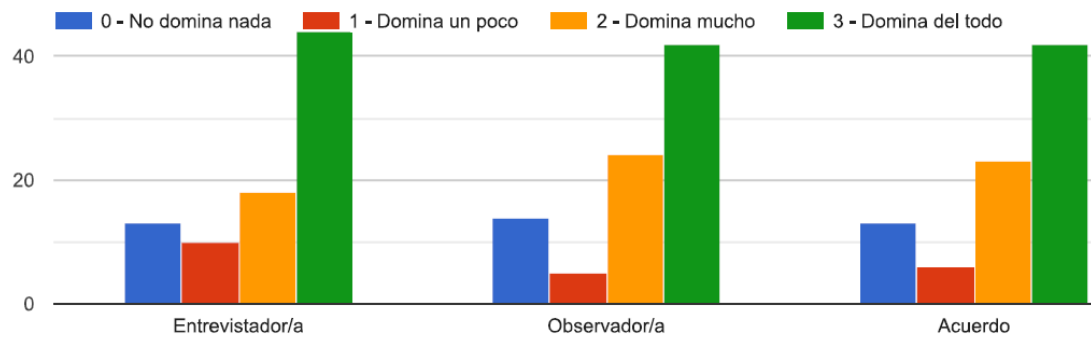
ES1 \_ ¿Qué crees que ocurre en el dibujo? Si no comprende la pregunta, se señala al hombre enfadado y se le dice: ¿Qué piensas que le pasa?



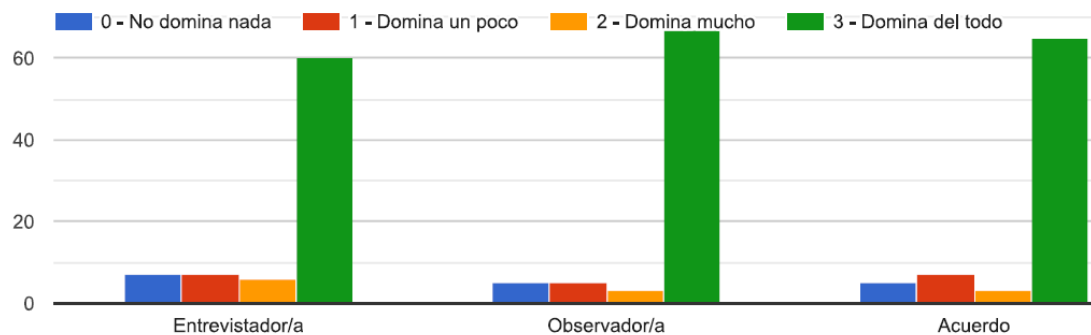
ES2 – (Si aún no entiende la pregunta) ¿Cómo crees que está el señor: triste, enfadado o contento?



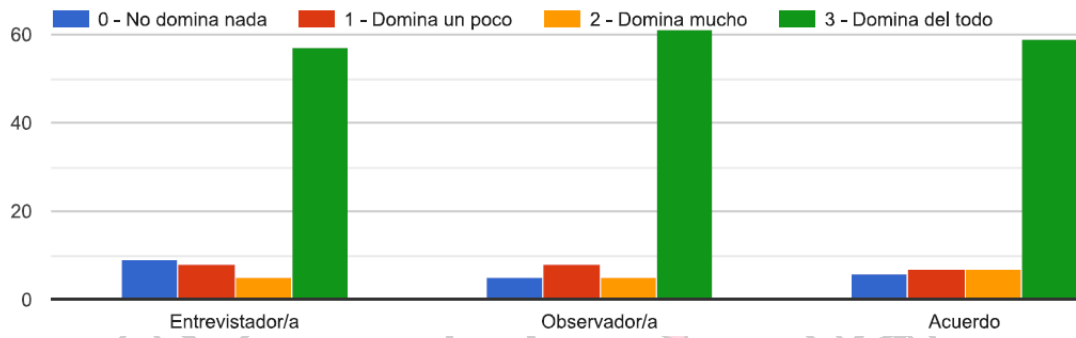
ES3 – Preguntar por las distintas emociones de los personajes.



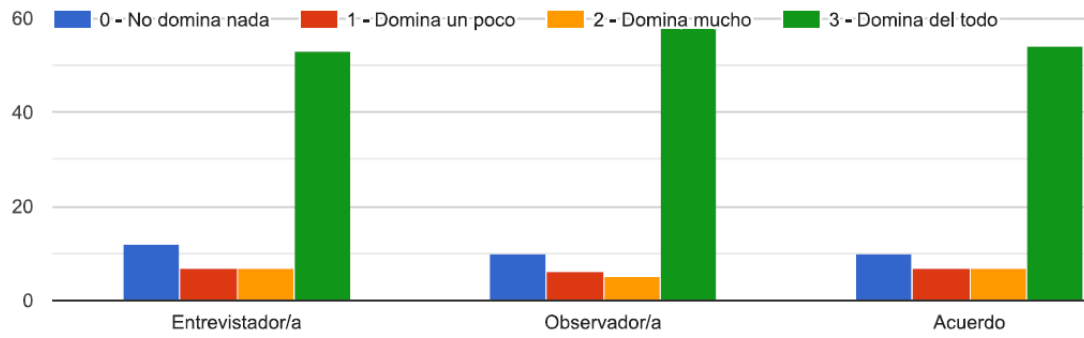
ES4 – ¿Te acuerdas de la última vez que te hiciste daño? ¿Qué pasó? ¿Cómo te sentías?



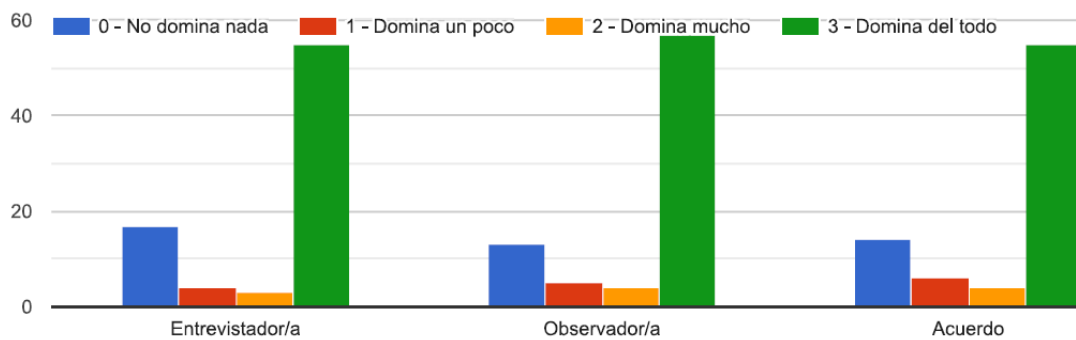
ES5 – (Si responde a la pregunta anterior, preguntar...) ¿Cómo crees que se sentía mama/papa/hermano?



ES6 - ¿Cómo crees que se sentía tu amigo?



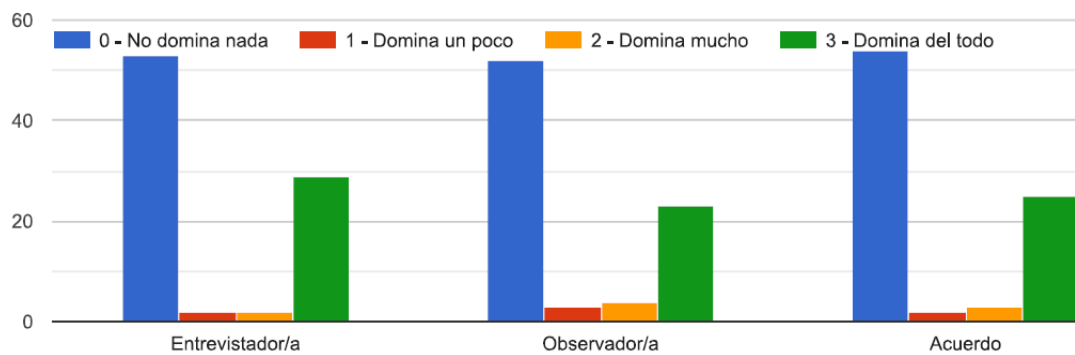
ES7 - ¿Cómo crees que se sentía tu profesora?



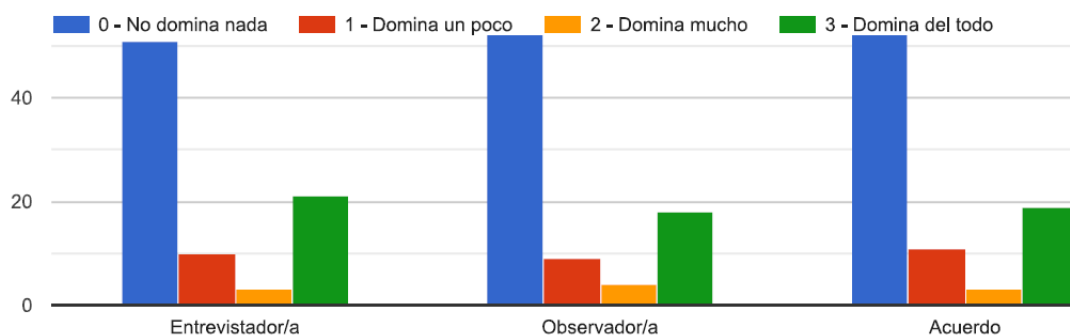
## Capacidad Moral (CM1-CM6)

En esta competencia los participantes tuvieron bastantes problemas al realizar razonamientos morales sobre culpabilidad y mentira. Excepto en la última cuestión, sobre valoración moral, entre un 62.2% y un 43.2% de los participantes no dominaba nada la competencia. Debido a la baja competencia general, el grado de discapacidad no resultó estadísticamente significativo, ya que rindieron de forma semejante las personas con discapacidad leve y moderada. Es probable que un problema en la comprensión de la narración de la historia de la viñeta haya contribuido a obtener estos resultados.

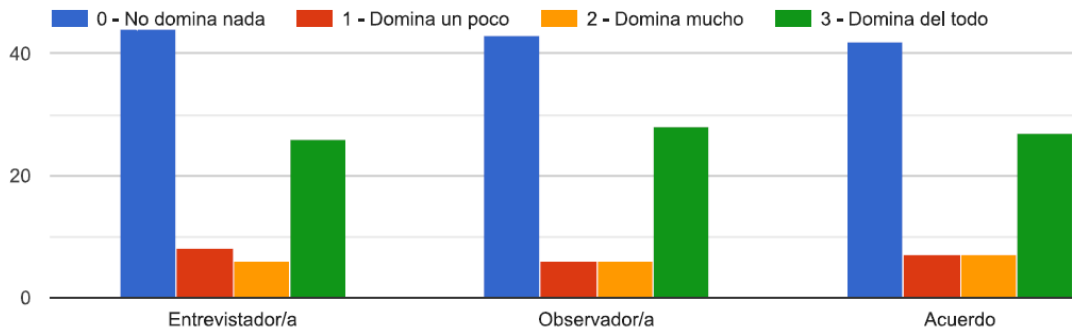
CM1 - ¿Quién ha dicho la verdad de los tres?, recordándole de nuevo que él/ella estaba allí y que no le va a pasar nada, pero que tiene que decir la verdad porque es el único/a testigo que ha visto todo.



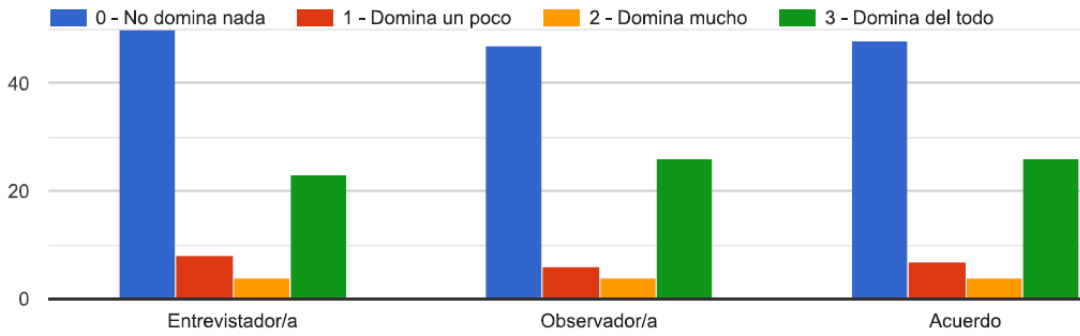
CM2 - ¿Quién ha mentado de los tres?



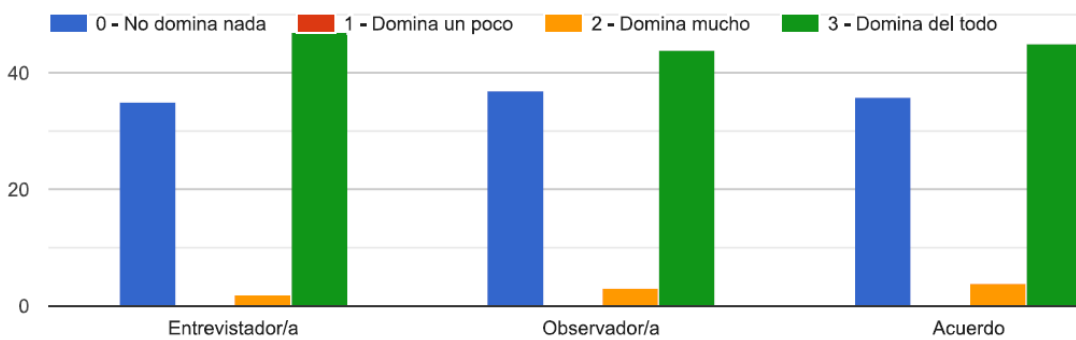
CM3 - ¿Quién crees tú que se va a llevar la regañina del señor?



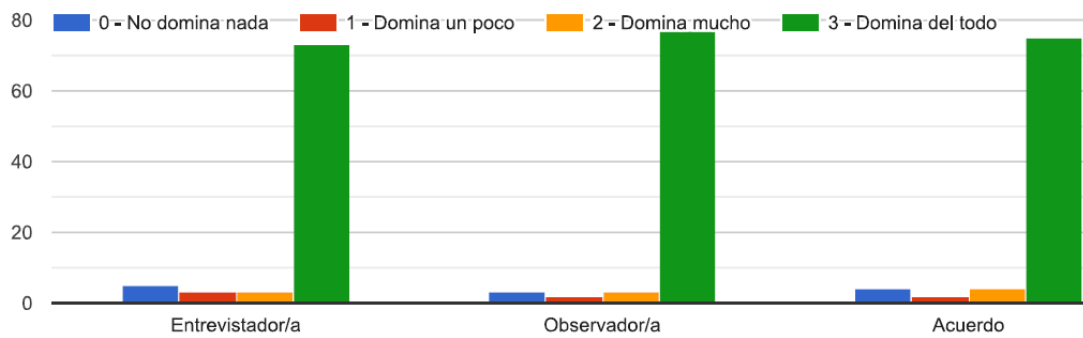
CM4 - ¿Por qué crees que "X" se va a llevar la regañina?



CM5 - ¿Quién rompió realmente el cristal?, ¿cuál es la verdad?



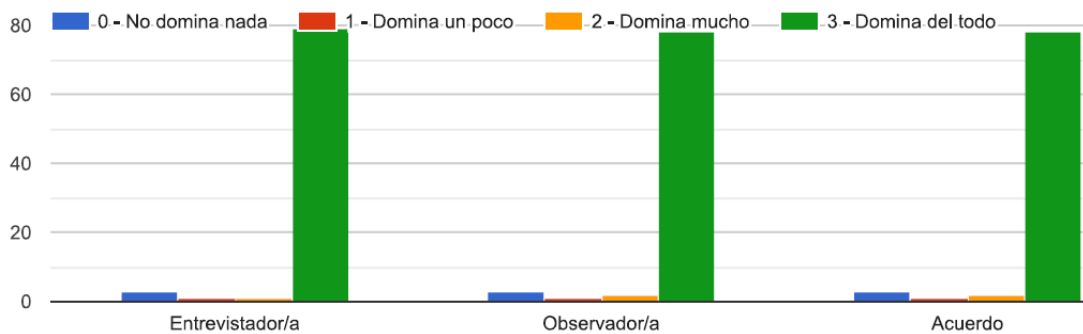
CM6 – Y ¿eso está bien o está mal? (Explicar que el señor no va a castigar a ninguno, sólo quiere que tengan cuidado porque se pueden cortar con los cristales)



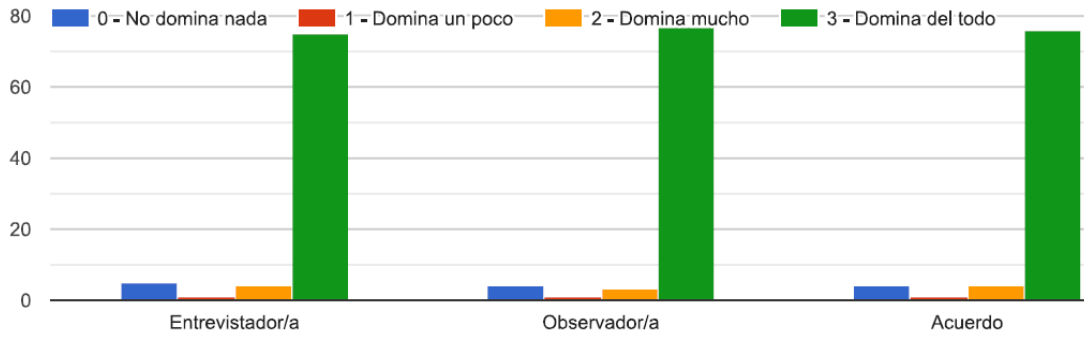
### Orientación espacial (OE1-OE8)

En general, no se observaron déficits respecto a la orientación espacial, excepto para la dimensión cerca/lejos, donde aparecieron diferencias estadísticamente significativas: las personas con discapacidad moderada rindieron peor que las de discapacidad leve.

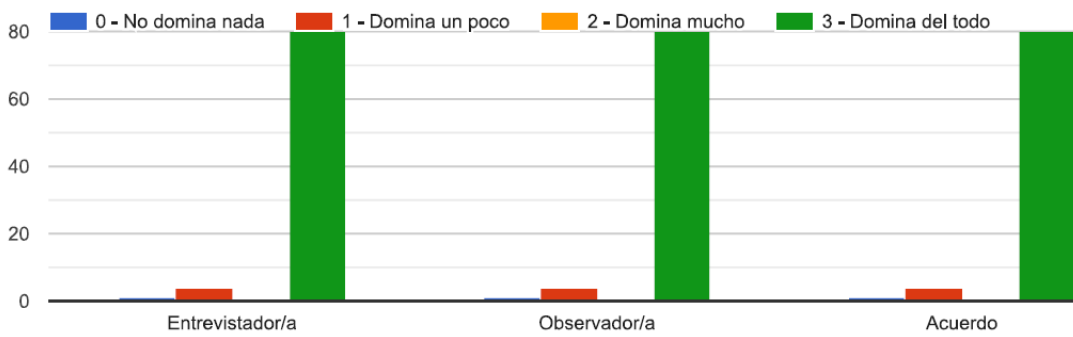
OE1 \_ ¿Dónde estamos ahora?



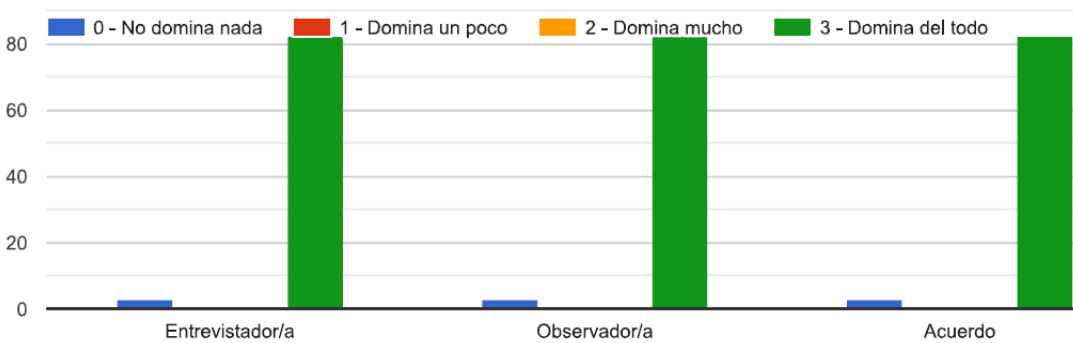
OE2 - ¿Cómo se llama el sitio en el que estamos ahora? (El evaluador hace un gesto señalando la habitación. Si no lo sabe se lo explicamos y utilizamos sus referencias)



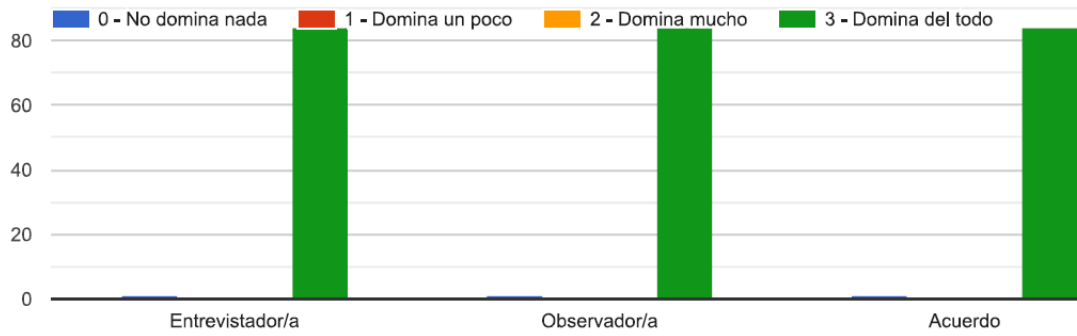
OE3 - ¿Cómo se llama el pueblo /ciudad donde estamos?



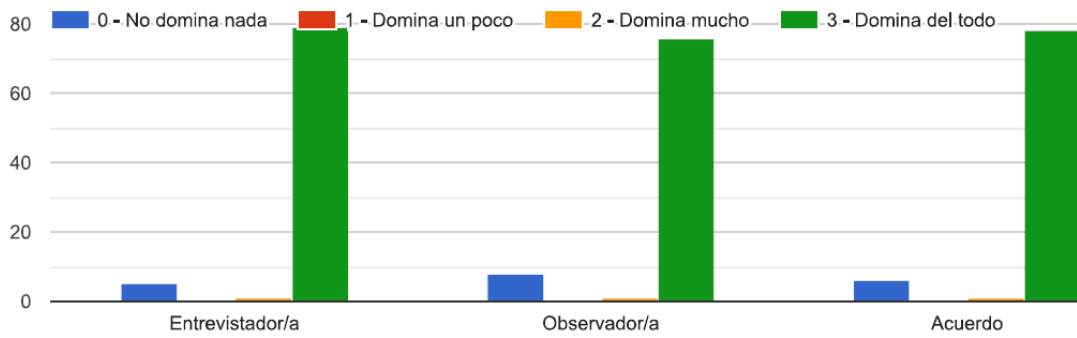
OE4 - ¿Ves al pájaro? ¿Está arriba o debajo de la casa? Píntalo del color que quieras.



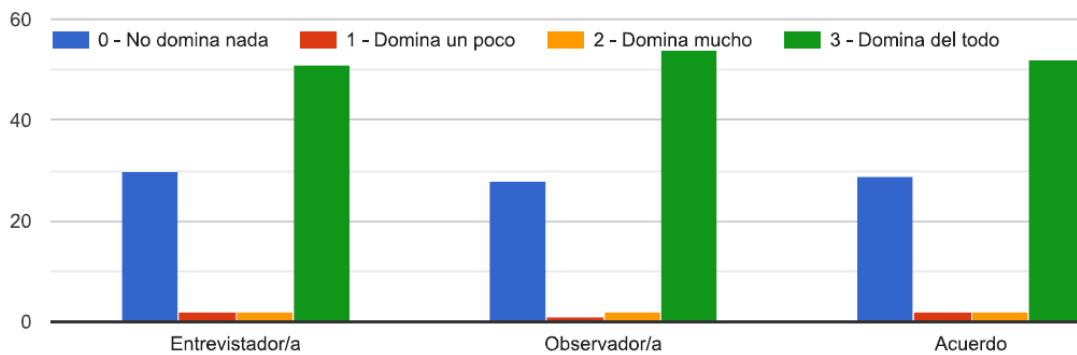
OE5 – Y ¿los niños están dentro o fuera de la casa?



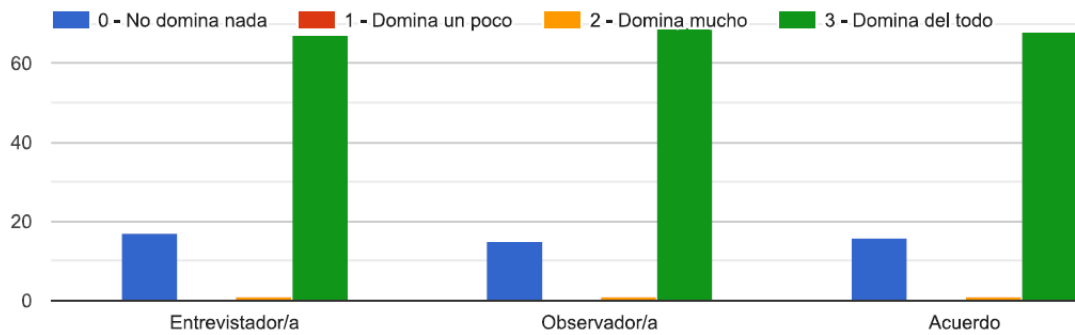
OE6 – ¿El balón está encima o debajo del pie?



OE7 - ¿Qué niño está más lejos del árbol?



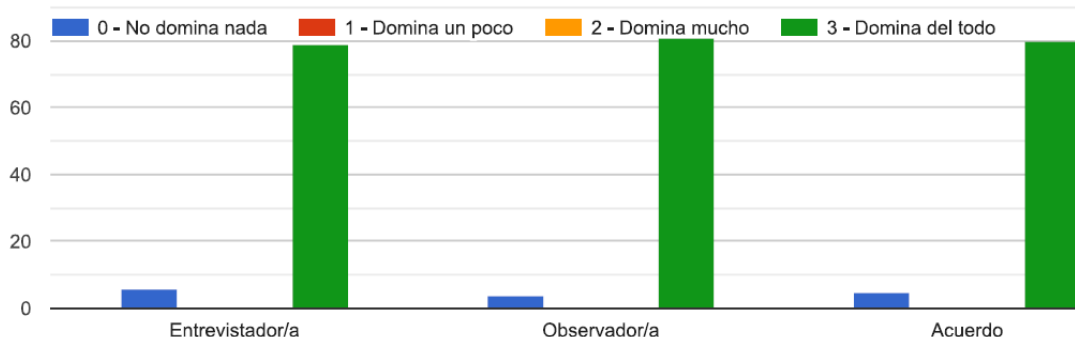
## EO8 - ¿Qué niño está más cerca del árbol?



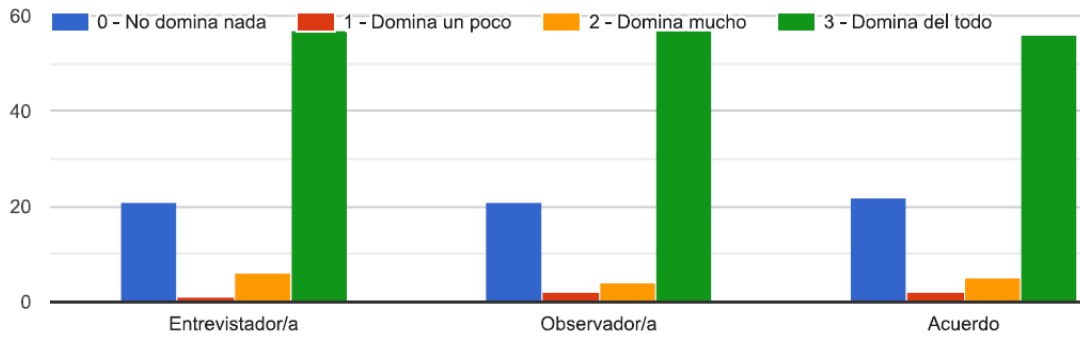
## Orientación temporal (OT1-OT12)

No se encontraron déficits relevantes respecto a la orientación temporal. En general, los participantes fueron capaces de establecer contextos temporales con excepción de la fecha concreta del día de la evaluación. En cuanto al grado de discapacidad, aparecieron diferencias estadísticamente significativas en las cuestiones OT6, OT7, OT8, OT9 y OT12. En todos estos casos, las personas con discapacidad moderada tuvieron más problemas al establecer el contexto temporal que las de discapacidad leve. Las principales diferencias se encontraron al establecer cursos temporales de acción (OT7 y OT8).

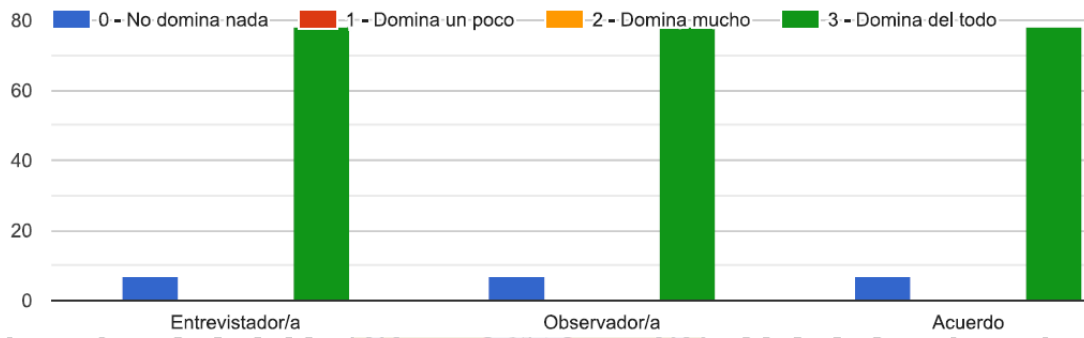
## OT1 - ¿Es por la mañana, por la tarde o por la noche?



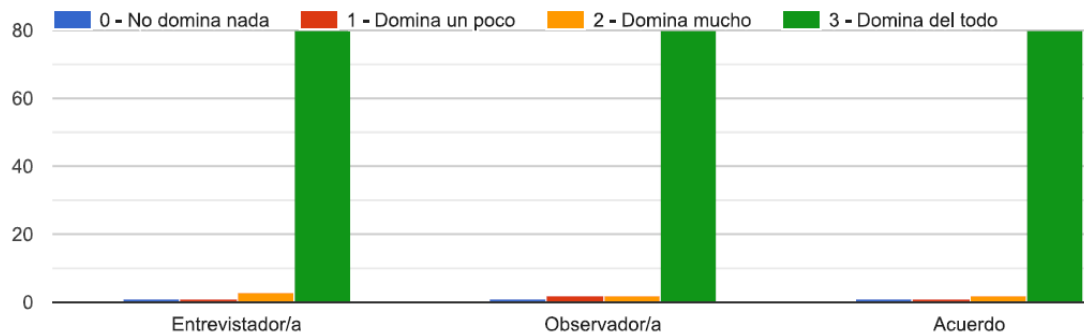
OT2 - ¿En qué fecha estamos? Indica el día, mes y año.



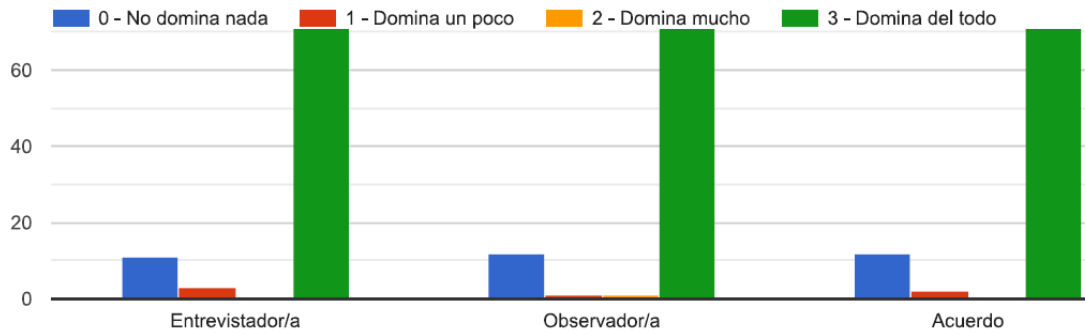
OT3 - ¿Qué día de la semana es?



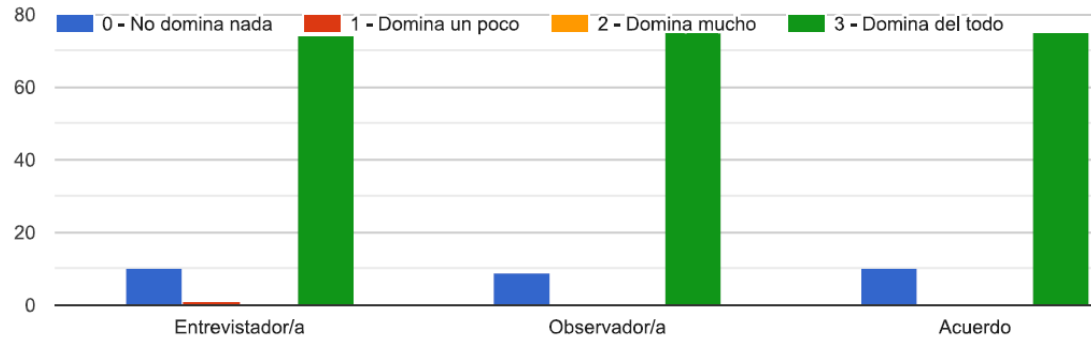
OT4 - ¿Ya has desayunado/comido/cenado?



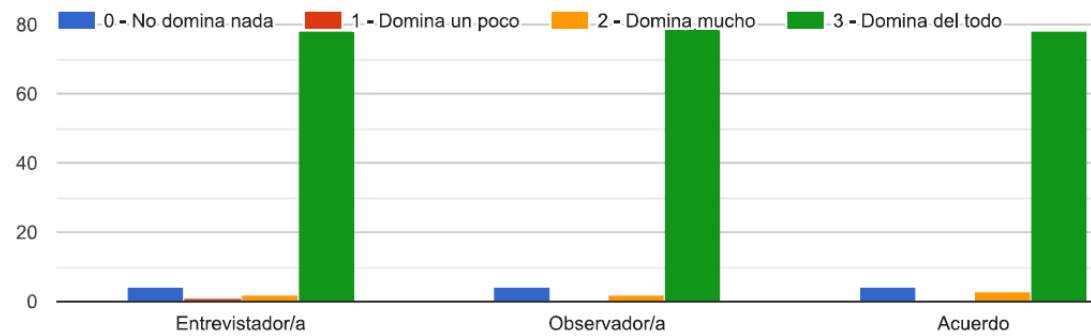
OT5 - ¿Sabes en qué mes estamos?



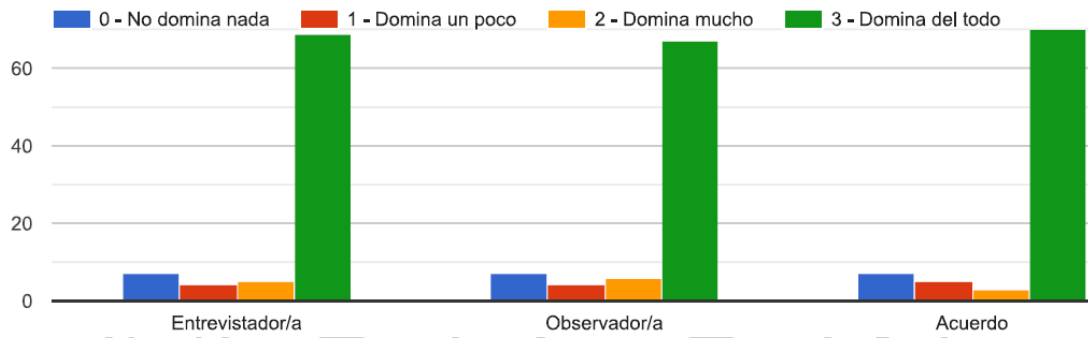
OT6 - ¿En qué año estamos?



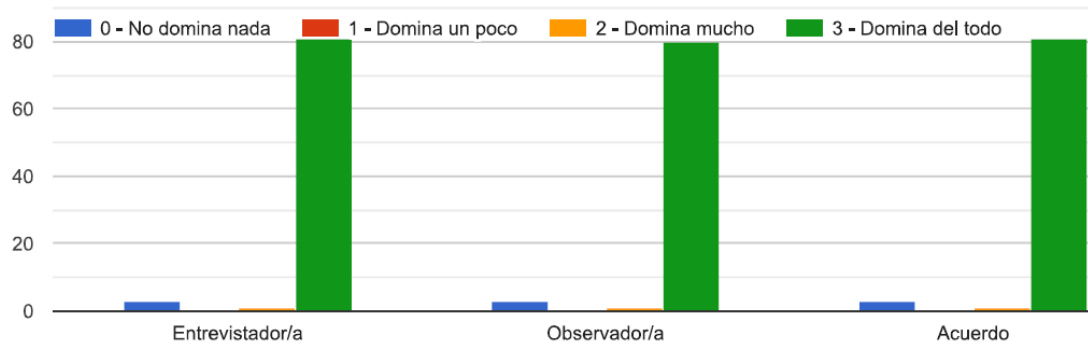
OT7 - ¿Qué haces primero: comer o lavarte los dientes?



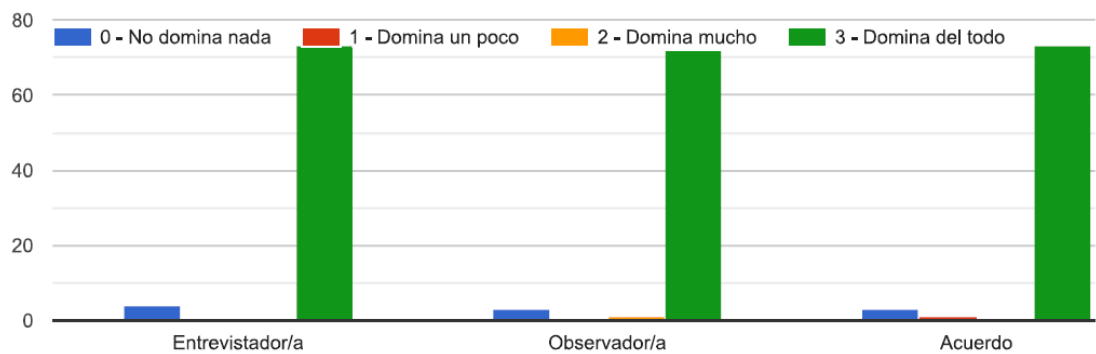
OT8 - Cuándo te vistes, ¿qué ropa te pones primero? (Explicar que después de una ducha o un baño. Si no da respuesta, dar opciones desordenadas).



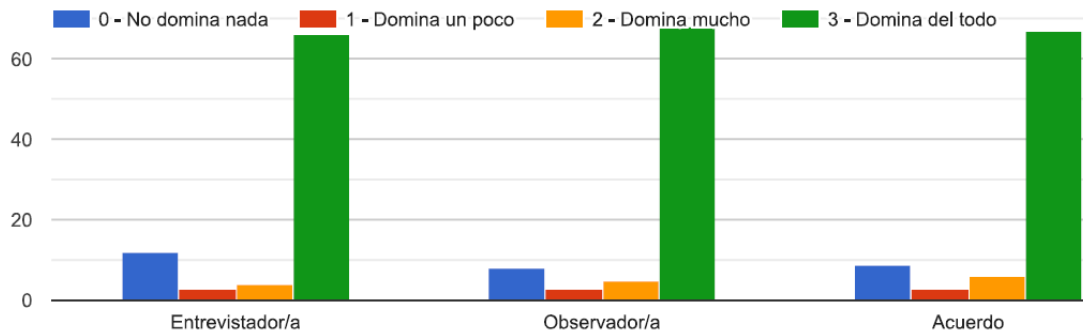
OT9 – En el dibujo ¿es de día o de noche?



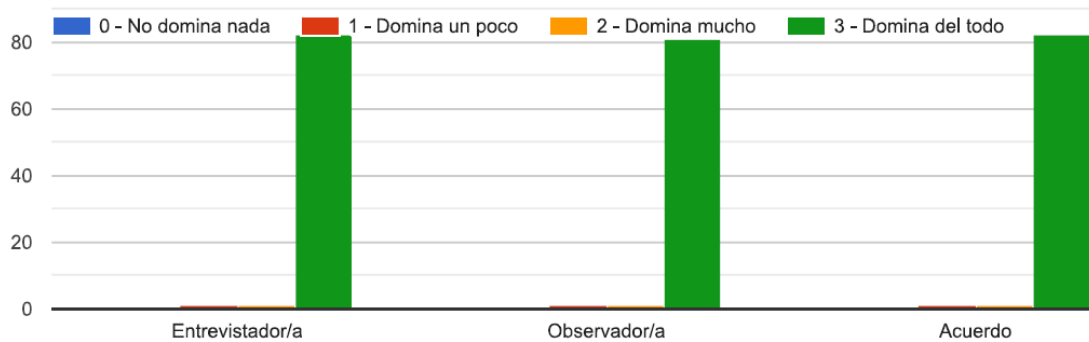
OT10 – (Si no lo entiende) Cuando los niños juegan al balón ¿es de día o de noche?



OT11 - ¿Por qué crees que es de día o de noche en el dibujo?



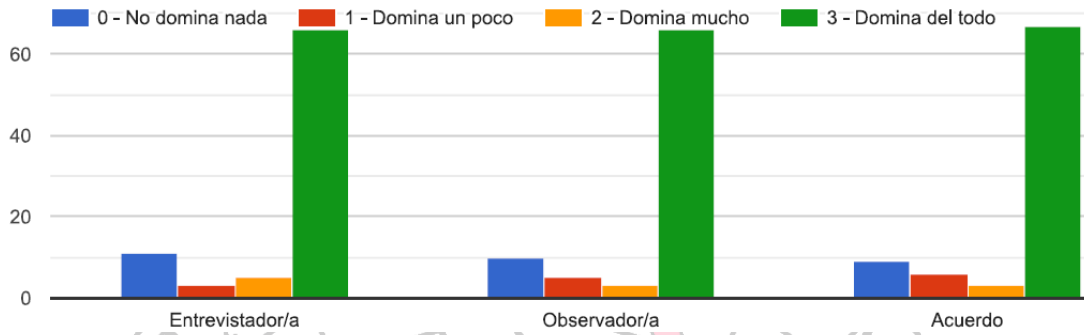
OT12 – Entonces, ¿dibujamos el sol o la luna? Si quieres puedes dibujarlo.



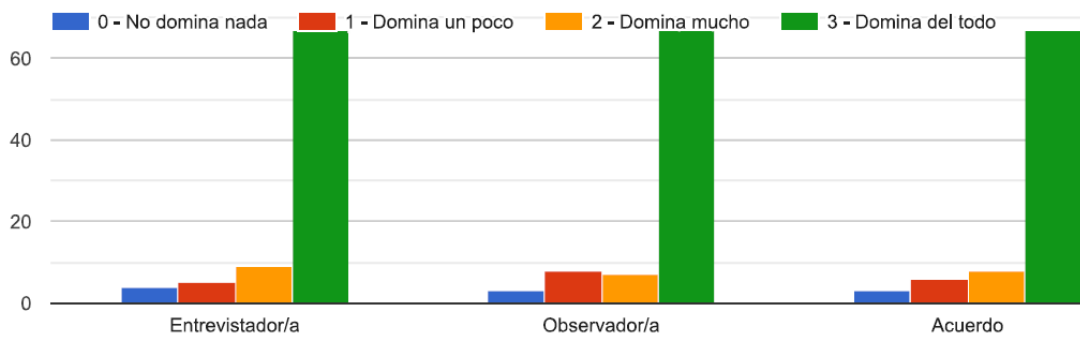
### Capacidad numérica (N1-N8)

En general, la mayoría de los participantes no presentaron déficits en esta capacidad. En cualquier caso, se encontraron mayores problemas en la competencia de contar que en la de establecer comparaciones cuantitativas (más que/menos que). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el grado de discapacidad en los ítems N1, N2, N4 y N5. En todos los casos, las personas con discapacidad moderada presentaron un déficit mayor en estas competencias que los de discapacidad leve.

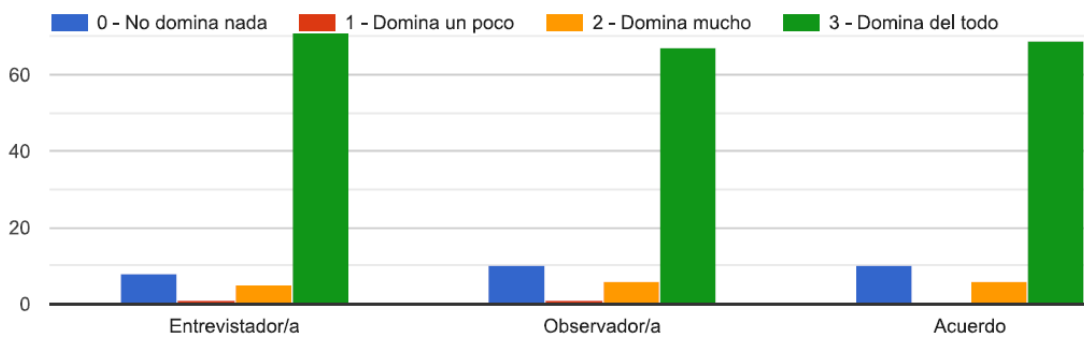
N1 - ¿Cuántas veces comes al día?



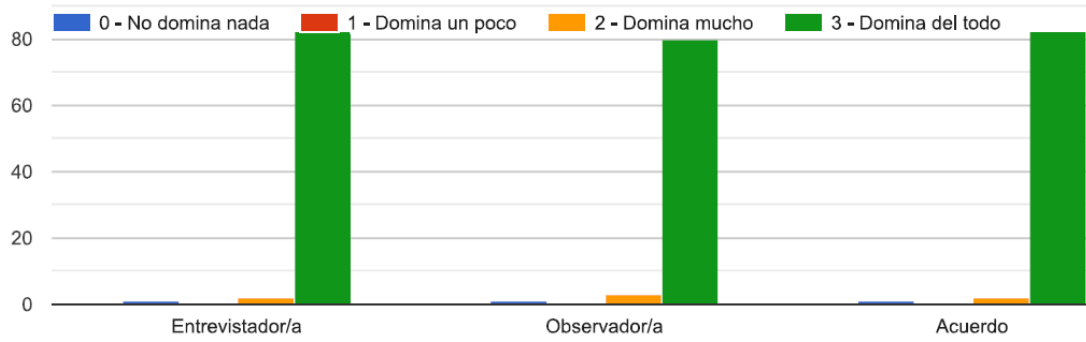
N2 - ¿Cuántas manzanas/frutos hay en el árbol? Contar con él/ella (sabe contar hasta...).



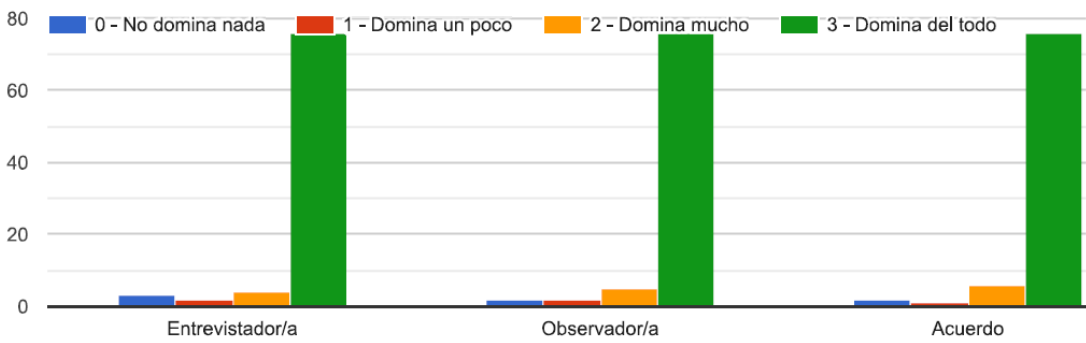
N3 - ¿Hay muchos o pocos frutos en el árbol?



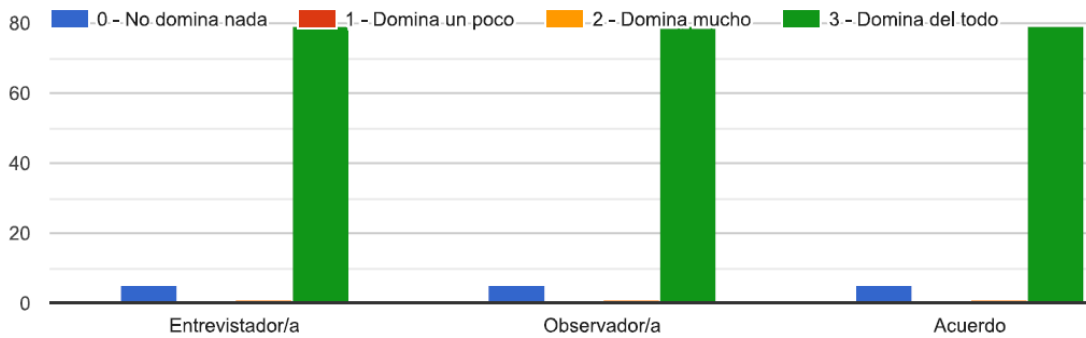
N4 - ¿Dónde hay más frutos, en el árbol o en el suelo?



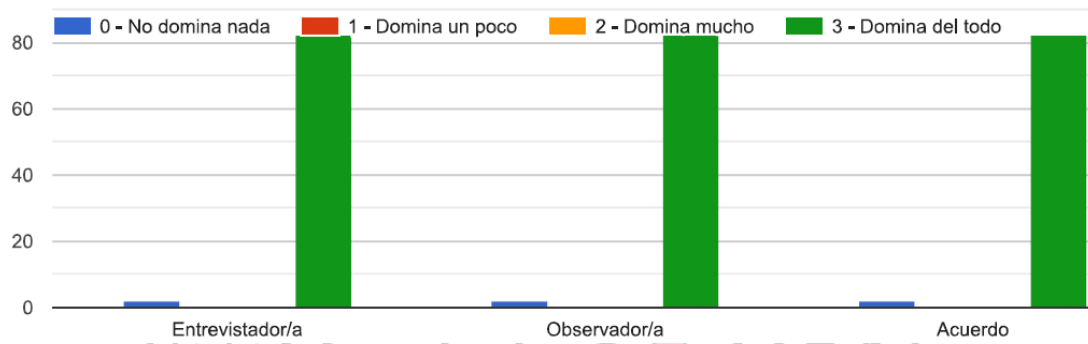
N5 - ¿Cuántas personas hay en el dibujo?



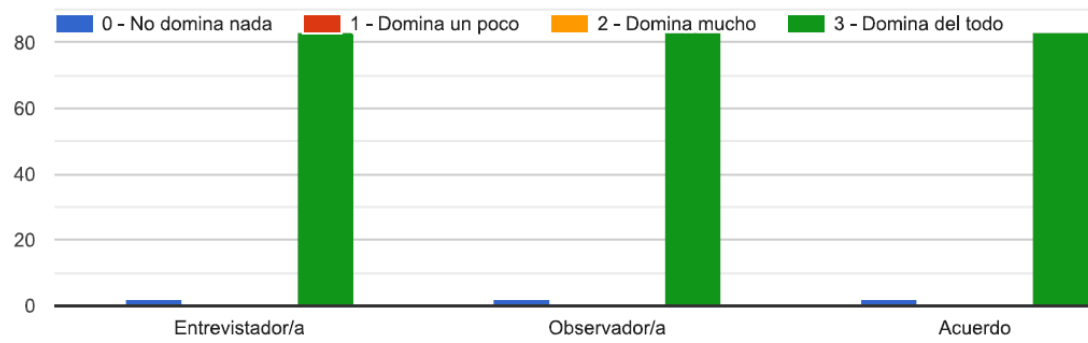
N6 - (Con unas cuantas pinturas fuera de la caja y el resto dentro) ¿Dónde hay más pinturas, dentro de la caja o encima de la mesa?



N7 - ¿Cuál de los niños es más mayor?



N8 - ¿Cuál de los niños es más pequeño?



## Conclusiones

De los dos estudios realizados, se desprende que el grado de acuerdo entre entrevistador y observador es muy alto (>90%), lo que indica muy buena fiabilidad del instrumento. La consistencia interna ha mejorado en el estudio 2, pasando de buena (alfa = 0.877) a excelente (alfa = 0.952).

Las valoraciones en escala ordinal de 4 categorías permiten establecer mejor el nivel de competencia de la persona evaluada.

En todas las ocasiones donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del grado de discapacidad (leve/moderado), más discapacidad implicaba un peor rendimiento, lo que indicaría que los ítems diseñados miden adecuadamente.

Aunque algunos ítems no se vieron afectados por el grado de discapacidad, se decidió mantenerlos porque son informativos respecto al desarrollo de la competencia individual en los participantes. Es posible que con grados mayores de discapacidad se encuentren efectos estadísticamente significativos. Serán necesarios más estudios con colectivos que tengan mayor discapacidad. No se encontró ningún ítem en el que todos los participantes alcanzaran la misma competencia, lo que indicaría que al menos en algunos casos todas las cuestiones permiten discriminar.

Se valoró por separado la memoria semántica y la memoria episódica. Los resultados indican que no es lo mismo la capacidad de memoria autobiográfica a largo plazo que las tareas de memoria episódicas en las que no hay implicación personal (como las que se utilizan habitualmente en los test de memoria y de inteligencia). Otra conclusión relevante a reseñar es la de la mayor dificultad de los ítems de memoria que implican episodios autobiográficos que suponen ir hacia atrás en el tiempo, incluso en tiempo reciente, pero no inmediato, en comparación con una mejor ejecución de recuerdo de detalles de un dibujo que se acaba de ver. Estos datos indican la bondad del instrumento y su capacidad para discriminar entre personas que tienen mejor o peor capacidad para ello. Un 60% de los participantes lo hace bien, mientras que aproximadamente el 40% tenían dificultades para completar la tarea de recuerdo.

Finalmente, se propone como mejora pasar el relato del dibujo a lectura fácil, de modo que posibles problemas en la comprensión de la historia de la viñeta no afecten a la valoración de la competencia moral. Además, en el cuestionario final, se propone sustituir la redacción de algunas preguntas para mejorar su comprensión. De igual modo, se eliminaría la pregunta L21 por ser redundante respecto a la L22.

#### Usos y recomendaciones de aplicación

El objetivo del CAPALIST no es discriminar entre personas capaces y no capaces, ni valorar el grado de discapacidad de una persona. El objetivo fundamental es poder establecer un perfil de capacidades individualizado que permita proponer adaptaciones personalizadas en los procedimientos y diligencias de toma de declaración en personas con discapacidad intelectual y valorar adecuadamente la información que aportan en sus testimonios.

Es recomendable que la evaluación sea realizada por dos personas con formación en evaluación psicológica. La primera realizará las funciones de entrevistador y la segunda de observador. Las valoraciones finales deberían realizarse por acuerdo.

## Referencias

- Aleman, A., Quintana, J. M., Recio, M., Silva, E., Manzanero, A. L., Martorell, A. y González, J. L. (2012). *Guía de intervención policial con personas con discapacidad intelectual*. Fundación Carmen Pardo-Valcarce.
- Baddeley, A., Eysenck, M.W. y Anderson, M.C. (2010). *Memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, H. Stein, J. y Turk, V. (1995). The sexual abuse of adults with learning disabilities: Report of a second two-year incidence survey. *Mental Handicap Research*, 38, 393-412.
- Cambridge, P. y Carnaby, S. (2000). A personal touch: managing the risks of abuse during intimate and personal care. *Journal of Adult Protection*, 2, 4-16.
- Contreras, M. J., Prieto, G., Silva, E. A., González, J. L. y Manzanero, A. L. (2021). Assessment of testifying ability in preschool children: CAPALIST. *Frontiers in Psychology*, 12:662630.
- Contreras, M. J., Silva, E. y Manzanero, A. L. (2015). Evaluación de capacidades para testificar en víctimas con discapacidad intelectual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 86-96.
- Furey, E. M., Granfield, J.J. y Karan, O.C. (1999). Abuso y negligencia sexual en adultos con retraso mental; Una comparación de las características de la víctima. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 30(6), 21-26
- Fyson, R. y Cromby, J. (2010). Memory, sexual abuse and the politics of learning disability. En J. Haaken y P. Reavey (Eds.), *Memory Matters: Contexts for understanding sexual abuse recollections* (pp.157-174). Routledge.
- González, J. L. y Alemany, A. (Coord.) (2017). *Guía de Intervención policial con personas con discapacidad intelectual*. Ministerio del Interior-Gobierno de España y Fundación a La Par.
- González, J. L., Cendra, J. y Manzanero, A. M. (2013). Prevalence of disabled people involved in Spanish Civil Guard's police activity. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3781-3788.
- González, J. L. y Manzanero, A. L. (2018). *Obtención y valoración del testimonio. Protocolo Holístico de Evaluación de la Prueba Testifical (HELPT)*. Pirámide.
- Horner-Johnson, W. y Drum, C.E. (2006). Prevalence of maltreatment of people with intellectual disabilities: a review of recent published research. *Mental Retardation and Developmental disabilities. Research Review*, 12, 57-69.
- Knutson, J. y Sullivan, P. (1993). Communicative disorders as a risk factor in abuse. *Topics in Language Disorders*, 13, 1-14.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A., ... y Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., ... y Stark, J. A. (1992). *Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.
- Manzanero, A.L. (2001). Procedimientos de evaluación de la credibilidad de las declaraciones de menores víctimas de agresiones sexuales. *Revista de Psicopatología Clínica, Legal y Forense*,

1(2), 51-71.

- Manzanero A. L. (2010). *Memoria de testigos. Obtención de la prueba testifical*. Pirámide.
- Manzanero, A. L. (2021). *Cuestionario contextual sobre necesidades de adaptación de procedimientos judiciales en personas con discapacidad*.
- Manzanero, A.L., Alemany, A., Recio, M., Vallet, R. y Aróztegui, J. (2015). Credibility assessment of statements given by people with learning disability. *Anales de Psicología*, 31(1), 338-344.
- Manzanero, A. L., Contreras M. J., Recio, M. Alemany, A. y Martorell, A. (2012). Effects of presentation format and instructions on the ability of people with intellectual disability to identify faces. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 391-397.
- Manzanero, A. L. y González J. L. (2013). *Avances en Psicología del Testimonio*. Ediciones Jurídicas de Santiago.
- Manzanero, A. L., Quintana, J. M. y Contreras, M. J. (2015). (The null) Importance of police experience on intuitive credibility of people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 191-197.
- Manzanero, A. L., Recio, M. Alemany, A. y Martorell, A. (2011). Reconocimiento de caras y discapacidad intelectual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 21, 41-48.
- Manzanero, A.L., Vallet, R., Nieto-Márquez, M., Barón, S. y Scott, T. (2017). Evaluación de la credibilidad de la prueba testifical en víctimas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 48(1), 23-36.
- McCarthy, M. y Thompson, D. (1997). A prevalence study of sexual abuse of adults with intellectual disabilities referred for sex education. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19, 131-142.
- Recio, M., Alemany, A. y Manzanero, A. L. (2012). La figura del facilitador en la investigación policial y judicial con víctimas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 43(3), 54-68.
- Roesch, R., Zapf, P. A. y Eaves, D. (2006). *FIT-R: Fitness Interview Test-Revised. A structured interview for assessing competency to stand trial*. Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021). *Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos* (12.ª edición) (M. A. Verdugo y P. Navas, traductores). Hogrefe TEA Ediciones.
- Silva, E. A., Manzanero, A. L. y Contreras, M. J. (2016). La memoria y el lenguaje en pruebas testificales con menores de 3 a 6 años. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 224-230.
- Silva, E. A., Manzanero, A. L. y Contreras, M. J. (2018). *CAPALIST. Valoración de capacidades para testificar*. Dykinson.
- Sobsey, D. (1994). *Violence and abuse in the lives of people with disabilities: The end of silence acceptance?* Paul H. Brooks.
- Sobsey, D. y Mansell, S. (1997). Teaching people with Disabilities to be Abused and Exploited: The Special Educator as Accomplice. *Developmental Disabilities Bulletin*, 25 (1), 77-93.
- Sobsey, D. y Varnhagen, C. (1991). Sexual abuse and exploitation of disabled individuals. En C. Bagley y R. J. Thomlinson (Eds), *Child sexual abuse: Critical perspectives on prevention, intervention and treatment* (pp. 203-216). Wall & Emerson.

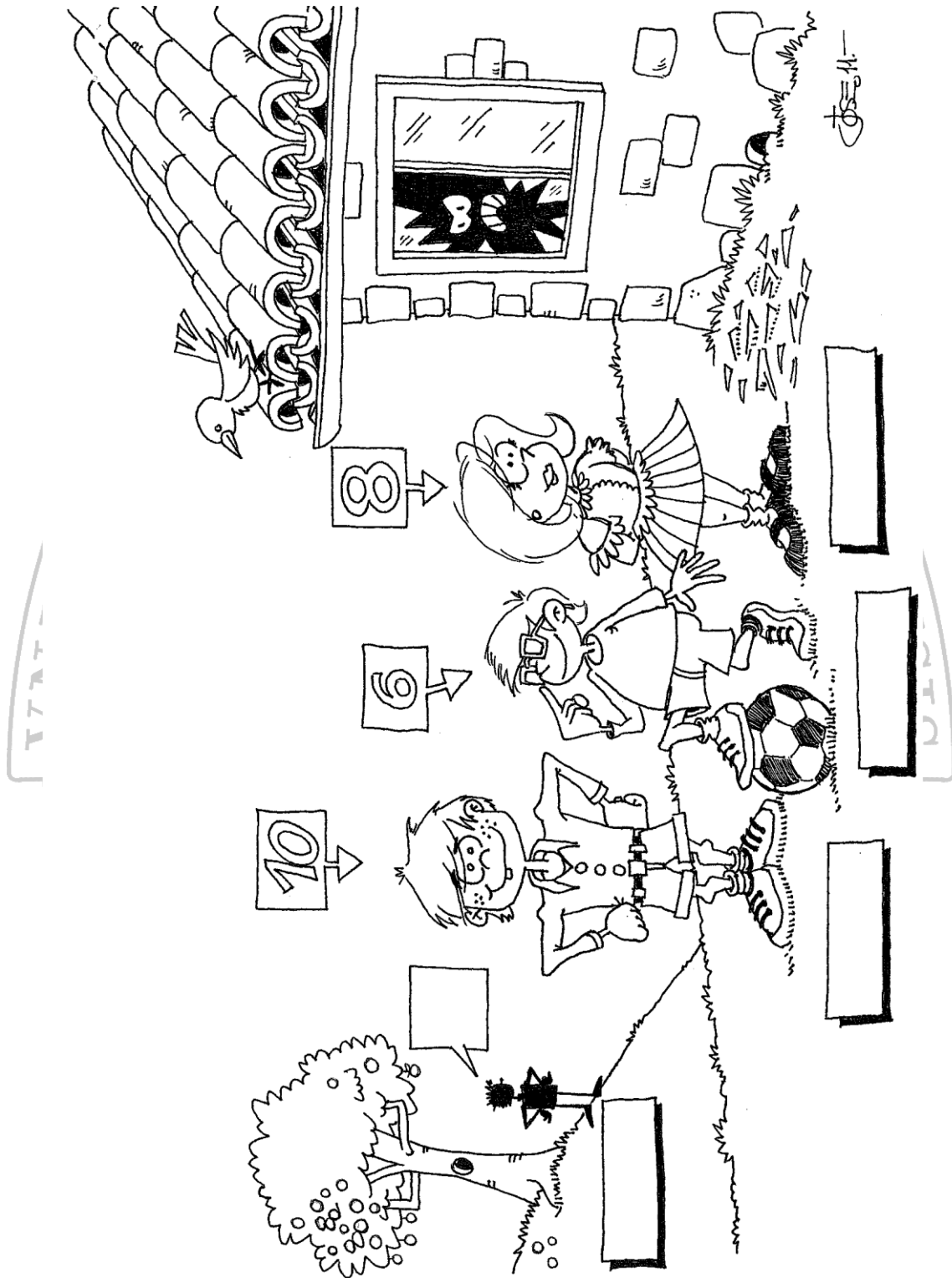
- Sullivan, P. y Knutson, J. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study, *Child Abuse and Neglect*, 24, 1257-1274.
- Tharinger, D., Horton, C. B. y Millea, S. (1990). Sexual abuse and exploitation of children and adults with mental retardation and other handicaps. *Child Abuse and Neglect*, 4, 301-312.
- Vara, A., Quintana, J. M., Escorial, S. y Manzanero, A. L. (2021). Descriptive analysis of the characteristics of proven cases of sexual abuse in victims with intellectual disabilities and children with typical development in Spain. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(21-22), 10775-10792.
- Westcott, H. L. y Jones, D. P. H. (1999). Annotation: The abuse of disabled children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(4), 497-506.
- Verdugo, M. A., Alcedo, M. A. Bermejo, B. y Aguado, A. L. (2002). El abuso sexual en personas con discapacidad intelectual. *Psicothema*, 14, 124-129.





Anexos

Dibujo



Nombre del evaluador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**Datos de la persona evaluada**

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad:

Sexo:  Varón  Mujer  Otro

1) ¿Qué discapacidad intelectual tiene?

2) ¿Está incapacitado?  Total  Parcial  No

¿En qué áreas?

3) ¿Tiene algún tipo de diagnóstico de enfermedad mental o enfermedad física?  Sí  No

4) ¿Tiene algún síndrome diagnosticado?  Sí  No

5) ¿Toma algún tipo de medicación?  Sí  No

¿Cuál?

¿Qué efectos secundarios tiene?

6) ¿Presenta problemas graves de comportamiento (como autolesiones, agresiones a otros, destrucción de objetos, retraimiento, estereotipias como balancearse, hablar solo o comportamientos extraños

7) ¿Necesita ayuda en la mayoría de las actividades cotidianas, incluidas las de autocuidado, aseo, alimentación, indumentaria, movilidad u orientación? Indicar en cuáles

## Instrucciones

La aplicación del CAPALIST debe realizar por un entrevistador, siendo necesaria la presencia de un observador. La valoración de cada escala debe realizarse por separado y con posterioridad tratar de alcanzar un acuerdo, si existe discrepancia sobre el cumplimiento del criterio.

El CAPALIST de aplicarse de forma flexible. Las preguntas e instrucciones deben realizarse en un lenguaje comprensible y adaptado a su cultura y características. Debe comprobarse su comprensión antes de considerar que la persona evaluada no cumple con el criterio. Algunas preguntas deben adaptarse a las circunstancias específicas de la persona evaluada cuando se pregunta por acontecimientos autobiográficos o lugares conocidos, siendo aconsejable cambiar los escenarios si fuera necesario.

### *Presentación inicial*

Hola, (como ya sabes) yo me llamo..... y él / ella se llama. Hoy hemos venido a charlar un rato entre nosotros y con el dibujo ¿Te gusta?

Se coloca el dibujo y los lápices de colores encima de la mesa... se deja que el voluntario se organice y se presentan los materiales.

Las reglas de la entrevista son: \*Puedes decir "NO LO SÉ". \*Puedes decir "NO ME ACUERDO" \*Si no me entiendes, puedes decir "NO TE ENDIENDO" \*Y si me equivoco, dímelo, a veces me equivoco, así que me dices "TE HAS EQUIVOCADO....".

## MEMORIA SEMÁNTICA

M1 - ¿Me puedes decir tu nombre y apellidos?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

M2 - ¿Cuántos años tienes?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

M3 - ¿Cuál es el nombre de tu padre y tu madre (familiares o personas de referencia)?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

M4 - ¿Tienes hermanos o hermanas? ¿Cómo se llaman? (en caso negativo "mejores amigos/compañeros")

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

M5 - ¿Cómo se llama tu persona de apoyo?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

M6 - ¿Cómo vas a tu centro o a tu trabajo? ¿Cómo vuelves a casa? (Si no da respuesta, dar opciones: andando, en autobús, en coche...)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

### MEMORIA EPISÓDICA

M7 - La última vez que te han reñido mucho ¿qué estabas haciendo?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

### ORIENTACIÓN ESPACIAL y TEMPORAL

OE1 - ¿Dónde estamos ahora?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OE2 - ¿Cómo se llama el sitio en el que estamos ahora? (El evaluador hace un gesto señalando la habitación. Si no lo sabe se lo explicamos y utilizamos sus referencias)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OE3 - ¿Cómo se llama el pueblo / ciudad dónde estamos?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OT1 - ¿Es por la mañana, por la tarde o por la noche?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OT2 - ¿En qué fecha estamos? (Indica el día, el mes y el año)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OT3 - ¿Y qué día de la semana es?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

### ORIENTACIÓN - CANTIDAD

N1 - ¿Cuántas veces comes al día?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

### ORIENTACIÓN - ESPACIAL y TEMPORAL (Cont.)

OT4 - ¿Has desayunado /comido /cenado?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OT5 - ¿Sabes en qué mes estamos?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OT6 - ¿En qué año estamos?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

MORAL - ASERTIVIDAD

A1 – Oye... (llamarle por otro nombre) ...

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

LENGUAJE

L1 - Cómo es tu persona de apoyo (por el nombre)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L2 – Ahora, cierra los ojos y dime cómo soy yo (descripción de la entrevistadora. Mínimo 5 elementos)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L3 - ¿Qué cosas ves en el dibujo?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L4 - Dime quiénes son niños y quiénes son niñas en el dibujo (ponemos los nombres)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L5 - ¿Quién es el más alto?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L6 - ¿Y el más bajo?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L7 - Pintando el dibujo... ¿qué color es este?, ¿y este otro? (mínimo 5 colores)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L8 - ¿Me puedes decir cómo va vestida la niña? Desde abajo a arriba. (Si no sabe, se le va señalando. Mínimo 5 elementos)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

MORAL - ASERTIVIDAD (Cont.)

A2 - Tu profe se llama... (introducir error)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

LENGUAJE (Cont.)

L9 - Y el niño, ¿me puedes decir cómo va vestido? Desde abajo a arriba. (Si no sabe, se le va señalando. Mínimo 5 elementos)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L10 - Ahora voy a ir señalando partes del cuerpo de los niños y tú me dices cómo se llaman, ¿vale? (Mínimo 5 elementos)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L11 – Describe dónde están los niños del dibujo

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L12 - Y en el dibujo, ¿me describes cómo es la casa? (Mínimo 5 elementos)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

MORAL – ASERTIVIDAD (Cont.)

A3 - Oye, yo veo un perro.... ¿sabes dónde está? (esperar la respuesta del entrevistado mientras se mira fijamente el dibujo.) Si finalmente no accede a la sugerencia, felicitarlo y señalar que te has equivocado.

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

LENGUAJE (Cont.)

L13 - ¿Qué es lo que hay en el árbol?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L14 - ¿Cómo es tu clase/habitación?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L15 - ¿Cómo es esta habitación donde estamos ahora?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L16 - ¿Cómo es un supermercado?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L17 - ¿Cómo es un parque/patio actividades?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L18 - ¿Cómo es tu mochila/bolso?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L19 - ¿Cómo es tu abrigo? (adaptar el nombre. Ej. Cazadora, plumas, chaqueta... etc.)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L20 - ¿Cómo es una cocina?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

#### ORIENTACIÓN (CANTIDAD) (Cont.)

N2 - ¿Cuántas manzanas/frutos hay en el árbol? Contar con él/ella (Sabe contar hasta...)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

N3 - ¿Hay muchos o pocos frutos en el árbol?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

N4 - ¿Dónde hay más frutos, en el árbol o en el suelo?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

N5 - ¿Cuántas personas hay en el dibujo?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

N6 - (Con unas cuantas pinturas fuera de la caja y el resto dentro) ¿Dónde hay más pinturas, dentro de la caja o encima de la mesa?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

#### MORAL – ASERTIVIDAD (Cont.)

A4 - Pinta ahora con el color rojo (le damos otro color, esperamos a que nos corrija o que coja el rojo)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

#### ORIENTACIÓN – CANTIDAD (Cont.)

N7 - ¿Cuál de los niños tiene más años/edad?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

N8 - ¿Cuál de los niños tiene menos años/edad?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

ORIENTACIÓN - ESPACIAL y TEMPORAL (Cont.)

OT7 - ¿Qué haces primero: comer o lavarte los dientes?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OT8 - Cuando te vistes ¿qué ropa te pones primero? (Explicar que es después de una ducha o baño. Si no da respuesta, dar opciones desordenadas)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

LENGUAJE (Cont.)

L21 - Para beber agua, ¿qué tienes que hacer?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

L22 - ¿Qué cosas haces antes de ir a la cama, a dormir?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

ORIENTACIÓN - ESPACIAL y TEMPORAL (Cont.)

OT9 - En el dibujo, ¿es de día o de noche?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OT10 - (Si no lo entiende) Cuando los niños juegan al balón, ¿es de día o de noche?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OT11 - ¿Por qué crees que es de día / de noche en el dibujo?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OT12 - Entonces, ¿qué dibujamos, el sol o la luna? Si quieres puedes dibujarlo.

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OE4 - ¿Ves al pájaro? ¿Está arriba o debajo de la casa? Píntalo del color que quieras.

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OE5 - Y ¿los niños están dentro o fuera de la casa?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OE6 - ¿El balón está encima o debajo del pie?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OE7 - ¿Qué niño está más lejos del árbol?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

OE8 - ¿Qué niño está más cerca del árbol?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

MEMORIA EPISÓDICA (Cont.)

M8 - ¿Cuál es la última película que has visto en la residencia/centro de día? (preguntar sobre la temática al profesional)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

M9 - ¿Qué habéis hecho ayer en el centro de día?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

M10 - (Dibujo boca abajo) ¿Dónde estaba el pájaro?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

M11 - (Dibujo boca abajo) ¿Cuántas niñas había?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

M12 - (Dibujo boca abajo) ¿Recuerdas cómo se llamaban los niños?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

M13 - (Dibujo boca abajo) ¿Qué tenía el árbol?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

M14 - (Dibujo boca abajo) ¿A qué estaban jugando los niños?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

M15 - (Dibujo boca abajo) ¿Quién tenía el balón?

MORAL – ASERTIVIDAD (Cont.)

A5 - ¿Y el perro? ¿Dónde estaba?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

MORAL - IDENTIFICACION ESTADOS SUBJETIVOS

ES1 - ¿Qué crees que ocurre en el dibujo? Si no comprende la pregunta, se señala al hombre enfadado y se le dice: ¿Qué piensas que le pasa?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

ES2 - (Si aún no entiende la pregunta) ¿Cómo crees que está el señor: triste, enfadado o contento?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

ES3 - Preguntar por las distintas emociones de los personajes.

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

ES4 - ¿Te acuerdas de la última vez que te hiciste daño? ¿Qué paso? ¿Cómo te sentías?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

ES5 - (Si responde a la pregunta anterior, preguntar...) ¿Cómo crees que se sentía mama/papa/hermano?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

#### MEMORIA EPISÓDICA (Cont.)

M16 - ¿Te acuerdas de la última vez que han reñido a un amigo en la residencia/centro de día? (Si no responde afirmativamente, señalarle una situación similar con las personas de la sala.)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

#### MORAL - IDENTIFICACION ESTADOS SUBJETIVOS (Cont.)

ES6 - ¿Cómo crees que se sentía tu amigo?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

ES7 - ¿Cómo crees que se sentía tu profesora?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

#### MORAL - VERDAD/MENTIRA - BIEN/MAL

##### *Historia de la viñeta*

Los tres niños están jugando al balón y el más mayor de los tres (se usa el nombre que haya puesto) le da una patada muy fuerte... Tan fuerte que golpea contra una ventana y se rompe. El señor sale de la casa un poco enfadado por la sorpresa y el susto, y como ve allí a los tres niños y él no ha visto quién ha sido, le pregunta uno a uno quién ha roto su ventana". Aquí se le recuerda que él está detrás del árbol y que ha visto todo. Primero le pregunta al mayor de los tres (se usa su nombre), y le dice: yo no he sido, ha sido el pequeño (se usa el nombre). Luego le pregunta al pequeño (nombre) y le dice: yo no he sido, ha sido el mayor (nombre).

Por último, pregunta al mediano (nombre) y éste dice: yo no he sido, ha sido el pequeño (nombre).

CM1 - ¿Quién ha dicho la verdad de los tres?, recordándole de nuevo que él/ella estaba allí y que no le va a pasar nada, pero que tiene que decir la verdad porque es el único/a testigo que ha visto todo.

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

CM2 - ¿Quién ha mentido de los tres?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

CM3 - ¿Quién crees tú que se va a llevar la regañina del señor?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

CM4 - ¿Por qué crees que "X" se va a llevar la regañina?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

CM5 - ¿Quién rompió realmente el cristal?, ¿cuál es la verdad?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

CM6 - Y ¿eso está bien o está mal? (Explicar que el señor no va a castigar a ninguno, sólo quiere que tengan cuidado porque se pueden cortar con los cristales)

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

MORAL – ASERTIVIDAD (Cont.)

A6 - ¿Dónde estaba el ratón en el dibujo?

0 - No domina nada    1 - Domina un poco    2 - Domina mucho    3 - Domina del todo

## Interpretación de resultados

### Perfil de competencias para testificar

Para realizar el perfil de competencias para testificar de la persona evaluada con discapacidad intelectual deben tenerse en cuenta las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las categorías. En el informe final deberían describirse específicamente ante qué preguntas la persona evaluada no domina nada (0) o domina poco (1). Finalmente deberían realizarse recomendaciones de adaptación de los procedimientos judiciales y policiales en función de los déficits detectados. En el siguiente apartado se incluye un ejemplo de informe de capacidades para testificar.

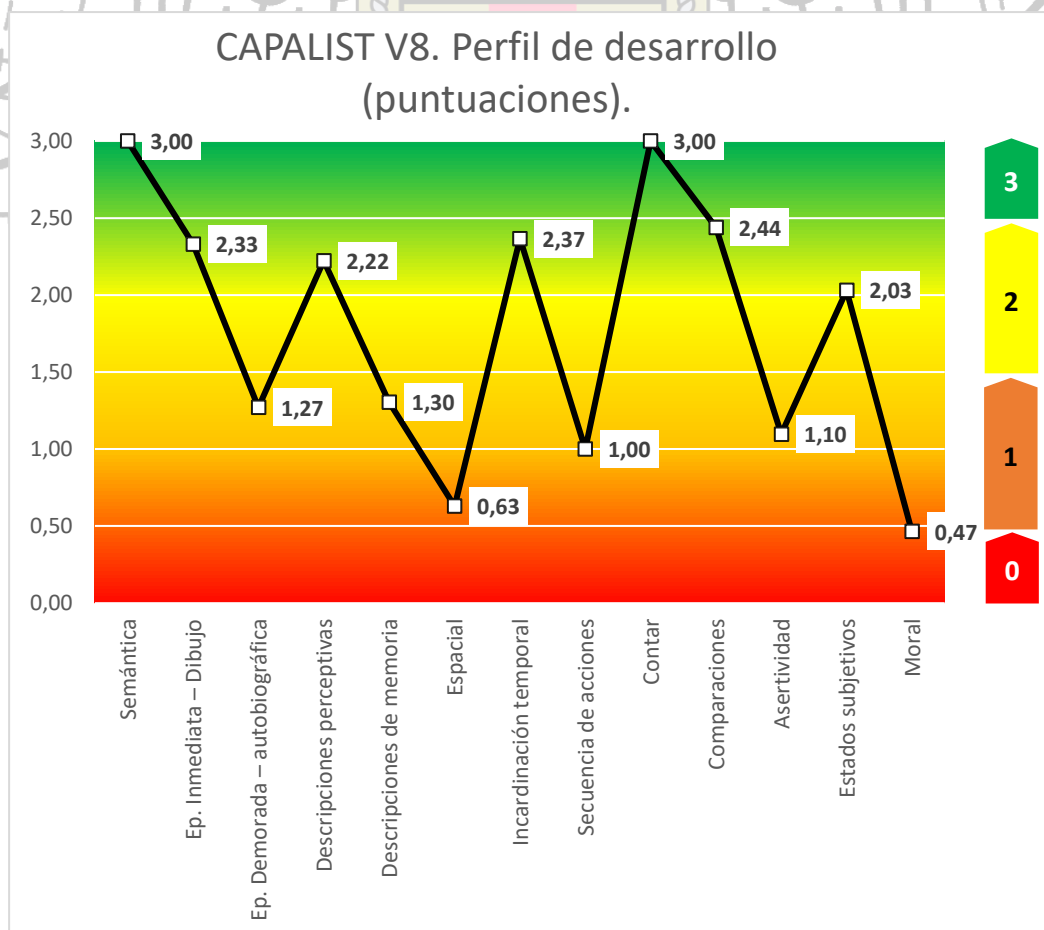
Escala	Subescala	Ítems	0	1	2	3	Puntuación	Porcentaje
Memoria	Semántica	M1 - M6						
	Episódica Inmediata – Dibujo	M10 - M15						
	Episódica Demorada – autobiográfica	M7 - M9, M16						
Lenguaje	Descripciones perceptivas	L3 - L13, L15						
	Descripciones de memoria	L1, L2, L4, L16 - L23						
Orientación espacio-temporal	Espacial	OE1 - OE8						
	Incardinación temporal	OT1 - OT6, OT9 - OT12						
	Secuencia de acciones	OT7, OT8						
Capacidad numérica	Contar	N1 - N3, N5						
	Comparaciones	N4, N6 - N8						
Pensamiento psicosocial	Asertividad	A1 - A6						
	Estados subjetivos	ES1 - ES7						
	Moral	CM1 - CM6						

Para la elaboración del informe de capacidades no solo habría que tener en cuenta los resultados del CAPALIST, sino también la información obtenida del entorno de la persona evaluada con el *Cuestionario contextual sobre necesidades de adaptación de procedimientos judiciales en personas con discapacidad*. Por lo general, conviene aplicar el Cuestionario Contextual antes que el CAPALIST, para así preparar adecuadamente la entrevista de evaluación.

## Ejemplo de perfil de competencias para testificar

Escala	Subescala	Ítems	0	1	2	3	Puntuación	Porcentaje
Memoria	Semántica	M1 - M6				X	3,00	100,0
	Episódica Inmediata – Dibujo	M10 - M15			X		2,33	77,7
	Episódica Demorada – autobiográfica	M7 - M9, M16		X			1,27	42,3
Lenguaje	Descripciones perceptivas	L3 - L13, L15			X		2,22	74,1
	Descripciones de memoria	L1, L2, L4, L16 - L23		X			1,30	43,5
Orientación espacio-temporal	Espacial	OE1 - OE8		X			0,63	21,0
	Incardinación temporal	OT1 - OT6, OT9 - OT12			X		2,37	78,9
	Secuencia de acciones	OT7, OT8		X			1,00	33,3
Capacidad numérica	Contar	N1 - N3, N5				X	3,00	100,0
	Comparaciones	N4, N6 - N8			X		2,44	81,3
Pensamiento psicosocial	Asertividad	A1 - A6		X			1,10	36,6
	Estados subjetivos	ES1 - ES7			X		2,03	67,7
	Moral	CM1 - CM6	X				0,47	15,5

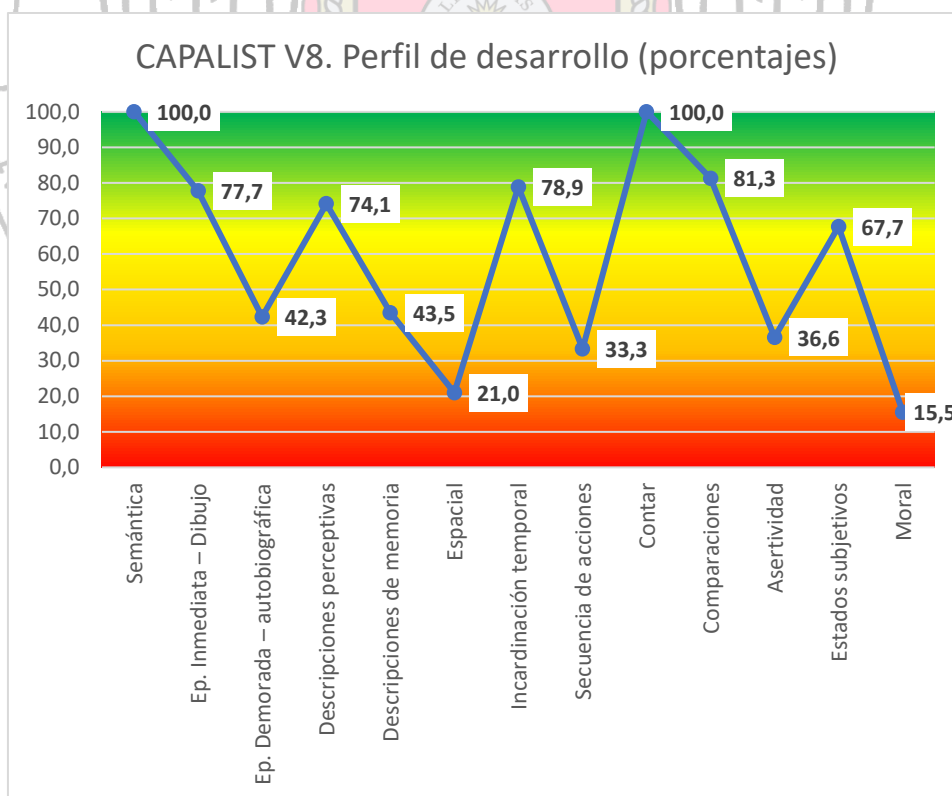
Como puede observarse, una de las competencias (capacidad moral) aparece en el área que indica que la persona evaluada no tiene la competencia y otras cinco (memoria demorada autobiográfica, descripciones de memoria, asertividad, contextualización espacial y secuenciación de acciones) en las que presenta déficits.



Los valores de clasificación se hacen empleando los límites aparentes. Por ejemplo, la categoría 2 abarca las puntuaciones que van del 1.5 al 2.5. Las franjas de color indican el grado de dominio valorado en cada subescala, yendo desde el rojo, que indica ausencia de dominio al verde para indicar el dominio completo de las destrezas valoradas por cada subescala.

La correlación entre cada ítem y su correspondiente subescala varía, con valores de relación más o menos fuertes. Así, cada ítem es mejor o peor predictor de la capacidad evaluada por la subescala de la que forma parte. En este ejemplo, el perfil se ha completado a partir del cálculo de las puntuaciones medias ponderadas de los ítems de cada subescala. El peso de ponderación ha sido la correlación ítem-subescala.

Para facilitar la elaboración de los perfiles está disponible una hoja Excel que los elabora a partir de las respuestas del CAPALIST. La hoja Excel de elaboración del perfil está disponible en este [enlace](#).



Los datos de porcentaje expresan, respecto a la máxima puntuación posible (3) el porcentaje que representa la puntuación obtenida. Por ejemplo, el 2.33 de “memoria episódica inmediata – dibujo” representa un 77,7 % de desarrollo del dominio de esa competencia.



## Estructura de informe tipo de capacidades

### 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

INFORME DE APOYOSA PERSONA CON DISCAPACIDAD, emitido por \_\_\_\_\_.

### 2. MOTIVO DEL INFORME

El presente informe se realiza a solicitud de \_\_\_\_\_, con el objeto de analizar y valorar técnicamente las necesidades de apoyo de D./D<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_, víctima/testigo/investigado por un caso de \_\_\_\_\_.

Procedimiento/Diligencias \_\_\_\_\_

### 3. METODOLOGÍA

Para la realización del presente informe se analizó (documentación: informes psicoeducativos, médicos, psicológicos, de discapacidad, atestados, etc.) \_\_\_\_\_.

Pruebas/Métodos/Procedimientos/Instrumentos:

- CAPALIST (Silva, Manzanero y Contreras, 2018)<sup>1</sup>
- Cuestionario contextual sobre necesidades de adaptación de procedimientos judiciales en personas con discapacidad intelectual (González y Manzanero, 2018)<sup>2</sup>

### 4. ANTECEDENTES

- Persona evaluada: \_\_\_\_\_, edad \_\_\_\_\_

-Madre:

-Padre:

-Hija:

-Hijo:

- Pareja:

Notas biográficas básicas \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> SILVA, E. A., MANZANERO, A. L. y CONTRERAS, M. J. (2018). CAPALIST. Valoración de capacidades para testificar. Madrid: Dykinson.

<sup>2</sup> GONZÁLEZ, J. L. y MANZANERO, A. L. (2018). *Obtención y valoración del testimonio. Protocolo Holístico de Evaluación de la Prueba Testifical (HELPT)*. Madrid: Pirámide.

## 5. DESCRIPCIÓN DE DATOS RECOGIDOS

### A. Cuestiones generales

(Comentarios, obstáculos, demoras, falta de colaboración...)

### B. Cuestionario Contextual de Necesidades

- Educativas
- Sociales
- Físicas
- Sensoriales
- Psicológicas
- Otras

### C. Habilidades para testificar

- Resultados de la aplicación del CAPALIST

## 6. VALORACIÓN

(Resumen de necesidades y propuesta de apoyos)

## 7. CONCLUSIONES

(Recomendaciones)

Es cuanto cumple informar,

En Madrid, a 27 de abril de 2022

D. XXXXXX  
Psicólogo colegiado nº M-XXXX

Dña. XXXXXX  
Psicóloga colegiada nº M-XXXX

## Cuestionario contextual sobre necesidades de adaptación de procedimientos judiciales en personas con discapacidad<sup>3</sup>

Nombre de la persona objeto de evaluación:

Edad:

Sexo:

Varón  Mujer  Otro

Nivel de Estudios:

Sin estudios  Primaria  Secundaria  Bachillerato  FP grado medio  FP grado superior

Oficios  Estudios Universitarios

Estudios realizados en...

Centro de educación especial  Grupo de diversificación  Grupo estándar

Persona que aporta la información:

Relación con la persona a evaluar:

A continuación se presentan una serie de preguntas acerca de las capacidades de (nombre de la persona)

Usted es una persona que le conoce bastante bien por lo que nos puede ayudar a comunicarnos y a entendernos mejor con él/ella. Cualquier información adicional que usted pueda aportar a cada pregunta será muy valiosa.

1 - ¿Qué discapacidad intelectual tiene?

2a - ¿Está incapacitado?

Total  Parcial  No

2b - ¿En qué áreas?:

3a - ¿Tiene algún tipo de diagnóstico de trastorno mental o enfermedad física?:

Si  No

---

<sup>3</sup> DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21076.12160>

Adaptado de:

Manzanero, A. L., Recio, M., Alemany, A., y Cendra, J. (2013). Atención a víctimas con discapacidad intelectual. Madrid: FCPV. ISBN: 978-84-616-4978-5

González, J. L. y Manzanero, A. L. (2018). Obtención y valoración del testimonio. Protocolo Holístico de Evaluación de la Prueba Testifical (HELPT). Madrid: Pirámide. ISBN: 978-84-368-3928-9

3b - Indique el tipo:

4a - ¿Su discapacidad intelectual se debe a algún síndrome diagnosticado?:

Sí  No

4b - Indique el tipo de síndrome:

5a - ¿Toma medicación?:

Sí  No

5b - ¿Cuál? ¿Qué efectos secundarios tiene?:

6 - ¿Presenta problemas de comportamiento? (como autolesiones, agresiones a otros, destrucción de objetos, retraimiento, estereotipias como balancearse, hablar solo o comportamientos extraños):

7 - ¿Necesita ayuda para las actividades cotidianas, incluidas las de autocuidado, aseo, alimentación, indumentaria, movilidad u orientación? Indicar en cuáles:

8a - ¿Presenta problemas de comunicación a nivel de comprensión?:

Sí  No

8b - Descríbalos

9a - ¿Presenta problemas de comunicación a nivel de expresión?:

Sí  No

9b - Descríbalos:

10 - EXPRESIÓN: Indique el nivel de expresión de la persona evaluada:

- Mueve la cabeza para responder a preguntas sencillas
- Formula preguntas simples (por ejemplo: ¿qué es eso?)
- Es capaz de articular frases complejas mediante las cuales puede contar una pequeña historia

11a - Utiliza otro medio de comunicación diferente al verbal:

- Sí  No

11b - ¿Cuál? Descríbalo:

12 - ¿Presenta dificultades para orientarse en lugares desconocidos?:

- Sí  No

13 - ¿Presenta dificultades para orientarse en lugares conocidos?:

- Sí  No

14 - ¿Presenta problemas para manejar los tiempos, las horas...?:

- Sí  No

15 - ¿Maneja correctamente términos como “mañana”, “noche” o “ayer”?:

- Sí  No

16 - ¿Tiene dificultades de atención?:

- Ninguna, es capaz de prestar atención a la misma tarea durante tiempos largos (más de 40 min.)
- Alguna, tiene dificultades para prestar atención a la misma tarea durante periodos largos.
- Bastante, tiene dificultades para prestar atención a la misma tarea durante periodos cortos (menos de 20 min.)
- Mucha, no es capaz de prestar atención a la misma tarea durante periodos cortos.

17 - ¿Tiene dificultades de memoria episódica (la capacidad para retener y contar hechos que le han sucedido)?:

- Ninguna, es capaz de retener y expresar con suficientes detalles hechos que ha vivido

Tiene alguna dificultad, pero con apoyos puede proporcionar los detalles principales de los hechos vividos

Bastante, tiene dificultades para retener los hechos vividos

Mucha, no es capaz de contar hechos vividos

18 - ¿Qué dificultad tiene para relacionarse con personas que no conoce?:

Excesiva facilidad, se muestra demasiado desinhibido ante personas que acaba de conocer.

Ninguna dificultad, es capaz de relacionarse sin dificultad con cualquier persona.

Alguna dificultad, es capaz de relacionarse con un desconocido aunque en los primeros momentos (minutos, horas) se muestra más retraído o distante de lo normal en él/ella

Bastante, es capaz de relacionarse con un desconocido aunque tarda bastante (horas, días) en mostrarse tal y como él /ella es.

Mucha, no es capaz de relacionarse con un desconocido hasta que ha mantenido una relación durante días o semanas.

19 - ¿Tiene algún problema de visión?:

Sí  No

20 - ¿Tiene algún problema de audición?:

Sí  No

21 - ¿Es capaz de comunicar ante algún profesional o familiar alguna injusticia cometida contra él o contra algún compañero del centro?:

Perfectamente  Con dificultad  No es capaz

22 - ¿Se comporta adecuadamente con las distintas personas en función de sus diferentes relaciones afectivas: amigos, padres, pareja, profesionales...?:

Perfectamente  Bastante bien  Con dificultad  No diferencia

23 - ¿Identifica sus propias necesidades afectivas (con quién quiere estar, a quién quiere, quién le quiere)?:

Perfectamente  Bastante bien  Con dificultad  No maneja estos conceptos

24 - ¿Es capaz de expresar sus intereses, pensamientos o deseos a pesar de que estos entren en conflicto con los de otras personas (familia, compañeros...)?:

Perfectamente  Bastante bien  Con dificultad  No es capaz de expresarlos si entran en conflicto con otra persona

25 - ¿Es muy rígido/a con sus horarios o rutinas?:

No, se adapta sin problemas a cambios en sus rutinas

Es algo rígido/a. Cambiarle sus rutinas puede provocarle una ligera molestia

Es muy rígido/a. Sacarle de sus horarios o rutinas le altera mucho

26 - OTRAS OBSERVACIONES RELEVANTES ACERCA DE SUS CAPACIDADES:

