



Universities for labour inclusion of people with intellectual disabilities

L'empowerment psicologico di competenze emotive e interpersonali in persone con disabilità intellettiva.

Linee guida per pratiche di training ottimali

Editors:

Vincenzo Bochicchio
Selene Mezzalira
Sonia Gencarelli
Antonio Martinez-
Pujalte Lopez
Belén Costa
Julia Ferrando
Lorena Aguilar
Vicky Ibars
Annika Hase
Julia Albrecht
Aleidis Devillé
Jasmien Sirfouq
Raf Hensbergen
Isabel Defoer



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA



UNIVERSITAS
Miguel Hernández



Cátedra de discapacidad
y empleabilidad
TEMPE / APSA

Kveloce I+D+i
Tus ideas son nuestros proyectos

THOMAS
MORE University of
Applied
Sciences

INSTITUT
für Inklusiv
BILDUNG



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Universities for labour inclusion of people with
intellectual disabilities

U4INCLUSION project

Grant Agreement

2019-1-ES01-KA203-064661



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Il sostegno della Commissione europea alla realizzazione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflettono le opinioni dei soli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni in essa contenute.

INDICE

AUTORI, AFFILIAZIONI E CONTATTI	3
SOMMARIO	¡Error! Marcador no definido.
INTRODUZIONE: IL PROGETTO EUROPEO ERASMUS+ “U4INCLUSION”	6
PROMUOVERE L’INCLUSIONE LAVORATIVA DEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA’ INTELLETTIVA. PREMESA TEORICA	8
PROMUOVERE L’INCLUSIONE LAVORATIVA DEGLI INVIDUI CON DISABILITA’ INTELLETTIVA. LINEE GUIDA PER PRATICHE DI TRAINING OTTIMALI	9
I. POTENZIARE LE COMPETENZE INTERPERSONALI DEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA’ INTELLETTIVA	9
1.1. Fondamento basato sulla letteratura	¡Error! Marcador no definido.
1.2. Linee guida per pratiche di training ottimali	¡Error! Marcador no definido.
II. POTENZIARE UN CONCETTO DI SE’ POSITIVO NEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA’ INTELLETTIVA ¹⁰	
2.1. Fondamento basato sulla letteratura	¡Error! Marcador no definido.
2.2. Linee guida per pratiche di training ottimali	11
III. POTENZIARE LE ABILITA’ DI PRESA DI DECISIONE NEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA’ INTELLETTIVA	12
3.1. Fondamento basato sulla letteratura	¡Error! Marcador no definido.
3.2. Linee guida per pratiche di training ottimali	¡Error! Marcador no definido.
IV. POTENZIARE COMPETENZE ORIENTATE ALLA COMUNITA’ NEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA’ INTELLETTIVA	13
4.1. Fondamento basato sulla letteratura	¡Error! Marcador no definido.
4.2. Linee guida per pratiche di training ottimali	¡Error! Marcador no definido.
V. POTENZIARE LE ABILITA’ DI UTILIZZO DI TECNOLOGIA ASSISTENZIALE NEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA’ INTELLETTIVA	14
5.1. Fondamento basato sulla letteratura	¡Error! Marcador no definido.
5.2. Linee guida per pratiche di training ottimali	¡Error! Marcador no definido.
CONCLUSIONI	17
BIBLIOGRAFIA	¡Error! Marcador no definido.



AUTORI, AFFILIAZIONI E CONTATTI

Vincenzo Bochicchio

Dipartimento di Scienze umanistiche, Università della Calabria (ITALIA)

vincenzo.bochicchio@unical.it

Selene Mezzalira

Dipartimento di Scienze umanistiche, Università della Calabria (ITALIA)

selene.mezzalira@unical.it

Sonia Gencarelli

Dipartimento di Scienze umanistiche, Università della Calabria (ITALIA)

sonia.gencarelli@unical.it

Antonio Luis Martinez-Pujalte Lopez

Dipartimento di Scienze giuridiche, Università Miguel Hernández, Elche (SPAGNA)

almart@umh.es

Belén Costa

Kveloce I+D+i, Valencia (SPAGNA)

bcosta@kveloce.com

Julia Ferrando

Kveloce I+D+i, Valencia (SPAGNA)

jferrando@kveloce.com

Lorena Aguilar

Kveloce I+D+i, Valencia (SPAGNA)

laguilar@kveloce.com

Vicky Ibars

Kveloce I+D+i, Valencia (SPAGNA)

vibars@kveloce.com

Annika Hase

Istituto per la formazione inclusiva, Kiel (GERMANIA)

hase@inklusive-bildung.org

Julia Albrecht

Istituto per la formazione inclusiva, Kiel (GERMANIA)

albrecht@inklusive-bildung.org

Aleidis Devillé

Dipartimento per la ricerca sull'inclusione e le diversità, Università di scienze applicate

Thomas More, Geel (BELGIO)

aleidis.deville@thomasmore.be

Jasmien Sirfouq

Dipartimento per la ricerca sull'inclusione e le diversità, Università di scienze applicate

Thomas More, Geel (BELGIO)

jasmien.sirfouq@thomasmore.be

Raf Hensbergen

Dipartimento per la ricerca sull'inclusione e le diversità, Università di scienze applicate

Thomas More, Geel (BELGIO)

raf.hensbergen@mpi-oosterlo.be

Isabel Defoer

Dipartimento per la ricerca sull'inclusione e le diversità, Università di scienze applicate

Thomas More, Geel (BELGIO)

isabel.defoer@thomasmore.be



SOMMARIO

Il progetto Erasmus+ "U4Inclusion" è un programma europeo finalizzato alla creazione di un curriculum educativo comune per giovani adulti con disabilità intellettiva lieve, al fine di aiutarli ad acquisire competenze psicologiche che possano favorire la loro inclusione sociale. Il progetto è finalizzato alla creazione di un curriculum universitario comune della durata di due anni, volto a fornire alle persone con disabilità intellettiva competenze personali, interpersonali e professionali attraverso l'implementazione di una serie di moduli incentrati su domini rilevanti della vita emotiva e interpersonale delle persone con disabilità intellettiva. Un importante risultato intellettuale, su cui si basa il progetto, consiste nella strutturazione di linee guida pratiche che possano consentire le migliori prassi nella formazione di questa popolazione al raggiungimento e al mantenimento del posto di lavoro. Le linee guida toccano diversi aspetti dei bisogni delle persone con ID, come le abilità personali, le relazioni interpersonali, l'autonomia decisionale, la vita comunitaria e le tecnologie assistenziali. L'efficacia del quadro formativo delineato dai partner europei del progetto "U4Inclusion" si basa su un'integrazione razionale delle diverse culture dell'inclusione presenti nei vari Paesi europei. Le linee guida pratiche delineate dal progetto si basano sulla letteratura scientifica attuale e rappresentano un passo estremamente significativo verso l'inclusione lavorativa e l'integrazione sociale delle persone con DI.

Lista di acronimi:

- DI = disabilità intellettiva
- OI = output intellettuale

INTRODUZIONE: IL PROGETTO EUROPEO ERASMUS+ "U4INCLUSION"

Il progetto Erasmus+ "U4Inclusion" (Erasmus+ Grant Agreement number: 2019-1-ES01-KA201-064661), un programma europeo volto a strutturare un curriculum educativo comune per i giovani adulti con disabilità intellettiva lieve (di seguito, DI), è finalizzato a migliorare le opportunità di occupazione inclusiva e di integrazione sociale delle persone con DI. Il quadro formativo proposto dai partner del progetto - l'Università della Calabria (Italia), KVelocity e l'Università Miguel Hernández (Spagna), l'Istituto per la formazione inclusiva (Germania) e il Thomas More Kempen (Belgio) - consiste in un curriculum universitario di due anni per giovani adulti con DI. Il progetto "U4Inclusion" mira a migliorare le competenze personali, interpersonali e professionali delle persone con DI che hanno concluso gli anni scolastici e che sono in grado di mettere in atto comportamenti sociali adeguati nelle loro attività quotidiane. La metodologia seguita dal progetto si basa su dignità, diversità, accessibilità, autonomia, sicurezza e autodeterminazione.

Il secondo "Output Intellettuale" (IO2) del progetto "U4Inclusion" era finalizzato alla creazione di un materiale comune da inserire nel curriculum europeo per aiutare i giovani con DI a raggiungere significative competenze sociali, interpersonali e di adattamento. Le presenti linee guida hanno quindi lo scopo di guidare i partner nella definizione di un curriculum comune basato su una revisione dei risultati presentati nella letteratura scientifica sull'argomento. La popolazione target è costituita da individui con DI di età compresa tra i 18 e i 30 anni (sebbene il limite superiore sia flessibile).

Lo scopo e l'obiettivo del progetto (cioè migliorare le competenze personali, interpersonali e professionali delle persone con DI) sono raggiunti promuovendo le capacità cognitive e fisiche di queste persone, migliorando le loro abilità sociali e interpersonali e concentrandosi sui fattori speciali che influenzano direttamente i compiti professionali. Il programma si basa sulla premessa di facilitare le relazioni reciproche e significative e di creare un'atmosfera positiva. I metodi di formazione sono finalizzati a fornire supporto e a potenziare i processi di apprendimento educativo in base alle capacità e ai bisogni della persona. I processi di mentoring e di assistenza sono infine utilizzati insieme ai meccanismi di supporto per promuovere gli obiettivi dei processi di apprendimento.

Presentiamo qui le linee guida che possono e devono essere utilizzate per rendere più efficaci le persone con ID all'interno del programma "U4Inclusion". La logica di queste linee guida si basa sulla letteratura scientifica contemporanea che tratta le migliori pratiche da adottare per fornire alle persone con ID gli strumenti per imparare, lavorare e svolgere meglio le attività della vita quotidiana. Di seguito vengono delineate queste linee guida. In ogni sezione, presenteremo prima le motivazioni scientifiche del nostro discorso basate sulla letteratura, e poi i compiti



pratici che la ricerca contemporanea sulla DI suggerisce per ottenere competenze significative per questa popolazione.

Queste linee guida hanno lo scopo specifico di toccare i diversi aspetti del programma di studi comune volto a promuovere l'inclusione lavorativa delle persone affette da DI attraverso una formazione incentrata rispettivamente sulle competenze interpersonali, sul concetto di sé e sulla percezione dello stigma, sulle capacità decisionali, sui contesti comunitari e sulle tecnologie assistenziali. Il curriculum comune dedica ampio spazio alle competenze interpersonali, adattive e professionali. Poiché l'acquisizione di queste ultime richiede una metodologia specifica, queste linee guida intendono fornire informazioni basate sulla letteratura per strutturare i moduli relativi alla loro acquisizione da parte delle persone con ID. Ciò è di estrema utilità pratica per la società per soddisfare le esigenze della popolazione con ID nei diversi Paesi europei.

PROMUOVERE L'INCLUSIONE LAVORATIVA DEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA' INTELLETTIVA. PREMESSA TEORICA

Una delle competenze più importanti per le persone affette da DI consiste nelle capacità di adattamento (Jonker et al., 2021), ovvero le abilità necessarie per operare autonomamente nella società (Tassé et al., 2012). Anche se la DI ha un impatto su tutte le fasi della vita e comporta costi elevati per la salute e la società, è stata sottorappresentata nell'assistenza sanitaria e nella ricerca (Salvador-Carulla et al., 2015) e in diversi Paesi il numero di servizi per le persone con DI non soddisfa le esigenze di questi individui (Salvador-Carulla & Saxena 2009). Esistono poche conoscenze scientifiche sulla formazione e l'istruzione degli operatori sanitari che si occupano di persone con DI in Europa (Salvador-Carulla et al., 2015).

La possibilità di trovare e mantenere un lavoro è un obiettivo fondamentale per l'inclusione sociale delle persone con DI (Gomes-Machado et al., 2016). A questo proposito, le competenze adattive sono estremamente significative, in quanto si ritiene che modulino la relazione tra le persone con ID e il loro ambiente socioculturale (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2010). Il nostro progetto mira a rafforzare l'empowerment psicologico di queste persone, migliorando le loro abilità personali, emotive, di adattamento e di comunicazione, che possono aiutarle nell'inserimento lavorativo dopo la scuola. L'obiettivo principale è migliorare l'inclusione e la partecipazione sociale di queste persone, permettendo loro di essere più consapevoli dei propri bisogni e di acquisire capacità adeguate per prendersi cura di sé.



PROMUOVERE L'INCLUSIONE LAVORATIVA DEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA' INTELLETTIVA. LINEE GUIDA PER PRATICHE DI TRAINING OTTIMALI

I. POTENZIARE LE COMPETENZE INTERPERSONALI NEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA' INTELLETTIVA

1.1. Fondamento basato sulla letteratura

Secondo Gül (2016), tutte le definizioni di DI sottolineano la rilevanza delle abilità sociali e interpersonali nella definizione di questa diagnosi. Infatti, le persone con DI spesso sperimentano difficoltà sociali, nel senso che spesso faticano ad apprendere abilità sociali o a utilizzare abilità sociali precedentemente acquisite in ambienti nuovi. Queste difficoltà sociali possono essere ricondotte a fattori ambientali (ad esempio, richieste troppo gravose), a componenti comportamentali o a difficoltà cognitive (Embregts, 2003). Tuttavia, questi individui possono superare positivamente le loro difficoltà sociali attraverso programmi di formazione specifici che prevedono l'insegnamento diretto, il rinforzo sociale e il feedback, l'apprendimento cooperativo, il video modeling e le storie sociali (Gül, 2016).

L'adattamento in età adulta è probabilmente influenzato in modo determinante dalle precedenti interazioni sociali e dalla qualità delle relazioni interpersonali (Margalit, 1995). Le difficoltà sociali in giovane età possono portare a future interazioni scadenti, che a loro volta possono compromettere lo sviluppo di competenze sociali e intersoggettive.

La DI ha un impatto significativo sul potenziale di raggiungimento di competenze sociali e interpersonali efficaci. Ciò si verifica in diversi ambiti della vita sociale, come gli ambienti comunitari, le attività intersoggettive condivise e la vita quotidiana in generale. I programmi di formazione per la popolazione con DI devono concentrarsi non solo sul recupero delle competenze interpersonali, ma anche - e soprattutto - sulle competenze sociali "generative", definite come la capacità di creare ed eseguire costantemente comportamenti abili in contesti diversi (Gumpel, 1994).

1.2. Linee guida per pratiche di training ottimali

I programmi di formazione rivolti alle persone con DI dovrebbero tenere conto del ruolo rilevante che le abilità sociali e interpersonali svolgono nell'adattamento e nell'integrazione nel loro ambiente sociale. Poiché spesso incontrano difficoltà sociali, i programmi di formazione dovrebbero mirare a potenziare le abilità interpersonali di questa popolazione, facendo uso di diversi tipi di metodi, come l'insegnamento diretto, il rinforzo e il feedback sociale, l'apprendimento cooperativo, il video modeling e le storie sociali. Inoltre, poiché le difficoltà

sociali ostacolano a loro volta lo sviluppo delle competenze sociali, i programmi di formazione volti a migliorare l'adattamento sociale di questa popolazione dovrebbero rafforzare le interazioni sociali e le relazioni interpersonali. Infine, le abilità di pianificazione dello stile di vita, così come le diverse attività di vita oltre al lavoro (ad esempio, il tempo libero e ricreativo), dovrebbero essere prese in considerazione quando si aiutano le persone con DI a sviluppare le competenze interpersonali necessarie per la loro integrazione sociale.

II. POTENZIARE UN CONCETTO DI SE' POSITIVO NEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA' INTELLETTIVA

2.1. Fondamento basato sulla letteratura

Poiché tutti gli individui traggono la propria identità dalle interazioni interpersonali, il costrutto di "identità personale" non può essere separato da quello di "identità sociale" (Deaux, 1992). In particolare, alcuni individui ricevono l'etichetta di DI dagli altri quando differiscono significativamente da un'idea culturalmente accettata di funzionamento intellettuale "normale" (Manion & Bersani, 1987). La diagnosi di DI è spesso considerata permanente e difficile da abbandonare (Harris, 1995). Beart et al. (2005) hanno sostenuto che "la disabilità intellettuale non è un'identità sociale periferica o neutra, ma è un'etichetta identificativa potente e spesso dominante, oltre che stigmatizzante" (p. 49). In effetti, lo status sociale delle persone con DI è tale che tutte le altre identità (ad esempio, genere, etnia, orientamento sessuale e religione) tendono a passare in secondo piano. Le persone con DI sono anche viste come individui con difficoltà cognitive che prevalgono su tutti gli altri problemi emotivi, che tendono a essere considerati a loro volta come conseguenze della loro condizione (Reiss et al., 1982). Di conseguenza, la segregazione delle persone con DI si traduce in minori opportunità di lavoro, minori possibilità di sposarsi e relazioni sociali più povere rispetto alle persone senza DI.

La diagnosi di DI può rappresentare un'etichetta fortemente stigmatizzante ed è spesso associata a una percezione di basso status derivante da un'identità sociale svalutata (O'Byrne & Muldoon, 2017). Lo stigma può essere la conseguenza di un'esperienza diretta di rifiuto o della paura di trovare contesti sociali ostili. La percezione dello stigma dovrebbe avere un impatto diretto sul benessere delle persone con DI. Per affrontare le esperienze di stigmatizzazione vengono quindi messe in atto strategie diverse, in base alle caratteristiche personali, al livello di funzionamento e alla gravità della disabilità. Ogni individuo mette in atto strategie di confronto sociale come strumento di autovalutazione (Festinger, 1954). In questa prospettiva, i confronti sociali sono visti come meccanismi cognitivi sociali attraverso i quali una persona può definire e convalidare uno o più aspetti di sé. In quanto tali, i confronti sociali hanno un impatto sull'autovalutazione e quindi sull'autopercezione.



Sembra esistere un'associazione tra l'alta percezione dello stigma, i confronti sociali negativi e la bassa autostima nelle persone con DI (Paterson et al., 2012). Infatti, le persone con DI tendono ad avere una bassa autostima e a vivere esperienze interpersonali negative (Davies et al., 2021). Larkin et al. (2012) hanno dimostrato che i giovani adulti con DI tendono ad avere maggiori probabilità di essere (e anche di sentirsi) vittime rispetto ai coetanei non disabili. I conflitti interpersonali possono anche portare a risultati peggiori in termini di salute mentale nelle persone con DI (Emerson, 2010). Gli individui con DI sembrano utilizzare processi di confronto sociale al ribasso quando si confrontano con coetanei con DI (Jahoda & Markova, 2004). Infatti, tendono a sentirsi più competenti quando si confrontano con coetanei con disabilità simili che con individui a sviluppo tipico (Dijkstra et al., 2008). Lungi dall'essere passivi nell'affrontare il proprio status sociale, le persone con DI possono svolgere un ruolo attivo nel creare e mantenere un'identità positiva. Se le persone con DI tendono a impegnarsi in processi di confronto socialmente creativi per proteggere la propria identità, la loro esperienza di stigma non sempre si traduce in un concetto di sé più povero (O'Byrne & Muldoon, 2017). Tuttavia, la maggiore vulnerabilità di alcuni gruppi di persone con DI (ad esempio, le donne) richiede un supporto aggiuntivo per aiutare queste persone.

Poca letteratura ha indagato il ruolo del genere nel concetto di sé e nella percezione dello stigma nelle persone con DI (Umb-Carlsson & Sonnander, 2006). O'Byrne e Muldoon (2017) hanno riscontrato che gli uomini tendono a riportare più confronti sociali positivi con gli altri rispetto alle donne, che a loro volta tendono a riportare una maggiore esperienza di stigma. La rilevanza di questi dati è fondamentale da considerare, dato che le donne con DI sperimentano le conseguenze psicologiche di un "doppio status di minoranza" (cioè essere donne e avere una diagnosi di disabilità). Poiché le persone con DI non rappresentano un gruppo omogeneo (Quinn & Chaudoir, 2009), le variazioni individuali delle risposte allo stigma percepito devono essere considerate in modo approfondito, anche perché l'approccio unico manifesta tutti i suoi limiti.

2.2. Linee guida per pratiche di training ottimali

Dato il ruolo pervasivo che una diagnosi di ID rappresenta per la persona che ne è affetta, è necessario prestare particolare attenzione allo status di "minoranza" della popolazione con DI, affinché non venga segregata ma, al contrario, trovi opportunità di inclusione sociale. Poiché la DI rappresenta un'etichetta fortemente stigmatizzante, occorre fare ogni sforzo affinché le persone con DI abbiano l'opportunità di concentrarsi più sui loro punti di forza che sulle barriere che incontrano. Promuovere la consapevolezza dell'identità nelle persone con DI può migliorare la loro capacità di prendersi cura di sé, favorendo anche i processi di confronto sociale che mettono in atto.

III. POTENZIARE LE ABILITA' DI PRESA DI DECISIONI NEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA' INTELLETTIVA

3.1. Fondamento basato sulla letteratura

Le capacità decisionali e le strategie di risoluzione dei problemi sono spesso considerate delle barriere per le persone con DI (Wehmeyer & Kelchner, 1994). Queste capacità sono importanti per consentire a queste persone di ottenere risultati positivi in ambito professionale, personale e sociale. L'autodeterminazione è fondamentale per il processo decisionale, che a sua volta influenza in modo significativo l'effettivo adattamento sociale, le competenze interpersonali, l'occupazione e l'orientamento in questa popolazione (Khemka, 2000). A questo proposito, le persone con DI tendono ad avere difficoltà nei processi decisionali interpersonali, il che potrebbe rappresentare un ostacolo alla loro autoprotezione anche in situazioni di potenziale abuso. Le prestazioni decisionali sono influenzate non solo dalle abilità di problem-solving, ma anche da fattori non cognitivi come la motivazione, il livello di fiducia e le convinzioni personali di agency (Cacioppo & Petty, 1982).

Il processo decisionale autodeterminato è correlato alla percezione di controllo e di influenza dell'individuo sull'ambiente circostante (Wehmeyer, 1992), nonché alla selezione di risultati che corrispondono a obiettivi personalmente apprezzati, la cui valutazione e raggiungibilità sono cruciali per i processi decisionali (Ford, 1992). Khemka (2000) ha dimostrato che il processo decisionale può essere migliorato attraverso programmi di formazione incentrati sull'uso di strategie cognitive per la generazione di scelte alternative e il pensiero consequenziale, che coinvolgono non solo le componenti cognitive (si veda, ad esempio, García-Alba et al., 2020), ma anche gli aspetti motivazionali del processo decisionale.

3.2. Linee guida per pratiche di training ottimali

Poiché le abilità decisionali e le strategie di problem solving sono spesso considerate difficili da raggiungere per le persone con disabilità, è necessario prestare particolare attenzione a queste competenze, in quanto strumento prezioso per rendere queste persone più consapevoli del loro potenziale di agency e motivate nelle loro scelte. L'autodeterminazione nei processi decisionali può infatti aiutare le persone con DI ad acquisire una maggiore percezione di controllo sull'ambiente circostante, che a sua volta può migliorare il loro benessere e la loro autonomia.



IV. POTENZIARE LE COMPETENZE ORIENTATE ALLA COMUNITA' NEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA' INTELLETTIVA

4.1. Fondamento basato sulla letteratura

In molti Paesi, l'assistenza istituzionale per le persone con DI sta venendo progressivamente sostituita da quella comunitaria (Overmars-Marx et al., 2014). Questo processo, chiamato "deistituzionalizzazione" dell'assistenza (Mansell, 2006), è favorito anche dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (CRPD: Nazioni Unite, 2006). Tuttavia, il passaggio a un approccio assistenziale basato sul rispetto dei diritti fondamentali delle persone con DI non sembra aver ottenuto sufficienti benefici (Cobigo & Stuart, 2010), anche a causa dei processi di stigmatizzazione e discriminazione che questa popolazione deve affrontare.

Anche se è difficile da definire, l'inclusione sociale è stata caratterizzata come l'intreccio tra relazioni interpersonali e partecipazione alla comunità, e coinvolge fattori individuali, interpersonali, organizzativi, comunitari e socio-politici (Simplican et al., 2015). Le competenze interpersonali che devono essere promosse nelle persone con DI includono la qualità delle relazioni umane, la fiducia in se stessi e le abilità pratiche, come la cura di sé e l'autoconservazione. L'inclusione sociale si produce nell'intreccio di fattori ambientali, opportunità sociali e competenze personali (Cobigo et al., 2012) e rappresenta un processo multidimensionale, dinamico e relazionale, in cui superare l'esclusione significa contrastare gli svantaggi e facilitare l'inclusione significa creare nuove opportunità (Owuor et al., 2018).

4.2. Linee guida per pratiche di training ottimali

Nei programmi di formazione volti a migliorare le abilità sociali delle persone con DI, è di fondamentale importanza che esse siano considerate come agenti attivi. Questi devono imparare a interiorizzare i processi che li portano a mettere in atto determinati comportamenti, consentendo così la generalizzazione di questi stessi comportamenti in contesti diversi. Pertanto, è importante prestare attenzione a migliorare l'interiorizzazione di specifici tipi di comportamento nelle persone con DI, in modo che possano generalizzarli anche nella vita quotidiana. Infatti, il benessere delle persone con DI è influenzato in modo cruciale dalla capacità di utilizzare efficacemente le abilità interpersonali, che sono fondamentali per questa popolazione per integrarsi positivamente nella società.

V. POTENZIARE LE ABILITA' DI UTILIZZO DI TECNOLOGIA ASSISTENZIALE NEGLI INDIVIDUI CON DISABILITA' INTELLETTIVA

5.1. Fondamento basato sulla letteratura

Oggi l'inclusione sociale delle persone con DI deve avvenire in un periodo di grandi progressi tecnologici, che potrebbero essere utilizzati per facilitare l'esplorazione di nuovi approcci inclusivi (Owuor et al., 2018). L'uso di strumenti assistiti dal computer per migliorare la formazione e l'istruzione delle persone con DI ha visto un crescente impegno negli ultimi anni (Torrado et al., 2020). L'uso di strumenti digitali specificamente rivolti a questa popolazione indica anche una maggiore necessità per i professionisti della formazione di essere in grado di identificare e utilizzare strumenti digitali adeguati (Ayres et al., 2013). L'uso della tecnologia contemporanea come base didattica per la formazione sta infatti diventando sempre più prevalente sia nella formazione generale che in quella speciale. Lo scoppio della pandemia di Covid-19 ha costretto la popolazione mondiale a utilizzare piattaforme digitali per svolgere attività che prima venivano svolte vis-à-vis (ad esempio, frequentare la scuola, lavorare, fare acquisti e contattare altre persone). Tuttavia, i dispositivi tecnologici esistenti soddisfano solo parzialmente le esigenze delle persone con DI (Borblik et al., 2015). In effetti, c'è ancora molto da fare per fornire a queste persone una tecnologia adeguata che possa aiutarle nell'istruzione e nell'integrazione sociale (Cuascota et al., 2019).

Nonostante i suoi potenziali benefici, la tecnologia assistenziale (TA) - quando l'accesso ad essa è inadeguato - può rappresentare un ulteriore ostacolo per le persone con DI, che vedrebbero la loro inclusione sociale e la partecipazione alla comunità gravemente ostacolate (Owuor et al., 2017). La necessità di disporre di buone pratiche in questo senso porta a esplorare l'interazione tra TA, vita comunitaria e inclusione sociale delle persone con DI. La realtà virtuale è un ambiente multimediale interattivo in cui l'utente diventa un partecipante con il computer in un mondo "virtuale reale" (Pantelidis, 1993). Di conseguenza, i programmi interattivi computerizzati possono essere utili alle persone con DI in quanto incoraggiano il coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento, fornendo così agli utenti l'esperienza del controllo su tale processo (Standen et al., 2002). Ad esempio, è stato dimostrato che il video modeling è efficace nell'insegnare alle persone con DI a svolgere abilità sociali come offrire assistenza, rispondere in modo appropriato ai feedback e chiedere verbalmente chiarimenti (Park et al., 2020). La realtà virtuale offre diversi vantaggi al processo di apprendimento delle persone con DI (Cromby et al., 1996). In primo luogo, offre loro l'opportunità di imparare a svolgere diverse attività commettendo errori senza subirne le conseguenze. In secondo luogo, i mondi virtuali possono essere manipolati



in modi che il mondo reale non può fare. Infine, gli ambienti virtuali presentano oggetti che possono essere compresi in loro presenza senza l'uso di sistemi simbolici.

Recenti ricerche hanno suggerito che la realtà virtuale può favorire l'acquisizione di abilità vitali e la loro applicazione nel mondo reale (Standen et al., 2002). La realtà virtuale ha un potenziale riabilitativo rilevante per le persone con DI, perché fornisce un ambiente più sicuro rispetto al mondo reale, dove la pratica di nuove abilità potrebbe essere troppo rischiosa per questa popolazione vulnerabile (Standen & Brown, 2005). Più specificamente, gli ambienti virtuali possono facilitare l'acquisizione di competenze importanti in queste persone, poiché offrono loro la possibilità di acquisire abilità che possono ridurre l'impatto delle loro difficoltà nella vita quotidiana (Standen & Brown, 2006).

Gli strumenti tecnologici assistiti dal computer si sono dimostrati efficaci nell'insegnamento di diverse competenze personali, professionali e intersoggettive alle persone con DI (per una rassegna, si veda Mezzalana et al., 2021). A questo proposito, l'équipe di Tardif-Williams (2007) ha scoperto che una formazione interattiva basata su video era altrettanto efficace di una formazione più tradizionale, basata su lezioni in classe, nell'insegnare alle persone con DI a identificare le violazioni dei diritti umani e a trovare possibili soluzioni. Questi risultati indicano che la tecnologia interattiva basata sul computer è efficace nel promuovere l'acquisizione della consapevolezza dei diritti umani nelle persone con disabilità. Ciò significa che i programmi di formazione assistita da computer hanno il potenziale per essere efficaci almeno quanto (ma più efficienti in termini di costi) il tutoraggio individuale (Larson et al., 2016).

Internet consente alle persone con DI di essere più attive nella loro partecipazione sociale, perché può ridurre le barriere che limitano l'accesso a diverse attività (Chadwick et al., 2013). A fronte di un aumento delle opportunità di accesso a Internet, tuttavia, le persone con DI devono apprendere competenze informatiche per poter trarre vantaggio dalle informazioni presentate in rete. I rischi che le persone con DI possono correre nell'accesso a Internet riguardano l'uso eccessivo, le molestie sui social media e l'accesso a pagine web indesiderate. In contrasto con le ricerche precedenti, secondo le quali le persone con DI non hanno le competenze necessarie per accedere a Internet (Li-Tsang et al., 2005), la letteratura recente ha invece suggerito che questa popolazione può imparare a gestire in modo efficiente alcune risorse Internet (Molin et al., 2017).

Nonostante la loro tendenza ad avere una percezione positiva del potenziale che Internet ha per i suoi utenti, le persone con DI mostrano anche di essere consapevoli dei pericoli che la loro interazione con persone senza DI può avere per la loro vita virtuale e reale. Per questo motivo, Delgado et al. (2019) hanno dimostrato che i programmi didattici sono efficaci nell'insegnare agli studenti con DI come leggere in modo critico le informazioni su Internet. In definitiva, il miglioramento delle capacità decisionali nella vita quotidiana può influire positivamente sull'autodeterminazione delle persone con DI (Shogren & Wehmeyer, 2016).

5.2. Linee guida per pratiche di training ottimali

Dato il rapido aumento dell'uso di strumenti tecnologici sia nella formazione ordinaria che in quella speciale, è di fondamentale importanza creare e utilizzare nuovi strumenti tecnologici per aiutare le persone con DI nei loro processi di apprendimento. Un utilizzo responsabile di questi dispositivi è inoltre estremamente significativo per il benessere di questa popolazione. Dal momento che la realtà virtuale può favorire l'acquisizione e l'implementazione di nuove abilità da parte delle persone con DI, è molto importante promuovere il loro utilizzo sapiente dei dispositivi digitali, in modo che possano beneficiare della tecnologia contemporanea per orientarsi meglio nella vita ordinaria. È quindi di fondamentale importanza creare programmi di formazione per le persone con DI che possano aiutarle ad acquisire competenze (ad esempio, responsabilità e autoprotezione) utili negli scambi interpersonali con altre persone con o senza DI. Ultimo, ma non ultimo, la lettura critica di Internet può consentire alle persone con DI di fare scelte importanti che possono giovare al loro benessere e alla loro inclusione sociale.



CONCLUSIONI

I programmi di formazione rivolti alle persone affette da DI devono tenere conto del ruolo rilevante che le abilità sociali, adattive e interpersonali giocano nella loro inclusione e integrazione sociale. I programmi di formazione per aiutare questa popolazione a sviluppare queste abilità dovrebbero utilizzare diversi metodi, come l'insegnamento diretto, il rinforzo e il feedback sociale, l'apprendimento cooperativo, il video modeling e le storie sociali. I programmi di formazione volti a migliorare l'adattamento sociale di queste persone dovrebbero rafforzare le interazioni sociali e le relazioni interpersonali, comprese le abilità di pianificazione dello stile di vita, nonché le diverse attività di vita oltre al lavoro, come il tempo libero e ricreativo. Inoltre, si dovrebbe prestare un'attenzione specifica allo status di "minoranza" di alcune popolazioni di persone con DI, come le donne.

I programmi di formazione devono promuovere la consapevolezza di sé nelle persone con DI, affinché siano in grado di prendersi cura di se stesse. Particolare attenzione deve essere prestata alle capacità decisionali delle persone con DI, in quanto strumento importante per far sì che diventino più consapevoli del loro potere d'azione e motivate nelle loro scelte personali e relazionali. Le capacità decisionali autodeterminate possono aiutare ulteriormente le persone con DI ad acquisire una migliore percezione del controllo sull'ambiente circostante. I programmi di formazione dovrebbero aiutare le persone con DI a imparare a interiorizzare i processi di alcuni tipi di comportamento, consentendo anche la generalizzazione di questi comportamenti in diversi contesti ambientali.

È di fondamentale importanza impostare e utilizzare dispositivi tecnologici contemporanei per aiutare le persone con ID a utilizzare responsabilmente gli strumenti digitali per il loro benessere nelle attività della vita quotidiana. Pertanto, è molto importante promuovere l'uso sapiente dei dispositivi digitali da parte di queste persone, in modo che possano orientarsi meglio nella loro vita ordinaria. Infine, è di grande importanza creare programmi di formazione per le persone con DI che possano aiutarle ad acquisire nuove abilità personali e intersoggettive (ad esempio, responsabilità e autoprotezione) che si sono dimostrate utili negli scambi interpersonali. In generale, le abilità personali, sociali e interpersonali possono aiutare le persone con ID a essere più consapevoli dei propri bisogni e a trovare modi più efficaci per essere e sentirsi integrati nella società. L'obiettivo generale è quello di potenziare le abilità orientate alla competenza nelle persone con DI, attraverso un programma di formazione che - seguendo queste linee guida pratiche basate sulla letteratura e sull'evidenza - possa promuovere le abilità adattive necessarie a questa popolazione per essere e sentirsi positivamente integrata nella società.

BIBLIOGRAFIA

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: AAIDD. (2010). Intellectual disability: Definition, classification, and system of supports (11th Ed.). Washington, DC: The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification.
- Ayres, K. M., Mechling, L. & Sansosti, F. J. (2013). The use of mobile technologies to assist with life skills/independence of students with moderate/severe intellectual disability and/or autism spectrum disorders: Considerations for the future of school psychology. *Psychology in the Schools*, 50, 259–271. <https://doi.org/0.1002/pits.21673>
- Beart, S., Hardy, G., & Buchan, L. (2005). How people with intellectual disabilities view their social identity: A review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 47–56. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2004.00218.x>
- Borblik, J., Shabalina, O., Kultsova, M., Pidoprigora, A., & Romanenko, R. (2015). Assistive technology software for people with intellectual or development disabilities: Design of user interfaces for mobile applications. 6th *International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA)*. Corfu, Greece, 2015, 1–6. <https://doi.org/0.1109/IISA.2015.7387976>
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116–131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116>
- Chadwick, D., Wesson, C., & Fullwood, C. (2013). Internet access by people with intellectual disabilities: Inequalities and opportunities. *Future Internet*, 5, 376–397. <https://doi.org/10.3390/fi503037>
- Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Martin, L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma Research and Action*, 2, 75–84. <https://doi.org/10.5463/sra.v1i3.45>
- Cobigo, V., & Stuart, H. (2010). Social inclusion and mental health. *Current Opinion in Psychiatry*, 23(5), 453–457. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32833bb305>
- Cromby, J. J., Standen, P. J., & Brown, D. J. (1996). The potentials of virtual environments in the education and training of people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 40 (Pt 6), 489–501. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.1996.805805.x>
- Cuascota, L., Guevara, L., Cueva, R., Tapia, F., & Guerrero, G. (2019). Assistance application of people with cognitive disabilities in tasks for their social inclusion. 14th *Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. Coimbra, Portugal, 2019, 1–7. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2019.8760732>
- Davies, L., Randle-Phillips, C., Russell, A., & Delaney, C. (2021), The relationship between adverse interpersonal experiences and self-esteem in people with intellectual disabilities: The role of shame, self-compassion and social support. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34, 1037–1047. <https://doi.org/10.1111/jar.12844>



- Deaux K. (1992) Personalising identity and socialising self. In G. Breakwell (Ed.), *Social psychology of identity and the self concept* (pp. 9–34). Surrey University Press, Guildford, UK.
- Delgado, P., Ávila, V., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2019). Training young adults with intellectual disability to read critically on the internet. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 32(3), 666–677. <https://doi.org/10.1111/jar.12562>
- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P., & van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828–879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- Embregts, P. (2003). Using self-management, video feedback, and graphic feedback to improve social behavior of youth with mild mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(3), 283–295. <https://doi.org/10.1080/10349120120115361>
- Emerson E. (2010). Self-reported exposure to disablism is associated with poorer self-reported health and well-being among adults with intellectual disabilities in England: a cross-sectional survey. *Public health*, 124(12), 682–689. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2010.08.020>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- García-Alba, J., Rubio-Valdehita, S., Sánchez, M. J., García, A. I. M., Esteba-Castillo, S., & Gómez-Caminero, M. (2020). Cognitive training in adults with intellectual disability: Pilot study applying a cognitive tele-rehabilitation program. *International Journal of Developmental Disabilities*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1764242>
- Gomes-Machado, M. L., Santos, F. H., Schoen, T., & Chiari, B. (2016). Effects of vocational training on a group of people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13, 33–40. <https://doi.org/10.1111/jppi.12144>
- Gül, S. O. (2016). The combined use of video modeling and social stories in teaching social skills for individuals with intellectual disability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 83–107.
- Gumpel, T. (1994). Social competence and social skills training for persons with mental retardation: An expansion of a behavioral paradigm. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(3), 194–201.
- Harris, P. (1995) Who am I? Concepts of disability and their implications for people with learning difficulties. *Disability & Society*, 10(3), 341–352. <https://doi.org/10.1080/09687599550023570>
- Jahoda, A., & Markova, I. (2004). Coping with social stigma: People with intellectual disabilities moving from institutions and family home. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 48(Pt 8), 719–729. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2003.00561.x>

- Jonker, F., Didden, R., Goedhard, L., Korzilius, H., & Nijman, H. (2021), The ADaptive Ability Performance Test (ADAPT): A new instrument for measuring adaptive skills in people with intellectual disabilities and borderline intellectual functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34, 1156–1165. <https://doi.org/10.1111/jar.12876>
- Khemka, I. (2000). Increasing independent decision-making skills of women with mental retardation in simulated interpersonal situations of abuse. *American Journal of Mental Retardation: AJMR*, 105(5), 387–401. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2000\)105<0387:ILDSOW>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2000)105<0387:ILDSOW>2.0.CO;2)
- Larkin, P., Jahoda, A., MacMahon, K., & Pert, C. (2012). Interpersonal sources of conflict in young people with and without mild to moderate intellectual disabilities at transition from adolescence to adulthood. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 29–38. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00652.x>
- Larson, J. R. Jr, Juszczak, A., & Engel, K. (2016). Efficient vocational skills training for people with cognitive disabilities: An exploratory study comparing computer-assisted instruction to one-on-one tutoring. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), 185-96. <https://doi.org/10.1111/jar.12176>
- Li-Tsang, C., Yeung, S., Chan, C., & Hui-Chan, C. (2005). Factors affecting people with intellectual disabilities in learning to use computer technology. *International Journal of Rehabilitation Research*, 28, 127–133. <https://doi.org/10.1097/00004356-200506000-00005>
- Manion, M., & Bersani, H. (1987). Mental retardation as a western sociological construct: A cross cultural analysis. *Disability, Handicap and Society*, 2, 231–244.
- Mansell J. (2006). Deinstitutionalisation and community living: Progress, problems and priorities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31(2), 65–76. <https://doi.org/10.1080/13668250600686726>
- Margalit, M. (1995). Effects of social skills training for students with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42(1), 75–85. <https://doi.org/10.1080/0156655950420108>
- Mezzalira, S., Scandurra, C., Pergola, R. F., Maldonato, N. M., Montero, I., & Bochicchio, V. (2021). The psychological benefits and efficacy of computer-assisted training on competency enhancement in adults with intellectual disability. A systematic review. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 9(3). <https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-3178>
- Molin, M., Sorbring, E., & Lofgren-Mårtenson, L. (2017). New Emancipatory landscapes? Young people with intellectual disabilities, Internet use and identification processes. *Advances in Social Work*, 18, 645–662.
- O'Byrne, C., & Muldoon, O. (2017) Stigma, self-perception and social comparisons in young people with an intellectual disability. *Irish Educational Studies*, 36(3), 307–322. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1327363>
- Overmars-Marx, T., Thomése, F., Verdonschot, M., & Meininger, H. (2014). Advancing social inclusion in the neighbourhood for people with an intellectual disability: An exploration of the literature. *Disability & Society*, 29(2), 255–274. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.800469>



- Owuor, J., Larkan, F., Kayabu, B., Fitzgerald, G., Sheaf, G., Dinsmore, J., McConkey, R., Clarke, M., & MacLachlan, M. (2018). Does assistive technology contribute to social inclusion for people with intellectual disability? A systematic review protocol. *BMJ open*, 8(2), e017533. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017533>
- Owuor, J., Larkan, F., & MacLachlan, M. (2017). Leaving no-one behind: Using assistive technology to enhance community living for people with intellectual disability. *Disability and Rehabilitation. Assistive Technology*, 12(5), 426–428. <https://doi.org/10.1080/17483107.2017.1312572>
- Pantelidis, V. S. (1993). Virtual reality in the classroom. *Educational Technology*, 33(4), 23–27.
- Park, J., Bouck, E. C., & Duenas, A. (2020). Using video modeling to teach social skills for employment to youth with intellectual disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(1), 40–52. <https://doi.org/10.1177/2165143418810671>
- Paterson, L., McKenzie, K., & Lindsay, B. (2012). Stigma, social comparison and self-esteem in adults with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 25(2), 166–176. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00651.x>
- Quinn, D. M., & Chaudoir, S. R. (2009). Living with a concealable stigmatized identity: The impact of anticipated stigma, centrality, salience, and cultural stigma on psychological distress and health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(4), 634–651. <https://doi.org/10.1037/a0015815>
- Reiss, S., Levitan, G. W., & McNally, R. J. (1982). Emotionally disturbed mentally retarded people: An underserved population. *The American psychologist*, 37(4), 361–367. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.37.4.361>
- Salvador-Carulla, L., Martínez-Leal, R., Heyler, C., Alvarez-Galvez, J., Veenstra, M. Y., García-Ibáñez, J., Carpenter, S., Bertelli, M., Munir, K., Torr, J., & Van Schrojenstein Lantman-de Valk, H. M. (2015). Training on intellectual disability in health sciences: The European perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(1), 20–31. <https://doi.org/10.1179/2047387713Y.0000000027>
- Salvador-Carulla, L., & Saxena, S. (2009). Intellectual disability: between disability and clinical nosology. *Lancet (London)*, 374(9704), 1798–1799. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)62034-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)62034-1)
- Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2016). Self-determination and goal attainment. In M. L. Wehmeyer, & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 255–273). New York, NY: Taylor & Francis.
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>
- Standen, P. J., & Brown, D. J. (2005). Virtual Reality in the rehabilitation of people with intellectual disabilities. *Cyberpsychology and Behaviour*, 8(3), 272–282. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.272>

- Standen, P. J., & Brown, D. J. (2006). Virtual Reality and its role in removing the barriers that turn cognitive impairments into intellectual disability. *Journal of Virtual Reality*, 10(3-4), 241–252. <https://doi.org/10.1007/s10055-006-0042-6>
- Standen, P. J., Brown, D. J., & Cromby, J. (2002). The effective use of virtual environments in the education and rehabilitation of students with intellectual disabilities. *British Journal of Educational Technology*, 32, 289–299. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00199>
- Tardif-Williams, C., Owen, F., Feldman, M., Tarulli, D., Griffiths, D., Sales, C., & Stoner, K. (2007). Comparison of interactive computer-based and classroom training on human rights awareness in persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(1), 48–58.
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani, H. Jr, Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., Thissen, D., Widaman, K. F., & Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117, 291–303. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291>
- Torrado, J. C., Gomez, J., & Montoro, G. (2020). Hands-on experiences with assistive technologies for people with intellectual disabilities: Opportunities and challenges. *IEEE Access*, 8, 106408–106424. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3000095>
- Umb-Carlsson, O., & Sonnander, K. (2006). Living conditions of adults with intellectual disabilities from a gender perspective. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 50(Pt 5), 326–334. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00779.x>
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (accessed Dec. 6, 2021)
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving skills of individuals with mental retardation. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 29(4), 265–278.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

U4 INCLU SION



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA



I+D+i
Kveloce
Tus ideas son nuestros proyectos

UNIVERSITAS
Miguel Hernández

THOMAS
MORE | University of
Applied
Sciences



Cátedra de discapacidad
y empleabilidad
TEMPE / APSA

INSTITUT
für Inklusive
BILDUNG