



Universities for labour inclusion of people with intellectual disabilities

## El empoderamiento psicológico de las competencias emocionales e interpersonales de los individuos con discapacidad intelectual.

Directrices para las mejores prácticas de formación



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

### Editores:

Vincenzo Bochicchio

Selene Mezzalira

Sonia Gencarelli

Antonio Martínez-Pujalte López

Belén Costa

Julia Ferrando

Lorena Aguilar

Vicky Ibars

Annika Hase

Julia Albrecht

Aleidis Devillé

Jasmien Sirfouq

Raf Hensbergen

Isabel Defoer

### Traducción:

Kveloce I+D+i (Senior Europa S.L)

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 Inklusive  
BILDUNG



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



Universities for labour inclusion of people with  
intellectual disabilities

## Proyecto U4INCLUSION

Acuerdo de subvención 2019-1-ES01-KA203-064661



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

El apoyo de la Comisión Europea a la producción de esta publicación no constituye una aprobación de los contenidos que refleje las opiniones solo de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.

## CONTENIDO

<b>AUTORES, AFILIACIONES Y CONTACTOS.....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN: EL PROYECTO EUROPEO ERASMUS+ "U4INCLUSION" .....</b>	<b>6</b>
<b>FOMENTAR LA INCLUSIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS DI. UNA PREMISA TEÓRICA. ....</b>	<b>8</b>
<b>FOMENTAR LA INCLUSIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DI. DIRECTRICES PARA LAS MEJORES PRÁCTICAS DE FORMACIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>I. POTENCIAR LAS COMPETENCIAS INTERPERSONALES DE LAS PERSONAS CON DI.....</b>	<b>9</b>
1.1. Justificación basada en la literatura .....	9
1.2. Directrices para las mejores prácticas de formación .....	9
<b>II. POTENCIANDO EL AUTOCONCEPTO POSITIVO EN INDIVIDUOS CON DI.....</b>	<b>10</b>
2.1. Justificación basada en la literatura .....	10
2.2. Directrices para las mejores prácticas de formación. ....	12
<b>III. POTENCIAR LAS HABILIDADES DE TOMA DE DECISIONES EN INDIVIDUOS CON DI. ....</b>	<b>12</b>
3.1. Justificación basada en la literatura .....	12
3.2. Directrices para las mejores prácticas de formación. ....	13
<b>IV. EMPODERAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS ORIENTADAS A LA COMUNIDAD EN LAS PERSONAS DE ID.....</b>	<b>13</b>
4.1. Justificación basada en la literatura .....	13
4.2. Directrices para las mejores prácticas de formación .....	13
<b>V. POTENCIAR LAS HABILIDADES DE LAS PERSONAS CON DI PARA USAR LA TECNOLOGÍA DE ASISTENCIA.....</b>	<b>14</b>
5.1. Justificación basada en la literatura .....	14
5.2. Directrices para mejores prácticas en formación.....	16
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>17</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>18</b>



## AUTORES, AFILIACIONES Y CONTACTOS

### **Vincenzo Bochicchio**

Departamento de Humanidades, Universidad de Calabria (ITALIA)

[vincenzo.bochicchio@unical.it](mailto:vincenzo.bochicchio@unical.it)

### **Selene Mezzalira**

Departamento de Humanidades, Universidad de Calabria (ITALIA)

[selene.mezzalira@unical.it](mailto:selene.mezzalira@unical.it)

### **Sonia Gencarelli**

Departamento de Humanidades, Universidad de Calabria (ITALIA)

[sonia.gencarelli@unical.it](mailto:sonia.gencarelli@unical.it)

### **Antonio Luis Martínez-Pujalte López**

Departamento de Ciencias Jurídicas, Universidad Miguel Hernández, Elche (ESPAÑA)

[almart@umh.es](mailto:almart@umh.es)

### **Belén Costa**

Kveloce I+D+i, Valencia (ESPAÑA)

[bcosta@kveloce.com](mailto:bcosta@kveloce.com)

### **Julia Ferrando**

Kveloce I+D+i, Valencia (ESPAÑA)

[jferrando@kveloce.com](mailto:jferrando@kveloce.com)

### **Lorena Aguilar**

Kveloce I+D+i, Valencia (ESPAÑA)

[laguilar@kveloce.com](mailto:laguilar@kveloce.com)

**Vicky Ibars**

Kveloce I+D+i, Valencia (ESPAÑA)

[vibars@kveloce.com](mailto:vibars@kveloce.com)

**Annika Hase**

Institut für Inklusive Bildung, Kiel (ALEMANIA)

[hase@inklusive-bildung.org](mailto:hase@inklusive-bildung.org)

**Julia Albrecht**

Institut für Inklusive Bildung, Kiel (ALEMANIA)

[albrecht@inklusive-bildung.org](mailto:albrecht@inklusive-bildung.org)

**Aleidis Devillé**

Departamento de Investigación (Diversidad inclusiva), Universidad Thomas More de Ciencias Aplicadas, Geel (BÉLGICA)

[aleidis.deville@thomasmore.be](mailto:aleidis.deville@thomasmore.be)

**Jasmien Sirfouq**

Departamento de Investigación (Diversidad inclusiva), Universidad Thomas More de Ciencias Aplicadas, Geel (BÉLGICA)

[jasmien.sirfouq@thomasmore.be](mailto:jasmien.sirfouq@thomasmore.be)

**Raf Hensbergen**

Departamento de Investigación (Diversidad inclusiva), Universidad Thomas More de Ciencias Aplicadas, Geel (BÉLGICA)

[raf.hensbergen@mpi-oosterlo.be](mailto:raf.hensbergen@mpi-oosterlo.be)

**Isabel Defoer**

Departamento de Investigación (Diversidad inclusiva), Universidad Thomas More de Ciencias Aplicadas, Geel (BÉLGICA)

[isabel.defoer@thomasmore.be](mailto:isabel.defoer@thomasmore.be)



## RESUMEN

El proyecto Erasmus+ "U4Inclusion" es un programa europeo destinado a crear un currículo educativo común para adultos jóvenes con discapacidad intelectual leve (ID) con el fin de ayudarles a adquirir competencias psicológicas que puedan fomentar su inclusión social. El proyecto tiene como objetivo crear un plan de estudios universitario común de 2 años destinado a proporcionar a las personas de ID competencias personales, interpersonales y vocacionales a través de la implementación de un conjunto de módulos centrados en dominios relevantes de la vida emocional e interpersonal de las personas de ID. Un resultado intelectual relevante, en el que se basa el proyecto, consiste en estructurar las directrices prácticas que pueden permitir mejoras en la capacitación de esta población para el logro y mantenimiento del trabajo. Las directrices abordan diferentes aspectos de las necesidades de las personas identificadas, como las habilidades personales, las relaciones interpersonales, la autonomía para la toma de decisiones, la vida comunitaria y la tecnología de asistencia. La eficacia del marco de formación esbozado por los socios europeos del proyecto "U4Inclusion" se basa en una integración racional de las diversas culturas de inclusión que están presentes en los diferentes países europeos. Las directrices prácticas esbozadas por el proyecto se basan en la literatura científica actual y representan un paso extremadamente significativo hacia la inclusión laboral y la integración social de las personas con DI.

### Lista de acrónimos:

- ID = discapacidad intelectual
- IO = producción intelectual

## INTRODUCCIÓN: EL PROYECTO EUROPEO ERASMUS+ "U4INCLUSION"

El proyecto Erasmus+ "U4Inclusion" (número de acuerdo de subvención Erasmus+: 2019-1-ES01-KA201-064661), un proyecto europeo destinado a estructurar un currículo educativo común para adultos jóvenes con discapacidad intelectual leve (en adelante, ID), tiene como objetivo mejorar las oportunidades de empleo inclusivo e integración social de las personas con ID. El marco de formación propuesto por los socios del proyecto– la Universidad de Calabria (Italia), KVelocity y la Universidad Miguel Hernández (España), el Institut für Inklusive Bildung (Alemania) y el Thomas More Kempen (Bélgica) – consiste en un plan de estudios universitario de 2 años para adultos jóvenes con ID. El proyecto "U4Inclusion" está destinado a mejorar las competencias personales, interpersonales y vocacionales en las personas de ID que han concluido sus años escolares y que son capaces de realizar comportamientos sociales apropiados en sus actividades de la vida diaria. La metodología seguida por el proyecto se basa en la dignidad, la diversidad, la accesibilidad, la autonomía, la seguridad y la autodeterminación.

El segundo "Intellectual Output" (IO2) del proyecto "U4Inclusion" tenía como objetivo crear un material común que se incluyera en el currículo europeo destinado a ayudar a los jóvenes con DI a alcanzar competencias sociales, interpersonales y adaptativas significativas. Por lo tanto, las presentes directrices tienen por objeto orientar a los asociados en la definición del currículo común sobre la base de una revisión de los resultados presentados en la literatura científica sobre el tema. La población objetivo está compuesta por individuos con DI entre 18 y 30 años de edad (aunque el límite superior es flexible).

El alcance y el objetivo del proyecto (es decir, mejorar las competencias personales, interpersonales y vocacionales en individuos con DI) se logra fomentando las capacidades cognitivas y físicas de estas personas, mejorando sus habilidades sociales e interpersonales, y centrándose en los factores especiales que influyen directamente en las tareas profesionales. El programa se basa en la premisa de que se deben facilitar las relaciones mutuas y significativas, y se debe crear una atmósfera positiva. Los métodos de capacitación están dirigidos a brindar apoyo y mejorar los procesos de aprendizaje educativo de acuerdo con las capacidades y necesidades de la persona. Los procesos de mentoría y asistencia finalmente se utilizan junto con los mecanismos de apoyo para promover los objetivos de los procesos de aprendizaje.

Se presentan aquí las pautas que pueden y deben utilizarse para empoderar de manera más efectiva a las personas con ID dentro del programa "U4Inclusion". La justificación de estas



directrices se basa en la literatura científica contemporánea que trata de las mejores prácticas que se adoptarán para que las personas con DI reciban las herramientas para aprender, trabajar y realizar mejor las actividades de la vida diaria. En lo que sigue, se describen estas pautas. En cada sección, presentaremos primero la lógica científica y literaria de nuestro discurso, y luego las tareas prácticas que la investigación contemporánea sobre ID sugiere para las competencias significativas de esta población.

Estas pautas están específicamente destinadas a tocar los diferentes aspectos del currículo común destinados a fomentar la inclusión laboral de las personas con DI a través de una capacitación centrada en las competencias interpersonales, el autoconcepto y la percepción del estigma, las habilidades de toma de decisiones, los entornos comunitarios y la tecnología de asistencia, respectivamente. El currículo común dedica mucho espacio a las habilidades interpersonales, adaptativas y vocacionales. Dado que la adquisición de este último requiere una metodología específica, estas directrices tienen por objeto proporcionar información basada en la literatura para estructurar módulos relacionados con su adquisición por parte de los individuos de ID. Esto es de extrema utilidad práctica para que la sociedad satisfaga las necesidades de la población de ID en diferentes países europeos.

## FOMENTAR LA INCLUSIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS DI. UNA PREMISA TEÓRICA.

Una de las competencias más importantes para los individuos de DI consiste en habilidades adaptativas (Jonker et al., 2021), es decir, las habilidades que se requieren para funcionar de forma autónoma en la sociedad (Tassé et al., 2012). A pesar de que la DI afecta todas las etapas de la vida y requiere altos costos sociales y de salud, ha estado subrepresentada en la atención médica y la investigación (Salvador-Carulla et al., 2015), y en varios países el número de servicios para personas con DI no satisface las necesidades de estas personas (Salvador-Carulla y Saxena 2009). Existe poco conocimiento científico sobre la formación y la educación de los profesionales de la salud que atienden a personas con DI en Europa (Salvador-Carulla et al., 2015).

La oportunidad de encontrar y mantener un empleo es un objetivo fundamental para la inclusión social de las personas con DI (Gomes-Machado et al., 2016). En este sentido, las habilidades adaptativas son extremadamente significativas, ya que se cree que modulan la relación entre los individuos con DI y su entorno sociocultural (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2010). Nuestro proyecto tuvo como objetivo fortalecer el empoderamiento psicológico de estas personas, mejorando sus habilidades personales, emocionales, adaptativas y de comunicación, lo que puede ayudarles con la inserción laboral después de la escuela. El objetivo principal es mejorar la inclusión y la participación social de estas personas, permitiéndoles ser más conscientes de sus necesidades y adquirir las habilidades adecuadas para cuidarse a sí mismas.



# FOMENTAR LA INCLUSIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DI. DIRECTRICES PARA LAS MEJORES PRÁCTICAS DE FORMACIÓN.

## I. POTENCIAR LAS COMPETENCIAS INTERPERSONALES DE LAS PERSONAS CON DI

### 1.1. Justificación basada en la literatura

Según Gül (2016), todas las definiciones de DI apuntan en última instancia a la relevancia de las habilidades sociales e interpersonales en la definición de este diagnóstico. De hecho, las personas con DI a menudo experimentan dificultades sociales, ya que tienen dificultades al aprender habilidades sociales o al usar habilidades sociales previamente adquiridas en nuevos entornos. Estas dificultades sociales pueden explicarse por factores ambientales (por ejemplo, demandas demasiado onerosas), componentes conductuales o dificultades cognitivas (Embregts, 2003). Sin embargo, estos individuos pueden superar positivamente sus dificultades sociales a través de programas de capacitación específicos que involucran enseñanza directa, refuerzo social y retroalimentación, aprendizaje cooperativo, modelado de video e historias sociales (Gül, 2016).

Es probable que el ajuste adulto esté influenciado de manera crucial por las interacciones sociales previas y la calidad de las relaciones interpersonales (Margalit, 1995). Las dificultades sociales a una edad temprana pueden conducir a futuras interacciones deficientes, lo que a su vez puede perjudicar el desarrollo de competencias sociales e intersubjetivas.

La identificación tiene un impacto significativo en el potencial para lograr competencias sociales e interpersonales efectivas. Esto ocurre en diferentes dominios de la vida social, como entornos comunitarios, actividades compartidas entre subjetividades y la vida cotidiana en general. Los programas de capacitación para la población de ID deben centrarse no solo en la remediación de las competencias interpersonales, sino también, y lo más importante, en las habilidades sociales "generativas", definidas como la capacidad de crear y ejecutar constantemente comportamientos hábiles en diversos contextos (Gumpel, 1994).

### 1.2. Directrices para las mejores prácticas de formación

Los programas de formación dirigidos a personas con DI deben tener en cuenta el papel relevante que juegan las habilidades sociales e interpersonales en su adaptación e integración en sus entornos sociales. Dado que a menudo experimentan dificultades

sociales, los programas de capacitación deben estar dirigidos a empoderar las habilidades interpersonales de esta población mediante el uso de diversos tipos de métodos, como la enseñanza directa, el refuerzo social y la retroalimentación, el aprendizaje cooperativo, el modelado de videos y las historias sociales. Además, dado que las dificultades sociales a su vez dificultan el desarrollo de las competencias sociales, los programas de capacitación destinados a mejorar el ajuste social de esta población deben reforzar las interacciones sociales y las relaciones interpersonales. Finalmente, las habilidades de planificación del estilo de vida, así como las diversas actividades de la vida además del trabajo (por ejemplo, el ocio y la recreación), también deben tenerse en cuenta al ayudar a las personas con DI a reunir las competencias interpersonales requeridas para su integración social.

## II. POTENCIANDO EL AUTOCONCEPTO POSITIVO EN INDIVIDUOS CON DI.

### 2.1. Justificación basada en la literatura

Dado que todos los individuos derivan sus identidades en interacciones interpersonales, la construcción de la "identidad personal" no puede separarse de la "identidad social" (Deaux, 1992). Específicamente, algunos individuos reciben una etiqueta de identificación de otros cuando difieren significativamente de una idea culturalmente aceptada de un funcionamiento intelectual "normal" (Manion y Bersani, 1987). El diagnóstico de la DI a menudo se supone que es permanente y difícil de dejar (Harris, 1995). Beart et al. (2005) argumentaron que "tener discapacidad intelectual no es una identidad social periférica o neutral, sino que es una etiqueta de identificación poderosa y a menudo dominante, así como una estigmatizante" (p. 49). De hecho, el estatus social de las personas identificadas es tal que todas sus otras identidades (por ejemplo, género, etnia, orientación sexual y religión) tienden a ser eclipsadas. Las personas con DI también son vistas como individuos que tienen dificultades cognitivas que anulan todos los demás problemas emocionales, que tienden a ser a su vez considerados como consecuencias de su condición (Reiss et al., 1982). En consecuencia, la segregación de las personas con DI resulta en menos oportunidades de empleo, menos posibilidades de casarse y relaciones sociales más pobres en comparación con las personas sin DI.

El diagnóstico de DI puede representar una etiqueta severamente estigmatizante, y a menudo se asocia con un bajo estatus percibido como resultado de una identidad social devaluada (O'Byrne y Muldoon, 2017). El estigma puede ser la consecuencia de la experiencia directa de rechazo o miedo a encontrar contextos sociales hostiles. Se supone que la percepción del estigma tiene un impacto directo en el bienestar de las personas identificadas. Por lo tanto, se ponen en práctica diferentes estrategias para enfrentar



experiencias estigmatizantes, basadas en las características personales, el nivel de funcionamiento y la gravedad de la discapacidad. Cada individuo se involucra en estrategias de comparación social como un instrumento para la autoevaluación (Festinger, 1954). Bajo esta perspectiva, las comparaciones sociales se ven como mecanismos cognitivos sociales a través de los cuales una persona puede definir y validar uno o más aspectos de sí misma. Como tal, las comparaciones sociales afectan la autoevaluación y, por lo tanto, la autopercepción.

Parece existir una asociación entre la alta percepción del estigma, las comparaciones sociales negativas y la baja autoestima en individuos con DI (Paterson et al., 2012). De hecho, los individuos con DI tienden a tener baja autoestima y pasan por experiencias interpersonales adversas (Davies et al., 2021). Larkin et al. (2012) mostraron que los adultos jóvenes con DI tienden a ser más propensos a ser (y también sentirse) victimizados en comparación con sus compañeros no discapacitados. Los conflictos interpersonales también pueden conducir a peores resultados de salud mental en individuos con DI (Emerson, 2010). Los individuos con DI parecen usar procesos de comparación social descendente cuando se comparan con sus pares con DI (Jahoda y Markova, 2004). De hecho, tienden a sentirse más competentes cuando se comparan con compañeros con discapacidades similares que con individuos de desarrollo típico (Dijkstra et al., 2008). Lejos de ser pasivos al enfrentar su estatus social, las personas con DI pueden desempeñar un papel activo en la creación y el mantenimiento de una identidad positiva. Siempre que las personas con DI tiendan a participar en procesos de comparación socialmente creativos para proteger su identidad, su experiencia de estigma no siempre resulta en un autoconcepto más pobre (O'Byrne y Muldoon, 2017). Sin embargo, la mayor vulnerabilidad de ciertos grupos de personas con DI (por ejemplo, mujeres) requiere apoyo adicional para ayudar a las necesidades de estas personas.

Poca literatura investigó el papel que juega el género en el autoconcepto y la percepción del estigma en personas con DI (Umb-Carlsson & Sonnander, 2006). O'Byrne y Muldoon (2017) encontraron que los hombres tienden a reportar comparaciones sociales más positivas con otros que las mujeres, quienes a su vez tienden a reportar más experiencia de estigma. La relevancia de estos datos es primordial a considerar, dado que las mujeres con DI experimentan las consecuencias psicológicas de un "estatus de doble minoría" (es decir, ser mujeres y tener un diagnóstico de discapacidad). Debido a que las personas con DI no representan un grupo homogéneo (Quinn y Chaudoir, 2009), las variaciones individuales de las respuestas al estigma percibido deben considerarse profundamente, también dado que el enfoque de talla única manifiesta aquí todos sus límites.

## **2.2. Directrices para las mejores prácticas de formación.**

Dado el papel generalizado que representa un diagnóstico de DI para la persona afectada por él, se debe prestar especial atención a la condición de "minoría" de la población con DI, para que no sean segregados y, por el contrario, encuentren oportunidades de inclusión social. Dado que la identificación representa una etiqueta severamente estigmatizante, se debe hacer todo lo posible para que las personas con identificación tengan la oportunidad de centrarse más en sus fortalezas que en las barreras que encuentran. Fomentar la conciencia de identidad en las personas con DI puede mejorar su capacidad para cuidarse a sí mismas, ayudando también en los procesos de comparación social que ponen en acción.

# **III. POTENCIAR LAS HABILIDADES DE TOMA DE DECISIONES EN INDIVIDUOS CON DI.**

## **3.1. Justificación basada en la literatura**

Las habilidades de toma de decisiones y las estrategias de resolución de problemas a menudo se consideran barreras para las personas con DI (Wehmeyer y Kelchner, 1994). Estas capacidades son importantes para que estas personas logren resultados positivos en contextos vocacionales, personales y sociales. La autodeterminación es fundamental para la toma de decisiones, que a su vez influyen significativamente en el ajuste social efectivo, las competencias interpersonales, el empleo y la autodirección en esta población (Khemka, 2000). En este sentido, las personas identificadas tienden a tener dificultades en los procesos de toma de decisiones interpersonales, lo que podría representar un obstáculo para su autoprotección también en situaciones de posible abuso. Los factores críticos para el desempeño de la toma de decisiones no solo son las habilidades de resolución de problemas, sino también los factores no cognitivos como la motivación de la persona, el nivel de confianza y las creencias personales (Cacioppo y Petty, 1982).

La toma de decisiones autodeterminada se correlaciona con la percepción de la persona del control y la influencia sobre el entorno (Wehmeyer, 1992), y también con la selección del individuo de resultados que coinciden con los objetivos valorados personalmente, cuya evaluación y alcance son cruciales para los procesos de toma de decisiones (Ford, 1992). Khemka (2000) demostró que la toma de decisiones puede mejorarse a través de programas de capacitación centrados en el uso de estrategias cognitivas para la generación de opciones alternativas y el pensamiento consecuente, mediante los cuales no solo están involucrados los componentes cognitivos (por ejemplo, García-Alba et al., 2020), sino también los aspectos motivacionales de la toma de decisiones.



### **3.2. Directrices para las mejores prácticas de formación.**

Dado que las habilidades efectivas de toma de decisiones y las estrategias de resolución de problemas a menudo se consideran difíciles de lograr para las personas con DI, se debe prestar especial atención a estas competencias, como un instrumento valioso para hacer que estas personas sean más conscientes de su potencial de agencia y motivadas en sus elecciones. La autodeterminación en los procesos de toma de decisiones puede ayudar a los individuos de ID a obtener una mayor percepción de control sobre el entorno, lo que a su vez puede mejorar su bienestar y autonomía.

## **IV. EMPODERAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS ORIENTADAS A LA COMUNIDAD EN LAS PERSONAS DE ID**

### **4.1. Justificación basada en la literatura**

En muchos países, la atención institucional a las personas con DI está siendo progresivamente sustituida por entornos comunitarios (Overmars-Marx et al., 2014). Este proceso, llamado "desinstitucionalización" de la atención (Mansell, 2006), también es fomentado por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD: Naciones Unidas, 2006). Sin embargo, el cambio hacia un enfoque de la atención basado en el respeto de los derechos fundamentales de las personas con DI no parece haber logrado beneficios suficientes (Cobigo & Stuart, 2010), también debido a los procesos de estigmatización y discriminación que esta población debe enfrentar.

Aunque es difícil de definir, la inclusión social se ha caracterizado como el entrelazamiento entre las relaciones interpersonales y la participación comunitaria, e involucra factores individuales, interpersonales, organizacionales, comunitarios y sociopolíticos (Simplican et al., 2015). Las competencias interpersonales que deben fomentarse en las personas con DI incluyen la calidad de las relaciones humanas, la confianza en sí mismos y las habilidades prácticas, como el autocuidado y la autopreservación. La inclusión social se produce en el entrelazamiento de factores ambientales, oportunidades sociales y competencias personales (Cobigo et al., 2012), y representa un proceso multidimensional, dinámico y relacional, por el cual superar la exclusión significa contrastar desventajas, y facilitar la inclusión significa crear nuevas oportunidades (Owuor et al., 2018).

### **4.2. Directrices para las mejores prácticas de formación**

En los programas de formación dirigidos a mejorar las capacidades sociales de los individuos con DI, es de suma importancia que sean considerados como agentes activos. Deben aprender a interiorizar los procesos que pueden llevarlos a realizar ciertos tipos de

comportamiento, permitiendo así la generalización de estos mismos comportamientos en diferentes entornos. Por lo tanto, es importante prestar atención a mejorar la internalización de tipos específicos de comportamiento en personas con DI, para que puedan generalizarlos también en la vida cotidiana. De hecho, el bienestar de las personas identificadas se ve afectado de manera crucial por la capacidad de utilizar eficazmente las habilidades interpersonales, que son primordiales para que esta población se integre positivamente en la sociedad.

## **V. POTENCIAR LAS HABILIDADES DE LAS PERSONAS CON DI PARA USAR LA TECNOLOGÍA DE ASISTENCIA**

### **5.1. Justificación basada en la literatura**

Hoy en día, la inclusión social de las personas con DI debe ocurrir en un período de grandes avances tecnológicos, que podrían utilizarse para facilitar la exploración de nuevos enfoques inclusivos (Owuor et al., 2018). El uso de instrumentos asistidos por computadora para mejorar la capacitación y la educación de las personas con DI ha sido testigo de esfuerzos crecientes en los últimos años (Torrado et al., 2020). El uso de herramientas digitales dirigidas específicamente a esta población también apunta a una mayor necesidad de que los profesionales de la educación puedan identificar y utilizar instrumentos digitales adecuados (Ayres et al., 2013). El uso de la tecnología contemporánea como base de instrucción para la educación se está volviendo progresivamente más frecuente tanto en la educación general como en la especial. El estallido de la pandemia de Covid-19 obligó a la población mundial a utilizar las plataformas digitales para realizar actividades que antes se realizaban de forma presencial (por ejemplo, asistir a la escuela, trabajar, hacer compras y contactar a otros). Sin embargo, los dispositivos tecnológicos existentes solo satisfacen parcialmente las necesidades de las personas con DI (Borblik et al., 2015). De hecho, aún queda mucho por hacer para proporcionar a estas personas una tecnología adecuada que pueda ayudar en su educación e integración social (Cuascota et al., 2019).

A pesar de sus beneficios potenciales, la Tecnología de Asistencia (AT), cuando el acceso a ella es inadecuado, puede representar un obstáculo adicional para las personas con DI, que serían testigos de su inclusión social y participación en la comunidad severamente obstaculizada (Owuor et al., 2017). La necesidad de mejores prácticas en este sentido apunta a la exploración de la interacción entre AT, la vida comunitaria y la inclusión social de las personas con DI. La realidad virtual es un entorno multimedia interactivo donde el usuario se convierte en un participante con la computadora en un mundo "real virtual" (Pantelidis, 1993). En consecuencia, los programas computarizados interactivos pueden beneficiar a las personas con DI en el sentido de que fomentan la participación activa en el



proceso de aprendizaje, proporcionando así a los usuarios la experiencia de control sobre dicho proceso (Standen et al., 2002). Por ejemplo, se ha demostrado que el modelado de video es efectivo para enseñar a las personas con ID a realizar habilidades sociales como ofrecer asistencia, responder adecuadamente a los comentarios y pedir aclaraciones verbalmente (Park et al., 2020). La realidad virtual ofrece varias ventajas al proceso de aprendizaje de las personas con DI (Cromby et al., 1996). En primer lugar, les ofrecen la oportunidad de aprender a realizar diferentes actividades cometiendo errores sin sufrir las consecuencias de los mismos. En segundo lugar, los mundos virtuales pueden ser manipulados de maneras que el mundo real no puede. Finalmente, los entornos virtuales presentan objetos que pueden ser entendidos en su presencia sin el uso de sistemas simbólicos.

Investigaciones recientes sugirieron que la realidad virtual puede fomentar la adquisición de habilidades para la vida de los individuos con DI, así como su aplicación en el mundo real (Standen et al., 2002). La realidad virtual tiene un potencial de rehabilitación relevante para las personas con DI, ya que proporciona un entorno más seguro en comparación con el mundo real, donde practicar nuevas habilidades podría ser demasiado arriesgado para esta población vulnerable (Standen y Brown, 2005). Más específicamente, los entornos virtuales pueden facilitar la adquisición de competencias importantes en estas personas, ya que les brinda la posibilidad de adquirir habilidades que pueden reducir el impacto de sus dificultades de la vida diaria (Standen & Brown, 2006).

Se ha demostrado que las herramientas tecnológicas asistidas por ordenador son efectivas para enseñar diversas competencias personales, vocacionales e intersubjetivas a personas con DI (para una revisión, ver Mezzalana et al., 2021). En este sentido, el equipo de Tardif-Williams (2007) encontró que una capacitación interactiva basada en video era tan efectiva como una capacitación más tradicional, basada en el aula, para enseñar a las personas con DI a identificar violaciones de derechos humanos y encontrar posibles soluciones. Estos resultados indicaron que la tecnología interactiva basada en ordenadores es efectiva para fomentar la adquisición de conciencia sobre los derechos humanos en las personas con DI. Esto significa que los programas de capacitación asistidos por ordenador tienen el potencial de ser al menos tan efectivos como (pero más rentables que) la tutoría individual (Larson et al., 2016).

Internet permite a las personas identificadas ser más activas en su participación social, ya que puede reducir las barreras que limitan su acceso a varias actividades de la vida (Chadwick et al., 2013). Sin embargo, ante el aumento de las oportunidades para obtener acceso a Internet, las personas con DI necesitan aprender habilidades de alfabetización informática para beneficiarse de la información presentada en la web. Los riesgos que puede enfrentar el acceso de las personas con DI a Internet implican el uso excesivo, ser acosado en las redes sociales y acceder a páginas web no deseadas. A diferencia de investigaciones anteriores, según las cuales los individuos con DI carecen de las habilidades

relevantes para acceder a Internet (Li-Tsang et al., 2005), la literatura reciente ha sugerido que esta población puede aprender a manejar eficientemente algunos recursos de Internet (Molin et al., 2017).

A pesar de su tendencia a tener una percepción positiva del potencial que Internet tiene para sus usuarios, las personas con DI también muestran ser conscientes de los peligros que su interacción con personas sin DI puede tener para su vida virtual y real. Por esta razón, Delgado et al. (2019) mostraron que los programas de instrucción son efectivos para enseñar a los estudiantes con DI cómo leer críticamente la información en Internet. En última instancia, mejorar las habilidades de toma de decisiones en la vida cotidiana puede afectar positivamente la autodeterminación de las personas con DI (Shogren y Wehmeyer, 2016).

## **5.2. Directrices para mejores prácticas en formación**

Dado el rápido aumento del uso de herramientas tecnológicas tanto en la educación ordinaria como en la especial, es de suma importancia establecer y utilizar nuevas herramientas tecnológicas para ayudar a las personas con DI en sus procesos de aprendizaje. Una utilización responsable de estos dispositivos también es extremadamente significativa para el bienestar de esta población. Dado que la realidad virtual puede fomentar la adquisición e implementación de nuevas habilidades por parte de los individuos con DI, es muy importante fomentar su hábil utilización de dispositivos digitales, para que también puedan beneficiarse de la tecnología contemporánea para navegar mejor en su vida ordinaria. Por lo tanto, es de crucial importancia crear programas de capacitación para personas con ID que puedan ayudarlos a adquirir habilidades (por ejemplo, responsabilidad y autoprotección) que sean útiles en los intercambios interpersonales con otras personas con y sin DI. Por último, pero no menos importante, la lectura crítica en Internet puede permitir a las personas con DI tomar decisiones importantes que pueden beneficiar su bienestar e inclusión social.



## CONCLUSIONES

Los programas de formación dirigidos a personas con DI deben tener en cuenta el papel relevante que desempeñan las habilidades sociales, adaptativas e interpersonales en su inclusión e integración social. Los programas de capacitación destinados a ayudar a esta población a reunir estas habilidades deben utilizar diversos métodos, como la enseñanza directa, el refuerzo social y la retroalimentación, el aprendizaje cooperativo, el modelado de videos y las historias sociales. Los programas de capacitación destinados a mejorar la adaptación social de estos individuos deben reforzar las interacciones sociales y las relaciones interpersonales, incluidas las habilidades de planificación del estilo de vida, así como diversas actividades de la vida además del trabajo, como el ocio y la recreación. Además, debe prestarse especial atención a la condición de "minoría" de ciertas poblaciones con DI, como las mujeres.

Los programas de capacitación deben fomentar la autoconciencia en las personas con DI, para que puedan cuidarse a sí mismas. Se debe prestar especial atención a las habilidades de toma de decisiones de los individuos con DI, como una herramienta relevante para que sean más conscientes y motivados en sus elecciones personales y relacionales. Las habilidades de toma de decisiones autodeterminadas pueden ayudar aún más a las personas con DI a obtener una mejor percepción del control sobre el entorno. Los programas de capacitación deben ayudar a las personas con DI a aprender a interiorizar los procesos de ciertos tipos de comportamiento, lo que también permite la generalización de estos comportamientos en diversos entornos ambientales.

Es de suma importancia configurar y utilizar dispositivos tecnológicos contemporáneos para ayudar a las personas con DI a utilizar de manera responsable las herramientas digitales para su bienestar en sus actividades de la vida diaria. Por lo tanto, es muy importante fomentar la utilización hábil de dispositivos digitales por parte de estas personas, para que puedan navegar mejor en su vida ordinaria. Finalmente, es de gran importancia crear programas de capacitación para personas con DI que puedan ayudarles a adquirir nuevas habilidades personales e intersubjetivas (por ejemplo, responsabilidad y autoprotección) que han demostrado ser útiles en los intercambios interpersonales. En general, las habilidades personales, sociales e interpersonales pueden ayudar a las personas identificadas a ser más conscientes de sus necesidades y encontrar formas más efectivas de estar y sentirse integradas en la sociedad. El objetivo general es, de hecho, potenciar las habilidades orientadas a la competencia en individuos con DI, a través de un programa de capacitación que, siguiendo estas pautas prácticas basadas en la literatura y la evidencia, pueda fomentar las habilidades de adaptación que se requieren para que esta población se integre y se sienta positivamente integrada en la sociedad.

## REFERENCIAS

- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo: AAIDD. (2010). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistema de apoyos (11ª ed.). Washington, DC: El Comité Ad Hoc de Terminología y Clasificación del AAIDD.
- Ayres, K. M., Mechling, L. & Sansosti, F. J. (2013). El uso de tecnologías móviles para ayudar con las habilidades para la vida / independencia de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada / grave y / o trastornos del espectro autista: Consideraciones para el futuro de la psicología escolar. *Psicología en las escuelas*, 50, 259–271. <https://doi.org/0.1002/pits.21673>
- Beart, S., Hardy, G., & Buchan, L. (2005). Cómo las personas con discapacidad intelectual ven su identidad social: Una revisión de la literatura. *Revista de Investigación Aplicada en Discapacidades Intelectuales*, 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). Software de tecnología de asistencia para personas con discapacidad intelectual o de desarrollo: Diseño de interfaces de usuario para aplicaciones móviles. *6ª Conferencia Internacional sobre Información, Inteligencia, Sistemas y Aplicaciones (IISA)*. Corfú, Grecia, 2015, págs. 1–6. <https://doi.org/0.1109/IISA.2015.7387976>
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). La necesidad de cognición. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 42(1), 116–131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116>
- Chadwick, D., Wesson, C., & Fullwood, C. (2013). Acceso a Internet por parte de personas con discapacidad intelectual: Desigualdades y oportunidades. *Internet del futuro*, 5, 376–397. <https://doi.org/10.3390/fi503037>
- Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Martin, L. (2012). Cambiando nuestra conceptualización de la inclusión social. *Stigma Research and Action*, págs. 2, 75–84. <https://doi.org/10.5463/sra.v1i3.45>
- Cobigo, V., & Stuart, H. (2010). Inclusión social y salud mental. *Opinión actual en psiquiatría*, 23(5), 453–457. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32833bb305>
- Cromby, J. J., Standen, P. J., & Brown, D. J. (1996). Los potenciales de los entornos virtuales en la educación y formación de personas con dificultades de aprendizaje. *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). Aplicación asistencial de personas con discapacidad cognitiva en tareas para su inclusión social. *14ª Conferencia Ibérica de Sistemas y Tecnologías de la Información (CISTI)*. Coimbra, Portugal, 2019, 1–7. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2019.8760732>
- Davies, L., Randle-Phillips, C., Russell, A., & Delaney, C. (2021). La relación entre las experiencias interpersonales adversas y la autoestima en personas con discapacidades intelectuales: el papel de la vergüenza, la



autocompasión y el apoyo social. *Revista de Investigación Aplicada en Discapacidades Intelectuales*, 34, 1037–1047. <https://doi.org/10.1111/jar.12844>

Deaux K. (1992) Personalización de la identidad y socialización del yo. En G. Breakwell (Ed.), *Psicología social de la identidad y el autoconcepto* (pp. 9-34). Surrey University Press, Guildford, Reino Unido.

Delgado, P., Ávila, V., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2019). Capacitar a adultos jóvenes con discapacidad intelectual para que lean críticamente en Internet. *Revista de Investigación Aplicada en Discapacidades Intelectuales: 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). Comparación social en el aula: Una revisión. *Review of Educational Research*, 78(4), 828–879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>

Embregts, P. (2003). Usar la autogestión, la retroalimentación de video y la retroalimentación gráfica para mejorar el comportamiento social de los jóvenes con retraso mental leve. *Educación y capacitación en discapacidades del desarrollo*, 38(3), 283–295. <https://doi.org/10.1080/10349120120115361>

Emerson E. (2010). La exposición autoinformada al discapacitado se asocia con una peor salud y bienestar autoinformados entre los adultos con discapacidades intelectuales en Inglaterra: una encuesta transversal. *Salud pública*, 124(12), 682–689. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2010.08.020>

Festinger, L. (1954). Una teoría de los procesos de comparación social. *Relaciones humanas*, 7, 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>

Ford, M. E. (1992). *Motivar a los humanos: Metas, emociones y creencias de agencia personal*. Newbury Park, CA: Sage.

García-Alba, J., Rubio-Valdehita, S., Sánchez, M. J., García, A. I. M., Esteba-Castillo, S., & Gómez-Caminero, M. (2020). Entrenamiento cognitivo en adultos con discapacidad intelectual: Estudio piloto aplicando un programa de tele-rehabilitación cognitiva. *Revista Internacional de Discapacidades del Desarrollo*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1764242>

Gomes-Machado, M. L., Santos, F. H., Schoen, T., & Chiari, B. (2016). Efectos de la formación profesional en un grupo de personas con discapacidad intelectual. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, págs. 13, 33–40. <https://doi.org/10.1111/jppi.12144>

Gül, S. O. (2016). El uso combinado de modelos de video e historias sociales en la enseñanza de habilidades sociales para personas con discapacidad intelectual. *Ciencias de la Educación: Teoría y Práctica*, 16(1), 83–107.

Gumpel, T. (1994). Entrenamiento en competencia social y habilidades sociales para personas con retraso mental: Una expansión de un paradigma conductual. *Educación y capacitación en retraso mental y discapacidades del desarrollo*, 29(3), 194–201.

Harris, P. (1995) ¿Quién soy yo? Conceptos de discapacidad y sus implicaciones para las personas con dificultades de aprendizaje. *Discapacidad y sociedad*, 10(3), 341–352. <https://doi.org/10.1080/09687599550023570>

- Jahoda, A., & Markova, I. (2004). Hacer frente al estigma social: Las personas con discapacidad intelectual se mudan de las instituciones y el hogar familiar. *Revista de Investigación sobre Discapacidad Intelectual: 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): Un nuevo instrumento para medir las habilidades adaptativas en personas con discapacidades intelectuales y el funcionamiento intelectual límite. *Revista de Investigación Aplicada en Discapacidades Intelectuales*, 34, 1156–1165. <https://doi.org/10.1111/jar.12876>
- Khemka, I. (2000). Aumentar las habilidades de toma de decisiones independientes de las mujeres con retraso mental en situaciones interpersonales simuladas de abuso. *American Journal of Mental Retardation: AJMR*, 105(5), 387–401. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2000\)105<0387:IIJSOW>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2000)105<0387:IIJSOW>2.0.CO;2)
- Larkin, P., Jahoda, A., MacMahon, K., & Pert, C. (2012). Fuentes interpersonales de conflicto en jóvenes con y sin discapacidad intelectual leve a moderada en la transición de la adolescencia a la edad adulta. *Revista de Investigación Aplicada en Discapacidades Intelectuales*, 25, 29–38. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00652.x>
- Larson, J. R. Jr, Juszcak, A., & Engel, K. (2016). Capacitación eficiente en habilidades vocacionales para personas con discapacidades cognitivas: un estudio exploratorio que compara la instrucción asistida por computadora con la tutoría individual. *Revista de Investigación Aplicada en Discapacidad Intelectual*, 29(2), 185-96. <https://doi.org/10.1111/jar.12176>
- Li-Tsang, C., Yeung, S., Chan, C., & Hui-Chan, C. (2005). Factores que afectan a las personas con discapacidad intelectual en el aprendizaje del uso de la tecnología informática. *Revista Internacional de Investigación de Rehabilitación*, 28, 127–133. <https://doi.org/10.1097/00004356-200506000-00005>
- Manion, M., & Bersani, H. (1987). El retraso mental como constructo sociológico occidental: un análisis intercultural. *Discapacidad, discapacidad y sociedad*, 2, 231–244.
- Mansell J. (2006). Desinstitucionalización y vida comunitaria: progreso, problemas y prioridades. *Revista de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo*, 31(2), 65–76. <https://doi.org/10.1080/13668250600686726>
- Margalit, M. (1995). Efectos del entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Internacional de Discapacidad, Desarrollo y Educación*, 42(1), 75–85. <https://doi.org/10.1080/0156655950420108>
- Mezzalira, S., Scandurra, C., Pérgola, R. F., Maldonato, N. M., Montero, I., & Bochicchio, V. (2021). Los beneficios psicológicos y la eficacia de la capacitación asistida por computadora sobre la mejora de la competencia en adultos con discapacidad intelectual. Una revisión sistemática. *Revista Mediterránea de Psicología Clínica*, 9(3). <https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-3178>



- Molin, M., Sorbring, E., & Lofgren-Mårtenson, L. (2017). ¿Nuevos paisajes emancipadores? Jóvenes con discapacidad intelectual, uso de Internet y procesos de identificación. *Avances en trabajo social*, 18, 645–662.
- O'Byrne, C., & Muldoon, O. (2017) Estigma, autopercepción y comparaciones sociales en jóvenes con discapacidad intelectual. *Estudios Educativos Irlandeses*, 36(3), 307–322. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1327363>
- Overmars-Marx, T., Thomése, F., Verdonschot, M., & Meininger, H. (2014). Avanzar en la inclusión social en el barrio para las personas con discapacidad intelectual: una exploración de la literatura. *Discapacidad y sociedad*, 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). ¿La tecnología de asistencia contribuye a la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual? Un protocolo de revisión sistemática. *BMJ abierto*, 8(2), e017533. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017533>
- Owuor, J., Larkan, F., & MacLachlan, M. (2017). No dejar a nadie atrás: Uso de tecnología de asistencia para mejorar la vida comunitaria de las personas con discapacidad intelectual. *Discapacidad y Rehabilitación. Tecnología de asistencia*, 12(5), 426–428. <https://doi.org/10.1080/17483107.2017.1312572>
- Pantelidis, V. S. (1993). Realidad virtual en el aula. *Tecnología educativa*, 33(4), 23–27.
- Park, J., Bouck, E. C., & Duenas, A. (2020). Uso de modelos de video para enseñar habilidades sociales para el empleo a jóvenes con discapacidad intelectual. *Desarrollo profesional y transición para personas excepcionales*, 43(1), 40–52. <https://doi.org/10.1177/2165143418810671>
- Paterson, L., McKenzie, K., & Lindsay, B. (2012). Estigma, comparación social y autoestima en adultos con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación Aplicada en Discapacidades Intelectuales: JARID*, 25(2), 166–176. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00651.x>
- Quinn, D. M., & Chaudoir, S. R. (2009). Vivir con una identidad estigmatizada ocultable: El impacto del estigma anticipado, la centralidad, la prominencia y el estigma cultural en la angustia psicológica y la salud. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 97(4), 634–651. <https://doi.org/10.1037/a0015815>
- Reiss, S., Levitan, G. W., & McNally, R. J. (1982). Personas con retraso mental emocionalmente perturbadas: Una población desatendida. *El psicólogo estadounidense*, 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). Formación sobre discapacidad intelectual en ciencias de la salud: La perspectiva europea. *Revista Internacional de Discapacidades del Desarrollo*, 61(1), 20–31. <https://doi.org/10.1179/2047387713Y.0000000027>
- Salvador-Carulla, L., & Saxena, S. (2009). Discapacidad intelectual: entre discapacidad y nosología clínica. *Lancet (Londres)*, 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). Autodeterminación y consecución de objetivos. En M. L. Wehmeyer, & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 255–273). Nueva York, NY: Taylor & Francis.
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Definición de la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: Un modelo ecológico de redes sociales y participación comunitaria. *Investigación en discapacidades del desarrollo*, 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. *Ciberpsicología y comportamiento*, 8(3), 272–282. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.272>
- Standen, P. J., & Brown, D. J. (2006). La Realidad Virtual y su papel en la eliminación de las barreras que convierten los deterioros cognitivos en discapacidad intelectual. *Revista de Realidad Virtual*, 10(3-4), 241–252. <https://doi.org/10.1007/s10055-006-0042-6>
- Standen, P. J., Brown, D. J., & Cromby, J. (2002). El uso efectivo de entornos virtuales en la educación y rehabilitación de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Británica de Tecnología Educativa*, 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). Comparación de la formación interactiva por ordenador y en el aula sobre la sensibilización en materia de derechos humanos en personas con discapacidad intelectual. *Educación y capacitación en discapacidades del desarrollo*, 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). El constructo del comportamiento adaptativo: su conceptualización, medición y uso en el campo de la discapacidad intelectual. *Revista Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo*, 117, 291–303. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291>
- Torrado, J. C., Gómez, J. y Montoro, G. (2020). Experiencias prácticas con tecnologías de asistencia para personas con discapacidad intelectual: oportunidades y desafíos. *ACCESO IEEE*, 8, 106408–106424. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3000095>
- Umb-Carlsson, O., & Sonnander, K. (2006). Condiciones de vida de los adultos con discapacidad intelectual desde una perspectiva de género. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 50(Pt 5), 326–334. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00779.x>
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (consultado el 6 de diciembre de 2021)



Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1994). Habilidades cognitivas interpersonales de resolución de problemas de individuos con retraso mental. *Educación y capacitación en retraso mental y discapacidades del desarrollo*, 29(4), 265–278.

# 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