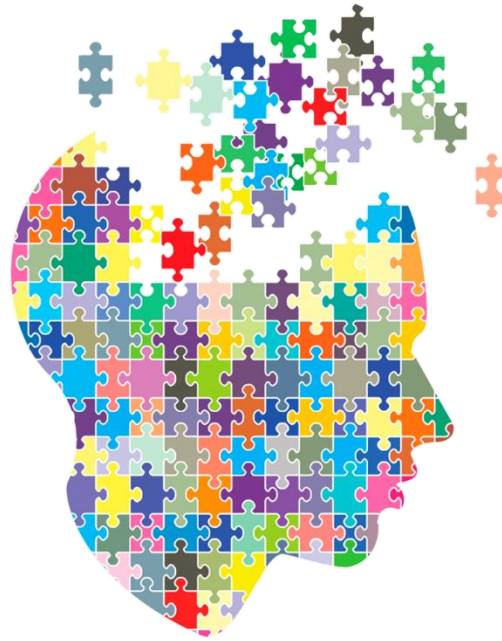




Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

ORIENTACIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA EDUCACIÓN POST- OBLIGATORIA



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



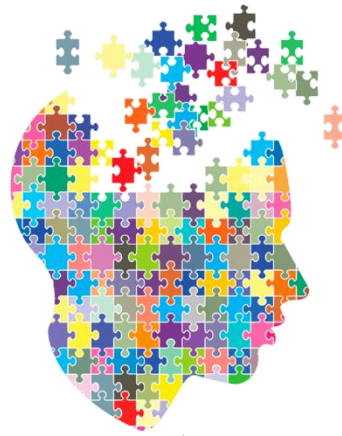
UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA





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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 1

Gestión de la diversidad y principios de la educación inclusiva



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introducción

El concepto de inclusión se ha desarrollado hace relativamente poco tiempo en los ámbitos teórico y práctico de la educación; sin embargo, padres, profesores, alumnos, teóricos de la educación y profesionales de todo el mundo tienden a sostener que cualquier programa educativo debe ser inclusivo si quieren ser considerados democráticos y de alta calidad (Armstrong et al, 2011; Biesta, 2009; Booth & Ainscow, 2002; Dell'Anna et al., 2019; Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, 2020; Leyser & Kirk, 2004; Odom & Diamond, 1998; Purdue et al., 2009; UNESCO, 2013). Se trata de asegurar que todos los alumnos, con y sin discapacidad y, en general, con necesidades educativas especiales, tengan garantizado el acceso a una educación de calidad y puedan asistir a las escuelas ordinarias. Hoy en día, la inclusión se considera un derecho fundamental y no sólo un principio rector (Echeita & Ainscow, 2010), comprometiéndose varios países del mundo a su implementación en sus respectivos sistemas de educación y formación.

La ejecución y la planificación política de las vías educativas inclusivas dependen de la historia y la cultura de la discapacidad de cada país. Por un lado, si la noción dominante de un país es que la discapacidad está asociada exclusivamente a rasgos individuales (atribuible al llamado modelo médico de la discapacidad), entonces tenderá a tener menores expectativas para las personas con discapacidad, lo que influirá en las oportunidades de aprendizaje. Por otro lado, si un país considera que la discapacidad es una condición resultante de las interacciones entre factores biológicos, psicológicos y sociales y que cada persona es el producto de un entrelazamiento de habilidades sociales; situaciones históricas, culturales y ambientales; y condiciones de salud, entonces tenderá a organizar sus sistemas educativos y de formación según principios más equitativos para todos los estudiantes (según el modelo biopsicosocial). Por último, si se acepta que la discapacidad es "un

concepto que evoluciona y que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás", como se afirma en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, Preámbulo, letra e), que en su artículo 1 aclara que "las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás", entonces la violación del derecho a la educación (incluso a la educación superior) es sinónimo de violación de su derecho humano. Por lo tanto, la idea de discapacidad modifica fuertemente la competencia de las políticas en el ámbito educativo a todos los niveles, incluidas las universidades, en la aplicación de sistemas de formación inclusivos.

Apoyar la inclusión en el ámbito educativo y formativo requiere una inversión económica y unas opciones culturales y políticas que valoren el sistema escolar. Además, los profesores deben ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos y creer que todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, cultura, religión, género y orientación sexual, de su discapacidad y de su capacidad, deben tener la oportunidad de recibir una educación excelente.

Antecedentes del tema

Según la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (EASNIE), "A medida que un mayor número de países avanza hacia una definición más amplia de la educación inclusiva, la diversidad se reconoce como "natural" en cualquier grupo de alumnos y la educación inclusiva puede considerarse como un medio para aumentar el rendimiento a través de la presencia (acceso a la educación), la participación (calidad de la experiencia de aprendizaje) y el rendimiento (procesos y resultados de aprendizaje) de todos los alumnos" (Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (EASNIE), 2014). Consideramos, por tanto, que la educación inclusiva son aquellas políticas que reconocen la diversidad como norma y crean las condiciones para que todos participen, en el sentido democrático del término, en los procesos de educación y formación.

La idea de que los estudiantes con discapacidad puedan participar en los procesos educativos y formativos con sus compañeros sin discapacidad, aunque no se discuta actualmente, es el resultado de una evolución conceptual de lo que significa "discapacidad" y de las políticas de tratamiento y gestión de las personas con discapacidad.

A pesar de que las personas con discapacidad habían sido generalmente relegadas a los contextos domésticos e incluidas en las trayectorias educativas hasta la segunda mitad del siglo XX, sólo durante la década de 1960 se les dio la oportunidad de asistir a escuelas especiales separadas de aquellas a las que asistían los demás alumnos, experimentando una profunda dinámica de exclusión del resto de su comunidad. Estas dinámicas también pueden atribuirse a la ola de contestación que afectaba a muchos países en aquella época y que llevó a una crítica de la institucionalización, con lo que las personas con discapacidad fueron conquistando la escena pública y contribuyendo a la configuración de nuevos espacios de libertad y derechos. Un

movimiento destacado que ha promovido este proceso de cambio y el inicio de transformaciones sociales trascendentales, apoyando las demandas de libertad y justicia para las personas con discapacidad, así como su libertad para vivir por autodeterminación, fue el de Vida Independiente, creado en los años 60 en la Universidad de Berkeley, Estados Unidos. El movimiento luchó por la eliminación de las barreras arquitectónicas dentro y fuera del campus universitario y el acceso a servicios cualitativamente adecuados a las necesidades de los universitarios con discapacidades, incluso complejas, para promover acciones de influencia en los contactos políticos para efectuar cambios, incluidos los del ámbito legislativo y la protección de los derechos.

Desde una perspectiva teórica, si examinamos específicamente la discapacidad intelectual (DI), el "principio de normalización" de Bengt Nirje (1969), que data de finales de la década de 1960, sostiene que debemos fomentar el desarrollo de modelos y condiciones de vida cotidiana para las personas con discapacidad que sean lo más parecidos posible a los que se aplican al resto de la comunidad. Desarrollado en el norte de Europa, el concepto se extendió rápidamente a Estados Unidos y Canadá y sentó las bases del principio de integración. Durante la década de los 70, Europa y Canadá abrieron varios caminos para la integración escolar de los alumnos con discapacidad en las escuelas públicas. Sin embargo, la fase de integración tenía un fondo importante: se exigía a estos alumnos que se adaptaran al contexto escolar y a los métodos de enseñanza, aunque se esperaba que recibieran apoyo y ayuda. Esto significaba que si un alumno no podía seguir los programas y las actividades que se realizaban en el aula, sería el individuo y no la escuela o los profesores, quien sería considerado responsable de su fracaso en el aprendizaje y la integración. Mientras tanto, el enfoque inclusivo da la vuelta a la mirada: lo que hay que cambiar es el contexto educativo para que se dé un acceso igualitario a todos los miembros sin distinción y se den las mismas

oportunidades de evolución y crecimiento según su capacidad y habilidades.

El primer documento internacional que afirmó la necesidad de incluir a todos los alumnos en contextos de educación e instrucción comunes es la Declaración de Salamanca, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1994, que incluye la frase "educación para todos". Según esta declaración, "[t]odos los niños deben aprender juntos [...]. Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos [...] garantizando una educación de calidad para todos a través de planes de estudio adecuados, disposiciones organizativas, estrategias de enseñanza, uso de recursos y asociaciones con sus comunidades". Además, las Directrices para la Inclusión de la UNESCO (2005) sostenían que las escuelas regulares con una orientación inclusiva son la forma más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias, construir sociedades inclusivas y lograr la educación para todos, y que los niños tienen derecho a una educación básica de buena calidad, lo que requiere la creación de entornos escolares y programas de educación básica que faciliten el aprendizaje.

Sin embargo, fue la Convención de las Naciones Unidas (ONU) sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por la Unión Europea el 10 de diciembre de 2010, y que entró en vigor en todos los estados miembros el 22 de enero de 2011, la que mejor interpreta los fundamentos teóricos y conceptuales de la inclusión. En su artículo 24, la convención reconoce la educación como un derecho humano que debe realizarse sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades entre los miembros de la sociedad, es decir, más allá de sus condiciones físicas, psicológicas, económicas, sociales y culturales, garantizando un sistema educativo inclusivo a todos los niveles y la continuación del aprendizaje a lo largo de la vida. La convención perfila un contexto educativo que se dirige a las personas con discapacidad y

que no está separado, sino que es común al que viven todos los estudiantes, independientemente de su condición. De acuerdo con el objetivo de la plena inclusión, la convención defiende específicamente que las personas no sean excluidas del sistema educativo general a causa de su discapacidad, que puedan acceder a una educación primaria de calidad y gratuita y a toda la educación secundaria en igualdad de condiciones con los demás miembros de su comunidad, y que se proporcionen medidas de apoyo personalizadas y eficaces en entornos que optimicen el progreso escolar y la socialización.

La UNESCO (2013) adoptó un concepto global de inclusión derivado de la Asamblea General de la ONU de 1966, que clarificó la educación como un derecho humano fundamental. En este contexto, la inclusión se configura como un derecho esencial, dado que grandes poblaciones de todo el mundo siguen sufriendo la falta de acceso a los sistemas educativos. La misión de la UNESCO afirma que para que "el derecho a la educación para todos sea una realidad, debemos garantizar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas" (UNESCO, 2013, p. 12).

Por su parte, la EASNIE define la educación inclusiva como "la provisión de una educación de alta calidad en escuelas que valoran los derechos, la igualdad, el acceso y la participación de todos los alumnos" (EASNIE, 2018). Su definición operativa de "entorno inclusivo" abarca todos los ámbitos educativos en los que un alumno con NEE recibe educación en clases comunes con sus compañeros durante al menos el 80% de sus horas lectivas semanales.

La educación inclusiva ayuda a superar las barreras entre el individuo con DI y la oportunidad de participar en las clases de educación general; es decir, la educación inclusiva "refuerza la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos" (UNESCO, 2017, p. 7). Como

proceso, la educación inclusiva concierne a todos los estudiantes, incluidos los que tienen una discapacidad y los que sufren marginación y exclusión por diversos motivos.

En cuanto a la educación superior y las universidades, las instituciones universitarias de toda Europa están inmersas en un proceso de cambio que se enmarca en el llamado Proceso de Bolonia (1999), cuyo objetivo es crear un Espacio Europeo de Educación Superior hacia la creación de estándares académicos y de calidad unificados para todos los países europeos. Uno de estos estándares pretende generalizar el principio de igualdad de acceso a la educación superior para todos los "grupos infrarrepresentados", entre los que se encuentran las personas con discapacidad y, en especial, las personas con DI.

El artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) exige a sus miembros que "aseguren que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación terciaria general, la formación profesional, la educación de adultos y el aprendizaje permanente sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes velarán por que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad".

Tras la adopción de la Carta Europea de Derechos Fundamentales, el Tratado de Lisboa (2009) y la citada convención, la Comisión Europea dio a conocer su Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020; en ella se asumía el principio de inclusión que define la "marginalidad" como criterio a adoptar entre sus estrategias para modernizar e innovar el sistema educativo universitario, así como para reducir la pobreza y potenciar el desarrollo científico. En general, la Unión Europea considera prioritaria la inclusión de las personas con discapacidad (Waddington, Quinn y Flynn, 2012; Waddington y Lawson, 2009). Por último, el Objetivo 4 de la Agenda 2030 ("Educación de calidad") se refiere, entre otras cosas, a proporcionar un acceso justo a todos los niveles de la educación y la formación profesional de las personas con discapacidad, promover

la educación en materia de derechos humanos y construir y reforzar las instalaciones educativas accesibles a las personas con discapacidad.

Para ser considerada inclusiva, una universidad no debe limitarse a ser una institución integradora, es decir, a realizar una función de acompañamiento de las personas con discapacidad, mediante la prestación de servicios y apoyos. Todos los documentos mencionados, en particular la Convención de las Naciones Unidas, exigen que las instituciones cambien su estructura y den prioridad a los obstáculos estructurales, sociales y ambientales, y no tanto al propio estudiante con o sin discapacidad, y actúen sobre ellos para que cualquier estudiante se sienta acogido. Desde esta perspectiva, no hay que tener en cuenta a los individuos, sino que hay que diseñar de forma inclusiva los procesos, procedimientos, espacios, tiempos y métodos de enseñanza.

La inclusión de los estudiantes con DI en la universidad debe abordar la cuestión de la certificación del nivel de competencia. Cabe señalar que la certificación formal del nivel de destreza puede distinguirse de la validez legal de dicha calificación.



Conceptos específicos

- Los conceptos clave de este tema implican la promoción de la inclusión, lo que conlleva acciones en diferentes niveles: la visión de la inclusión y la discapacidad, los marcos normativos de la educación superior y universitaria, la identidad de un profesor inclusivo y la universidad como entorno que garantiza la calidad de vida de una persona con DI.
- Los conceptos básicos relacionados con el tema son los siguientes:
- Una nueva visión de la discapacidad: del modelo médico a los modelos sociales y de capacidades
- El modelo médico: de los déficits biológicos a los que deben enfrentarse los técnicos de rehabilitación
- El modelo social y el énfasis en el contexto
- El modelo de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF): eliminar las barreras y aumentar el número de facilitadores para mejorar la inclusión también en el contexto de la educación superior
- El modelo de capacidad como encarnación de la autodeterminación humana
- Principios básicos de la inclusión
- La definición de los conceptos de inclusión social y académica
- Qué significa crear un entorno universitario inclusivo para los estudiantes con DI
- La inclusión no sólo implica el acceso a la universidad de los estudiantes con DI, sino que también reconoce su importante



papel, que es apreciado tanto por los compañeros como por los profesores

- Evolución de la normativa internacional y europea
- Legislación internacional con especial referencia a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)
- Cómo influye la convención en la legislación nacional
- Legislación y política europea en materia de discapacidad, con especial referencia a la educación superior y la asistencia a la universidad de los estudiantes con discapacidad, incluida la identificación
- Legislación nacional sobre discapacidad, con especial referencia a la educación superior y la asistencia a la universidad de los estudiantes con discapacidad, incluida la DI
-
- Datos sobre la asistencia a la educación superior y a la universidad de los estudiantes con discapacidad, incluida la discapacidad.
- Datos estadísticos a nivel europeo sobre la asistencia a la enseñanza superior y a la universidad de los estudiantes con discapacidad, incluida la DI
- Datos estadísticos sobre los resultados de la enseñanza superior y la asistencia a la universidad de los estudiantes con discapacidad, incluida la DI
-
- Qué significa ser un profesor inclusivo
- Creer en el potencial de los estudiantes, incluso de los que tienen discapacidades



- Adaptar el plan de estudios de la propia disciplina para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, incluso los que tienen discapacidades
- Motivar eficazmente a todos los alumnos, incluso a los que tienen discapacidades
- Dominar las estrategias más eficaces para promover el aprendizaje significativo en todos los estudiantes
- Ser capaz de evaluar a todos los estudiantes, incluso a los que tienen discapacidades
- Ofrecer, incluso a los alumnos con discapacidad, oportunidades adecuadas para compartir su potencial y sus habilidades

- La educación superior y la universidad como entornos significativos para la calidad de vida de las personas con DI
- El concepto de calidad de vida para las personas con DI
- La educación superior y la universidad como vías de afirmación individual que permiten a los estudiantes con DI desempeñar papeles socialmente reconocidos y gratificantes
- Cómo ayudar a las personas con DI a experimentar la vida en los entornos de la educación superior y la universidad
- La educación superior y la universidad como trampolines para la integración profesional y la afirmación social de los estudiantes con DI

-
- Los cambios necesarios en la organización universitaria para fomentar la asistencia e inclusión de los estudiantes con DI
- La creación de servicios de apoyo a la discapacidad
- Un mayor enfoque en la metodología de la enseñanza y no sólo en las lecciones frontales



- El uso adecuado de las tecnologías para apoyar el aprendizaje
- La adaptación de los servicios para disfrutar de la vida universitaria con los demás estudiantes
- La adaptación, en términos de accesibilidad, de los espacios de estudio, el mobiliario y los materiales

- Formación específica requerida por los profesores universitarios europeos

- Un curso de formación basado en módulos que tiene como objetivo (a) mejorar el conocimiento de los estudiantes con DI, (b) mejorar la enseñanza, (c) adaptar los planes de estudio, (d) desarrollar las habilidades personales y (e) construir contextos inclusivos

Necesidades especiales de las personas con discapacidad sobre el tema

Para cultivar los principios de inclusión, un profesor debe actuar en tres direcciones: personal, metodológica y didáctica y organizativa.

Las necesidades especiales de los alumnos con DI comprometen al profesor a nivel personal. Por lo tanto, las acciones de un profesor deben mejorar el conocimiento de los alumnos con DI y reducir los problemas asociados al déficit intelectual. Para una información más detallada sobre este punto, véase el tema 2.8, que aborda algunos aspectos relacionados con la atención y la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, la comunicación, la comprensión, la metacognición y la motivación. A partir de estos conocimientos, el profesor debe evaluar diversos niveles de competencias disciplinares previas; promover experiencias de enseñanza, que incluyan la enseñanza colaborativa (entre iguales, estudio en grupo, etc.) y defender programas de mejora de los métodos de aprendizaje de los alumnos, con especial atención a los que presentan dificultades.

Las necesidades especiales de los alumnos con DI comprometen al profesor también a nivel metodológico y didáctico, sobre todo a través de la adaptación de su disciplina por parte del profesor para satisfacer estas necesidades. Para ello es necesario dividir un curso en secciones bien definidas con evaluaciones formativas al final de cada una, proporcionar al alumno los contenidos con antelación para que pueda organizar sus procesos de comprensión, adaptar y organizar los contenidos según los principios del DUA (véase el tema 2.5) y prever métodos de evaluación adaptados (también simplificados, si es necesario).

Por último, las necesidades especiales de los alumnos con DI comprometen al profesor a nivel organizativo. Atender estas necesidades requiere la adaptación del entorno de aprendizaje y de

vida. Las barreras pueden ser no sólo arquitectónicas, sino también culturales y organizativas. Crear un entorno que favorezca la inclusión también significa sensibilizar a los demás alumnos sobre las condiciones y necesidades de las personas con DI, con el objetivo de aumentar el comportamiento prosocial hacia los compañeros con DI en el aula. Desde el punto de vista organizativo, también puede ser importante proporcionar herramientas y ayudas informáticas y seleccionar algunos tutores. Estos tutores pueden facilitar la asistencia a las clases, apoyar el estudio personal y reducir cualquier incomodidad causada por los desplazamientos, promoviendo así una cultura de accesibilidad y un sentimiento de pertenencia de los estudiantes con DI a su universidad. La presencia de estos tutores también proporciona un incentivo para que los estudiantes participen en eventos y actividades dentro y fuera de las estructuras académicas. Por otra parte, la participación de los tutores implica una reflexión sobre su responsabilidad legal.

Propuestas metodológicas

Promover la inclusión significa actuar en dos niveles diferentes: (1) mejorar las oportunidades de aprendizaje del alumnado para abordar mejor los contenidos de la asignatura y (2) adaptar el contexto de aprendizaje para hacerlo más accesible mediante intervenciones tanto en la organización del contexto como en el plan de estudios.

En concreto, se puede promover la inclusión centrándose en tres cuestiones clave.

¿Cómo puedo mejorar las habilidades de los alumnos con DI para que puedan comprender mi disciplina y aprender sus contenidos?

El profesorado debe conocer al menos las características cognitivas, comunicativas, sociorrelacionales y conductuales básicas del alumnado con DI para poder organizar sus comunicaciones, materiales de estudio y métodos de evaluación formativa y sumativa en función de ellas. (Nota: Estos contenidos están vinculados a los desarrollados en el tema 2.8, en el que se abordan las dificultades específicas de los alumnos con DI y las metodologías a utilizar para favorecer el aprendizaje de los temas de estudio, incluso los más complejos).

- Trabajar como profesor inclusivo requiere las siguientes habilidades
- la valoración adecuada de la diversidad de los alumnos, considerando las diferencias como un recurso y una riqueza;
- la capacidad de apoyar a los alumnos y de establecer altas expectativas individuales de éxito académico para ellos
- buenas relaciones de trabajo con otros colegas y el establecimiento de colaboraciones fructíferas con especialistas y tutores
- el desarrollo de, al menos, un conocimiento básico de las

cuestiones relacionadas con la inclusión, reconociendo que ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos es también una responsabilidad del profesor en la enseñanza superior.

1. *¿Cómo puedo perfeccionar mis materiales y métodos de enseñanza para que los alumnos con discapacidad puedan participar en las clases y lograr mejores resultados de aprendizaje?*

El conocimiento, para ser enseñado, debe ser "transpuesto". La transposición didáctica de los conocimientos es un proceso de adaptación que tiene en cuenta las características individuales de los alumnos, así como las características epistémicas de la disciplina. El profesor tiene la tarea de adaptar sus programas y métodos de enseñanza para que todos, incluidos los alumnos con DI, puedan lograr un aprendizaje satisfactorio.

Sistema ICF. Un profesor puede adaptar su proceso de enseñanza a las características de los alumnos teniendo en cuenta el sistema de la CIF. Un enfoque basado en la CIF permite a un profesor interpretar la discapacidad de la persona como producto de la compleja interacción entre las condiciones de salud y los factores contextuales, la actividad de cada individuo y su potencial para participar en la vida social. Esto ayudaría al profesor a superar el modelo de referencia que atribuye predominantemente el éxito de cada persona a la dimensión biomédica.

Capacidad vs. rendimiento. La diferencia entre capacidad y rendimiento permite a un profesor distinguir el potencial de cada alumno y el nivel de rendimiento que puede manifestar si se le coloca en condiciones ambientales favorables. Un profesor también debe eliminar las barreras al aprendizaje, así como proporcionar herramientas de facilitación que ayuden a todos los alumnos, incluso

a los que tienen DI, a conseguir resultados positivos para su calidad de vida.

2. *¿Cómo podemos facilitar la vida de los estudiantes con carné en nuestra universidad?*

Orientación de entrada. Los estudiantes con DI deben asegurarse de que eligen la carrera correcta en la que matricularse y es fundamental que su elección sea auténtica, personal y basada en sus propios intereses y no en los de sus padres. Si falta este elemento clave, el resultado suele ser el abandono.

Orientación in itinere. Asistir a la universidad significa vivir su contexto y no sólo sus contenidos de aprendizaje. Los estudiantes con DI requieren precauciones especiales en cuanto a la forma de acogerlos y su futura participación en el entorno académico. Se trata de eliminar las barreras o, al menos, de reducir su impacto y de poner en marcha acciones que contribuyan a aumentar la accesibilidad y la disponibilidad de los cursos universitarios.

Evaluación de competencias. Las universidades deben construir métodos y criterios para evaluar las habilidades desarrolladas por los estudiantes con DI, así como proporcionar formación específica de orientación laboral. De esta manera, si un estudiante con DI abandona sus estudios antes de graduarse, habrá experimentado un periodo de vida inclusivo en la universidad para cuando asuma un rol laboral fuera de ella.

Proporcionamos algunas estrategias pedagógicas innovadoras, basadas en la evidencia, para desarrollar las habilidades didácticas de los profesores:

aprendizaje basado en problemas (ABP)

aula invertida

debate

Estas estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden integrarse entre sí y adoptarse en cualquier entorno educativo. Siguiendo el enfoque UDL, estas estrategias deben adaptarse a las necesidades especiales identificadas en el párrafo anterior (por ejemplo, el apoyo individual en la actividad de autoestudio, la adaptación de materiales didácticos como vídeos, mapas conceptuales, la descomposición de los problemas en subproblemas, etc.).

La metodología PBL consiste en lecciones basadas en problemas y se organiza en el siguiente esquema:

Fase preparación	<ol style="list-style-type: none">1. El profesor establece objetivos y construye un problema, asegurándose de que está centrado en un contenido apropiado para el desarrollo cultural y/o profesional de los alumnos lo suficientemente complejo para los conocimientos existentes de los alumnos (ni demasiado simple ni demasiado complicado) breve, bien estructurado y formulado de forma concreta y abierto a diferentes estrategias y estilos de aprendizaje y enseñanza.2. El profesor se prepara para desempeñar un papel de tutor/facilitador.3. El profesor prepara una lista de recursos bibliográficos (de la biblioteca o en línea) para sugerir a los estudiantes para su estudio independiente.
-----------------------------	--



	<p>4.El profesor establece estrategias de evaluación y se asegura de que se ajustan a los objetivos de enseñanza/aprendizaje previamente establecidos.</p> <p>5. El profesor prevé posibles criticidades.</p>
Fase de puesta en marcha	<p>1. El profesor explica las características del PBL, aclara el procedimiento de los "siete saltos" y describe con claridad los objetivos a alcanzar.</p> <p>2. El profesor prepara el entorno del aula para realizar las actividades en pequeños grupos (de 6 a 8 alumnos si es posible) dentro de los cuales el profesor identifica un moderador y un secretario.</p> <p>3. El profesor explica su papel de tutor/facilitador, que sustituye al papel tradicional de experto en la disciplina que proporciona información a través de conferencias.</p>
Fase de aplicación	<ul style="list-style-type: none">● 1. En la primera reunión (de unas dos horas), el profesor presenta el problema y utiliza el andamiaje para guiar a los alumnos a través de las cinco primeras fases de la investigación:● Aclarar los términos y conceptos poco claros o desconocidos (salto 1).



	<ul style="list-style-type: none">● Definir el problema (salto 2).● Analizar el problema (salto 3).● Hacer una lista sistemática de las explicaciones derivadas del salto 3 (salto 4).● Formular los resultados del aprendizaje (salto 5). <p>2. El profesor/tutor se preocupa por potenciar la aportación de cada miembro dentro de sus grupos, destacando las diferentes perspectivas para crear situaciones de conflicto sociocognitivo que aumenten la motivación de los alumnos para el estudio independiente.</p> <p>-3. Al final de la reunión, los alumnos profundizan de forma autónoma en sus conocimientos para poner a prueba las hipótesis que han formulado, utilizando las sugerencias bibliográficas del profesor/tutor (salto 6). La duración de la fase de estudio autónomo puede variar (generalmente de tres a siete días).</p>
Revisión	<p>1. Después de la fase de estudio autodirigido, se realiza una revisión colectiva entre pares en la que los estudiantes discuten y comparten sus conocimientos adquiridos de forma independiente.</p> <p>2. Se celebra una segunda reunión, de aproximadamente una hora de duración, para</p>



	<p> sintetizar y evaluar la información adicional de los estudiantes adquirida mediante el estudio independiente (salto 7).</p> <p>3. El profesor supervisa la evolución de los resultados del aprendizaje y promueve estrategias de autoestudio y autoevaluación.</p>
Evaluación	<p>1. El profesor elabora tareas para evaluar los conocimientos y las habilidades que implican los problemas que han formulado.</p> <p>2. El profesor describe el comportamiento de los alumnos en función de sus la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de formular estrategias de resolución de problemas y capacidad de aplicar los conocimientos existentes a los problemas para comprenderlos mejor.</p> <p>3. El profesor certifica el nivel de destreza adquirido por los alumnos.</p>

La metodología del flipped classroom consta de dos fases principales. En primer lugar, los alumnos estudian de forma autónoma los materiales de vídeo proporcionados por el profesor. En segundo lugar, la clase discute y profundiza en los aspectos clave del tema y sus puntos más conflictivos. El siguiente esquema describe la organización del trabajo:

--	--



<p>Fase de preparación</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Se desarrollan los objetivos de la lección.2. Se proporcionan actividades y materiales (en papel o en formato digital) para activar las ideas previas y presentar y explicar los temas de la lección. Los alumnos participan de forma autónoma en las actividades propuestas y estudian los materiales antes de la lección presencial.3. Se esperan puntos críticos.
<p>Fase de puesta en marcha</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Se explican los objetivos de la lección.2. Se organiza el entorno del aula (aula y recursos digitales) para la presentación de los materiales que los alumnos estudiaron en casa.3. Se realiza un primer reconocimiento (a través de las actividades dedicadas al efecto) para identificar las preconcepciones de los alumnos y expresar sus dudas o críticas sobre el tema de la lección.
<p>Fase de aplicación</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Los conceptos clave de los contenidos disciplinares de la lección (ya identificados en los materiales examinados en casa) se ponen en común a través de discusiones plenarias.2. Los alumnos realizan, entre sus compañeros, actividades de profundización (como resolución de problemas, debates y ejercicios estructurados) que les exigen el uso de habilidades cognitivas



	<p>superiores aplicadas al contenido disciplinar de la lección.</p> <p>3. Se proporciona retroalimentación sobre las actividades, se discuten las cuestiones críticas y se aclaran las dudas.</p>
Revisión	<p>1. Bajo la dirección del profesor, los alumnos realizan un repaso final de los principales contenidos de la lección.</p> <p>2. Se organizan sesiones de reflexión para evaluar la eficacia de las estrategias adoptadas en la gestión de las distintas actividades.</p> <p>3. Se aconseja a los alumnos que se autoevalúen en función de los objetivos explicados al principio de la lección.</p>
Evaluación	<p>1. El profesor crea tareas para evaluar los conocimientos y las habilidades relacionados con los temas tratados.</p> <p>2. El profesor identifica los descriptores del comportamiento de los alumnos asociados a su autonomía en el proceso de aprendizaje a distancia, la capacidad de procesamiento crítico y habilidades metacognitivas.</p> <p>3. El profesor certifica el nivel de destreza adquirido por los alumnos.</p>

El debate es una estrategia didáctica que consiste en un intercambio comunicativo guiado por reglas entre dos equipos ("a favor" y "en contra") que se enfrentan sobre un tema que debe ser discutido, desarrollado, refrendado y defendido.

<p>Fase de preparación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor explica con claridad los objetivos a alcanzar, las características del debate y las reglas a seguir. 2. El profesor presenta brevemente el tema que debatirán los alumnos. 3. El profesor también presenta los materiales (por ejemplo, libros, recursos en línea, etc.) que los alumnos pueden consultar para fundamentar sus argumentos.
<p>Fase de puesta en marcha</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor reitera los objetivos y hace una lluvia de ideas de los alumnos sobre el tema seleccionado. 2. El profesor divide a los alumnos en equipos - "a favor" y "en contra"- para deliberar sobre la cuestión clave definida en la fase de preparación. 3. El aula se organiza de manera que los dos grupos puedan interactuar por separado y consultar las fuentes pertinentes.



Fase de aplicación	<p>En primer lugar, el profesor apoya a los dos grupos individualmente para que todos los miembros del grupo puedan</p> <ol style="list-style-type: none">1. interactuar entre sí,2. utilizar adecuadamente las fuentes que necesitan para construir los argumentos de su grupo y3. reflexionar sobre sus afirmaciones. <p>Después, el profesor facilita el debate, asegurándose de que los dos grupos</p> <ol style="list-style-type: none">1. hagan hincapié en las pruebas empíricas que apoyan sus tesis y2. utilicen diferentes estrategias argumentativas y comunicativas.
Revisión	<p>Al final del debate, el profesor</p> <ol style="list-style-type: none">1. reflexiona con los alumnos sobre los elementos esenciales que surgen de sus respectivos argumentos y2. supervisa la forma en que los estudiantes modificaron sus ideas

	preconcebidas y evalúa los resultados de su aprendizaje.
Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor crea tareas para evaluar los conocimientos y las habilidades que implica el tema de debate. 2. El profesor elabora descriptores de los comportamientos de los alumnos asociados a su capacidad para argumentar/justificar sus posiciones, analizar críticamente el tema en cuestión y apoyar un intercambio comunicativo. 3. El profesor certifica el nivel de competencia adquirido por los alumnos.

En relación con el desarrollo de las habilidades de evaluación de los profesores, proponemos un grupo de discusión organizado en torno a cuatro preguntas principales que tienen como objetivo definir la finalidad de la evaluación, los tipos de pruebas de evaluación, los criterios de evaluación, los descriptores del comportamiento de los alumnos y la escala de evaluación adoptada. Se incluirán las adaptaciones del proceso de evaluación, como el uso de dispositivos de apoyo, la asignación de tiempo adicional para responder a la prueba y la adaptación de la prueba según las necesidades especiales de los alumnos con DI.

Las cuatro preguntas son las siguientes

1. Cómo influye la disciplina que enseñas en tu forma de evaluar?

2. ¿Qué práctica de evaluación adopta?
3. ¿Cuáles son sus principales objetivos de evaluación?
4. ¿Cuáles son las principales críticas que encuentra en relación con las prácticas de evaluación?

Referencias del tema

- Armstrong, D. A. C. Armstrong, and I. Spandago. 2011. "Inclusion: by choice or by chance?" *International Journal of Inclusive Education* 15(1), 29–39.
- Biesta, G. 2009. Democracy, education and the question of inclusion. 101–112 in *Education, democracy and the moral life*. Ed. by M. Katz, S. Verducci, and G. Biesta. Dordrecht: Springer.
- Booth, T., and Ainscow, M. 2002. *Index for INCLUSION: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dell'Anna S., Pellegrini, M. and Ianes, D. Experiences and Learning Outcomes of Students Without Special Educational Needs in Inclusive Settings: a Systematic Review. *International Journal of Inclusive Education*. Ed. by V. Soriano. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2019, 1. DOI: 10.1080/13603116.2019.1592248EASNIE. 2014. Five Key Messages for Inclusive Education. *Putting Theory into Practice* 16.
- EASNIE. 2014. Five key messages for inclusive education. *Putting theory into practice*. Ed. by V. Soriano. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EASNIE. 2018. Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: a review of the literature. Ed. by S. Symeonidou. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report, <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>

- Leyser, Y., and R. Kirk. International Journal of Disability, Development and Education. 2004. "Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives." 51(3), 271–285.
- Nirje, B. 1969. The normalization principle and its human management implications. 179–195 in Changing patterns in residential services for mentally retarded. Ed. by R.B. Kugel, and W. Wolfensberger. Washington, DC: President's committee on mental retardation.
- Odom, S.L., and K. E. Diamond. 1998. "Inclusion of young children with special needs in early childhood education. Research Base." Early Childhood Research Quarterly 13(1), 3–25.
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Gunn, A., Madden, B., & Surtees, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings. Some possibilities and problems for teacher education. International Journal of Inclusive Education, 13(8), 805-815.
- Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación, (12), 26-46.
- UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2013. Inclusive Education. Building the Bridge Between Research, Policy and Practice, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/information-note-agendaInternational-day-person-with-Disabilities.pdf>
- UNESCO. 2017. A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Verdonschot, M. M., De Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E., & Curfs, L. M. (2009). Community participation of people with an

intellectual disability: A review of empirical findings. *Journal of intellectual disability research*, 53(4), 303-318.

➤ Waddington, L., & Lawson, A. 2009. Disability and non-discrimination law in the European Union: An analysis of disability discrimination law within and beyond the employment field. Publications Office of the European Union,

<https://tandis.odhr.pl/bitstream/20.500.12389/20813/1/06267.pdf>

➤ Waddington, L. B., Quinn, G., & Flynn, E. 2012. *European Yearbook of Disability Law*, vol. 3, Cambridge U.K.: Intersentia.

Glosario

CIF: Modelo de Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud [OMS, 2002]. A través de esta herramienta se describe y se mide la salud y la discapacidad de la población. En concreto, a través del modelo bio-psico-social, la calidad de vida de una persona es el resultado de la interacción de múltiples componentes: funciones corporales, estructuras corporales, actividades y participación, factores ambientales y factores personales (estos últimos mencionados aunque no clasificados).

Currículo inclusivo: Un currículo escolar (compuesto por disciplinas escolares y proyectos educativos) para ser inclusivo debe ser flexible (tanto en las metodologías de enseñanza-aprendizaje como en las formas de participación y expresión de los alumnos) y accesible (garantizando múltiples formas de representación de los contenidos de aprendizaje). En otras palabras, debe ser capaz de satisfacer las necesidades educativas de todas y cada una de las personas a través de la potenciación de las diferencias y el potencial.

Evaluación inclusiva: La evaluación debe basarse en pruebas de evaluación sistemáticas, formativas (para monitorear constantemente el progreso) y sumativas (pruebas finales estandarizadas) para monitorear el logro de las metas establecidas en la planificación individualizada (en términos de mejorar el desempeño y las habilidades y adquirir mayor autonomía y participación). La evaluación inclusiva debe ser equitativa. Las pruebas deben ser compatibles con las tecnologías de apoyo utilizadas por los alumnos y estar libres de barreras que alteren negativamente su rendimiento.

Las universidades como organizaciones de aprendizaje inclusivo: La "Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas

con Discapacidad" (2006) promueve el derecho al aprendizaje permanente en condiciones de igualdad de oportunidades (art. 24). Por lo tanto, las universidades son responsables de promover y apoyar el acceso a sus cursos de estudio para fomentar el pleno desarrollo humano, la entrada en el mundo laboral y la autodeterminación de todas y cada una de las personas.

Profesor inclusivo: La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2012) propuso un perfil de profesor inclusivo articulado en los siguientes cuatro macrovalores: valorar la diversidad de los alumnos (valorar las diferencias); apoyar a los alumnos (promover el potencial de todos y cada uno de ellos); trabajar con otros (la colaboración y el trabajo en equipo deben convertirse en prácticas habituales); y desarrollar un desarrollo profesional personal continuo (los profesores tienen la responsabilidad de formarse a lo largo de su carrera).

Recursos

Algunas ideas: Dichos recursos pueden incluir biografías de personas con DI que asisten a la universidad en países que implementan medidas especiales de apoyo. Esto puede ser extremadamente útil para demostrar cómo la experiencia universitaria puede ser vital para las personas con DI, incluso si al final no obtienen sus títulos.

El QUO.RI.D.I.Re. proyecto beneficia a personas con discapacidad intelectual severa o extremadamente severa y trastorno autista:

<http://www.pamapi-autismo.it/54-progetti/progetti-in-attesa-di-finanziamento/126-progetto-quo-ri-di-re.html> (Italiano).

En particular, destacamos el desarrollo de

1. el Proyecto 'Tablet', que fue iniciado por un profesor de tesis de ingeniería informática en la Universidad de Florencia.
2. Biografías en video que apoyan la memoria biográfica, el sentido de uno mismo y la conversación.

Universidad - posible para estudiantes con discapacidad intelectual |
Edie Cusack | TEDxCharleston

<https://www.youtube.com/watch?v=cgzSH6GqiNs> (Inglés)

Estudiantes con discapacidad intelectual comparten su experiencia
universitaria

<https://www.youtube.com/watch?v=HpnQQ1wc4xo> (Inglés)

Universidad para personas con discapacidad intelectual

<https://www.youtube.com/watch?v=VMnNBeT1CTU> (Inglés)

Vida independiente para personas con discapacidad

<https://www.youtube.com/watch?v=qm1OgCjTuZQ> (Inglés)

Herramientas

La pandemia del COVID-19 ha hecho necesario extender el uso de las grabaciones en vídeo de las clases, un método que puede ser extremadamente eficaz para los resultados de aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales, especialmente los que tienen DI. Este método debe generalizarse en situaciones en las que haya alumnos con DI. Esta herramienta puede servir de apoyo a los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiéndoles disfrutar de las lecciones grabadas en cualquier momento y reflexionar sobre los aspectos que necesitan ser aclarados y profundizados.

Recursos en línea sobre discapacidad intelectual:

<https://www.baddour.org/intellectual-disabilities-resources> (Inglés)

Sugerencias para un apoyo adecuado a las personas con trastorno del espectro autista y/o DI durante la pandemia de COVID-19: Osservatorio Nazionale Autismo ISS Versione

<https://www.iss.it/documents/20126/0/Rapporto+ISS+COVID-19+n.+8+autismo+%282%29.pdf/c558b34e-1bc9-c868-0c75-0030f8299bca?t=1585757457709> (Italian)

Trastorno del espectro autista en niños y adultos en la pandemia COVID-19:

<https://www.qeios.com/read/8ZRWPM> (Inglés)

Consejos para el manejo del brote de covid-19 y los factores asociados de malestar mental para personas con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista con necesidades de apoyo altas y muy altas:



<http://www.crea-sansebastiano.org/EN/index.php?ricerca=1&argomento=1&value=psychological%20shield%20to%20the%20COVID-19%20distressors> (Inglés)

Características de las aplicaciones móviles para personas con autismo en un escenario post COVID-19: Situación actual y recomendaciones para las aplicaciones que utilizan IA
<https://www.mdpi.com/2075-4418/11/10/1923> (Inglés)

Consejos

Además de las sugerencias anteriores, pretendemos destacar la utilidad de las TIC como herramienta de apoyo a las clases y de fomento de la inclusión y el acceso de los alumnos con DI a las actividades y materiales didácticos, sirviendo como un recurso vital para los estudiantes y las universidades.

Para prevenir situaciones de exclusión y apoyar a los estudiantes con DI en sus carreras universitarias, los tutores y el personal de apoyo también pueden ser recursos fundamentales.

Recursos globales para personas con ID:
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/96353/9789241563505_it_a.pdf (Italian version)

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/96353/9789241563505_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y (English version)

El papel fundamental del deporte en la DI:
<https://www.itacaedizioni.it/catalogo/pienamente-vivi/> (Italian)

<http://www.timothyshriver.com/fully-alive> (English)

Textos, hechos o citas importantes para incluir como curiosidad.

Agregar material teórico para potenciar la motivación y adherencia de los docentes del curso.

Vídeo entrevista a psicóloga del Centro de Investigación y Clínicas - CREA (Misericordia di Firenze) centro de investigación sobre DI:
https://www.youtube.com/watch?v=an7rwDxcooQ&ab_channel=MisericordiadiFirenze (Italiano)

Discapacidades Intelectuales - Alicia Bazzano, MD, PhD | Grandes rondas pediátricas
<https://www.youtube.com/watch?v=YI2yCaGpkTY> (inglés)

Videotutoriales en línea “Capacidad, la ley es igual para todos”:
<http://www.anffas.net/it/news/6944/capacity-la-legge-e-eguale-per-tutti-online-i-video-tutorial/> (Italiano)

Académica italiana premiada por su investigación sobre DI:
<https://www.perugiatoday.it/attualita/unipg-premio-internazionale-professoressa-giulia-balboni.html/pag/2> (Italiano)

¿Cuánto sabes sobre discapacidad intelectual? | matthew williams | TEDxVancouver:
<https://www.youtube.com/watch?v=BURbLmQL1BE> (Inglés)

Proyecto “Vela” para la vida independiente de las personas con DI realizado por la Fundación Crc con la Universidad de Turín (Italia):
<https://www.lastampa.it/cuneo/2016/01/05/news/video-sulla-quotidianita-di-due-giovani-disabili-1.36546490> (Italiano)



Inserción laboral con el

“VedoCurriculum”:https://www.ansa.it/canale_saluteebenessere/notizie/sanita/2018/05/06/disabili-cercano-lavoro-con-il-vedocurriculum_6952340c-0641-4a9a-aaf4-443c487201ad.html

Portia quiere un trabajo: vivir con una discapacidad de aprendizaje

<https://www.youtube.com/watch?v=s9tGocAaPCQ> (Inglés)

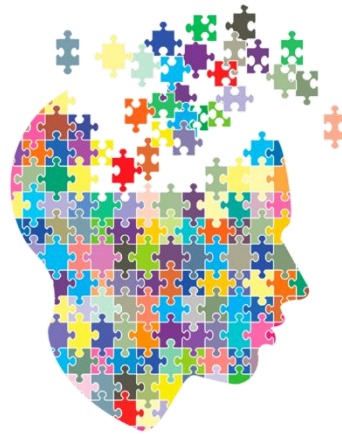
Enlaces

- Facilitating access to education for adults with intellectual disabilities - why fully inclusive models work, <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/facilitating-access-education-adults-intellectual-disabilities-why-fully-inclusive-models-work>
- Historical And Contemporary Perspectives on Intellectual Disabilities, <https://www.mentalhelp.net/intellectual-disabilities/historical-and-contemporary-perspectives/>
- Inclusive and connected higher education, https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education_en
- Intellectual Disabilities, <https://www.mentalhelp.net/articles/intellectual-disabilities/>



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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 2

Discapacidad intelectual y del desarrollo



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introducción

Con el desarrollo de los diferentes sistemas asistenciales y la incorporación de nuevas normativas dirigidas a la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual (DI), las universidades se enfrentan a nuevos retos con los que dar respuesta a una demanda cada vez más exigente: la incorporación de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en las aulas.

En diciembre de 2017, el Consejo Europeo, el Parlamento Europeo y la Comisión Europea refrendaron la adopción del Pilar Europeo de Derechos Sociales. El acuerdo destaca la importancia de la dimensión social, educativa y cultural de las políticas de la UE para construir un futuro europeo común. El primer principio del Pilar Europeo de Derechos Sociales establece que "Toda persona tiene derecho a una educación, una formación y un aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, con el fin de mantener y adquirir competencias que le permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral."

Para lograr una inclusión efectiva y de calidad, respetando las necesidades de todas las personas y ofreciendo las mejores oportunidades, hay que dotar al profesorado de las herramientas y conocimientos necesarios. Se trata de acompañar a los alumnos (independientemente de su condición) hacia la obtención de las competencias necesarias para su incorporación al mercado laboral y su desarrollo como personas de pleno derecho.

Hasta la fecha, la incorporación de las personas con discapacidad en los estudios superiores se ha centrado exclusivamente en la incorporación de medidas y programas de adaptación a las personas con discapacidad sensorial. Es importante señalar que las personas con DI pueden aclarar y completar los estudios superiores si se dota a las universidades de los recursos materiales y humanos necesarios. Por ello, es fundamental visualizar las inquietudes y necesidades de las personas

con discapacidad intelectual y del desarrollo, así como las necesidades competenciales del profesorado universitario con el objetivo de ofrecer una educación de calidad a toda la población, especialmente a aquellas personas que, por diferentes condiciones, tienen necesidades educativas distintas.

Por todo ello, este curso está dirigido a formar a los profesores universitarios y a dotarles de las herramientas y habilidades necesarias. Se pretende que los profesores universitarios puedan adaptar sus clases a las personas con DI desde una perspectiva que convierta a los alumnos con DI en protagonistas de su propia formación y les proporcione la posibilidad de obtener conocimientos significativos que les permitan acceder al mercado laboral.

Para ello, durante el presente tema, se introducirá al profesorado en las nociones básicas que contextualizan la discapacidad intelectual del desarrollo. El objetivo principal es proporcionar al profesorado una visión general y actual de lo que se entiende desde los diferentes organismos internacionales por discapacidad intelectual y desarrollo. Se trabajará sobre las necesidades que pueden presentar las personas con DI y las estrategias que se pueden adoptar desde las universidades para garantizar una educación y social respetuosa y eficaz.



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

Antecedentes del tema

Una de cada seis personas en la Unión Europea (UE) tiene un tipo de discapacidad que va de leve a grave, lo que hace que haya unos 80 millones que a menudo no pueden participar plenamente en la sociedad y la economía debido a las barreras ambientales y de actitud (módulo ad hoc de la Encuesta de Población Activa de la UE sobre el empleo de las personas discapacitadas -SPA AHM-, 2002).

No es hasta el siglo XXI cuando se empiezan a desarrollar e implementar políticas sociales a nivel europeo. Culmina con la creación de planes y estrategias como la Agenda Social, la Agenda Social Renovada o la Estrategia Europea de Empleo entre otras..., trayendo consigo la creación de un Consejo Económico Europeo que comienza a definir una política de no discriminación desde la promoción de la igualdad centrada en las desigualdades entre hombres y mujeres.

Esta política de no discriminación se amplió a través del Tratado de Ámsterdam en 1997 a otros ámbitos discriminatorios como la discapacidad con la publicación por parte de la UE de la "Comunicación de la Comisión Europea sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Una nueva estrategia comunitaria en materia de discapacidad". Este documento es relevante porque muestra la transición de la comunidad desde una visión paternalista y exclusivamente sanitaria de la discapacidad a un modelo social basado en la necesidad de eliminar las barreras, obstáculos, actitudes y prejuicios que tiene la sociedad y que impiden a las personas con discapacidad beneficiarse de las mismas oportunidades que las personas sin discapacidad.

En consecuencia, se están empezando a adoptar medidas e iniciativas políticas y legislativas que no sólo son específicas y adecuadas para las personas con discapacidad, sino que también se dirigen a la población

en general, teniendo en cuenta en su diseño las características específicas de las personas con discapacidad.

Desde la comunidad europea se han llevado a cabo diversas acciones para intentar mejorar la situación económica y social de las personas con discapacidad. En este sentido, encontramos las siguientes normativas, convenios, estrategias o planes para intentar conseguir este objetivo:

- La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; esta Convención fue adoptada el 13 de diciembre de 2006 y representó un fuerte apoyo de la ONU para mejorar el respeto de los derechos de las personas con discapacidad. Este enlace permite acceder a la propia Convención, así como a todas las disposiciones e información que ha generado:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/>

- Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación. Establece un marco general de lucha contra la discriminación por motivos de religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual en el ámbito del empleo y la ocupación, con el fin de hacer efectivo en los Estados miembros el principio de igualdad de trato.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32000L0078>

- Como se ha mencionado en apartados anteriores, la estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020. Se trata del instrumento más importante, que constituye el marco político de diversas iniciativas comunitarias, tanto legislativas como de soft law, relacionadas con la discapacidad (Cabra de Luna, M. A. et al., 2019). Se centra en acciones en ocho áreas prioritarias:



Accesibilidad: Hacer que los bienes y servicios sean accesibles a las personas con discapacidad y promover el mercado de dispositivos de asistencia.

Participación: Garantizar que las personas con discapacidades disfruten de todos los beneficios de la ciudadanía de la UE; eliminar los obstáculos a la participación en igualdad de condiciones en la vida pública y las actividades de ocio; promover la prestación de servicios de calidad basados en la comunidad.

Igualdad: Combatir la discriminación por motivos de discapacidad y promover la igualdad de oportunidades.

Empleo: Aumentar significativamente la proporción de personas con discapacidad que trabajan en el mercado laboral abierto

Educación y formación: Promover la educación inclusiva y el aprendizaje permanente para estudiantes y alumnos con discapacidad. La igualdad de acceso a una educación de calidad y al aprendizaje permanente permite a las personas con discapacidad participar plenamente en la sociedad y mejorar su calidad de vida. La Comisión Europea ha puesto en marcha varias iniciativas educativas para personas con discapacidad. Entre ellas se encuentra la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, así como un grupo de estudio específico sobre discapacidad y aprendizaje permanente.

La protección social: Promover condiciones de vida dignas, combatir la pobreza y la exclusión social.

Salud: Promover la igualdad de acceso a los servicios sanitarios y a las instalaciones relacionadas.

Acción exterior: Promover los derechos de las personas con discapacidad en los programas de ampliación de la UE y de desarrollo internacional.

Los comités europeos competentes están diseñando actualmente una estrategia que continuará en la línea de la anterior estrategia 2020. El 20 de marzo de 2020, la Comisión de Empleo y Asuntos Sociales presentó una propuesta de resolución que establece una serie de directrices y consideraciones a tener en cuenta para la estrategia post-2020. Entre las consideraciones, destacan las siguientes:

- Garantizar que la estrategia posterior a 2020 promueva, en particular, el acceso garantizado de las personas con discapacidad al empleo y a la formación profesional, así como a la educación inclusiva.
- Una participación estrecha, significativa y sistemática de las personas con discapacidad, sus familias y las organizaciones que las representan, y garantizar, junto con los Estados miembros, una estrecha cooperación con ellas en la aplicación, el seguimiento y la evaluación de la estrategia posterior a 2020.
- Incluir áreas prioritarias claramente definidas, que cubran todas las disposiciones del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) y reflejen los comentarios generales del Comité CRPD, incluyendo definiciones de términos clave, en particular una definición común de "discapacidad" a nivel de la Unión.

Como vemos, las personas con discapacidad tienen una importante presencia en las políticas sociales europeas. Todas estas normativas y directrices pretenden apoyar las distintas necesidades de la sociedad para la inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos, tanto económicos como sociales. Por lo tanto, cubren todas las particularidades de los diferentes contextos sociales y de las diferentes personas con discapacidad sin distinción.

Por ello, no encontramos una normativa específica sobre discapacidad intelectual, pero sí reiteradas menciones a la necesidad de establecer los mecanismos necesarios para la incorporación de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en todos los contextos sociales, incluido el ámbito de la educación superior.

Conceptos específicos

Para entender las necesidades de las personas con discapacidad intelectual en el aula, debemos saber hoy en día qué se entiende por discapacidad intelectual.

Discapacidad intelectual:

El término discapacidad intelectual es un producto del constructo socio-ecológico de la discapacidad; se alinea mejor con las prácticas profesionales actuales que se centran en las conductas funcionales y los factores contextuales y proporciona una base lógica para proporcionar apoyos individualizados porque se basa en un marco de referencia ecológico-social (Alonso, M. Á. V., & Schalock, R. L, 2010).

El manual MSD-5 define la discapacidad intelectual como:

La discapacidad intelectual se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media (a menudo expresado como un cociente intelectual < 70 a 75) combinado con limitaciones del funcionamiento adaptativo (es decir, comunicación, autodirección, habilidades sociales, autocuidado, uso de los recursos de la comunidad y mantenimiento de la seguridad personal), junto con una necesidad demostrada de apoyo. El tratamiento consiste en educación, asesoramiento familiar y apoyo social (Stephen Brian Sulkes, MSD, 2020). La gravedad del trastorno (leve, moderado, grave, profundo) no se basa en la puntuación del CI. Se basa en la gravedad del funcionamiento adaptativo en los ámbitos conceptual, social y práctico.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) define la discapacidad intelectual como: una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, que abarca muchas habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.

Los trastornos del desarrollo intelectual son un grupo de condiciones etiológicamente diversas que se originan durante el período de desarrollo y que se caracterizan por un funcionamiento intelectual y un comportamiento adaptativo significativamente inferiores a la media, que se sitúan aproximadamente dos o más desviaciones estándar por debajo de la media (aproximadamente menos del percentil 2,3), según pruebas estandarizadas adecuadamente normalizadas y administradas individualmente. Cuando no se dispone de pruebas normalizadas y estandarizadas, el diagnóstico de los trastornos del desarrollo intelectual requiere una mayor confianza en el juicio clínico basado en la evaluación adecuada de indicadores conductuales comparables (c).

La discapacidad intelectual se considera un trastorno del desarrollo intelectual. Suelen implicar dificultades en la adquisición, retención o aplicación de habilidades o conjuntos de información específicos. Los trastornos del neurodesarrollo pueden implicar una disfunción en uno o más de los siguientes aspectos: atención, memoria, percepción, lenguaje, resolución de problemas o interacción social. La discapacidad intelectual puede afectar al desarrollo de las siguientes habilidades adaptativas:

Conceptual area	Social area	Practical area
Competence in memory, reading, writing, and math	Awareness of others' thoughts and feelings, interpersonal skills, and social judgment	Personal care, task organization (for work or school), money management, and health and safety

La discapacidad intelectual implica una serie de limitaciones en las habilidades que una persona aprende para desenvolverse en su vida diaria y que le permiten responder a diferentes situaciones y lugares.

Suele manifestarse en la relación con el entorno. Por tanto, depende tanto de la propia persona como de las barreras u obstáculos que la rodean. Si hacemos que el entorno sea más fácil y accesible, las personas con discapacidad intelectual tendrán menos dificultades y, por tanto, su discapacidad se reducirá.

Las discapacidades intelectuales suelen ser permanentes, es decir, duran toda la vida, y tienen un impacto significativo en la vida de las personas con discapacidad intelectual y sus familias.

En ocasiones, las personas con DI necesitan apoyos externos para garantizar el desarrollo y aprovechamiento de toda su capacidad y potencial. Estos apoyos son definidos por la AAMR como: los apoyos son recursos y estrategias dirigidas a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de un individuo, y que aumentan su rendimiento individual (AAMR 2002). En este sentido, existen diferentes tipos de apoyo en función de su alcance, frecuencia, etc.

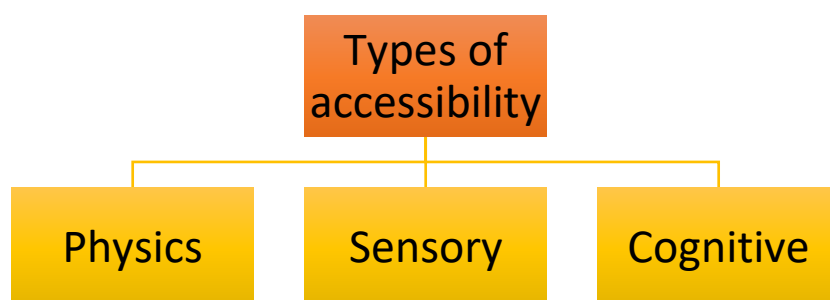
Desde la perspectiva de la discapacidad, una de las barreras que se encuentran en el contexto universitario es la interacción de la comunidad universitaria debido a la influencia de una perspectiva médica rehabilitadora, que considera la discapacidad como una limitación personal. Es necesario un cambio de paradigma en el que se integre efectivamente una perspectiva interactiva y contextual avalada por el modelo social de derechos, en el que la discapacidad es el resultado de la interacción entre la persona y los apoyos, entornos y oportunidades del medio. Esto da lugar a respuestas que van desde la discriminación y la exclusión, hasta la inclusión, los apoyos y los ajustes razonables (Saad, 2011).

Es necesario que todos los agentes implicados en los sistemas educativos sean capaces de identificar y eliminar las barreras que pueden interactuar negativamente con las condiciones personales de los alumnos más vulnerables, como son las personas con discapacidad

intelectual. Es necesario tomar conciencia de cómo ciertos conceptos, prácticas, políticas y culturas son esas barreras (Echeita, 2009). Entre los tipos de apoyo más importantes para garantizar la igualdad de condiciones y de oportunidades de aprendizaje dentro del aula está el uso de recursos y estrategias de accesibilidad física, sensorial y cognitiva.

Según la Organización Mundial de la Salud, el 30% de la población mundial tiene dificultades para entender algún tipo de información. En este grupo se encuentran personas con discapacidades intelectuales y/o del desarrollo, ancianos, extranjeros con escaso conocimiento del idioma, con bajo nivel cultural o niños.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDPD) en su artículo 9 establece que "a fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en condiciones adecuadas y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales". (CRPD, 2006)



En el caso de las personas con discapacidad intelectual, la accesibilidad cognitiva es muy importante para funcionar y desarrollarse de la mejor manera posible en el aula.

El Diccionario Fácil de Plena Inclusión Madrid (FEVAS, 2015) dice que la accesibilidad cognitiva es "una característica que tienen las cosas, los espacios o los textos que los hace comprensibles para todas las personas. La lectura fácil es una herramienta de accesibilidad cognitiva".

Promover el acceso cognitivo en la educación superior requerirá un entorno educativo que favorezca la formación del profesorado y la inclusión de metodologías participativas en el aula que incluya a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. A lo largo de los siguientes temas se abordarán cada uno de los elementos que favorecerán la formación del profesorado para facilitar el acceso cognitivo en sus universidades.

Necesidades especiales de las personas con discapacidad sobre el tema

1. versión fácil de leer
2. métodos participativos
3. directrices para evaluar la accesibilidad de los entornos

Propuestas metodológicas

Una propuesta metodológica basada en la accesibilidad cognitiva en la educación superior para personas con discapacidad intelectual debe basarse en una serie de técnicas que contribuyan a ello en los tres ámbitos establecidos en "Conceptos específicos": social, conceptual y práctico.

Para ello, y basándose en la Guía Didáctica Proyecto V.I.D.A., FEAPS, (2013), se propone en primer lugar, la necesidad de dar solución a las barreras relacionadas con el control del espacio y el tiempo (área práctica), el control ante situaciones inesperadas (área social) y los soportes y formatos incomprensibles (área conceptual) para lograr una efectiva accesibilidad cognitiva.

A partir de estas barreras, se establecen los siguientes objetivos como facilitadores de la accesibilidad cognitiva para las personas con DI: a) disminuir la dependencia de la memoria en los sistemas de aprendizaje de la educación superior, b) generar el mayor número de formatos complementarios para ofrecer la información, c) garantizar la posibilidad de participación e interacción, d) reducir la necesidad de utilizar habilidades cognitivas complejas, e) presentar un vocabulario y un nivel de lectura que se acerque al nivel de comprensión de las personas con DI, y f) ofrecer la información por adelantado.

La consecución de estos objetivos/facilitadores se centra en una serie de orientaciones para los profesores:

1. Información oral y escrita en formatos y soportes comprensibles (área conceptual)

- **Pautas para la información oral:**
- **Indicaciones para la información escrita:** basada en la metodología de la lectura fácil, se trata de redactar escritos claros

y fáciles de leer (véase: Información para todos: Normas europeas para facilitar la lectura y la comprensión de la información); utilizar ayudas visuales (pictogramas, Power Point, vídeo, pizarras digitales, iPads...).

La información que se da a través de estas pautas facilita la comprensión de las explicaciones. Además, el hecho de que un texto haya sido redactado con criterios de lectura fácil o que la información expresada oralmente utilice un lenguaje más sencillo no significa que tenga que ser infantil o simplista, sino que debe ser acorde con la necesidad de comprensión. Además, estos textos y el uso del lenguaje pueden ser útiles para los alumnos extranjeros con escasa comprensión del idioma u otro tipo de deficiencias cognitivas como la dislexia, adaptando así el entorno a las necesidades de todos.

2. Comunicación y control en situaciones inesperadas (área social)

Para controlar situaciones inesperadas con personas con DI lo esencial es una buena comunicación y promover la participación de los alumnos en el aula, presentamos las siguientes indicaciones:

- **Pautas para una buena comunicación:** Dirígete siempre a tus alumnos con carné directamente y por su nombre. Cuando uno de ellos tenga algo que decir, dale tiempo para que lo diga como quiera y deja que termine sus frases, aunque tarde mucho o sea difícil entenderle; no termines sus frases por él. Asegúrate de que entiendes lo que ha querido decir preguntándole con tus propias palabras. Cuando respondas a una pregunta, asegúrate de que todos han entendido tu respuesta (puedes utilizar las tarjetas mencionadas anteriormente). Crea grupos de trabajo; a algunas personas con DI les resulta más fácil hablar así. Haz muchas pausas;

a las personas con DI les suele costar más mantener la concentración durante mucho tiempo.

➤ **Pautas para fomentar la participación en el aula:** interactúa con tus alumnos, que hablen y hagan cosas contigo. Planifique actividades para ellos fuera del aula, como actividades, discusiones y debates. Utilice ejemplos que conozcan de su vida cotidiana para ayudarles a entender las explicaciones. Si es posible, revisa tu presentación con los propios alumnos con ID antes de presentarla.

3. Comprender los espacios y tiempos del contexto de la educación superior (área práctica)

La accesibilidad cognitiva de los centros de enseñanza superior incluye las dimensiones físicas del espacio, incluida la disposición funcional e intuitiva de las salas, así como un sistema de señales para guiar a los estudiantes en el desarrollo de sus actividades. La presencia de las TIC, la señalización, los puntos de información y los sistemas de aviso, también deben diseñarse prestando atención a los aspectos cognitivos para las personas con DI. La orientación a través de diferentes tipos de señales, eficaces y probadas, es uno de los principales apoyos para la orientación de estas personas.

Así, con el fin de mejorar la accesibilidad cognitiva en términos de espacio y tiempo en el centro de educación superior, la propuesta metodológica es realizar una evaluación grupal para valorar y mejorar la comprensión del entorno de los estudiantes con DI mediante la cumplimentación de una ficha. La ficha de evaluación (ver Herramientas) se compone de tres fases Fase 1. Entrada al colegio, Fase

2. Dentro del aula y Fase 3. Ficha vacía para diseñar y evaluar con la colaboración de los alumnos con DI otros procesos relevantes en el entorno del centro de enseñanza superior, como instalaciones, laboratorios, etc. Estas fases constan de una serie de preguntas con respuesta Sí/No y un apartado de notas y recomendaciones.

- **Nota.** Considere la posibilidad de ampliar los procesos evaluables según las circunstancias de su contexto educativo.

Glosario

Accesibilidad universal: La accesibilidad universal o accesibilidad es el grado de inclinación que permite que cualquier objeto sea utilizado por todo el público, para visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. La accesibilidad universal o accesibilidad es el grado de inclinación que permite que cualquier objeto sea utilizado por todo el público, para visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas.

Diseño universal o diseño para todas las personas: ts la actividad mediante la cual se conciben o proyectan desde el principio, y siempre que sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación o diseño especializado. El "diseño universal o diseño para todas las personas" no excluye los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesiten.

Trastornos del desarrollo: También llamados trastornos del neurodesarrollo. Los trastornos del neurodesarrollo son condiciones de base neurológica que pueden interferir en la adquisición, retención o aplicación de habilidades o conjuntos de información específicos. Pueden implicar disfunciones en la atención, la memoria, la percepción, el lenguaje, la resolución de problemas o la interacción social. Estos trastornos pueden ser leves y fácilmente manejables con intervenciones conductuales y educativas, o pueden ser más graves y los niños afectados pueden necesitar más apoyo. Los trastornos del neurodesarrollo incluyen:

- Trastorno por déficit de atención/hiperactividad



- Trastornos del espectro autista
- Problemas de aprendizaje, como la dislexia y las deficiencias en otras áreas académicas
- Discapacidad intelectual
- Síndrome de Rett

Recursos

Diseño de vídeos explicativos que complementen los conceptos desarrollados en este tema, realizados por personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.



Herramientas

Guía metodológica de fácil lectura: Información para todos: Normas europeas para facilitar la lectura y la comprensión de la información.

https://issuu.com/eprehab/docs/information_for_all_easytoread

Ficha de evaluación para valorar la comprensión del entorno

FASE	PREGUNTAS	SÍ	NO	NOTAS	Recomendaciones
FASE 1. ENTRADA A LA UNIVERSIDAD	¿Está bien señalizada la entrada a la universidad?				
	¿Hay pictogramas y señales que indiquen cómo llegar al aula, a los baños o al asesoramiento?				
	¿Está marcada la puerta de su aula?				



FASE 2. DENTRO DEL AULA	¿Se utilizan pictogramas?				
	¿Están los espacios diferenciados de la clase?				
	¿Se distribuyen las mesas en grupos de trabajo?				
	¿Identificas claramente tu asiento?				
	¿Existe un panel de horarios de clase y tareas que se señalan al día?				
	¿Existe un panel de				



fotografía de subtendidos y profesores?			
¿Identificas claramente los objetos que hay en el aula, para qué sirven y cuándo hay que utilizarlos?			
¿Entiendes toda la información ?			
¿Te sientes cómodo y feliz en el aula?			
¿Utiliza mi profesor elementos visuales para explicar la información ?			



	¿Es el material educativo de fácil lectura?			
	¿Conozco la comunicación de mis colegas?			
	¿Pide el profesor mi opinión sobre cuestiones de la clase y sobre cómo organizar las tareas?			

FASE 3 Abierto - Para los entornos pertinentes				



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

Consejos

Es importante tener en cuenta que:

- La discapacidad intelectual no es una enfermedad mental.
- Las personas con discapacidad intelectual son ciudadanos como los demás.
- Cada una de estas personas tiene capacidades, gustos, sueños y necesidades particulares. Como cualquiera de nosotros.
- Todas las personas con discapacidad intelectual tienen la oportunidad de progresar si les damos el apoyo adecuado.
- Hay muchos tipos y causas diferentes de discapacidad intelectual. Algunas empiezan antes de nacer, otras aparecen durante el parto y otras son causadas por una enfermedad grave en la infancia. Pero siempre antes de los 18 años.

Textos, eventos o citas importantes para incluir como curiosidad.

- La celebración anual del Día Internacional de las Personas con Discapacidad fue proclamada en 1992 por la resolución 47/3 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Su objetivo es promover los derechos y el bienestar de las personas con discapacidad en todas las esferas de la sociedad y el desarrollo, y aumentar la conciencia de la situación de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida política, social, económica y cultural. <https://www.un.org/en/observances/day-of-persons-with-disabilities>

Links

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo:

<https://www.aaidd.org/>

Estrategia Europea de Discapacidad (2010-2020):

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0047>

Objetivos de Desarrollo Sostenible:

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Comisión Europea; Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión

<https://ec.europa.eu/social/home.jsp?langId=en>

Estrategia de inclusión de la discapacidad:

https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_english.pdf

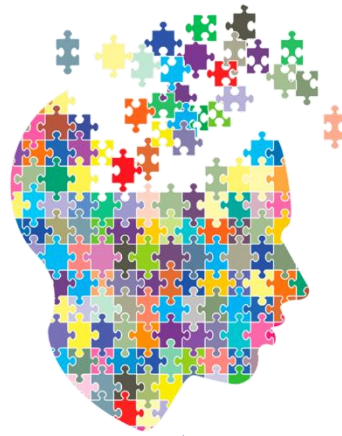
Pautas para evaluar la accesibilidad de los entornos (versión en español):

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_de_evaluacion_de_la_accesibilidad_cognitiva_de_entornos.pdf



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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 3

Intervención en conductas desadaptativas y calidad de vida de las
personas con DI



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introducción

La calidad de vida (QOL) es un concepto complejo que se aborda a diferentes niveles, desde la evaluación del bienestar de la sociedad o la comunidad hasta la valoración de determinados individuos o grupos. Según la Organización Mundial de la Salud (1994), la CV es "la percepción que tiene un individuo de su posición en la vida en el contexto de la cultura y los sistemas de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, normas y preocupaciones". Es un concepto amplio y multidimensional que incluye evaluaciones subjetivas de los aspectos positivos y negativos de la vida. La CV puede considerarse un factor determinante de la salud, así como un resultado de las intervenciones destinadas a la promoción de la salud (Raphael, Brown, Renwick y Rootman, 1996).

Priorizar la CV en las intervenciones con personas con discapacidad intelectual (DI) en un contexto educativo es una forma de priorizar la relación educador-alumno y consiste en elegir un camino más amplio que el objetivo final estandarizado. Este enfoque de la QOL debe entenderse como una búsqueda integradora del sistema educativo tradicional más allá de la dicotomía entre dependencia e independencia. Un enfoque específico en la CV destaca la adaptación de los servicios de apoyo a los objetivos y resultados esperados de la persona o al bienestar de la familia. Por tanto, la calidad de vida es un derecho para todos, incluidas las personas con DI.

El grupo de interés especial sobre QOL de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Discapacidad Intelectual (IASSID) aboga por que la QOL ocupe un lugar destacado en la educación y la formación profesional como indicador global de rendimiento. Inicialmente, la CdV se centraba en índices objetivos, como las condiciones de la vivienda, la libertad de movimiento, etc. Posteriormente, también se incorporaron medidas subjetivas

denominadas bienestar subjetivo (SWB). En este contexto, las intervenciones con personas con DI deben tener como objetivos mantener o mejorar las buenas condiciones de vida, el bienestar de cada persona, los recursos que permitan a este colectivo llevar una vida satisfactoria según su propia elección (Brown, 1999).

Específicamente en el campo de la educación, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad proclamada en 2006 (ONU, 2008), que establece que la educación inclusiva es un derecho en todos los niveles de la educación y a lo largo de la vida, considerando que es responsabilidad de los responsables a través de la educación proporcionar todos los apoyos necesarios. La educación inclusiva como objetivo a alcanzar en la sociedad actual es, por tanto, un movimiento político, social y educativo que defiende el derecho de todos los individuos a acceder, participar y contribuir activamente a la sociedad, así como el derecho a ser aceptados y respetados, independientemente de las diferencias que revelen. Tal objetivo implica una educación de calidad, en la que, además de valorar y respetar las características, intereses y necesidades individuales, se busca contribuir al desarrollo de competencias que faciliten la participación y la ciudadanía.

Por otro lado, las personas con DI pueden presentar una serie de comportamientos desadaptativos. Las conductas desadaptativas pueden causar dificultades en el ámbito social, académico o laboral. Smiley et al. (2007) investigaron la incidencia de conductas disruptivas en adultos con DI y descubrieron que la incidencia de conductas disruptivas oscilaba entre el 4,6% (determinado por el diagnóstico clínico) en un periodo de 2 años. Algunos estudios encontraron que el nivel de DI está altamente correlacionado con la prevalencia de conductas desafiantes en general (Cooper et al., 2009; Holden & Gitlesen, 2003; Jones et al., 2008).

La presencia de conductas desadaptativas es una de las principales razones de la exclusión de las personas con DI de entornos sociales como la escuela, la universidad y el trabajo (Lakin y Stancliffe, 2005). Por lo tanto, para prevenir y eliminar las conductas desadaptativas son cruciales las estrategias de intervención eficaces que aumenten las habilidades adaptativas y la calidad de vida general de las personas con DI. Los educadores deben ser capaces de reconocer esta dificultad y ayudar a este grupo a desarrollar conductas adaptativas.

Antecedentes del tema

Una de las etapas más importantes y significativas en la vida de cualquier individuo es la transición a la edad adulta. La calidad de vida es un indicador clave relacionado con la transición a la edad adulta porque proporciona información de especial relevancia en esta etapa. Ferguson y Ferguson (2006) destacan tres aspectos centrales que, al mismo tiempo, comparten características similares al concepto de QOL: a) la autonomía con la afirmación de la individualidad; b) la pertenencia que incluye la aceptación por parte de algún grupo y c) el cambio o la capacidad de desarrollo personal.

Sin embargo, esta transición para los jóvenes con DI tiene sus particularidades en cuanto a los apoyos y servicios para lograr un resultado exitoso. También se puede decir que este momento se caracteriza como una etapa de un amplio Proyecto de Vida, en el que la orientación en la educación juega un papel importante para cada uno que quiere convertirse en el protagonista de su vida personal (Canevaro i Biancalana, 2019). Esta transición debe ser apoyada a través de un conjunto coordinado de actividades entre las comunidades educativas, los actores de la comunidad, los padres y los estudiantes con el fin de promover el empleo, la formación profesional, la participación comunitaria y la vida independiente. En este contexto, cabe destacar la mayor atención prestada a la calidad de vida de las personas. Schalock (1997) abogó por el uso del concepto de QOL como base para los servicios y la atención dirigidos a esta población. "El concepto de QOL nos lleva en la dirección correcta: hacia la planificación centrada en la persona, apoyando las necesidades y los deseos de las personas, y preguntando a las personas lo que piensan y cómo se sienten" (p. 2).

La CdV como concepto central en la comprensión de la DI surge de la nueva definición de discapacidad definida por las Naciones Unidas (OMS, 2001) y la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y

del Desarrollo (AAIDD, 2002). Según esta clasificación, la discapacidad se define como una situación, proceso y resultado de la interacción del estado de salud de la persona con las variables del entorno. A partir de esta definición, la mejora de la calidad de vida del individuo debe conseguirse a través de un plan de apoyo que tenga como objetivo mejorar y optimizar el sistema ecológico.

Según el manual de la AAMR de 2002, uno de los puntos importantes es hacer más operativo el modelo multidimensional de la discapacidad intelectual. La QOL se definió como un marco para medir la eficacia de estos apoyos por su influencia en los dominios que forman parte de este constructo como el nivel de independencia, las relaciones, la participación en contextos de vida típicos y el bienestar. De este modo, el plan de apoyo estaría en el centro de la intervención con este colectivo, teniendo en cuenta todas las dimensiones que forman parte de la condición de DI y las particularidades de cada persona.

En 2006, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CNUDPD; Naciones Unidas 2006) contribuyó significativamente a la conceptualización de la discapacidad. Estableció las condiciones políticas y sociales para lograr la igualdad, la autonomía, la no discriminación, la participación y la inclusión en la sociedad. Sin embargo, no contempla los aspectos subjetivos priorizando exclusivamente el plano sociopolítico. En esta visión, según Verdugo et al (2012), el constructo QOL ha surgido como el vínculo entre los valores generales expresados en los derechos sociales y la vida personal del individuo. Los modelos de QOL logran abarcar las dimensiones esenciales de la vida de un individuo, así como sus derechos humanos y legales.

Verdugo et al. (2012) definen cuatro principios que sustentan el enfoque de la QoL:

1) La CdV se compone de los mismos factores y relaciones para todos los individuos;

- 2) La CdV se aplica cuando las necesidades de una persona están satisfechas y cuando el individuo tiene la oportunidad de desarrollar positivamente su vida en las principales áreas de actividad de la vida;
- 3) La CdV tiene componentes tanto subjetivos como objetivos;
- 4) La CdV es un constructo multidimensional, en el que influyen factores individuales y ambientales.

Aunque no existe una única definición o taxonomía de la calidad de vida, Schalock (2000) describe una útil descripción que resume la literatura de las últimas décadas sobre la discapacidad intelectual. Consta de ocho dominios de calidad de vida, cada uno de los cuales integra un núcleo temático principal (independencia, social y bienestar). Estos dominios incluyen el bienestar material, el bienestar emocional, el bienestar físico, la autodeterminación, los derechos, la inclusión social, las relaciones interpersonales y el desarrollo personal. Cada dominio tiene sus respectivos indicadores que corresponden a las percepciones, comportamientos y condiciones relacionadas con el concepto de calidad de vida. (véase la figura 1).

FACTOR	DOMINIO	EJEMPLO DE INDICADOR
Independencia	Desarrollo personal Autodeterminación	Actividades de la vida diaria Elecciones, decisiones, objetivos personales, educación, competencia personal, rendimiento
Social	Relaciones interpersonales Participación Derechos	Redes sociales, amistades Inclusión social/participación en la comunidad Humano y legal

Bienestar	Bienestar emocional Bienestar físico Bienestar material	Seguridad y protección Estado de salud y nutrición Situación financiera, empleo

Fuente: Verdugo et al (2012)

Más concretamente, los comportamientos desadaptativos representan un obstáculo para la consecución de la CV, afectando principalmente a todos los ámbitos que la componen. Según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (A.A.I.D.D., 2010), la DI puede definirse como una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el comportamiento intelectual como en el adaptativo. La asociación entre la DI y el desarrollo de conductas desadaptativas se debe a la comunicación afectiva efectiva entre los individuos y sus carreras, a un precedente de refuerzo inadecuado para las conductas desadaptativas y a la ausencia de contingencias de refuerzo en el entorno inmediato (Cooper, Heron y Heward, 2007).

Para ser definidos como un trastorno, los comportamientos deben cumplir tres criterios: gravedad, frecuencia y cronicidad. Algunos de estos comportamientos pueden darse en todas las personas. Hay que tener en cuenta que la mayoría de las personas con DI que acuden a la universidad son jóvenes mayores de 18 años, de nivel cognitivo medio o alto, sin conductas desadaptativas. La falta de competencia para afrontar las exigencias de la vida es una de las principales causas de los comportamientos desadaptativos.

Entre las intervenciones conductuales problemáticas, las intervenciones conductuales positivas destacan por su eficacia y se centran en la identificación de la función de la conducta disfuncional y en la educación de habilidades adaptativas funcionalmente equivalentes, y

se consideran las intervenciones de elección. Además, las intervenciones conductuales positivas tienen dos tipos generales: el diseño ambiental (las manipulaciones de los estímulos contextuales y de fondo que influyen en el establecimiento y el mantenimiento de la conducta) y la instrucción (el desarrollo de las habilidades de una persona para que no sea necesario utilizar conductas desadaptativas para manejar su entorno). Estas intervenciones las llevan a cabo mediadores naturales en el entorno natural del individuo, como el entorno educativo, y se centran en la eliminación o reducción de las variables que controlan el comportamiento inadecuado (por ejemplo, cambios en el entorno físico y en los horarios) y en el cambio de las respuestas que dan las personas en estos entornos para que estos comportamientos no se refuercen ni se mantengan.

El aumento de la prevalencia del abuso de sustancias por parte de las personas con DI es notable. En los últimos años se ha producido una mayor inclusión social de esta población y se ha puesto de manifiesto la importancia de la libertad individual de este colectivo. En este contexto menos restrictivo, también se incrementa el abordaje de ciertas conductas problemáticas. El riesgo de tener un problema relacionado con el consumo de sustancias es comparativamente alto en esta población, aunque hay que tener en cuenta que la prevalencia del consumo de drogas ilícitas y alcohol es relativamente baja (Carroll Chapman & Wu, 2012). Este problema se ve agravado por la falta de acceso y adherencia a un tratamiento eficaz disponible para las personas con DI.



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

Conceptos específicos

Comportamiento adaptativo: Es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas desarrollan y ejecutan en su vida cotidiana. i) Habilidades conceptuales: lenguaje y alfabetización; conceptos de dinero, tiempo y números; y autodirección; ii) Habilidades sociales: habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima, credibilidad, resolución de problemas sociales y capacidad para seguir las normas/obedecer las leyes y evitar ser víctima; y iii) Habilidades prácticas: actividades de la vida diaria (cuidado personal), habilidades ocupacionales, atención sanitaria, viajes/transporte, horarios/rutinas, seguridad, uso del dinero, uso del teléfono.

Condiciones de la vivienda: El término se refiere a los atributos físicos básicos de las viviendas que son relevantes para el bienestar de sus habitantes. Esta noción puede parecer que sólo define un conjunto convencional de características de la vivienda. Sin embargo, para los científicos sociales, las "condiciones de la vivienda" deben entenderse como "construidas socialmente" como resultado de complejos procesos sociales.

Comportamiento humano: El constructo se refiere a la relación entre lo que hace un individuo y el entorno en el que realiza una acción (que produce un cambio en el entorno). En cuanto al entorno, no sólo se refiere a lo que existe cuando se realiza la acción. El entorno es también el que puede ser modificado por la acción o simultáneamente a ella. Más concretamente, se refiere a toda la gama de comportamientos físicos y emocionales que el ser humano realiza; biológicos, sociales, intelectuales, etc. y que están influidos por la cultura, las actitudes, las emociones, los valores, la ética, la autoridad, la empatía, la persuasión, la coacción y/o la genética.

Relaciones interpersonales: Consiste en la interacción entre dos o más participantes que son interdependientes, donde el comportamiento de cada uno afecta al otro. Los individuos se relacionan entre sí en una serie de interacciones que están interrelacionadas y se afectan mutuamente. Cada individuo establece diferentes tipos de relaciones con otras personas, algunas de ellas íntimas (por ejemplo, padre-hijo, cónyuge-esposo, amigos) y otras no íntimas (por ejemplo, profesor-alumno).

La autodeterminación: El constructo tiene dos significados principales: el primero se refiere al nivel individual y corresponde a la determinación de cada individuo de su propia vida y el segundo se refiere a los grupos y se refiere a la libertad de los individuos dentro de un grupo específico para determinar su propio estatus político. La segunda acepción se refiere a la autodeterminación nacional, política o colectiva. En el contexto de la discapacidad, el concepto de autodeterminación no suele respetarse a ambos niveles. El individuo con discapacidad tiene derecho a definir su identidad de forma diferente para sí mismo a través de las circunstancias y condiciones de su existencia. El principio y el derecho fundamental a la autodeterminación de todos los pueblos está firmemente establecido en el derecho internacional.

Bienestar subjetivo: Este término se define como las valoraciones cognitivas y afectivas de la vida de un individuo. También llamado bienestar autodeclarado, se refiere a la forma en que cada persona experimenta y evalúa su vida y los principales aspectos que la componen. Este constructo puede interpretarse en términos de un continuo, que representa tanto las evaluaciones en el momento presente de la experiencia, por un lado, como las evaluaciones generales de satisfacción, propósito o sufrimiento en la vida, por otro (Mandic y Cirman, 2012).

Necesidades especiales de las personas con discapacidad sobre el tema

En la actualidad, los sistemas educativos deben adaptarse para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, teniendo en cuenta a los que corren mayor riesgo de exclusión social. Los educadores también deben reconocer que las personas con discapacidad tienen una realidad y una cultura únicas y no una población que deba ser abordada como patológica y con cuidados especiales. Es especialmente necesario que la comunidad educativa sea consciente del movimiento por los derechos de los discapacitados y de la promoción de una mayor calidad de vida para este colectivo. El enfoque de la calidad de vida puede contribuir a la consecución de estos objetivos.

Las investigaciones recientes en el ámbito de la discapacidad destacan la importancia de la autodeterminación y la autonomía a la hora de elegir las condiciones de vida más adecuadas para uno mismo. Al mismo tiempo, las personas con algún tipo de discapacidad se encuentran a menudo en situaciones excesivamente restrictivas y paternalistas, incluso en el ámbito de la educación. Las contingencias restrictivas les niegan su derecho a tomar decisiones compatibles con su bienestar material y subjetivo, lo que compromete la promoción de la CV y es uno de los principales aspectos que hay que tener en cuenta cuando se trabaja con esta población.

En el contexto educativo, un proyecto pedagógico inclusivo busca responder a las necesidades de todos los alumnos que asisten a él, lo que requiere la creación de oportunidades para que participen en las actividades. El profesor puede utilizar como estrategia con este grupo el fomento de la toma de decisiones con apoyo, en la que el individuo tiene autonomía para tomar sus propias decisiones pero recurre, cuando es necesario, a personas de confianza (como el profesor o un

compañero de clase) para que le ayuden a comprender las situaciones y opciones a las que se enfrenta. Esta estrategia pretende aumentar la autodeterminación capacitando a las personas para que tomen decisiones sobre su vida en la mayor medida posible.

La atención centrada en la persona, que incluye la evaluación de la intensidad de apoyo de cada persona y la elaboración de un plan de apoyo individualizado, permite planificar, ejecutar y evaluar el proceso de aprendizaje. Uno de los conceptos más importantes en el campo de la educación y la inclusión es el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL), desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST). El UDL habla de los apoyos y ajustes necesarios, siendo estos didácticos, metodológicos, estructurales y culturales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La diversidad de actividades universitarias exige la creación de itinerarios educativos más flexibles según las necesidades educativas y los objetivos profesionales. Consiste en incorporar elementos en el proceso de enseñanza a través del potencial de los medios digitales para atender a la diversidad de los estudiantes con el fin de proporcionar múltiples medios de representación, expresión y participación en relación con todos los elementos del plan de estudios. Un ejemplo práctico puede ser la puesta en marcha de un blog o una página web del curso, en la que los profesores proporcionen una serie de herramientas para que los alumnos accedan a recursos y materiales, así como para que realicen actividades.

En cuanto a las posibles conductas desadaptativas, la intervención debe consistir en establecer conductas más funcionales que puedan utilizarse como alternativas a la respuesta indeseable. La enseñanza de conductas de sustitución se basa en el concepto de equivalencia funcional (Carr, 1988). Se reconoce que las conductas desadaptativas tienen la función de recursos comunicativos en la mayoría de los casos. La idea es enseñar a la persona a utilizar una forma de comunicación más adecuada (por ejemplo, el habla, los gestos) como alternativa

funcionalmente equivalente a la conducta problemática. Una herramienta útil es establecer por escrito las responsabilidades del alumno e indicar cuándo puede necesitar apoyo del profesor mediante un acuerdo individualizado entre el profesor y el alumno. El uso de este acuerdo proporciona al alumno con discapacidad la oportunidad de definir los puntos en los que necesita ayuda.

Es necesario señalar la importancia del entorno del alumno, incluyendo la familia y las personas de su grupo de apoyo. Respecto a las conductas desadaptativas, la intervención debe dirigirse a involucrar al grupo de apoyo. El apoyo consiste en los recursos que las personas reciben de otros y puede dividirse en emocional, instrumental, informal y evaluativo (Hentinen y Kyngäs, 1998). Este apoyo puede provenir de los miembros de la familia, pero también de personas ajenas a ella. La percepción de la existencia de una red de apoyo social mitiga el impacto del estrés en la vida de las personas. Además, los niveles más altos de apoyo social se asocian a una mayor calidad de vida y a menos problemas de comportamiento (Lunsky y Benson, 2001).

Un ejemplo práctico y exitoso en el contexto educativo es el proyecto estadounidense denominado Think College: College Options for People with ID (Opciones universitarias para personas con discapacidad), cuyo objetivo es crear oportunidades para los estudiantes con discapacidad interesados en la educación postsecundaria y en las oportunidades de empleo en el estado de Massachusetts, en Estados Unidos.

Propuestas metodológicas

No existe un enfoque único para abordar la calidad de vida y los comportamientos inadaptados de las personas con discapacidad intelectual. Lo fundamental es analizar las características y necesidades de cada individuo para definir una estrategia de intervención centrada en la persona. La intervención con las personas con discapacidad intelectual debe adaptarse a las características de la persona y de su entorno. El enfoque más individualizado permite ofrecer un apoyo individualizado e implicar a las personas en la toma de decisiones sobre su propia vida. El método aplicado debe dar prioridad a los resultados a largo plazo basados en los valores de inclusión, desarrollo personal y autodeterminación.

Para evaluar las necesidades en materia de construcción de la CV se pueden utilizar dos instrumentos fiables y válidos: INICO FEAPS (Verdugo et al., 2013) y Personal Outcomes Scale (van Loon et al. 2008). Ambas están diseñadas para evaluar los resultados personales relacionados con la QOL de los adultos con discapacidad intelectual con el fin de orientar el desarrollo del enfoque de intervención y mejorar los resultados personales. Sin embargo, para complementar el análisis de la CdV y los resultados personales, es importante evaluar y determinar primero los apoyos necesarios para cada alumno con DI y basarse en ello para establecer la dirección del proceso que luego se puede evaluar con la escala de resultados personales. Uno de los instrumentos más utilizados para este fin es la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS).

Una vez realizada la evaluación de las necesidades del alumnado con DI mediante uno de los dos instrumentos mencionados, la propuesta metodológica se centra en la Autodeterminación, basada en la Guía Didáctica Proyecto V.I.D.A., FEAPS, (2013). Este es un concepto clave para mejorar la CV de estas personas en el sistema educativo superior, que se aborda desde cinco áreas de trabajo: tomar decisiones, resolver

problemas, conocernos mejor, defendernos y retos para lograr una vida independiente.

Tomar decisiones

- **Líneas directrices.** Promover momentos y situaciones a lo largo de la sesión en los que los alumnos con DI tengan que elegir; aumentar progresivamente el número de elecciones sobre una determinada actividad que realizan diariamente y el número de ámbitos en los que toman decisiones; plantear el significado de estas elecciones en términos de riesgos y consecuencias a corto, medio y largo plazo. Elaborar un mapa de preferencias es una herramienta muy útil para diseñar situaciones en las que enseñar a elegir.

Resolución de problemas

- **Pautas.** Enseñar habilidades para que el alumno con DI aprenda a resolver problemas; como por ejemplo, cómo pedir ayuda, cómo decir no, cómo comunicar sus sentimientos y estrategias de comportamiento en diferentes situaciones. Establecer algunas claves para facilitar la resolución de problemas; utilizar el refuerzo positivo en lugar de la prohibición o el castigo, decirle al alumno exactamente lo que se espera de él y reforzarle cuando lo haga, abordar en el aula cualquier situación conflictiva que pueda surgir. El role-playing, planteando diferentes situaciones que puedan surgir y dando instrucciones de cómo utilizarlo es una herramienta útil.

Conocerse mejor.

- **Pautas.** Realizar actividades de conocimiento mutuo, conociendo a los demás favorecemos el conocimiento de uno mismo. Actividades para promover la interacción de ayuda mutua. Realizar tutorías sobre las diferencias. Actividades para ver el conocimiento como regulador de nuestro comportamiento.

Defendernos

- **Pautas.** Las habilidades y competencias para defenderse se aprenden en entornos naturales y situaciones reales, hecho que es aún más necesario para las personas con DI, que tienen un proceso de generalización más difícil; por tanto, la adquisición de estas competencias requiere una mayor carga de experimentación y experiencias. Además, requieren un entrenamiento sistemático, repetición y, sobre todo, éxito y resultados positivos. Para estimular la capacidad de "defenderse" hay que enseñar, entre otras habilidades, cómo decir "no", cómo responder a los insultos, cómo expresar las propias opiniones. Hacer una lista de situaciones cotidianas en el desarrollo de sus estudios en las que observemos que los alumnos deben desarrollar estas habilidades es una posible herramienta.

Desafíos para lograr una vida independiente

- **Pautas.** In el sentido de lograr una vida académica-práctica independiente para las personas con DI, que contribuya a su autodeterminación y calidad de vida; se deben reforzar diferentes

áreas a través de talleres, por ejemplo: económica (uso del dinero, presupuesto, contabilidad, pagos, recibos, gestión bancaria...), sanitaria (medicación, seguridad, urgencias médicas, salud íntima...), socio-comunitaria (transporte público, comunicación, participación en la comunidad, ocio, conocimiento de recursos...), autonomía personal (privacidad, mantenimiento de efectos personales...), vida laboral (tareas futuras en el trabajo, responsabilidad, seguridad...).

Por último, también es necesaria una intervención en la educación superior que se centre en la prevención de las conductas desafiantes, haciendo hincapié en la modificación de las circunstancias del individuo para que la conducta sea menos probable. Es relevante destacar que las estrategias en estos casos son las mismas que se utilizan con personas sin discapacidad intelectual. Una estrategia interesante es el desarrollo de prácticas de mediación, promoviendo en el contexto escolar una cultura de convivencia pacífica, previniendo situaciones de indisciplina en cada uno de los alumnos (Madureira, 2018). La relación entre alumno-profesor y alumnos (compañeros) debe ser fortalecida para fomentar el sentido de pertenencia.

Una de las actividades propuestas por Pastor, del Río y Serrano (2015) para favorecer la multiplicidad de expresión y, en consecuencia, la reducción de posibles conductas desadaptativas, consiste en que los alumnos tomen notas de las sesiones y las publiquen y compartan con sus compañeros, utilizando los formatos que eligieron o con los que se sintieron más cómodos trabajando (notas escritas, formatos web, fotografías, viñetas y dibujos, esquemas, etc.). Esta actividad les permite adaptarse a las diferentes formas de entender, interactuar y expresar la información que han recogido.



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

Referencias del tema

American Association on Mental Retardation (2002). Definition, classification and support systems (2004 Ed. Spanish). Madrid: Alianza Editorial.

Blanck, P., y Martinis, J. G. (2015). "El derecho a tomar decisiones": El centro nacional de recursos para la toma de decisiones con apoyo. *Inclusión*, 3(1), 24-33. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-3.1.24>

Brown, I. (1999). Abrazar la calidad de vida en tiempos de restricción del gasto. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 24(4), 299-308.

Carr, E. G. (1988). La equivalencia funcional como mecanismo de generalización de la respuesta. En R. H. Horner, G. Dunlap, & R. L. Koegel (Eds.), *Generalization and maintenance: Lifestyle changes in applied settings* (pp. 221-241), Baltimore: Brookes.

Carroll Chapman, S. L., & Wu, L. T. (2012). El abuso de sustancias entre las personas con discapacidad intelectual. *Investigación en discapacidades del desarrollo*, 33(4), 1147-1156. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.02.009>

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Cooper, S. A., Smiley, E., Allan, L. M., Jackson, A., Finlayson, J., Mantry, D., et al. (2009). Adults with intellectual disabilities: Prevalencia, incidencia y remisión de la conducta autolesiva, y factores relacionados. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 200-216.

Ferguson, P., y Ferguson, D. (2006). La promesa de la edad adulta. En M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (6th ed., pp. 610-637). Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill Prentice Hall.

Ferro, J., Foster-Johnson, L., & Dunlap, G. (1996). Relación entre las actividades curriculares y las conductas problemáticas de los estudiantes con retraso mental. *American Journal on Mental Retardation*, 101, 184-194.

Fletcher, R. J., Loschen, E., Stavrakaki, C., y First, M. (2007). *Diagnostic manual-intellectual disability: Un libro de texto de diagnóstico de los trastornos mentales en personas con discapacidad intelectual*. Kingston, NY: NADD Press.

Fletcher, R. J., Loschen, E., Stavrakaki, C., y First, M. (2007). *Diagnostic manual-intellectual disability: Un libro de texto de diagnóstico de los trastornos mentales en personas con discapacidad intelectual*. Kingston, NY: NADD Press.

Hentinen, M., y Kyngäs, H. (1998). Factores asociados a la adaptación de los padres con un hijo enfermo crónico. *Journal of Clinical Nursing*, 7(4), 316-324.

Holden, B., y Gitlesen, J. P. (2003). Prevalence of psychiatric symptoms in adults with mental retardation and challenging behaviour. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 323-332

Jones, S., Cooper, S.-A., Smiley, E., Allan, L., Williamson, A., & Morrison, J. (2008). Prevalencia de, y los factores asociados con, conductas problemáticas en los adultos con discapacidad intelectual. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 196, 678-686.

Lakin, K. C., y Stancliffe, R. (2005). *Costs and outcomes of community services for people with intellectual disabilities*. Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub. Co.

Lunsky, Y. y Benson, B. A. (2001). Association between perceived social support and strain, and positive and negative outcomes for adults with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(2), 106-114.

Madureira, C. (2018) *Espaços de mediação e intervenção: o papel da mediação entre pares na transformação socioeducativa* en Peres, A.; Gomes, C. & Madureira, C. (2018). *Livro de Resumos do XXXII Encontro Galego-Português de Educadores/as pela Paz*. Chaves: Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins.

Mandic, S., & Cirman, A. (2012). Housing conditions and their structural determinants: Comparaciones dentro de la UE ampliada. *Urban Studies*, 49(4), 777-793.

Organización Mundial de la Salud (2001). *CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Pastor, C. A., del Río, A. Z., y Serrano, J. M. S. (2015). *Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado*. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100.

Raphael, D., Brown, I., Renwick, R., & Rootman, I. (1996). *Evaluación de la calidad de vida de las personas con discapacidades del desarrollo*:

Descripción de un nuevo modelo, instrumentos de medición y resultados iniciales. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(1), 25-42.

Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Trastornos psiquiátricos en niños con trastornos del espectro autista: Prevalencia, comorbilidad y factores asociados en una muestra derivada de la población. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929.

<https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>

Smiley, E., Cooper, S.-A., Finlayson, J., Jackson, A., Allan, L., Mantry, D., et al. (2007). Incidence and predictors of mental ill-health in adults with intellectual disabilities. *British Journal of Psychiatry*, 191, 313-319.

Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). El concepto de calidad de vida y su papel en la mejora de los derechos humanos en el ámbito de la discapacidad intelectual. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045.

Verdugo, M.A., Gómez, L.E., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D., & Tamarit, J. (2013). Escala INICO-FEAPS. Evaluación Integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Salamanca: INICO.

Verdugo, M.A., Schalock, R.L., Arias, B., Gómez, L.E. y Jordán, B. (2013). Calidad de vida. En M.A. Verdugo (Ed.), *Discapacidad e inclusión* (pp. 444-461). Salamanca: Amarú

Grupo WHOQOL. Desarrollo del WHOQOL: Justificación y estado actual. *Int J Mental Health* 1994; 23: 24-56



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



Glosario

Comorbilidad: La presencia simultánea de dos enfermedades o condiciones crónicas en un paciente (por ejemplo, discapacidad intelectual + depresión; o discapacidad intelectual + esquizofrenia).



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

Recursos

Herramientas

INICO FEAPS (Verdugo et al., 2013), que es una evaluación española de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. La escala se compone de dos subescalas: un autoinforme y un informe completado por otros, que permiten evaluar desde la perspectiva del individuo y desde la perspectiva de una persona cercana. La escala ofrece puntuaciones válidas y fiables para las ocho dimensiones (Bienestar emocional, Bienestar físico, Bienestar material, Autodeterminación, Desarrollo personal, Inclusión social, Relaciones interpersonales y Derechos).

INICO FEAPS está disponible en inglés.

Escala de resultados personales (van Loon et al., 2008): Instrumento que pretende evaluar la calidad de vida (QOL) de una persona basándose en indicadores específicos asociados a cada uno de los ocho dominios centrales de QOL.

Escala de intensidad de apoyos (AAIDD, 2004): La escala mide las necesidades de apoyo de un individuo en las actividades personales, laborales y sociales con el fin de identificar y describir los tipos y la intensidad de los apoyos que requiere un individuo. El SIS está diseñado para formar parte de los procesos de planificación centrados en la persona que ayudan a todos los individuos a identificar sus preferencias, capacidades y objetivos vitales únicos.

Consejos

El portal de módulos de aprendizaje en línea ¡Piensa en la universidad! Aprenda. Cada módulo incluye texto, así como vídeos, recursos web y contenidos descargables para ayudarle a aprender más sobre el área temática. <https://thinkcollege.net/>



Textos, eventos o citas importantes para incluir como curiosidad.

Libros interesantes:

Kelley, K. R., & Westling, D. L. (2019). Teaching, Including, and Supporting College Students with Intellectual Disabilities. Routledge.

Grigal, M., & Hart, D. (2010). Think College! Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.



Enlaces

App: <https://disabilityinsider.com/2020/09/28/technology/new-app-to-promote-inclusion-of-people-with-intellectual-disabilities/>

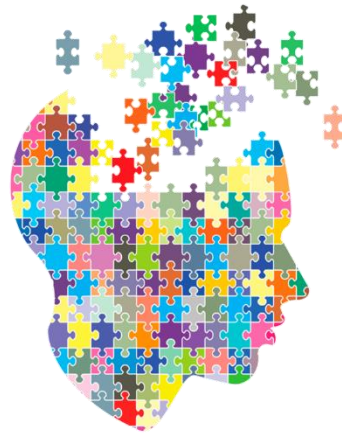
Gestión del comportamiento:

<http://www.intellectualdisability.info/mental-health/articles/behaviour-management>



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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 4

Fomento de la motivación en alumnos con DI



Introducción

Creemos que todos pueden aprender y desarrollar sus propias habilidades si se les compensa con una enseñanza ajustada a sus singularidades y con profesores cualificados y con más conocimientos sobre la Discapacidad Intelectual (DI). En general, las personas con DI muestran un razonamiento y una comprensión por debajo de la media en relación con otras personas de su misma edad. Esto requiere un esfuerzo y una dedicación complementaria por parte del profesor y, además, conlleva la adopción de estrategias de enseñanza muy eficaces. Por lo tanto, es fundamental la formación de los profesores en esta área que, estando informados sobre este tema, facilitarán el proceso de desarrollo de habilidades y competencias en estas personas, motivándolas con estrategias y actividades adecuadas. Estas personas tienen derecho a ser felices, a jugar, a abrazarse, a escuchar historias, a hacer amigos, a convivir y vivir en una sociedad inclusiva que respete su dignidad humana. Naturalmente, como todos, tienen complejidades y tienen sus propios tiempos y desafíos. Es importante destacar que estos retos y dificultades pueden deberse a la propia discapacidad o, también, a las limitaciones y privaciones provocadas por las creencias preconcebidas y prejuiciosas sobre la discapacidad, ya sea por parte de la familia o de los adultos que se ocupan de ella. Esta percepción estrecha de miras a veces resulta bastante limitante y no ofrece posibilidades de desarrollo individual. Por ello, es fundamental fomentar una buena comunicación, que será la base de todo el proceso de interacción con las personas con DI. En general, todos aprendemos mejor cuando estamos motivados y cuando se nos transmite lo que se nos enseña de una manera más comprensible. Por eso, el efecto de la comunicación es de suma importancia. Ahora bien, este hecho es aún más relevante cuando se trata de personas con discapacidad intelectual, siendo la motivación, en estos casos, un motor que lleva a la persona a la implicación y predisposición para realizar las tareas

cotidianas propias de su autonomía y, por tanto, partiendo de este supuesto, asume un papel central en el proceso de aprendizaje y formación de estas personas.

Por ello, es fundamental poner en marcha estrategias de motivación que impliquen la aceptación de sí mismos, la aceptación de quienes les rodean y, sobre todo, estrategias con las que sean aceptados e integrados por sus compañeros.

Por otro lado, en este proceso es fundamental conocer a cada alumno, lo que le gusta y lo que no, lo que es importante para él, cuáles son sus habilidades y dificultades y entender qué modelo de aprendizaje se adapta a cada alumno con DI.

No hace falta decir que las personas aprenden de diferentes maneras. Algunas aprenden observando a otras, otras escuchando, otras con el tacto. Sin embargo, es importante utilizar las emociones, ayudando a recordar aspectos importantes de la vida, de forma significativa, desencadenando sentimientos y emociones agradables, facilitando la creación de vínculos estrechos en los que la presencia humana del profesor y una actitud amable son un punto de referencia en este proceso de inclusión.

Estas emociones y sentimientos pretenden convertirse en puentes de inclusión para trabajar diferentes áreas (por ejemplo, las matemáticas, la lengua portuguesa, la motricidad fina o gruesa, las ciencias, etc.).

También es necesario intentar dar sentido a lo que se enseña/trabaja con las personas con DI, reforzando positivamente su aprendizaje o trabajo desarrollado.

Se considera que los factores de motivación y comunicación son la base para aumentar la probabilidad de inclusión educativa y, en consecuencia, de inclusión socioeducativa, lo que permitirá a las personas con discapacidad intelectual disfrutar de sus derechos de ciudadanía minimizando los efectos adversos de la DI.



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

Antecedentes del tema

¿Qué es la discapacidad intelectual?

Es la limitación en al menos dos de las siguientes habilidades/aspectos: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, adaptación social, salud y seguridad, uso de recursos comunitarios, determinación, funciones académicas, ocio y trabajo.

El término "discapacidad intelectual" sustituyó al de "discapacidad mental" en 2004, para evitar la confusión con el de "enfermedad mental", que es una condición patológica de personas con una inteligencia media, pero que, por alguna razón o problema, acaban temporalmente por no utilizar su intelecto en toda su capacidad. Las causas son variadas y complejas, y abarcan factores genéticos, como el síndrome de Down, y ambientales, como los derivados de infecciones y consumo de drogas en el embarazo, dificultades en el parto, prematuridad, meningitis y traumatismos craneales.

En general, los alumnos con DI tienen un razonamiento y una comprensión inferiores a la media en comparación con otros alumnos de su misma edad. Esto requiere un esfuerzo y una dedicación complementarios por parte del profesor, además de estrategias de enseñanza muy eficaces.

Antes de empezar a hablar de las formas de trabajar con los alumnos con DI, el profesor debe adaptar las actividades, crear actividades lúdicas / diversificadas y desarrollar planes de clase adaptados. Cabe destacar que es importante recordar que este trabajo implica la enseñanza de conceptos, ya sean conceptos escolares o actividades de la vida práctica o de la vida diaria. Por lo tanto, es esencial ser consciente de cómo se produce el aprendizaje en el cerebro de estos alumnos. Al respecto, Diament (2006) explicó que durante el proceso de aprendizaje,

el sistema cerebral central, a través de los sentidos, percibe, analiza, comprende, almacena, organiza y emite información, además de otras funciones que el sistema cerebral controla, a saber, atención, percepción visual, auditiva, memorización, entre otras.

Para que el ser humano aprenda algo, debe asimilar y ser capaz de mantener en la mente los datos del conocimiento al que fue expuesto. En cuanto al aprendizaje y al potencial de la persona con discapacidad mental, Diament (2006) refuerza la idea de que es importante determinar si es posible que esta persona aprenda y en qué nivel. Cuando la discapacidad es más profunda y grave esa posibilidad puede no existir.

Por lo general, las personas con DI son inquietas, no permanecen en un mismo lugar y tánquilas durante mucho tiempo o no son capaces de concentrarse porque están absortas en sus propios pensamientos. Según Mattos (2004), "el alumno con discapacidad intelectual se caracteriza por la combinación de dos grupos de síntomas: "falta de atención e hiperactividad e impulsividad" (p. 20). Estos fueron descritos en el DSM-IV (Manual de Diagnóstico y Estadística), un manual que fue elaborado por una institución americana (Asociación Americana de Psiquiatría) que investiga todas las enfermedades psiquiátricas con la intención de estandarizar los síntomas, haciéndolos más fáciles de identificar. Mattos (2004) señala una lista de síntomas que se incluyen en estos dos grupos, asumiendo que son síntomas recurrentes. Al referirse a los síntomas de falta de atención, se destacan los siguientes: prestar poca atención a los detalles o cometer errores por falta de atención; tener dificultades para concentrarse, ya sea en las actividades escolares o durante el juego; estar distraído; dificultad para manejar el tiempo y las actividades; renuencia a participar en actividades que duran más tiempo o que requieren más esfuerzo mental (por ejemplo, la lectura). Sobre los síntomas de hiperactividad e impulsividad, citamos algunos indicados

por Mattos (2004): inquietud, correr o treparse a los objetos o muebles; no ser capaz de realizar actividades de ocio en silencio; ser parlanchín; responder a las preguntas antes de concluir las. Es común responder a las preguntas sin leerlas en su totalidad; interrumpir a los demás o entrometerse en la conversación de otros.

Es importante destacar la idea de que para categorizar a alguien como "disperso, con déficit de atención" o "hiperactivo" es necesario que la persona presente al menos seis síntomas de cada uno de los dos grupos de síntomas, respectivamente. En el caso de la "forma combinada", es necesario que presente seis características de cada uno de forma concurrente. Otros factores a tener en cuenta son que las características se hagan visibles antes de los siete años; que cause problemas en al menos dos contextos diferentes (el hogar y la escuela, por ejemplo); no debe confundirse con la depresión o incluso la ansiedad, cuyos síntomas son similares.

Otro aspecto a destacar en la discusión es la importancia de la atención para el fortalecimiento de la memoria y para el éxito del aprendizaje de los alumnos con DI. Una de las grandes dificultades, por tanto, es trabajar la falta de atención / concentración / memorización en estos alumnos e intentar que aprendan los contenidos, a su propio ritmo. Por lo tanto, la forma de actuar del profesor y de la escuela debe ser diferenciada, ya que la planificación, la evaluación y la metodología deben construirse teniendo en cuenta la individualidad y las características de cada alumno, ya que las formas convencionales del proceso de enseñanza y aprendizaje no suelen funcionar con alumnos con estas peculiaridades. Por ello, la motivación puede representar un motor y un factor decisivo para que el proceso de aprendizaje sea más eficaz entre estos alumnos.

Todas estas características se convierten en un gran reto para el profesor en el aula. Por ello, es fundamental conseguir la atención de estos alumnos, manteniéndolos motivados e interesados en las actividades durante algún tiempo. Los profesores y el entorno del centro o del aula son, por tanto, esenciales para fomentar la motivación de estos alumnos.

El papel de los profesores y de la escuela para motivar a los alumnos con DI a aprender

El comportamiento de los alumnos con DI depende en gran medida de la motivación. Según Rodrigues (2003), la motivación de los alumnos se ve afectada o influenciada por las prácticas de enseñanza, por el comportamiento de sus compañeros y por el ambiente del aula. Para poder motivar a estos alumnos, el profesor debe comprometerse con ellos. Así, las interacciones pedagógicas son cruciales para crear los estímulos adecuados para los alumnos. Los entornos de aprendizaje estructurados facilitan la autonomía de los alumnos, así como el aprendizaje de diversas habilidades. Por el contrario, los entornos desorganizados e imprevisibles bloquean estas experiencias.

Los profesores son motivadores internos que deben centrar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dándoles la idea de que tienen el control y son capaces de realizar lo que se les ordena. Cuando los alumnos con DI consiguen realizar un proyecto o una tarea, desarrollan una sensación de control, estando así más comprometidos a realizarla. Los profesores son los directores de orquesta, que establecen los escenarios de enseñanza y el tiempo necesario para llevar a cabo las actividades. Cada vez que los alumnos terminen la tarea con éxito, se sentirán más motivados (Levine, 2003).

Los espacios acogedores y atractivos del aula también desempeñan un papel importante en la motivación de los alumnos. El profesor debe preguntarse si el aula parece o se siente como un espacio seguro, creativo y divertido, valorando también la diversidad. Rick Lavoie (2008) afirma que, para ser motivador, el entorno del aula necesita creatividad, comunidad, claridad, respeto, reglas y control.

Hay otros factores externos que también influyen en la motivación de los alumnos. Los amigos y los compañeros de clase desempeñan un papel crucial en la motivación. Si los alumnos con discapacidad intelectual se sienten acogidos, apoyados y animados por sus compañeros en el aula, o si tienen amigos fuera del aula que les estimulan a aprender, aprenderán mejor y afrontarán con mayor eficacia las actividades que se les presenten.

Conceptos específicos

Motivación – es el proceso responsable de la intensidad, la dirección y la persistencia de una persona para alcanzar un determinado objetivo. Depende de factores internos (personalidad, capacidad de aprendizaje, motivación, actitudes, valores) y externos (características sociales, políticas, organizativas, cohesión de grupo, recompensas, entre otros). Tras los estudios de Birney y Teevan (1962), el interés contemporáneo por la investigación de la motivación humana procede de tres fuentes: la psicoterapia, la psicometría y la teoría del aprendizaje.

El estudio de los problemas de aprendizaje condujo a la invocación de variables motivacionales y los principales teóricos del aprendizaje estudiaron experimentalmente el papel de las variables motivacionales en la memoria y el aprendizaje, destacando, en este contexto, los trabajos de Hull (1943).

De acuerdo con este enfoque, las variables motivacionales comenzaron a asociarse con diferentes teorías del refuerzo, culminando con la de Skinner (1953) y situando el tema de la motivación en un contexto más general de los diversos tipos de interacción organismo-ambiente. Por lo tanto, según Bergamini (1997), el término motivación adquirió diferentes significados a lo largo del siglo XX. Si a principios del siglo XX el reto era averiguar qué debía hacerse para motivar a las personas, a finales de siglo se produjo un cambio en esa percepción. Pronto se comprendió que la motivación era autoinherente. Por tanto, lo que realmente importaba era encontrar y aplicar recursos organizativos que exploraran el impulso motivacional inherente a las personas. Además, Bergamini subraya que es muy difícil transformar a alguien de la noche a la mañana de un estado ocioso a uno activo si no se siente motivado. La desmotivación, según el mismo autor, está relacionada con situaciones específicas.

Importancia de la motivación - Teniendo en cuenta lo anterior, la motivación juega un papel predominante en los procesos de aprendizaje, ya que puede entenderse como un factor psicológico, o un conjunto de factores, o como un proceso. Por lo tanto, parece haber un consenso entre los autores en cuanto a la dinámica de estos factores psicológicos o del proceso, en cualquier actividad humana, concretamente en los adultos que acceden a la educación superior. Estos factores, por tanto, conducen a una elección, instigan, inician un comportamiento dirigido hacia un objetivo (Bzuneck, 2004, p. 9) lo que denota su importancia, es decir, juega un papel fundamental en el aprendizaje. Puede afectar tanto a los nuevos aprendizajes como a la ejecución de habilidades, estrategias y comportamientos previamente aprendidos. La motivación puede influir en qué, cuándo y cómo aprendemos en todas las etapas del desarrollo humano.

Estrategias de motivación - Los contenidos científicos no deben ser descontextualizados y, por ello, los profesores deben partir de las experiencias de los alumnos (diferenciación pedagógica) y añadirles algo nuevo, cumpliendo con la aceptación de Mognon (2010) al destacar que la motivación debe estar siempre presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que esto ocurra, Mognon (2010) explica que los profesores deben estar motivados y tener buenas habilidades comunicativas y relacionales que les proporcionen los medios para saber cómo motivar a los alumnos con DI. Una estrategia que incluye la importancia de una comunicación eficaz como proceso de transferencia de información, ideas y conocimientos o sentimientos entre las personas. De esta manera, se desarrolla una comunicación asertiva, promoviendo así la mejora de cada alumno. Además, Rodrigues (2003) considera que los profesores deben aprender las mejores técnicas y estrategias de enseñanza para hacer frente a la falta de motivación de los alumnos con DI. Existen varias estrategias que los profesores pueden

aplicar para potenciar la motivación de estos alumnos y mantenerlos estimulados y comprometidos durante todo su proceso de aprendizaje. Rodrigues (2003) sugiere el uso de estrategias de motivación como: organizar las clases de forma cuidadosa, encontrar un equilibrio entre los periodos de descanso y de trabajo; elogiar las acciones, los esfuerzos y los logros de los alumnos; dar a los alumnos la oportunidad de repetir los ejercicios; promover actividades que incluyan historias sociales o de la vida que ayuden a mejorar el comportamiento de los alumnos; dar a los alumnos la posibilidad de elegir la actividad que les gustaría realizar; utilizar la terapia del juego y promover el juego y la autoexpresión; utilizar la musicoterapia con frases simples y repetitivas para apoyar el desarrollo de las habilidades lingüísticas; pedir a los alumnos que trabajen en grupo, promoviendo así la interacción social.

Comunicación - En este caso, se podría utilizar el Sistema de Símbolos denominado BLISS. Este Sistema está compuesto por un conjunto de símbolos e imágenes que facilitan la comunicación entre y con las personas con DI. Su principal característica es la complejidad de las reglas internas, perceptible en el número de símbolos y la forma de composición que permite la elaboración de nuevas palabras a nivel concreto o abstracto. El gran objetivo es facilitar la comunicación diaria funcional de los individuos, tanto en casa como en la escuela y en la sociedad. Es importante favorecer la autonomía personal, proporcionar una mayor comprensión en relación con el discurso de los demás y fomentar las posibilidades de producción, aunque sean pequeñas, del lenguaje oral. Empezamos y continuamos hasta que nos damos cuenta de que el alumno puede hacer frente a las actividades propuestas; a partir de entonces, configuramos las actividades en función de su receptividad.



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

Necesidades especiales de las personas con discapacidad sobre el tema

La narrativa histórica sobre las políticas educativas relacionadas con los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEEs) puede contarse en tres momentos diferentes: se inicia con la idea de la separación, luego se introduce el paradigma de la integración y, finalmente, tras la Declaración de Salamanca en 1994, el paradigma cambia a uno de inclusión.

Esta trayectoria no fue diferente en Portugal. Su evolución sigue los movimientos internacionales y es subrayada por publicaciones, documentos y conferencias, destacando la marcada influencia de la Declaración de Salamanca. Esta preocupación se ha dirigido, sobre todo, a los alumnos de la enseñanza obligatoria. En cuanto a la enseñanza superior, no existe una legislación específica, además de los documentos de referencia relativos a los derechos humanos y que recuerdan la importancia de la equidad y la dignidad humana. Ahora bien, las limitaciones que parecen impedir los procesos de integración de los alumnos con DI son de diversa índole, especialmente las barreras actitudinales que dificultan su proceso de enseñanza-aprendizaje y que son coherentes con la falta de legislación específica para atender a estos alumnos en la Educación Superior. Sin embargo, según el Decreto-Ley nº 38/2004, el Estado portugués es responsable de “aplicación de una política de prevención, cualificación, rehabilitación y participación de las personas con discapacidad”. La Ley Básica del Sistema Educativo (Decreto-Ley nº 46 / 86) sólo reconoce expresamente apoyos específicos en los centros de educación básica y secundaria.

Para ello, también parece paradójico que, con la excepción hecha a la legislación que regula el acceso a la Educación Superior y a las normas sobre posibilidades especiales para los candidatos con discapacidades físicas o sensoriales, no hay ninguna legislación y / o directrices que garanticen la equidad a estos estudiantes durante su carrera académica (Fragoso et al., 2015). De hecho, en lo que respecta a las instituciones de educación superior portuguesas, ante la búsqueda de un número considerable de candidatos, y, con concurrentes directrices políticas internacionales y nacionales a favor de la educación inclusiva, han tratado de suplir esta falta de legislación, implementando medidas de apoyo adecuadas a las necesidades del público que las solicita, a través de la creación de servicios u oficinas de apoyo. Según algunos autores (Couzens et al., 2015), el aumento paulatino de alumnos con necesidades de salud suscitó una mayor conciencia, dentro de la comunidad académica, sobre la necesidad de adaptarse a esta realidad, generando diversas respuestas institucionales. Una de esas respuestas dignas de mención en Portugal fue la creación de un Grupo de Trabajo de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior - GTAEDES, que está formado por representantes de varias universidades portuguesas y cuyos principales objetivos son compartir experiencias, difundir información y definir las directrices de las buenas prácticas de inclusión en la Educación Superior (GTAEDES, 2014).

Partiendo de estos supuestos, la inclusión de los estudiantes con DI ha sido un tema en el que se ha hecho hincapié en la Educación Superior, aunque todavía existen muchas dudas teniendo en cuenta la falta de una legislación específica que enmarque estas situaciones. Sin embargo, han surgido algunas experiencias pedagógicas pero a un ritmo lento y sin gran visibilidad y expresión efectiva. Significa, por lo tanto, que prevalece cierto desconocimiento y cierta variabilidad de procedimientos a adoptar frente a esta problemática.

En cuanto a los profesores, se sabe que se sienten inseguros y tienen dificultades para mediar en estas situaciones cuando se enfrentan a ellas, ya que su formación inicial no valoró el problema de la ID y, en general, la mayoría tiene conocimientos muy básicos o incluso inexistentes sobre este tema. En este contexto, teniendo en cuenta el estatuto de autonomía de las instituciones de enseñanza superior, corresponde a cada una de ellas definir cómo y en qué circunstancias es posible conceder el acceso a las personas con DNI.

Así, con base en el documento legislativo (Decreto-Ley nº 54/2018) y el "Manual de Apoyo a la Práctica, para la Educación Inclusiva", publicado en 2018, por la Dirección General de Educación Básica (DGE-Portugal en https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf), se considera que las personas con DI deben beneficiarse de medidas de apoyo al aprendizaje y a la inclusión que les permitan alcanzar la plena ciudadanía. De inicio, su entrada en entornos de educación superior presupone y refuerza una nueva posibilidad de apertura e intervención socio-pedagógica hacia estos alumnos. El referido documento propone el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para todos los alumnos. Lo que difiere son las medidas indicadas para las diferentes realidades y singularidades de cada alumno. Se habla de medidas universales, selectivas y adicionales. Por ello, y según el DUA, los alumnos con DI necesitan medidas adicionales, que, según Pereira (2008), son las que se refieren a intervenciones más frecuentes e intensivas, adaptadas a las necesidades y potencialidades de cada alumno, implementadas individualmente o en pequeños grupos, y normalmente más prolongadas. Se basa en un conjunto de directrices que se apoyan en tres principios fundamentales:

Principio 1 - proporcionar múltiples medios de participación; ("El por qué" del aprendizaje).

Principio 2 - proporcionar múltiples medios de representación; ("El qué" del aprendizaje).

Principio 3- proporcionar múltiples medios de acción y expresión ("el cómo" del aprendizaje) (Pereira, 2018, pp. 22-25).

En relación con estos tres principios, se recomiendan varias posibilidades de trabajo para involucrar y motivar a los estudiantes, atendiendo a sus intereses y necesidades de inserción en la vida cotidiana y cívica. En este sentido, para el desarrollo del tema sobre la motivación de los estudiantes de 18 años (o más), hemos elegido, de este documento, algunas de las sugerencias allí propuestas.

Sin embargo, adoptamos otros que fueron reconstruidos a partir de nuestra lectura y que creemos pueden ser adaptados a la educación superior, considerando su transversalidad en el proceso de aprendizaje. En relación con el Principio 1, el "por qué" del aprendizaje), destacamos:

1. Ofrecer opciones para fomentar el interés

- ✓ Permitir que los alumnos participen en la planificación de las actividades en el aula.
- ✓ Implicar a los alumnos en la definición de sus objetivos de aprendizaje y comportamiento.
- ✓ Diversificar las actividades y las fuentes de información para poder personalizarlas y contextualizarlas según la trayectoria individual de los alumnos.
- ✓ Diseñar objetivos a corto plazo, con el fin de conseguir resultados a largo plazo.

- ✓ Diversificar las actividades en las que los resultados del aprendizaje sean auténticos y respondan a sus necesidades.
- ✓ Proporcionar tareas que permitan la participación activa, la exploración y la experimentación.

2. Proporcionar opciones para apoyar el esfuerzo y la persistencia

- ✓ Diseñar objetivos a corto plazo, con el fin de conseguir resultados a largo plazo.
- ✓ Diversificar las actividades en las que los resultados del aprendizaje sean auténticos y respondan a sus necesidades.
- ✓ Proporcionar tareas que permitan la participación activa, la exploración y la experimentación.
- ✓ Incluir actividades que promuevan la aceptación y el apoyo en el aula.
- ✓ Utilizar estrategias para anticipar las actividades diarias, las rutinas y las transiciones de las acciones (ejemplo: imágenes, carteles, calendarios, horarios, recordatorios periódicos).
- ✓ Variar el nivel de estimulación sensorial, el ritmo de trabajo, el tiempo y la secuencia de las actividades.
- ✓ (...)

3. Ofrecer opciones de autorregulación

- ✓ Utilizar estrategias para anticipar las actividades diarias, las rutinas y las transiciones de las acciones (ejemplo: imágenes, carteles, calendarios, horarios, recordatorios periódicos).

- ✓ Variar el nivel de estimulación sensorial, el ritmo de trabajo, el tiempo y la secuencia de las actividades.
- ✓ Diferenciar el grado de dificultad y complejidad de las tareas.
- ✓ Hacer hincapié en el proceso, el esfuerzo y el progreso (refuerzo positivo).
- ✓ Establecer grupos de trabajo flexibles y aprendizaje cooperativo.
- ✓ Definir claramente las responsabilidades y los roles en los grupos de trabajo.
- ✓ Fomentar y apoyar las oportunidades de interacción y ayuda mutua entre compañeros.
- ✓ Proporcionar un feedback informativo en lugar de un feedback comparativo.
- ✓ (...).

Tabla 1- Pautas para las prácticas pedagógicas que proporcionan múltiples medios de participación (Adaptado de Pereira, 2018, pp-24-25)

Según el conocimiento científico y en línea con Gardner (2005), el aprendizaje se construye a partir de las inteligencias múltiples, siendo estimulado por el entorno, las relaciones y las experiencias vitales. En esta perspectiva, los alumnos comprenden la información a partir de sus intereses, motivaciones y competencias, no existiendo una forma única o un medio de representación ideal para todos los alumnos que tienen características diferentes, por ejemplo cuando se trata de antecedentes culturales, de comprensión de la información, o de formas privilegiadas de acceso y procesamiento de la información (auditiva, visual, cinestésica), como afirma Pereira (2018, p. 24). Por eso es fundamental

adoptar, en el contexto del aula, múltiples estrategias relacionadas con la representación y presentación de la información y, sobre todo, pensando en la motivación de cada alumno.

En este sentido, consideramos relevante centrarnos en el Principio 2 ("el qué" del aprendizaje) (Pereira, 2018) en el que se esbozaron un conjunto de pautas, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

<p>1. Proporcionar opciones de percepción</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar la información en diferentes modalidades sensoriales (visual, auditiva, táctil, cinestésica). ✓ Hacer que la información esté disponible en formatos adaptables (ampliar el tamaño de la letra, diferentes formatos) ✓ (...).
<p>2. Proporcionar opciones de lenguaje, expresiones matemáticas y símbolos</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asociación de vocabulario, etiquetas, iconos y símbolos a formas de representación alternativas. ✓ Apoyar la decodificación de textos, notación matemática y símbolos. ✓ Presentar alternativas como ilustraciones, imágenes, gráficos interactivos para hacer más comprensible la información ✓ (...).
<p>3. Ofrecer opciones de comprensión</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anclar la instrucción en conocimientos previos y culturalmente relevantes. ✓ Armonizar las diferentes formas de organizar la información.

- ✓ Fomentar las conexiones entre las distintas áreas curriculares.
- ✓ Adoptar situaciones explícitas y apoyadas para generalizar el aprendizaje en situaciones nuevas y prácticas.
- ✓ (...)

Tabla 2 - Pautas para las prácticas pedagógicas que proporcionan múltiples medios de representación (Adaptado de Pereira, 2018, pp-23-24).

En línea con las directrices mencionadas, hemos adoptado, en este caso, el Principio 3, que se refiere al "cómo" del aprendizaje. Su objetivo es proporcionar al alumno múltiples formas de expresión, diferentes situaciones de aprendizaje, desarrollando diversos recursos y materiales. Enumeramos algunas sugerencias en el siguiente cuadro:

1. Ofrecer opciones para la actividad física

- ✓ Proporcionar alternativas a la capacidad de respuesta motriz (alternativas para utilizar un bolígrafo, un lápiz, el ratón).
- ✓ Proporcionar actividades que promuevan alternativas en términos de ritmo, velocidad y extensión de la acción motora.
- ✓ (...)

2. Ofrecer opciones de expresión y comunicación

- ✓ Utilizar diferentes soportes para la comunicación (lenguaje escrito, lenguaje oral, dibujo, música, artes visuales, etc.).

- ✓ Utilizar redes sociales y herramientas web interactivas (foros de debate, chats, etc.).
- ✓ Utilizar materiales manipulables y herramientas para convertir el material escrito en lenguaje oral y viceversa, correctores ortográficos y gramaticales, calculadoras.
- ✓ Utilizar recursos web (vídeos, películas, blogs, animaciones y presentaciones).
- ✓ Proporcionar múltiples ejemplos con soluciones innovadoras a problemas reales.

3. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

- ✓ Poner a disposición guías y listas de comprobación para apoyar la fijación de objetivos.
- ✓ Integrar recordatorios para apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias ("parar y pensar" antes de actuar, mostrar y explicar el trabajo, pensar en voz alta).
- ✓ Proporcionar listas de comprobación y modelos de planificación de un proyecto para comprender el problema (utilizando preguntas para la reflexión).
- ✓ ...

Tabla 3 - Pautas para las prácticas pedagógicas que proporcionan múltiples medios de acción y expresión (Adaptado de Pereira, 2018, pp-25-26)

Propuestas metodológicas

El trabajo con alumnos con discapacidad intelectual requiere metodologías variadas y recursos pedagógicos que contribuyan a su aprendizaje. Desde el momento en que un alumno se siente motivado y se le presentan condiciones sostenibles y adaptables a sus necesidades, tiende a reforzar su autoestima y a progresar en el aprendizaje.

Por lo tanto, en consecuencia, instigado por el profesor, será más probable que pase de un estado de inercia a otro de movilidad intelectual y cognitiva. Por lo tanto, es fundamental adaptar los métodos de enseñanza a los alumnos con dificultades intelectuales, basándose en la cooperación mutua entre los alumnos y en la construcción del conocimiento individual dentro de sus posibilidades. Entonces, hay estrategias pedagógicas a considerar en este proceso, tales como:

- Establecer una rutina diaria clara, con periodos de descanso.
- Disponer de un espacio organizado, actividades lógicas y reglas claramente definidas.
- Utilizar apoyos visuales y auditivos para establecer y mantener estas reglas y expectativas, como calendarios y carteles.
- Dar instrucciones y directrices de forma directa, clara y breve.
- Observar si el alumno tiene todos los materiales necesarios para realizar la tarea y apoyarlo.
- Controlar el tiempo que queda para completar una tarea.
- Potenciar sus habilidades y competencias, dirigidas a desarrollar su autonomía.
- Utilizar juegos de interacción personal y grupal.
- Utilizar el sistema de símbolos denominado BLISS.
- Alabar el uso social de la lengua y utilizar ilustraciones y fichas de lectura, para que el alumno establezca la conexión entre imágenes y textos.

- Promover el trabajo en pareja o en grupo con un enfoque académico o conductual.
- Planificar las tareas de forma secuencial, para aumentar su complejidad.
- Trazar actividades que promuevan el desarrollo de la intervención personal, interpersonal y social.
- Promover de forma articulada el desarrollo de habilidades de autonomía personal y social.
- Promover la construcción de un portafolio individual.

Es importante añadir que estas estrategias sólo tienen sentido cuando se basan en la comunicación e interacción con los compañeros y la comunidad académica. Esta relación recíproca fomentará un desarrollo integral, no sólo del alumno sino también de los demás interlocutores educativos. Esta actitud sana y proactiva también mantendrá a los alumnos más motivados y con ganas de aprender. Así, responderán mejor a los diferentes estímulos que se les presenten.

En resumen, teniendo en cuenta las diferentes ideas expuestas y explicadas, es importante crear y consolidar momentos de rutina diaria, estabilidad emocional, seguridad y espacios de diálogo abiertos, en una perspectiva de diálogo que permita al alumno sentirse motivado, confiado y tranquilo en su día a día académico.

Glosario

BLISS- Sistema de símbolos: Conjunto de símbolos e imágenes básicas que facilitan la comunicación entre y con las personas con DI. Cada símbolo representa un concepto y, juntos, pueden representar nuevos conceptos. También se denomina Semantografía.

Comunicación eficaz: Proceso de transferencia de información, ideas y conocimientos o sentimientos entre personas de forma efectiva. Su objetivo es la mejora de cada alumno.

Recursos

Sugerencias sobre ideas de recursos para el VLE para mejorar el tema.

Diferentes tecnologías y aplicaciones informáticas (YouTube, redes sociales y otras Apps de interés)

Instrumentos musicales

Materiales de pintura

Juegos educativos (digitales y tradicionales) Libros interactivos

Herramientas

Sugerencias sobre ideas de herramientas para el VLE para mejorar el tema.

Plataformas de reunión: Google Meet, Colibri Zoom, Moodle

Software de reconocimiento de voz: por ejemplo, Co:Writer Universal.

Herramientas tecnológicas de apoyo: por ejemplo, Ginger, Inspiration (mapa mental u organizador gráfico), VisionBoard Keyboard, PXC 550 Wireless.

Consejos

Sugerencias sobre consejos para trabajar con personas con discapacidad intelectual. Puede estar relacionado con el tema, el módulo o todo el curso.

Programa de desarrollo individual – Un plan educativo centrado/enfocado en las necesidades y el potencial de cada alumno. Debe ser el resultado de una planificación flexible y ajustable a las necesidades y potencialidades de cada alumno, para garantizar su pleno cumplimiento.

Adaptaciones curriculares – Adaptar los objetivos y los contenidos, procurando secuenciar y priorizar, para promover un aprendizaje que permita al alumno alcanzar los objetivos generales y las competencias clave del curso, con vistas a su integración en la sociedad.

Aprendizaje en el trabajo en áreas específicas - La tecnología de la información y la comunicación, las actividades de la vida diaria que mejoran la autonomía de los estudiantes, el desarrollo personal, la autoestima y las relaciones interpersonales.

Textos, eventos o citas importantes para incluir como curiosidad.

Sugerencias sobre el material teórico para mejorar la motivación y la adhesión de los profesores al curso.

Blog: Relias.com disponible en <https://www.relias.com/blog/tips-for-effective-communication-between-caregivers-and-individuals-with-idd>

<https://www.mencap.org.uk/learning-disability-explained/communicating-people-learning-disability>

<https://www.icommunicatetherapy.com/adult-communication-difficulties-2/adult-learning-difficulties-intellectual-disability/>

Article available at http://www.council-for-learning-disabilities.org/wp-content/uploads/2014/07/Weiser_Motivation.pdf

Libros:

Bérubé, M. (2016). *La vida secreta de los cuentos: de Don Quijote a Harry Potter, cómo la comprensión de la discapacidad intelectual transforma nuestra forma de leer*. Nueva York y Londres: New York University Press.

Foreman, P. (2009). *La educación de los alumnos con discapacidad intelectual. Investigación y práctica*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.



Links

<https://dre.pt/application/file/a/115648907> - Decreto-Ley n.º 54/2018, de 6 de julio - Establece el régimen jurídico de la Educación inclusiva, consultado el 20 de julio de 2020.

http://gtaedes.ul.pt/gtaedes/inq_superior - Grupo de Trabajo de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior (GTAEDES), consultado el 20 de julio de 2020.

<http://isec2015lisbon.weebly.com/the-lisbon-educational-equity-statement.html> (Declaración de Lisboa, Portugal sobre Educación y Equidad. Recuperado el 28 de octubre de 2020)

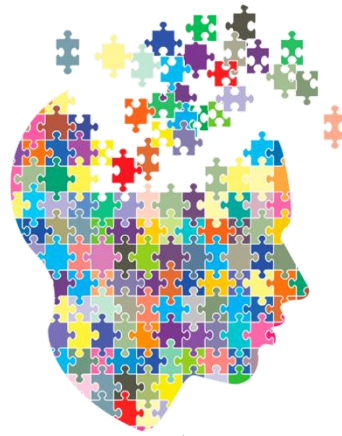
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/22260/3/Boas%20pr%C3%A1ticas%20de%20Ensino%20e%20de%20Inclus%C3%A3o.pdf> (Buenas prácticas de enseñanza e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la Universidad de Aveiro. Recuperado el 28 de octubre de 2020)

<https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a53556c4d5a5763765130394e4c7a684452554d76523152465253>



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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 5

Diseño universal para el aprendizaje



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introducción

Desde que surgió en el campo de la arquitectura, el Diseño Universal se ha expandido a otros ámbitos, incluido el educativo, con el nombre de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este enfoque, desarrollado durante la década de los 90 por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), se basa en un conjunto de principios para el diseño y desarrollo de enfoques que ofrezcan a todos los individuos las mismas oportunidades de aprendizaje a través de la construcción de un currículo flexible y accesible, que pueda ser eficaz para todos los estudiantes, independientemente de la presencia o no de dificultades. El DUA es un marco que puede ampliar las opciones de inclusión para los estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en los entornos de educación general, con su enfoque en proporcionar cursos flexibles que apoyen a todos los estudiantes en el dominio de los objetivos de aprendizaje. El DUA aborda la variabilidad del alumno delineando las diversas formas en que los individuos procesan, expresan y se comprometen con la información. El DUA puede ser una posible respuesta si "facilita el acceso al currículo, a las actividades de aprendizaje y a la vida social en el aula a todos los estudiantes" (Katz, 2012, p.25). El enfoque del DUA permite al profesor desarrollar planes de trabajo basados en la diversidad de los alumnos y tener en cuenta qué, cómo y por qué aprenden.

El DUA es un modelo pedagógico para crear objetivos educativos, métodos, materiales y evaluaciones que se aplican a todos. Por tanto, ofrece igualdad de oportunidades y equidad en el aprendizaje a todos los alumnos con capacidades diferentes. Estos recursos funcionan y se adaptan a todos. Para poner en práctica este modelo, es necesario conocer la variabilidad de las necesidades educativas y formativas de los alumnos y las posibles barreras de aprendizaje que plantean el entorno y el currículo desde el principio, es decir, diseñar cursos de formación flexibles que sean accesibles para el mayor número de

alumnos posible sin necesidad de adaptaciones posteriores. Es importante tener en cuenta la formación de profesores y alumnos, a los que hay que ayudar a pensar de forma diferente, facilitando su labor educativa. Por lo tanto, es necesario identificar las barreras educativas y la variabilidad de los estudiantes, dos componentes clave de la planificación (Israel et al., 2014). Los investigadores identificaron que los profesores podrían no aplicar completamente el marco del DUA (Rao et al., 2014). Por lo tanto, aplicar prácticas como la tutoría y el coaching puede ser útil para motivar y apoyar al profesorado. En base a esto, se podría decir que la planificación destinada a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes requiere una inversión de tiempo, preparación y experiencia (Evans et al., 2010) y que, sin embargo, es indispensable para crear posibilidades, universalidad y equidad en el aprendizaje. Además, la integración entre el marco del DUA y las estrategias de enseñanza (por ejemplo, el análisis funcional de la conducta, la tutoría entre compañeros de clase y las modificaciones del plan de estudios), puede promover el diseño universal para el aprendizaje y la enseñanza inclusiva de todos los estudiantes, incluso con diferentes niveles de DI (Frolli et al., 2020)

Antecedentes del tema

El concepto de diseño universal surgió en la década de 1950 para superar las barreras mediante la construcción de entornos libres de obstáculos y accesibles para todos, en particular para las personas con discapacidad. De los años 70 a los 80, este movimiento se hizo cada vez más fuerte, ganando masa crítica y el consenso de la comunidad profesional (Rogers, 1995; Adaptive Environments, 2006). A finales de la década de 1980 y principios de la de 1990, este movimiento pasó de la idea de diseño accesible a la de diseño universal y adquirió fuerza legal cuando se empezaron a promulgar leyes que definían su importancia. El Center for Universal Design (1997) publicó siete Principios de Diseño Universal y directrices asociadas aplicables a distintos ámbitos, incluido el educativo. En la década de 2000, el diseño universal se aplicó al aprendizaje, convirtiéndose así en el diseño universal para el aprendizaje (UDL), afirmando el principio de que el aprendizaje no sólo es inherente a la capacidad del alumno, sino que se convertirá en universal y accesible (Rose & Meyer, 2002) mediante la interacción con materiales y métodos educativos flexibles. Además del DUA aplicado a la educación general, es importante recordar que desde la aparición del concepto de Diseño Universal y su posterior aplicación al ámbito educativo han surgido cuatro enfoques principales (Sala et al., 2014). Los enfoques presentados son (a) el Diseño Universal para el Aprendizaje, (b) el Diseño Instruccional Universal, (c) el Diseño Universal para la Instrucción, y (d) el Diseño Universal en la Educación, desarrollando un sistema de aprendizaje que maximiza la tecnología adaptándola a las necesidades de cada estudiante, tenga o no una discapacidad. El DUA promueve un enfoque holístico y auténtico del aprendizaje y la evaluación. Su marco se basa en el principio según el cual el alumno tiene una variabilidad normal y sistemática. Por lo tanto, es necesario planificar de forma proactiva, diseñando los planes de estudio partiendo de la base de que los planes de estudio, y no los alumnos, son

discapacitados. El DUA no es simplemente una serie de principios, sino que, adquiriendo importancia a lo largo de los años, se ha convertido en un estándar en las nuevas formas de planificación educativa. Las directrices pueden aplicarse al diseño de objetivos, métodos, materiales y evaluaciones (Meyer et al., 2014). La idea de aprendizaje está vinculada a los resultados y no a los medios para conseguirlos. Estos medios se dejan abiertos en el sentido de que cada alumno encontrará la forma de alcanzar el resultado expresando sus necesidades educativas. Se hace hincapié en las características personales y las habilidades transversales combinadas con el currículo y la planificación colaborativa con los profesores (Nevin et al., 2013). Los estudiantes con discapacidad intelectual (DI) experimentan la vida universitaria centrándose más en el aprendizaje que en las experiencias de inclusión y socialización académica, que suelen ser insignificantes. El DUA proporciona vías flexibles que ayudan a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades significativas (Sailor & McCart., 2014), a hacer frente a los objetivos de aprendizaje y también a la inclusión social (Rao et al., 2017). Aplicando los principios del DUA, los alumnos con DI encontrarían experiencias más inclusivas y mejores resultados académicos. Wehmeyer (2006) afirmó que los contenidos educativos deben diseñarse para que sean realmente accesibles a todos los alumnos de antemano, utilizando medios tecnológicos y estrategias pedagógicas. Sólo así se puede garantizar el acceso al currículo general de las personas con DI. La investigación sobre el UDL en un contexto académico muestra una relación positiva entre los resultados académicos y la aplicación de los principios del DUA (Rao et al., 2014). Los profesores se esfuerzan por utilizar con las personas con DI prácticas eficaces y flexibles, como ayudas visuales, educación sistemática, refuerzo positivo, estrategias de autodeterminación y preferencias individuales basadas en las necesidades personales (Browder et al., 2014). En una revisión en la que se analizan los efectos del coaching en

el DUA (Craig, 2020), los profesores informaron de que el coaching pedagógico influyó significativamente en su capacidad para comprender y luego poner en práctica el marco del DUA. El impacto del entrenador pareció influir en tres áreas específicas de mejora: (a) una mayor intencionalidad en el uso del marco del DUA por parte de los profesores, (b) la capacidad de considerar su experiencia instructiva, y (c) podría beneficiar un proceso de cambio de los estudiantes. No hay mucha literatura que examine la aplicación del DUA a los alumnos con DI. Sin embargo, algunos estudios alentadores muestran efectos positivos en el rendimiento en las áreas académicas, la participación de los estudiantes y los resultados sociales y de comportamiento basados en los principios del DUA (Lieber et al., 2008; Kortering et al., 2008; Kennedy et al., 2014). Estos resultados se refieren al acceso a un plan de estudios de secundaria. Sin embargo, debido a la falta de medios, muchos estudiantes con DI han experimentado opciones de aprendizaje limitadas en la fase postescolar (Butterworth y Migliore, 2015). Aunque el camino que queda por recorrer es todavía largo, algunas experiencias dan esperanza. En CAST (2011), se aplicó un marco científicamente válido al diseño curricular en las clases inclusivas. Algunos investigadores han explorado cómo se podría mejorar el aprendizaje de las personas con DI utilizando el DUA (Copeland y Cosbey, 2008; Hartmann, 2015; Ryndak, Jackson y White, 2013). Los beneficios académicos y sociales que se consiguen al implementar un entorno inclusivo (Cozier et al., 2013) deberían hacernos reflexionar sobre la importante planificación que expresa el modelo. Los debates culturales en torno al DUA han establecido prioridades tales como la implementación dentro del aprendizaje, la evaluación de las condiciones relativas a la aplicabilidad y los roles del profesorado en su implementación (Thoma, Cain & Walther-Thomas, 2015), así como la inclusión en las políticas públicas a su impacto con importantes fondos y desarrollos de programas (US Department of Education, 2010; Every Student Succeeds Act, 2015; Culatta, 2016).



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

Conceptos específicos

El Diseño Universal (DUA) surgió inicialmente en Estados Unidos para promover un proyecto sin barreras arquitectónicas, accesible a todas las personas, con y sin discapacidad. El término fue acuñado por el arquitecto Ronald L. Mace, de la Universidad Estatal de Carolina del Norte, a finales de los años 80, para referirse al estudio desde el principio de productos, entornos y edificios construidos para que sean accesibles a todas las personas, independientemente de su edad, capacidad y condición social, sin tener que recurrir a adaptaciones posteriores. El objetivo es crear estructuras accesibles para todos, incluidas las personas con discapacidad, en lugar de actuar a posteriori para adaptar un entorno inaccesible a las dificultades de un individuo. Este enfoque, desarrollado por el Centro de Investigación de la Universidad Estatal de Carolina del Norte (1997), se basa en siete principios rectores:

1. Uso equitativo. El diseño es útil y comercializable para personas con diversas capacidades. Por ejemplo, un sitio web diseñado para ser accesible a todo el mundo, incluidas las personas ciegas que utilizan tecnología de lectura de pantalla, emplea este principio.
2. Flexibilidad de uso. El diseño se adapta a una amplia gama de preferencias y capacidades individuales. Un ejemplo es un museo que permite al visitante elegir entre leer o escuchar la descripción del contenido de una vitrina.
3. Uso sencillo e intuitivo. El uso del diseño es fácil de entender, independientemente de la experiencia, los conocimientos, las habilidades lingüísticas o el nivel de concentración del usuario.
4. Información perceptible. El diseño comunica la información necesaria de forma eficaz al usuario, independientemente de sus capacidades sensoriales o de las condiciones ambientales.

5. Tolerancia al error. El diseño minimiza los peligros y las consecuencias adversas de las acciones accidentales o involuntarias.
6. Bajo esfuerzo físico. El diseño puede utilizarse de forma eficiente y cómoda y con un mínimo de fatiga.
7. Tamaño y espacio para la aproximación y el uso. El tamaño y el espacio son adecuados para la aproximación, el alcance, la manipulación y el uso, independientemente del tamaño del cuerpo, la postura o la movilidad del usuario.

El movimiento europeo conocido como Diseño para Todos se basa en los mismos principios

El diseño universal se ha extendido a otros ámbitos, entre ellos la educación. El diseño universal en la educación es un marco de instrucción que busca ser inclusivo con las diferentes preferencias de aprendizaje de los alumnos y ayuda a reducir las barreras para los estudiantes con discapacidades. En las últimas décadas, se ha utilizado con diferentes enfoques en la educación y la enseñanza: Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011;2018), Diseño Instruccional Universal (Silver, Bourke, y Strehon, 1998), Diseño Universal para la Instrucción (Roberts, Park, Brown &Cook, 2011,) el Diseño Universal en la Educación (Burgstahler, 2007). Sin embargo, todos estos enfoques tienen un objetivo común: garantizar la plena participación de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, independientemente de la discapacidad.

El diseño universal del aprendizaje es un concepto y un marco teórico desarrollado en los años 90 por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST). El diseño universal del aprendizaje (UDL) está estructurado para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje para todas las personas, basándose en conocimientos científicos sobre cómo aprenden los seres humanos. El UDL orienta el diseño de las experiencias

de aprendizaje para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes de forma proactiva. Este enfoque asume que los obstáculos para el aprendizaje están en el diseño del entorno, no en el estudiante (CAST, 2008; 2011; 2018). El UDL se basa en la ciencia del cerebro y en las prácticas educativas basadas en la evidencia. Los tres principios en los que se basa el UDL se derivaron de esta investigación:

- Múltiples medios de representación (el "qué" del aprendizaje): utilizar una variedad de métodos para presentar la información, proporcionar una gama de medios de apoyo.
- Múltiples medios de acción y expresión (el "cómo" del aprendizaje): proporcionar a los alumnos formas alternativas de actuar con habilidad y demostrar lo que saben.
- Múltiples medios de compromiso (el "por qué" del aprendizaje): aprovechar los intereses de los alumnos ofreciéndoles opciones de contenido y herramientas; motivar a los alumnos ofreciéndoles niveles ajustables de desafío.

A partir de estos tres principios se desarrollaron nueve directrices (CAST, 2008; 2011; 2018) que representan los principios fundamentales del UDL. Las directrices ofrecen una serie de sugerencias concretas que pueden aplicarse a cualquier disciplina. Este enfoque puede ayudar a los profesores a personalizar un plan de estudios para servir a todos los alumnos, independientemente de su capacidad, discapacidad, edad, género o antecedentes culturales y lingüísticos. El UDL proporciona un plan para diseñar estrategias, materiales, evaluaciones y herramientas para llegar y enseñar a los estudiantes con diferentes necesidades.



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

Necesidades especiales de las personas con discapacidad sobre el tema

La formación adecuada sobre la discapacidad intelectual y las necesidades de formación de las personas con discapacidad intelectual es una de las necesidades urgentes a nivel internacional. El objetivo es que los profesores adquieran una cualificación formativa adecuada y promuevan la inclusión y la autonomía social de las personas con discapacidad intelectual. Las acciones de respuesta del profesorado deben basarse en programas dirigidos a desarrollar las competencias profesionales de las personas con discapacidad para facilitar su entrada y permanencia en el mundo laboral. El objetivo principal es construir herramientas eficaces para combatir las actitudes discriminatorias por parte de la comunidad. Al convertirse en una comunidad acogedora, se garantiza la participación activa y la flexibilidad, y se reducen las barreras sociales y mentales (Diseño Universal del Aprendizaje). Partiendo de la base de que las personas con discapacidad intelectual aprenden según un modelo práctico y no según conceptos abstractos, la experiencia de aprendizaje debe ser construida por profesores que seleccionen información observable y concreta. La lección, por tanto, debe incluir una colección de ayudas visuales como gráficos, imágenes y tablas de ejemplo. Estas herramientas podrían reforzar positivamente ciertos comportamientos y ayudar a los propios alumnos a crear un vínculo entre las preguntas y las respuestas que se esperan de ellos. Estas estrategias pueden enmarcarse en el modelo educativo del Análisis Conductual Aplicado (ABA) (Cooper et al., 2007), que responde a la necesidad del alumno de alcanzar un objetivo de aprendizaje vinculando causa y efecto en su mente según teorías tan reconocidas como el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. Según este modelo, los comportamientos complejos pueden descomponerse en comportamientos simples. Además, el alumno puede adquirir habilidades individuales según una disposición por fases. Así,

cada vez que se introduce una parte de la habilidad a través de la acción y se perfecciona, se puede pasar a la siguiente fase hasta que se produzca el comportamiento (competencia) adecuado y funcional a la situación. El sistema se basa en las fichas de recompensa que se proporcionan si el alumno ha adquirido esa habilidad específica y en un sistema basado en la gratificación.

En el caso de los alumnos con discapacidad intelectual, se hace más hincapié en la enseñanza altamente estructurada del cuidado personal, la comunicación y las habilidades motrices perceptivas mediante métodos directos y el análisis de las tareas. La enseñanza estructurada es un conjunto de cuidados personales y estimulación sensorial combinados con métodos alternativos de comunicación (Westwood, 2004). Teniendo en cuenta que cada alumno establece objetivos específicos mediante el uso de herramientas compensatorias y prescindibles y considerando el modelo teórico al que nos referimos, una serie de estrategias de aprendizaje eficaces (Turnbull et al., 2002) para los alumnos con discapacidad intelectual consisten en transmitir cada concepto individualmente para que el alumno memorice un componente cada vez. Cada concepto debe ser secuencial, de manera que este paso proporcione un mapa mental construido por etapas y ayude al proceso de refuerzo del aprendizaje basado en la experiencia y, por tanto, al aprendizaje por la acción (aprendizaje mediado). Se estimula el trabajo en grupo para que el alumno adquiera habilidades de cooperación y colaboración, utilizando grupos reducidos para fomentar las relaciones y la socialización con el fin de no sobrecargar al alumno con información, utilizando estímulos verbales o físicos para guiar al alumno a responder a lo que se le pide, proporcionar gratificación una vez que se ha alcanzado incluso un simple objetivo para reforzar el comportamiento aprendido transportando el mismo comportamiento a diferentes situaciones para memorizarlo como una habilidad y hacerlo automático, y ofrecer sugerencias al alumno para gestionar cada fase de la actividad

que se realiza. El objetivo es conseguir que el alumno se autovigile y autorregule utilizando métodos cognitivos y de entrenamiento como los de la enseñanza metacognitiva (Chrobak, 2001). Es útil enfatizar y alimentar los mecanismos de introspección y autocontrol, por lo que se trabaja la autoeficacia, ayudando a los alumnos a desarrollar creencias sobre su capacidad para realizar aquellas secuencias de acciones necesarias para producir determinados resultados (Bandura, Freeman y Lightsey, 1999). En relación con la conexión entre los aspectos emocionales y el UDL, nótese que cada principio tiene tres directrices relacionadas que pueden ser utilizadas como una característica o herramienta para guiar la implementación del UDL en la educación (McGuire y Scott 2006). La novena directriz establece la importancia de ofrecer a los estudiantes más andamios, modelos y retroalimentación para gestionar la frustración, buscar apoyo emocional externo y desarrollar habilidades de afrontamiento (Griful-Freixenet et al., 2017).

Propuestas metodológicas

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) promueve la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en contextos de educación general. El Centro de Tecnología Especial Aplicada (2011) ha sido fundamental para desarrollar el marco del DUA. El marco consta de tres principios (el "qué", el "cómo" y el "por qué" del aprendizaje) que se definen además por las nueve directrices y los 31 puntos de control derivados de una extensa revisión de la literatura basada en prácticas de instrucción eficaces. Los puntos de control delimitan enfoques y métodos específicos identificados como eficaces para reducir las barreras al aprendizaje (Rao et al., 2017). Las directrices del UDL pueden aplicarse para diseñar objetivos de instrucción, métodos, materiales y evaluaciones para construir rutas de aprendizaje flexibles. El marco del UDL apoya la inclusión asegurando que los entornos de instrucción incluyan vías para la participación, el progreso y el éxito de los estudiantes con habilidades y necesidades variadas. Los educadores deben incorporar prácticas efectivas como la instrucción sistemática, los apoyos visuales, el refuerzo positivo, las preferencias individuales, las estrategias de autodeterminación y otras prácticas que cuentan con investigaciones que respaldan su uso por parte de las personas con DI (Browder, Wood, Thompson y Ribuffo, 2014). Los educadores también deben tener en cuenta los perfiles únicos de los estudiantes con DI para proporcionar apoyos individualizados según sea necesario. Las directrices del UDL proporcionan un menú de opciones que pueden aplicarse de varias maneras. Por ejemplo, podrían utilizarse las siguientes estrategias: (Rose & Meyer, 2002; Israel, Ribuffo, & Smith, 2014; CAST, 2008; 2011; Burgstahler, 2007; 2020):

- Suministre siempre materiales con una disposición clara y muy legible, con textos equilibrados en cuanto al nivel de complejidad.

Elija libros de texto y otros materiales curriculares que respondan a las necesidades de alumnos con diversas capacidades, intereses y preferencias de aprendizaje.

- Utilice diferentes métodos de enseñanza para responder a las distintas necesidades de aprendizaje (por ejemplo, imágenes, vídeos, audio), promueva las actividades de grupo y el debate en clase, y respete el ritmo y la velocidad de aprendizaje de cada alumno.
- Utilice múltiples estrategias para presentar los contenidos. Por ejemplo, mejore la enseñanza mediante estudios de casos, música, juegos de rol, aprendizaje cooperativo, actividades prácticas, oradores invitados, simulaciones en Internet y trabajo de campo.
- Proporcionar materiales didácticos en diferentes formatos (por ejemplo, grabaciones de las lecciones con el apoyo visual de diapositivas que resuman los puntos clave, apuntes o notas de clase en formato digital, para que los estudiantes puedan decidir cómo acceder al material (en formato papel o mediante ayudas tecnológicas). Otros ejemplos son los recursos en línea, vídeos, podcasts, presentaciones de PowerPoint, libros electrónicos, etc.
- Proporcionar oportunidades flexibles de evaluación. Las evaluaciones utilizadas para valorar el aprendizaje de los alumnos son lo suficientemente flexibles como para demostrar con precisión su aprendizaje sin que sus discapacidades lo impidan. Permitir que los estudiantes demuestren su aprendizaje de múltiples maneras, incluyendo presentaciones visuales y orales, en lugar de sólo a través de evaluaciones escritas. Asegurarse de que una prueba mide lo que los estudiantes han aprendido y no su capacidad de adaptación a un nuevo formato o estilo de presentación.
- Interacción. Fomentar las interacciones regulares y eficaces entre los estudiantes, emplear múltiples métodos de comunicación y

garantizar que los métodos de comunicación sean accesibles para todos los participantes.

- Recursos de información y tecnología. Garantizar que los materiales del curso, los apuntes y otros recursos de información sean atractivos, flexibles y accesibles para todos los estudiantes. Ejemplo: Elegir materiales impresos y preparar un programa de estudios con antelación para dar a los estudiantes la opción de empezar a leer los materiales antes de que empiece el curso.
- Proporcionar apoyos cognitivos. Resuma los puntos principales, proporcione información de fondo y contextual, y ofrezca indicaciones eficaces. Proporcione resúmenes, organizadores gráficos y otras herramientas de andamiaje para ayudar a los estudiantes a aprender. El vocabulario clave, las etiquetas, los iconos y los símbolos deben estar asociados a representaciones alternativas de su significado (por ejemplo, un glosario o definición incrustados, un equivalente gráfico, un gráfico o un mapa), para garantizar la accesibilidad al contenido. Además, deben traducirse los modismos, las expresiones arcaicas, las frases culturalmente exclusivas y la jerga.
- Asegúrese de que los materiales del curso, los apuntes y otros recursos de información sean atractivos, flexibles y accesibles para todos los estudiantes, a fin de presentar los contenidos de forma lógica y directa y en un orden que refleje su importancia. Evitar la jerga y la complejidad innecesarias y definir los términos nuevos cuando se presenten. Crear materiales en formatos sencillos e intuitivos. Proporcionar opciones para adquirir las habilidades tecnológicas necesarias para la participación en el curso. Seleccione o cree materiales (incluidos los libros de texto, los programas de estudio, las páginas de las lecciones, los materiales de presentación) que tengan un diseño universal. Por ejemplo, utilice materiales electrónicos que estén basados en texto, que



tengan características flexibles, que utilicen encabezados y listas formateadas, que describan el contenido dentro de las imágenes, que utilicen vídeos subtitrulados y que proporcionen transcripciones para las presentaciones de audio.

Referencias del tema

Act, Cada estudiante tiene éxito. "of 2015, Pub." L (2015): 114-95..

Entornos Adaptados. (2006). Historia de un diseño universal.
<http://www.adaptiveenvironments.org/index.php?option=Content&Itemid=26>. Consultado el 17 de julio de 2007.

Anderson, O. (2009). Teoría neurocognitiva y constructivismo en la enseñanza de las ciencias: Una revisión de las perspectivas neurobiológicas, cognitivas y culturales. Brunei International Journal of Mathematics and Science Education, 1, 1-32.

Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). La autoeficacia: El ejercicio del control.

Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). Prácticas basadas en la evidencia para estudiantes con discapacidades severas. Documento CEEDAR NO. IC-3. Centro CEEDAR.

Burgstahler, S. (2007). Diseño Universal en la Educación: Principios y aplicaciones.
http://www.washington.edu/doit/Brochures/Academics/ugd_edu.html

Burgstahler, S. (2020). Igualdad de acceso: diseño universal de la enseñanza. Seattle: DO-IT, Universidad de Washington.
uw.edu/doit/equal-access-universal-design-instruction.

Butterworth, J., & Migliore, A. (2015). Tendencias en los resultados de empleo de los adultos jóvenes con discapacidades intelectuales y del desarrollo, 2006-2013.

Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) (2008). Diseño universal para las directrices de aprendizaje versión 1.0. Wakefield, MA: Centro de Tecnología Especial Aplicada.
<http://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>

Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST). (2011). Diseño universal para las directrices de aprendizaje versión 2.0. Wakefield, MA: Centro Nacional de Diseño Universal para el Aprendizaje.
<http://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>

CAST (2018). Directrices de diseño universal para el aprendizaje, versión 2.2. Extraído de <http://udlguidelines.cast.org>

Centro de Diseño Universal (1997). Los principios del diseño universal, versión 2.0. Raleigh, NC: Universidad Estatal de Carolina del Norte.

Chrobak, R. (2001). Metacognición y herramientas didácticas en la enseñanza superior. Segunda Conferencia sobre educación y formación superior basada en las tecnologías de la información, Kumamoto, Japón.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Análisis del comportamiento aplicado.

Craig, S. L. (2020). Efectos del coaching en la aplicación del diseño universal para el aprendizaje (Tesis doctoral, Universidad de Kansas).

Culatta, R. (2016). Plan Nacional de Tecnología Educativa. Tecnología Educativa.

Unión Europea (UE). (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente-Marco de referencia europeo. Diario Oficial de Europa, 394, 10-18.

Evans, C., Williams, J. B., King, L., & Metcalf, D. (2010). El modelado, la instrucción guiada, y la aplicación de UDL en un programa de preparación de maestros de educación especial rural. Educación Especial Rural Cuatrimestral, 29, 41-48.

Frolli, A., Rizzo, S., Valenzano, L., Lombardi, A., Cavallaro, A., & Ricci M.C. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje y la Discapacidad Intelectual. Revista Global de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, 6 (5), 555696. DOI: 10.19080/GJIDD.2020.06.555696.

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Los estudiantes de educación superior con discapacidades se expresan: barreras y oportunidades percibidas del marco del Diseño Universal para el Aprendizaje. Discapacidad y sociedad, 32(10), 1627-1649.

Israel, M., Ribuffo, C., & Smith, S. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje: Recomendaciones para la preparación del profesorado y el desarrollo profesional (Documento nº IC-7). Obtenido del sitio web de la Universidad de Florida, Centro de Colaboración para un Educador Eficaz, Desarrollo, Responsabilidad y Reformas: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>

Katz, J. (2012). Reimaginar la educación inclusiva (inclusión). *Revista CAP. El recurso canadiense para el liderazgo basado en la escuela*, 22-25.

Kennedy, M. J., Thomas, C. N., Meyer, J. P., Alves, K. D., & Lloyd, J. W. (2014). Uso de multimedia basado en la evidencia para mejorar el rendimiento del vocabulario de los adolescentes con LD: Un enfoque UDL. *Boletín trimestral sobre discapacidades del aprendizaje*, 37(2), 71-86.

Kortering, L. J., McClannon, T. W., & Braziel, P. M. (2008). Diseño universal para el aprendizaje: Una mirada a lo que dicen los estudiantes de álgebra y biología con y sin condiciones de alta incidencia. *Educación especial y de recuperación*, 29(6), 352-363.

Lieber, J., Horn, E., Palmer, S., & Fleming, K. (2008). Acceso al currículo de educación general para preescolares con discapacidades: El éxito escolar de los niños. *Excepcionalidad*, 16(1), 18-32.

Mcguire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). El diseño universal y sus aplicaciones en entornos educativos. *Educación especial y de recuperación*, 27(3), 166-175.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology.

Nevin, A., Falkenberg, C. A., Nullman, S., Salazar, L., & Silió, M. C. (2013). Diseño universal para el aprendizaje e instrucción diferenciada: Resolver los mandatos contrapuestos de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades y de Que Ningún Niño Se quede Atrás.

Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). Una revisión de la investigación sobre los modelos educativos de diseño universal. *Educación especial y de recuperación*, 35(3), 153-166.

Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S., & Cook, B. (2011). Diseño Universal para la Instrucción en la Educación Postsecundaria: Una revisión sistemática de artículos con base empírica. *Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad*, 24 (1), 5-15.

Rogers, E. (1995). *Difusión de innovaciones*, 4ª edición. Nueva York: The Free Press.

Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Enseñar a todos los alumnos en la era digital: Diseño universal para el aprendizaje*. Alexandria, VA: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *El diseño universal para el aprendizaje: Enseñar a todos los alumnos en la era digital*.

Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. G., & Diez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8 (1), 143-152.

Sailor, W. S., & McCart, A. B. (2014). Estrellas alineadas. *Investigación y práctica para personas con discapacidades graves*, 39(1), 55-64.

Silver, P., Bourke, A. y Shaw, S. F. (2003). Diseño instruccional universal en la educación superior: Un enfoque para la inclusión. *Equidad y excelencia en la educación*, 31 (2), 47-51.

Sousa, D. (2011). Mente, cerebro y educación: El impacto de la neurociencia educativa en la ciencia de la enseñanza. *Mente, cerebro y educación: Implicaciones para los educadores*, 5(1), 37-43.

Thoma, C. A., Cain, I., & Walther-Thomas, C. (2015). Objetivos nacionales para la educación de niños y jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: Honrar el pasado mientras se avanza. *Inclusión*, 3(4), 219-226.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. & Leal, D. (2002). *Vidas excepcionales* (3ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall
Departamento de Educación de los Estados Unidos. (2010). *Oportunidad de educación superior Act–2008*.

Wehmeyer, M. L. (2006). Más allá del acceso: Garantizar el progreso en el currículo de educación general para los estudiantes con discapacidades severas. *Investigación y práctica para personas con discapacidades graves*, 31 (4), 322-326.

Westwood, P. S. (2004). *Aprendizaje y dificultades de aprendizaje: Un manual para profesores*. Consejo de Investigación Educativa de Aust.

Glosario

Análisis Conductual Aplicado (ABA): Esta técnica científica consiste en aplicar enfoques empíricos basados en los principios del condicionamiento operante y del respondiente para cambiar el comportamiento socialmente significativo.

Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST): Es una organización polifacética con la singular ambición de "romper las barreras" del aprendizaje que millones de personas experimentan cada día. El CAST creó el marco del Diseño Universal del Aprendizaje.

Diseño Universal: El concepto de Diseño Universal (UD) proviene de la arquitectura y está pensada para proporcionar entornos accesibles a toda la población (Nelson, 2014). Aunque este concepto se desarrolló inicialmente para garantizar el acceso físico de las personas en las condiciones más diversas, estos principios se han aplicado a otras áreas del conocimiento. En lo que respecta a la educación, el término adoptado en Estados Unidos es Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Diseño universal para el aprendizaje (DUA): DUA es un marco que guía el diseño de cursos y entornos de aprendizaje para atraer al mayor número de alumnos. Hace hincapié en la flexibilidad de la presentación del material didáctico, la forma en que los estudiantes demuestran sus conocimientos y habilidades, y la forma en que participan en el aprendizaje.

Recursos

Ejemplos prácticos de la aplicación de los principios del UDL

Ejemplo La, H., Dyjur, P., & Bair, H. (2018). Diseño universal para el aprendizaje en la educación superior. Instituto Taylor para la enseñanza y el aprendizaje. Calgary: Universidad de Calgary.

[https://taylorinstitute.ucalgary.ca/sites/default/files/UDL-guide_2018_05_04-final%20\(1\).pdf](https://taylorinstitute.ucalgary.ca/sites/default/files/UDL-guide_2018_05_04-final%20(1).pdf)

<https://commons.georgetown.edu/teaching/design/assessment/>

Meyer, A., Rose, DH y Gordon, D. (2014). Diseño universal para el aprendizaje: teoría y práctica. Wakefield MA: Publicación profesional CAST.. <http://udltheorypractice.cast.org/login>

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Diseño universal para el aprendizaje en la educación postsecundaria: Reflexiones sobre los principios y su aplicación. Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad, 19(2), 135-151. <http://www.cast.org/our-work/publications/2006/udl-postsecondary-education-reflections-principles-application-rose-johnston-daley>

<http://www.washington.edu/doit/videos/index.php?vid=13> (la presentación en vídeo muestra estrategias para hacer que la enseñanza en un aula o en un centro de tutoría sea accesible para todos los estudiantes)

<https://www.washington.edu/doit/universal-design-instruction-udi-definition-principles-guidelines-and-examples>

http://udloncampus.cast.org/page/udl_examples



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

Herramientas

Directrices de Accesibilidad al Contenido en la Web (WCAG) 2.1

Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva. Directrices para la Información Accesible. TIC para la accesibilidad de la información en el aprendizaje (ICT4IAL)

https://www.ict4ial.eu/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information_EN.pdf

Índice de inclusión

Consejos

- Suministre siempre materiales con una disposición clara y muy legible, con textos equilibrados en términos de complejidad. Elija libros de texto y otros materiales curriculares que respondan a las necesidades de alumnos con diversas capacidades, intereses y preferencias de aprendizaje.
 - Utilice diferentes métodos de enseñanza para responder a las distintas necesidades de aprendizaje (por ejemplo, imágenes, vídeos, audio, etc.), promueva las actividades de grupo y el debate en clase, y respete el ritmo y la velocidad de aprendizaje de cada alumno.
 - Utilice múltiples estrategias para presentar los contenidos. Mejore la enseñanza mediante estudios de casos, música, juegos de rol, aprendizaje cooperativo, actividades prácticas, oradores invitados, simulaciones en Internet y trabajo de campo.
 - Proporcionar material didáctico en diferentes formatos (por ejemplo, grabaciones de las lecciones con el apoyo visual de diapositivas que resuman los puntos clave, apuntes o notas de clase en formato digital, para que los estudiantes puedan decidir cómo acceder al material (en formato papel o mediante ayudas tecnológicas). Otros ejemplos son los recursos en línea, vídeos, podcasts, presentaciones de PowerPoint, libros electrónicos, etc.
- Proporcionar oportunidades flexibles de evaluación. Las evaluaciones utilizadas para valorar el aprendizaje de los alumnos son lo suficientemente flexibles como para demostrar con precisión su aprendizaje sin que sus discapacidades lo impidan. Permitir que los estudiantes demuestren su aprendizaje de múltiples maneras, incluyendo presentaciones visuales y orales, en lugar de sólo a través de evaluaciones escritas. Garantizar que un examen mida lo que los



estudiantes han aprendido y no su capacidad para adaptarse a un nuevo formato o estilo de presentación.

Textos, eventos o citas importantes para incluir como curiosidad.

https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal%20Design%20in%20Higher%20Education_Promising%20Practices_0.pdf

<http://udloncampus.cast.org/home>

Julie A. Zaloudek, Renee Chandler, Kitrina Carlson (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Enseñar a todos los universitarios. UW-Stout

Burgstahler, S. (2007). Diseño Universal en la Educación: Principios y aplicaciones. Aplicaciones

Center for Applied Special Technology (CAST) (2008). Directrices de diseño universal para el aprendizaje, versión 1.0. Wakefield, MA: Centro de Tecnología Especial Aplicada.

Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST). (2011). Diseño universal para las directrices de aprendizaje versión 2.0. Wakefield, MA: Centro Nacional de Diseño Universal para el Aprendizaje



Links

http://www.washington.edu/doit/Brochures/Academics/ud_edu.html

<http://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>

<http://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>

<http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>

<https://commons.georgetown.edu/teaching/design/universal-design/>

<http://udloncampus.cast.org/home>

<https://www.youtube.com/watch?v=gR7GbBcGOVc>

<https://www.youtube.com/watch?v=KuTJJQWnMaQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=dTxFYf50I-4>

<https://www.youtube.com/watch?v=YZQFErJn-Eg>

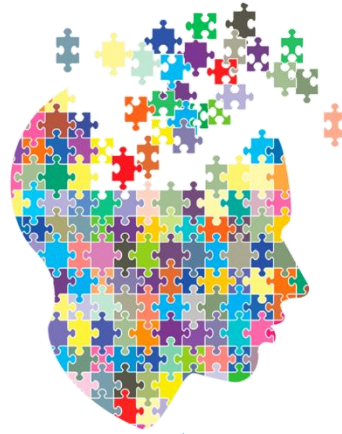
https://www.youtube.com/watch?v=d5KsyV2y2_E

<https://www.youtube.com/watch?v=pnXl-mzwjmU>



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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 6

Estrategias de apoyo



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introducción

La enseñanza con personas con discapacidad intelectual, como con cualquier persona con necesidades diversas, requiere estrategias que faciliten la participación de cada persona en el proceso educativo. En la práctica, esto significa tratar de dar respuestas a las diversas necesidades.

El término "Estrategias de apoyo" se entiende como un conjunto de prácticas que, en general, consideran esas necesidades y facilitan la necesaria interacción de los profesores con las personas con discapacidad intelectual. Están dirigidas a maestros y profesores que carecen de experiencia en la enseñanza de personas con discapacidad intelectual y pretenden ser herramientas especialmente prácticas. Su uso suele requerir una interiorización previa. Por ejemplo, la creencia de que todo el mundo tiene la capacidad de aprender facilita la labor del profesor. Se trata de una creencia que requiere una interiorización, un trabajo personal y un convencimiento previo.

Hemos agrupado estas estrategias en cuatro apartados: las que tienen que ver con la comunicación y la información, las relacionadas con las actitudes de los profesores, algunos métodos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje y, por último, las aplicaciones y el apoyo psicológico. La parte final incluye algunos ejemplos y casos prácticos que esperamos inspiren y ayuden a los lectores en su labor docente.

Estas estrategias son generales. Sirven para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos, entendiendo por "aprendizaje" el resultado de la interacción o implicación de los alumnos con las oportunidades que el entorno les proporciona. Aunque están diseñadas para facilitar la interacción con adultos con discapacidad intelectual, podrían aplicarse a otros contextos educativos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que cada persona es única, y los profesores tienen que considerar y adaptar sus actividades a las necesidades, objetivos, deseos, aspiraciones y

expectativas de cada individuo. En este punto nos interesa ser capaces de utilizar toda nuestra creatividad para ofrecer soluciones adaptadas a cada persona y a cada situación.

Este apartado ha sido elaborado con las aportaciones de Conchi Camarero y Mónica García, dos compañeras del Grupo Aspanias con amplia experiencia en la enseñanza de personas con discapacidad intelectual en entornos educativos tan diversos como un centro de educación especial, un centro ocupacional y un centro especial de empleo.

Antecedentes del tema

En este tema, proponemos recomendaciones para ayudar a las universidades a avanzar hacia la educación inclusiva. Indicamos la necesidad de accesibilidad en los entornos universitarios, de procesos de transición planificados, de servicios de orientación laboral, de una actitud positiva por parte del profesorado, del desarrollo de prácticas inclusivas, del uso de tecnologías y de la necesidad de que el profesorado se forme en inclusión y discapacidad. En las conclusiones de este artículo se discuten los principales resultados con trabajos anteriores y se hacen propuestas para ayudar a que la educación superior sea más inclusiva.

Afortunadamente, la diversidad en el alumnado universitario es cada vez más frecuente, aunque no lo sea en la misma medida en el caso de las personas con discapacidad intelectual, de las que actualmente (en España) son pocas las que obtienen una titulación al finalizar sus estudios obligatorios. La proporción que accede a la educación superior es baja, a pesar de haber seguido hasta entonces un itinerario educativo ordinario o común. Esto constituye una barrera para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que no se reconocen sus progresos y logros académicos.

Las principales barreras con las que se encuentran los alumnos con discapacidad intelectual tienen que ver con la cognición, como el uso de un lenguaje inteligible, herramientas, instrumentos o evaluaciones, entornos incomprensibles, falta casi total de adaptaciones, etc. Estas barreras suelen ser invisibles o más difíciles de detectar. Esto dificulta el aprendizaje, el acceso y la participación en la vida del centro educativo.

Actualmente, el número de personas con discapacidad que acceden a la universidad aumenta año tras año (SEALE et al., 2015; VLACHOU; PAPANANOU, 2018). Por ejemplo, en el curso 2017-2018, el número de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas ascendió a 21.435, frente a los 18.418 del curso 2011-2012 (FUNDACIÓN UNIVERSIDAD, 2018). La normativa ha influido en este incremento (YSSEL et al., 2016). En España, la Ley Orgánica de Universidades (Ley 4/2007) establece el derecho a la igualdad de oportunidades, la gratuidad de la matrícula, la creación de programas específicos de ayuda y apoyo y la aplicación de adaptaciones educativas. El Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, incluye el aumento del número de intentos permitidos para aprobar los exámenes y la adaptación de los mismos a la naturaleza de la discapacidad de cada estudiante.

Estas medidas son necesarias para garantizar el acceso pero no son suficientes por sí mismas. Es necesario promover acciones y planes para que estos estudiantes puedan seguir asistiendo a la universidad (MORIÑA et al., 2020; THOMAS, 2016). Existen numerosos documentos de organismos internacionales como Naciones Unidas que recomiendan que la educación universitaria sea inclusiva, pero las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad aún no se han eliminado y las universidades no están suficientemente preparadas para incluirlos en el alumnado (MILIC BABIC; DOWLING, 2015; MORIÑA et al., 2013). Sin embargo, aunque todavía queda camino por recorrer para que la educación universitaria se considere inclusiva, un número importante de estudios concluye que la finalización con éxito de la educación superior es una oportunidad (LIPKA et al, 2019) y un vehículo para mejorar la educación y la calidad de vida de las personas con discapacidad (MISISCHIA, 2014; SHAW, 2009).

Algunos estudios concluyen que los estudiantes con discapacidad deben superar una serie de barreras en sus estudios universitarios (BEAUCHAMP-PRYOR, 2012; LIASIDOU, 2014; NORRIS et al., 2020; SEALE, 2017). Además de sus estudios propiamente dichos, los estudiantes con discapacidad deben enfrentarse a su discapacidad y a las barreras derivadas de ella (DENHART, 2008; JÄRKESTIG-BERGGREN et al., 2016; SEALE et al., 2015). Estudios como el de Cándido, Bizelli y Pereira (2017) también muestran que los obstáculos no solo los encuentran los estudiantes, sino también el personal de la administración y los profesores con discapacidad.

Algunas de las dificultades que encuentran los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario tienen que ver con la falta de información y atención a la discapacidad y con la burocracia. Los estudiantes suelen considerar que hay una falta de interés y de actitud positiva para tratar sus problemas y dificultades (MORIÑA; MOLINA, 2011). También se encuentran con barreras físicas relacionadas con la inaccesibilidad de espacios, páginas web y recursos virtuales, la imposibilidad de oír correctamente, la falta de asientos reservados en el aula y la falta de carteles en braille en los espacios universitarios (DÍAZ VELÁZQUEZ, 2012).

Otras barreras identificadas están relacionadas con el acceso al currículo, por lo que se dificulta la participación de los alumnos en algunas actividades prácticas o se utilizan metodologías que dejan a algunos alumnos fuera del proceso. En este sentido, como comenta Liasidou (2014), sería recomendable utilizar una metodología participativa y flexible basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Así lo proponen también los estudiantes con discapacidad (GARABAL-BARBEIRA, 2015; GRADEL; EDSON, 2010; ROSE et al., 2006). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación también

puede favorecer la inclusión, ya que ayuda a superar las barreras físicas y temporales, por lo que es muy beneficioso para los estudiantes con discapacidad (MARÍN-DÍAZ et al, 2018; LERSILP, 2016).

Las barreras actitudinales y metodológicas relacionadas con el profesorado están vinculadas a la necesidad de formación en materia de discapacidad. Por regla general, las universidades ofrecen diferentes cursos y programas de formación continua para el profesorado en estrategias didácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (STES; VAN PETEGEM, 2015). En este sentido, sería recomendable incluir la formación en la concienciación sobre qué es la discapacidad y cómo responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (HADJIKAKOU; HARTAS, 2008; LOURENS; SWARTZ, 2019; MARTINS et al., 2018). Algunas universidades ya han diseñado y desarrollado programas de formación con este fin. Algunos ejemplos son la propuesta de Teachability en Escocia (SIMPSON, 2002), los materiales diseñados por Healey et al. (2001) en Inglaterra, la propuesta de Debran y Salzberg (2005) en Estados Unidos y las propuestas de Dotras, Llinares y López (2008), Guasch (2010) y Moriña (2018) en España.

Por último, numerosos autores, entre ellos Doughty y Allan (2008) y Fuller, Bradley y Healey (2004), recomiendan que el proceso de aprendizaje en el sistema universitario sea inclusivo y capaz de responder a las necesidades de todos sus estudiantes. Se requiere una respuesta educativa de calidad, y esto se consigue incrementando las prácticas inclusivas y eliminando aquellas barreras que pueden llevar a procesos de exclusión (MOLINER et al, 2011; SLEE, 2016).

Este artículo utiliza las voces de los estudiantes con discapacidad para contribuir a la reflexión sobre cómo se puede construir un sistema

universitario más inclusivo. Sus testimonios permiten plantear diversos aspectos que deben ser mejorados, tanto en el contexto institucional como en el aula.

Conceptos específicos

- **Discapacidad Intelectual:** Esto implica una serie de limitaciones en las habilidades que un individuo aprende para funcionar en su vida diaria y para poder responder a diferentes situaciones y lugares. La discapacidad intelectual se expresa en la relación con el entorno. Por lo tanto, depende tanto del individuo como de las barreras u obstáculos que le rodean. Si se proporciona un entorno más fácil y accesible, las personas con discapacidad intelectual tendrán menos dificultades, por lo que su discapacidad parecerá menor. Las personas con discapacidad intelectual tienen más dificultades que otras para aprender, comprender y comunicarse. La discapacidad intelectual suele ser permanente, es decir, de por vida, y tiene un impacto significativo en la vida de la persona y de su familia. Es importante señalar que la discapacidad intelectual no es una enfermedad mental. Las personas con discapacidad intelectual son ciudadanos como los demás. Cada uno de ellos tiene capacidades, gustos, sueños y necesidades, al igual que todos nosotros. Todas las personas con discapacidad intelectual son capaces de progresar si reciben los apoyos adecuados. Hay muchos tipos y causas diferentes de discapacidad intelectual. Algunas se originan antes de nacer, otras durante el parto y otras por una enfermedad grave en la infancia, pero siempre antes de los 18 años.
- **Estrategias de apoyo:** entendemos un conjunto de prácticas que, en general, tienen en cuenta las necesidades de las personas y facilitan la necesaria interacción entre los profesores y las personas con discapacidad intelectual. Están dirigidas a maestros y profesores que carecen de experiencia en la enseñanza de personas con discapacidad intelectual y pretenden ser herramientas especialmente prácticas.

De la misma manera que hemos añadido el concepto de estrategias de apoyo, sería positivo incluir las estrategias de apoyo entre iguales, ya que para que haya una verdadera inclusión todos los alumnos deben haber participado en la vida escolar, donde hay muchos espacios docentes libres como patios, comedores, actividades extraescolares, etc.

Se entiende que la expresión "entorno universitario" se extiende a la importancia de los compañeros o grupos de iguales y las relaciones sociales para el desarrollo de la personalidad y la adquisición de competencias académicas y profesionales.

- **Accesibilidad Cognitiva:** El Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT 2015) da definiciones y menciones a la Accesibilidad Cognitiva y/o a los factores que la hacen posible, entre las que se encuentran las siguientes:
 - En la legislación actual "la accesibilidad cognitiva -cuyo desarrollo ha sido posterior al de otras modalidades de accesibilidad universal como la del entorno construido, la de los espacios urbanos, la del transporte o la de la comunicación, por poner los ejemplos más consolidados- carece generalmente de normas reguladoras, por lo que nuestra legislación no protege adecuadamente los derechos y la inclusión de las personas que necesitan determinados códigos para comprender e interpretar el entorno, interactuar de forma autónoma y ser independientes". Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) 18/05/2013
 - La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. **AAIDD (2011)**. La publicación "Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo" ofrece una definición detallada, que seguimos en el ámbito de la discapacidad intelectual.

Necesidades especiales de las personas con discapacidad sobre el tema

COMUNICACIÓN Y ACCESO A LA INFORMACIÓN

¿Ha tenido alguna vez dificultades de comunicación o de acceso a la información porque no conocía el código que se utilizaba, o el canal era inadecuado? ¿Cómo te sentiste? Las mismas sensaciones que podrías sentir tú las tienen millones de personas con discapacidad intelectual en todo el mundo, y ésta es una de las principales causas de exclusión social.

La comunicación es, posiblemente, una de las cosas más importantes en la vida de las personas. Entre otras muchas cuestiones, ayuda a conformar nuestro ser, nos conecta con otras personas y con el entorno, posibilita el aprendizaje, nos permite participar en la vida social y nos permite crecer como seres humanos e ir más allá de nuestro propio yo.

No cabe duda de que en nuestro trabajo como profesores de personas con discapacidad intelectual debemos promover una buena comunicación que nos permita conectar adecuadamente con nuestros alumnos.

Del mismo modo, para ayudar a que la información se convierta en conocimiento, primero debemos hacer que esa información sea accesible. La accesibilidad es un reto que se aplica no sólo a la relación de enseñanza y aprendizaje que vamos a generar, sino también al contexto en el que se produce esa relación y a todo el entorno universitario.

Las recomendaciones que se exponen a continuación pretenden facilitar los procesos de comunicación y hacerlos más accesibles en el trabajo como profesores de personas con discapacidad intelectual:

- Habla con naturalidad y sencillez. Evita el lenguaje complejo y técnico y utilice frases directas y bien construidas. Evita los circunloquios (desvío, enrollamiento).
- Responde a las preguntas de los alumnos, asegurándose de que le entienden, y busque una respuesta. Hay que tener paciencia: sus reacciones pueden ser lentas y pueden necesitar más tiempo para entender lo que se ha dicho.
- Individualiza las comunicaciones en la medida de lo posible, ya que los alumnos con discapacidad intelectual son muy diversos en cuanto a sus procesos cognitivos, velocidad de respuesta, habilidades de comunicación, etc.
- Aprovecha las preguntas para que los alumnos expresen sus opiniones, ayúdales a reflexionar y a desarrollar sus propios pensamientos.
- Fomenta el diálogo con sus compañeros como fórmula de aprendizaje y apoyo mutuo.
- Ten en cuenta que, aunque su nivel cognitivo sea inferior al de otros alumnos a los que estás acostumbrado a enseñar, son adultos y hay que dirigirse a ellos como tales.
- Cuida la comunicación no verbal.

Para que la información sea accesible y, por tanto, tenga éxito, es importante que cuando se dé por escrito se sigan, en la medida de lo posible, las directrices propuestas por la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas en Guidelines (IFA) para materiales de fácil lectura (2010):

- a. Se específico. Evita el lenguaje abstracto.
- b. Se lógico. La acción debe seguir un único hilo con una continuidad lógica.
- c. La acción debe ser directa y sencilla, sin largas introducciones ni demasiados personajes.

- d. Utiliza el lenguaje simbólico (metáforas) con moderación. Ese lenguaje puede ser malinterpretado por algunos lectores.
- e. Se conciso. No incluyas varias acciones en una sola frase. Si es posible, organiza las palabras en una sola frase en una sola línea.
- f. Evita las palabras difíciles, pero utilice un lenguaje adulto y digno. Las palabras inusuales deben explicarse mediante pistas de contexto.
- g. Explica o describe las relaciones complicadas de forma concreta y lógica, de modo que los acontecimientos se desarrollen en un marco cronológico lógico.
- h. Anima a los escritores e ilustradores a conocer a su público objetivo y a informarse sobre lo que significa tener dificultades de lectura. Permíteles conocer a sus lectores y escuchar sus experiencias y su vida cotidiana.
- i. Prueba el material con grupos objetivo reales antes de enviarlo a la imprenta.

En este enlace completo se puede ver la norma a la que nos atenemos para la adaptación de los textos a la lectura fácil y también puede descargar el manual de información para todos.

<https://www.plenainclusion.org/content/lectura-facil> (only in Spanish)

Asimismo, es importante tener en cuenta que los espacios (entornos) con alta accesibilidad cognitiva y estimulantes favorecerán los procesos de aprendizaje, además de proporcionar a los estudiantes con discapacidad la autonomía y seguridad necesarias para que su experiencia universitaria sea provechosa, gratificante y significativa para sus vidas.

Por ello, es importante que nos aseguremos de que el entorno (el aula y los espacios a utilizar) sean también accesibles cognitivamente. Para ello, se recomienda tener en cuenta algunas de las siguientes pautas

incluidas en el libro Accesibilidad Cognitiva, publicado por el Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT (2015):

- Estandarizar los nombres de todos los edificios, servicios y destinos, y mostrarlos de forma coherente en todas las aplicaciones gráficas.
- Utilizar criterios de lectura fácil en los textos.
- Adaptar el tamaño de los mensajes y las señales para que se vean a distancia.
- Asegurarse de que haya espacios entre las letras, las palabras y las líneas de los mensajes.
- Colocar mapas en todas las salidas, entradas y puntos principales de decisión o intersección dentro de los edificios.
- Proporcionar información sobre "usted está aquí" en todos los mapas.
- Formar al personal del edificio para que pueda ayudar a cualquier usuario desorientado a interpretar las señales y los mapas.
- Utilizar colores y gráficos para la codificación de zonas.
- Utilizar pictogramas para facilitar la comprensión de los mensajes de señalización escrita (no son textos, son títulos, nombres de espacios, posiciones, acciones, etc.).
- Establecer un sistema de numeración en los directorios de la entrada principal y de cada planta, indicando claramente qué plantas están por encima y por debajo de la planta en la que se encuentran.

Pero la accesibilidad universal a los procesos educativos para el alumnado con discapacidad intelectual no sólo significa centrarse en la accesibilidad cognitiva: también es importante tener en cuenta que, en

no pocos casos, será necesario atender necesidades relacionadas con la accesibilidad física o sensorial, debido a la existencia de otras discapacidades asociadas. Así, a la hora de realizar adaptaciones y apoyos vinculados a otras discapacidades (como la pérdida de audición, la visión defectuosa, la movilidad reducida, los trastornos del habla, etc.) te recomendamos que te pongas en contacto con el servicio de apoyo a las personas con discapacidad, atención a la diversidad o asuntos sociales de tu universidad, ya que tendrán experiencia en este campo y podrán orientarte y ayudarte.

Si se utilizan plataformas o sitios web de apoyo a los procesos de enseñanza, deben aplicarse criterios de accesibilidad cognitiva y solicitar a los departamentos de desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que sigan las Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web (WCAG) y las Pautas de Accesibilidad del World Wide Web Consortium (W3C).

El mejor recurso para personalizar los apoyos de una persona con discapacidad es la propia persona y sus apoyos y recursos: su familia, amigos y/o una organización específica o servicios sociales. Por ello, nuestra recomendación es que tengas siempre en cuenta a la persona y su entorno para configurar los mejores apoyos para cada alumno en el aula.

ACTITUDES DEL PROFESOR

Nuestras propias creencias y actitudes condicionan claramente nuestros resultados. Esto es válido en cualquier contexto, pero adquiere especial relevancia en un entorno educativo. Nuestras actitudes como profesores, nuestras creencias, nuestras propias expectativas van a condicionar enormemente los resultados de nuestra actividad docente.

Las actitudes que mantengamos en la relación con los alumnos con discapacidad intelectual pueden convertirse en sobreprotección o en

expectativas limitadas sobre sus capacidades. Esto nos llevará implícitamente a determinados resultados.

El efecto Pigmalión. Si, como profesores, pensamos que las dificultades de aprendizaje se deben únicamente a las limitaciones del alumno, esto puede dificultar nuestra labor en el aula. Si nos centramos en las limitaciones en lugar de en el potencial, corremos el riesgo de hacer un esfuerzo inferior al deseable, lo que, a su vez, provocará un bajo rendimiento de los alumnos con discapacidad intelectual, que reforzará nuestra creencia inicial: que sus dificultades de aprendizaje se deben a sus limitaciones.

Asimismo, al centrarnos en las limitaciones corremos el riesgo de caer en la sobreprotección. Infravaloramos a la persona y así proponemos actividades poco relevantes para su aprendizaje y desarrollo personal, privándole de oportunidades de crecimiento y desarrollo como alumno y como persona.

Es importante, por tanto, que el profesorado reflexione sobre sus actuaciones en el aula, actuaciones que muchas veces están condicionadas por sus actitudes y creencias, por sus percepciones sobre las necesidades educativas y las capacidades de aprendizaje de los alumnos y cómo potenciar su influencia como docente modificando actitudes y creencias. También es deseable, como se indica más adelante, que los profesores compartan estas reflexiones sobre sus experiencias en el aula.

Las actitudes y las consiguientes acciones del profesor determinan cómo se dirige la clase, cómo se orienta la comunicación y qué interacciones se producen en el aula. Esto conduce a una determinada forma de ser y hacer en clase, lo que se denomina "clima social", que influye enormemente en el aprendizaje.

A continuación presentamos algunas estrategias relacionadas con las actitudes que consideramos deseables para promover el aprendizaje y, como se ha mencionado anteriormente, para promover el desarrollo personal de los alumnos en general y de los que tienen discapacidad intelectual.

Aceptación

- Aceptar a cada persona, es decir (esto es) quererla tal y como es, es quizás el mejor resumen de todo este apartado y una de las claves del éxito en los procesos de aprendizaje. Carl Rogers hace hincapié en la "aceptación incondicional" como requisito esencial en la relación de ayuda entre seres humanos en general, y en el proceso terapéutico. Según este pensamiento, la aceptación personal favorece la empatía y la seguridad en las relaciones con otras personas.

Discapacidad y edad

- Salvo en cuestiones intelectuales, trate a las personas con discapacidad intelectual de acuerdo con su edad. Estás interactuando con adultos, es decir, con personas mayores de 18 años, y debes tratarlas como tales. Es importante no infantilizar a las personas con discapacidad intelectual: si les tratas como adultos, se comportarán como tales.

Sobreprotección

- Evita la sobreprotección. Deja que hagan o intenten hacer todo lo que puedan por sí mismos. Ayúdales sólo cuando sea realmente necesario, e intenta que hagan las cosas por su cuenta en el resto de las actividades.

- Acompañar, ir al lado o detrás y prestar apoyo.
- Preguntar antes de actuar para ayudar.
- Empoderar, intentar que utilicen sus herramientas y desarrollen acciones a través de lo que ya tienen o saben hacer.

La importancia de la atención

- Poner el foco en las habilidades, los puntos fuertes y los talentos y no en las debilidades y limitaciones.
- Trabajar a partir de lo que saben y pueden hacer.
- Utilizar sus puntos fuertes e intereses para ayudarles a superar los obstáculos.

Ponte en su lugar... pero primero quítate el tuyo

La empatía es una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje. Siguiendo a Howard Gardner, la empatía es una de las dos patas de la inteligencia interpersonal y se define como el conjunto de habilidades que permiten reconocer y comprender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que explican su comportamiento. Lo que se conoce popularmente como ponerse en el lugar del otro, para lo cual es importante dejar de lado los propios valores y creencias. La herramienta fundamental para empatizar es la escucha atenta, una escucha que incluye también la comunicación no verbal, también escuchar con los ojos, observar. Escuchar para comprender, no para responder.

Cuando entiendes al otro, su forma de pensar, sus motivaciones y sus sentimientos, puedes elegir la forma más adecuada de presentar tu mensaje. Esta es la otra pata de la inteligencia

interpersonal: la capacidad de gestionar las relaciones interpersonales. Esto tiene mucho que ver con la forma de comunicarse de las personas. Se puede decir lo mismo de muchas maneras y en muchos momentos. Saber elegir la forma y el momento adecuados marca la diferencia.

Dignidad como persona

- No ignores a las personas con discapacidad intelectual. Compórtate con ellos con normalidad, como con cualquier otra persona, incluyendo especialmente las normas de cortesía habituales.
- Conoce su punto de vista: esté abierto a su propia realidad.
- Anímales a participar y ten en cuenta sus opiniones.

El arte de esperar o la madre de la ciencia

- La paciencia se entiende como aquella actitud que lleva al ser humano a ser capaz de soportar contratiempos y dificultades para conseguir cualquier beneficio. También es el arte de saber esperar.
- Con las personas con discapacidad intelectual, es importante saber esperar, respetar sus ritmos, su necesidad de tiempo adicional.

Generar espacios de colaboración

- Facilitar sus relaciones con los demás contribuye positivamente a su desarrollo personal.
- Si se estimula la participación e implicación en la ejecución de las tareas, mejorará tanto el interés de los alumnos por el aprendizaje como su autoestima.

- Al fomentar las relaciones de cooperación y apoyo mutuo, se fomenta la creatividad y se mejora el rendimiento.

Estilos de Aprendizaje

- Aprender el estilo de aprendizaje de cada uno, es decir, lo que facilita la adquisición de conocimientos.
- Visual
- Cinestésico
- Auditivo

Sensibilidad a las demandas del grupo

- Adecuar las clases a las peticiones de los grupos para acomodar el aprendizaje.
- ¿Qué les motiva?
- Tipo de enseñanza que activa al grupo.

CREENCIAS DEL PROFESOR

Robert Dilts afirma que las creencias son juicios y evaluaciones sobre nosotros mismos, los demás y el mundo que nos rodea. Son principios de acción sobre los que actuamos como si estuvieran determinados y que, por tanto, influyen en nuestra forma de percibir la realidad. Todos tenemos nuestra propia realidad creada y sostenida por nuestras creencias y actuamos de acuerdo con esa realidad.

Las creencias no son buenas ni malas: depende de cuál sea el objetivo, según lo que se quiera conseguir serán potenciadoras o limitadoras, es decir, (es decir) ayudarán a conseguir los objetivos (creencias potenciadoras) o dificultarán su consecución (creencias limitadoras).

Esto se puede resumir de la siguiente manera: "Tanto si crees que puedes como si no, tienes razón".

En el contexto educativo y pedagógico, las creencias útiles (potenciadoras) son las siguientes

- Todos tenemos recursos y, si no, podemos crearlos.
- Todo comportamiento tiene un propósito.
- Tomamos las mejores decisiones en todo momento.
- Tenemos todas las respuestas.
- No hay fracasos, hay aprendizajes.

Las limitaciones, en general, están relacionadas con las propias capacidades y las de los alumnos. La frase "no puedo" es la fuerza negadora más poderosa de la psique humana. Se dice que las creencias limitantes son la principal razón por la que no alcanzamos nuestros objetivos.

Entre las creencias limitantes generales relevantes para el ámbito de la educación se encuentran las siguientes:

- No es posible; mi objetivo no es alcanzable.
- No es posible; tu objetivo no es alcanzable.
- No soy capaz / él o ella no es capaz.

Además de creer que nosotros mismos somos capaces, que cualquiera es capaz y que los objetivos son posibles, las siguientes creencias también ayudan en el proceso de enseñanza:

- Todo el mundo puede aprender, independientemente de sus capacidades.
- Todo el mundo es diferente, incluidas las personas con discapacidad intelectual, es decir, lo que es válido para una persona puede no serlo para otra.

- La realidad del profesor no es necesariamente la misma que la de los alumnos. Construimos nuestra realidad a partir de nuestras creencias, y todo el mundo tiene sus propias creencias, incluidas las personas con discapacidad intelectual.
- El esfuerzo puede no reflejarse en los resultados: no tiene por qué haber una relación entre el esfuerzo realizado y el resultado obtenido. El trabajo puede estar incompleto o, cuando se completa, puede ser el resultado de un considerable tiempo y esfuerzo extra por parte del alumno.
- Todas las personas, con o sin discapacidad, poseen aptitudes y/o habilidades en determinadas disciplinas.

Propuestas metodológicas

METODOLOGÍA

Antes de profundizar en aquellos elementos que los docentes de personas con discapacidad intelectual en la universidad deberán considerar a la hora de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que aquí consideramos como las bases metodológicas a aplicar, parece importante acudir al origen etimológico del concepto de metodología. Esta palabra es de origen griego y es un compuesto de las siguientes palabras: *μετά* (*meta*), que significa "más allá"; *οδός* (*odós*), que significa "camino"; y *λόγος* (*lógos*), que significa "estudio". Así, la metodología a aplicar en el aula puede verse como un camino o proceso que, a través del aprendizaje continuo, permite a los profesores ayudar a los alumnos con discapacidad intelectual a llegar más lejos respecto a sus límites autoimpuestos y a los que les imponen los demás.

Este concepto está vinculado a la constatación de que la labor de los profesores no es sólo enseñar, sino también acompañar a cada alumno en su proceso de aprendizaje universitario. Por lo tanto, es clave comprender y tratar la diversidad con la que se encuentran los profesores. Así, el éxito de cualquier proceso de aprendizaje dentro o fuera del aula depende menos del profesor que del alumno.

Así, aplicando las conclusiones de Carl Rogers en la Terapia Centrada en el Cliente (1981) al ámbito de la educación, es necesario desarrollar una "educación centrada en el alumno". Esto significa que el personal docente debe asumir un nuevo papel: el de facilitadores. En otras palabras, deben querer acompañar el proceso de aprendizaje del alumno y saber cómo hacerlo.

En ese acompañamiento habrá cuestiones esenciales, como ya se ha visto en este tema, relacionadas con las actitudes, creencias y percepciones que tiene el profesorado y la motivación e implicación de los docentes. No nos engañemos: el esfuerzo de adaptación que un nuevo grupo de alumnos con discapacidad intelectual exige al profesorado universitario va a ser mayor, o al menos muy diferente, del que ha realizado hasta ahora en toda su carrera docente.

Las diferentes estrategias metodológicas, entendidas como puntos de encuentro entre los objetivos y los contenidos, dentro del itinerario de aprendizaje a acompañar y enfocado a los alumnos con discapacidad intelectual, están condicionadas por los siguientes principios:

a) Principio de actividad y participación

Se trata de promover el aprendizaje activo de los alumnos mediante la experimentación, la reflexión y el aprendizaje por descubrimiento, poniendo en marcha actividades con contenido práctico. Hay que recordar que la práctica refuerza el conocimiento en todos, pero aún más en el caso de las personas con discapacidad intelectual.

Este principio se ilustra muy bien con este proverbio chino: "lo que se oye se olvida, lo que se ve se recuerda, lo que se hace se aprende".

Dependiendo de cada persona, a veces también hay que tener en cuenta que es importante animar y reforzar positivamente a los alumnos ante posibles dificultades durante las tareas, para contrarrestar su posible deseo de abandonarlas. Es importante tener en cuenta que sus niveles de frustración suelen ser muy bajos y es igual de probable que tengan bajos niveles de autoestima. A lo largo de su vida, se les ha dicho demasiadas veces "no puedes". Por ello, el refuerzo positivo y el estímulo suelen ser una herramienta poderosa.

b) Principio de aprendizaje significativo

A los alumnos con discapacidad intelectual les cuesta más los procesos de razonamiento, por lo que es importante que los aprendizajes planificados se relacionen con conocimientos o experiencias previas (y si esos conocimientos están relacionados con su día a día, mejor). En muchos casos los contenidos de la asignatura son nuevos para ellos, por lo que para conectarlos con experiencias previas es importante que los alumnos puedan experimentarlos primero en clase.

Esto les ayuda a interiorizar más fácilmente los conocimientos y favorece así su posterior aplicación.

Hay que tener en cuenta que a las personas con discapacidad les cuesta más los procesos de generalización, por lo que es importante fomentar y recrear diferentes contextos para que la experiencia previa les permita aplicar lo aprendido. Los aprendizajes memorísticos son poco útiles porque los alumnos tendrán dificultades para aplicarlos en diferentes contextos.

Asimismo, cuanto más útil y funcional les resulte lo aprendido, más fácil será que el aprendizaje perdure en el tiempo.

c) Principio de globalización

A la hora de programar los contenidos es importante tener en cuenta que el aprendizaje es más fácil para las personas con discapacidad intelectual si se les proporcionan las conexiones básicas de los diferentes temas y conceptos. Es decir, pasar de lo global a lo particular genera un núcleo y lo conecta con uno de sus centros de interés. Si además se recuerda que el aprendizaje está conectado con sus experiencias o intereses se facilita enormemente.

Otro punto clave es que el aprendizaje debe ser incremental, es decir, que a medida que se van afianzando los conceptos más generales e importantes, se puede continuar, caso por caso, hacia conceptos más complejos y específicos. En este sentido, es importante hacer y volver a

hacer preguntas para recibir una retroalimentación constante de los alumnos.

Dividir el trabajo en "microtarefas" y secuenciarlas favorece los procesos de aprendizaje basados en la práctica y la experiencia entre las personas con discapacidad intelectual, y también les permite acercarse a conocimientos más complejos.

d) Principio de personalización

Como todo el mundo, las personas con discapacidad intelectual son todas diferentes. Hay diversidad dentro de la diversidad. Por ello, a la hora de promover procesos de aprendizaje hay que tener en cuenta tanto sus circunstancias personales como cognitivas, es decir, el punto de partida de cada individuo, sus antecedentes, sus necesidades especiales, su momento emocional y sus experiencias previas.

La experiencia indica que "no todo sirve para todas las personas en todo momento", y es labor del profesor personalizar y adaptar al máximo los niveles de aprendizaje y exigencia, considerando las características particulares de cada alumno.

Asimismo, recuerda que la labor del profesor es acompañar a cada persona por un camino que le ayude a llegar más lejos, en base a unos objetivos realistas que debe cumplir.

e) Principio de interacción

El aprendizaje compartido y el trabajo en grupo o cooperativo son de gran valor para los alumnos con discapacidad intelectual. No sólo porque permiten a los alumnos aprender y comprender la realidad a través de la interacción con el resto de sus compañeros, sino también porque les ayudan a adquirir habilidades básicas para su futuro como el trabajo en equipo, la comprensión de la diversidad, la empatía con los demás y el fomento del sentimiento de pertenencia.

Los grupos de trabajo mixtos que incluyen a personas con y sin discapacidad intelectual suelen ser muy estimulantes para todas las partes y favorecen por igual la comprensión y gestión de la diversidad por parte de todos sus miembros.

Esto es clave para crear sociedades inclusivas e incluye la asunción de responsabilidades y niveles adecuados de demanda y autoexigencia.

f) Principio de flexibilidad

Cada alumno con discapacidad intelectual tiene su propio ritmo de aprendizaje. De hecho, no es raro encontrar diferencias significativas en una misma persona de un día para otro. Por ello, la flexibilidad es un principio que debe aplicarse de forma constante y consciente.

Los principios aquí recogidos constituyen una buena referencia y punto de partida para los profesores universitarios que vayan a tratar por primera vez con un grupo o una clase en la que haya personas con discapacidad intelectual. En cualquier caso, la observación con "los ojos y el corazón" y el aprendizaje continuo son las mejores herramientas para lograr la adaptación metodológica que requieren los alumnos con discapacidad intelectual y favorecer el éxito de todas las partes.

g) Algunas herramientas útiles para los profesores en su trabajo diario

Para complementar lo anterior, he aquí algunas herramientas útiles para los profesores en su trabajo diario. Entre ellas se encuentran el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Currículo Multinivel (CM), que permiten a los profesores crear materiales adaptados y multinivel para todos los alumnos, o lo que es lo mismo, una programación accesible y flexible, fomentando así la participación.

Glosario

Accesibilidad: Cuando se habla de accesibilidad no se relaciona a una sola cosa o producto sino a una cadena de accesibilidad, que se refiere a la capacidad de aproximarse, acceder, usar y salir de todo espacio o recinto con independencia, facilidad y sin interrupciones.

Actitud: Manifiesta disposición del ánimo.

Adaptar: Acomodar, modificar, en este caso el currículo para hacerlo más accesible.

Cadena de Accesibilidad: Es la capacidad de aproximarse, ingresar, usar y salir de todo espacio o recinto con independencia, facilidad y sin interrupciones. Para la autonomía de la persona es menester la continuidad del desplazamiento desde el punto de origen hasta el destino.

Centro Especial de Empleo (CEE): Los Centros Especiales de Empleo son empresas cuyo objetivo principal es el de proporcionar a los trabajadores con discapacidad la realización de un trabajo productivo y remunerado, adecuado a sus características personales y que facilite la integración laboral de éstos en el mercado ordinario de trabajo.

Centro Ocupacional (CO): Es un servicio de apoyo para personas adultas con discapacidad intelectual, además es una de las opciones que tienen los jóvenes con discapacidad intelectual para continuar con su formación una vez terminada su etapa escolar, una formación centrada en lo laboral y las habilidades de la vida diaria.

Circunloquios: Rodeo de palabras para dar a entender algo que hubiera podido expresarse más brevemente.

Creencias: Aquello en lo que se cree, certeza que se tiene de una cosa.

Curriculum Multinivel (CM): Es una estrategia metodológica que se utiliza para enseñar unos mismos conceptos a estudiantes que tienen niveles de competencia, conocimientos y estilos de aprendizaje desiguales mediante una experiencia de aprendizaje compartida.

Directrices del Consorcio de Accesibilidad (WCAG)

Las pautas de accesibilidad al contenido web (Web Content Accessibility Guidelines - WCAG) son unos documentos que explican cómo hacer el contenido Web accesible para personas con discapacidad.

Directrices para materiales fáciles de leer: El objetivo de las publicaciones de lectura fácil es presentar textos claros y fáciles de comprender apropiados para diferentes grupos de edad, para alcanzarlo y llegar a un producto en Lectura Fácil, el escritor/editor debe tener en cuenta el contenido, el lenguaje, las ilustraciones y la maquetación, que son las directrices de las que hablamos.

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Es un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula. De manera que favorece la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Diversidad: Se trata de una noción que hace referencia a la diferencia, la variedad, la abundancia de cosas distintas o la semejanza.

Efecto Pigmalión: Influencia que una persona puede ejercer sobre otra, basada en la imagen que esta tiene de ella.

Empatía: Capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar, ponerse en el lugar del otro.

Empoderar: Conceder poder [a un colectivo desfavorecido, para que, mediante su autogestión, mejore sus condiciones de vida.

Inclusión: La inclusión busca que se fomente y garantice que toda persona sea “parte de” y que no permanezca “separado de”. Inclusión, por lo tanto, significa que los sistemas establecidos proveerán acceso y participación recíproca; y que el individuo con discapacidad y su familia tengan la posibilidad de participar en igualdad de condiciones.

Kinestésico: La kinestesia (cinestesia) es la ciencia que estudia el movimiento humano o la sensación de la percepción como movimiento universal. Esta herramienta se usa para sustituir o potenciar las funciones corporales relacionadas con propiocepción.

Lectura Fácil (LF): Hay dos definiciones ligeramente diferentes del término “lectura fácil”. Una significa adaptación lingüística de un texto que facilita más la lectura que un texto medio, pero que no facilita la comprensión; la otra definición es adaptación que hace más fácil tanto la lectura como la comprensión.

Micro-tareas: Son pequeños movimientos de trabajo, duran del orden de varios minutos, y te llevan a completar la tarea.

Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web (W3C): Las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web 2.0 definen cómo crear contenido web más accesible para las personas con discapacidad. La accesibilidad considera un amplio rango de discapacidades, tales como las visuales, auditivas, físicas, del habla, cognitivas, del lenguaje, de aprendizaje y neurológicas.

Sobreprotección: En el caso de la discapacidad, la sobreprotección tiene como finalidad darle al hijo lo que él mismo no puede proporcionarse y “protegerlo” del entorno, ya que muchas veces el ambiente es visto como una amenaza. Muchos padres ven a su hijo como “pequeño” durante toda su vida sin tener en cuenta su edad cronológica.

Tecnologías Aplicadas a la Comunicación (TICs): Las TIC son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido,...). El elemento más representativo de las nuevas tecnologías es sin duda el ordenador y más específicamente, Internet.



Recursos

Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT 2015): Accesibilidad cognitiva

http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/reto_diez_acc_cog.pdf

Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) (2010): Directrices para materiales de lectura fácil

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiQxs2G7Nn2AhWaQ_EDHZCRAMQQFn_oECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ifla.org%2Ffiles%2Fassets%2Fhq%2Fpublications%2Fprofessional-report%2F120-es.pdf&usg=AOvVaw2rkakqxfBmK7OaZKNZtw3K

[PLENA INCLUSION](#)

[INCLUSION EUROPE](#)

[INCLUSION EUROPE DICCIONARIO](#)

[INCLUSION EUROPE EASY TO READY](#)

Herramientas

Se ofrecen algunas herramientas tecnológicas que marcan tendencia en la accesibilidad cognitiva y ayudan a simplificar la información:

- [Diccionario Fácil](#) es un servicio en línea en español en el que las definiciones se adaptan para facilitar la lectura según el glosario de términos y expresiones de la base de datos en constante expansión.
- [Wikipicto](#) (solo en español): una aplicación online que permite buscar diferentes términos para encontrar una representación de los mismos mediante pictogramas y facilitar su comprensión.
- [Simplext](#) (solo en español): un proyecto liderado por Technosite que pretende ser un sistema de simplificación de textos en español, aunque de momento aparece como una versión demo. También existe una versión para el inglés.
- Convertidores de texto a voz: aplicaciones que permiten escuchar un texto seleccionado escrito en formato digital en forma de audio. Algunos ejemplos se pueden encontrar en los siguientes artículos: [Lectores de pantalla](#) y [Herramientas gratuitas para convertir texto en voz](#).
- [Readspeaker](#): un complemento de accesibilidad web que permite escuchar los contenidos escritos que se publican en Internet.
- [Readability](#): Un recurso que simplifica la lectura de cualquier sitio web seleccionando sólo la parte de texto y dándole un formato similar al de un documento de texto.
- [Orange Comfort+](#): una solución que hace que los sitios web sean más legibles para la comodidad de todos. Disponible para varios navegadores. Aunque la explicación está en español, permite dar la consulta de mejora en inglés

- [Mefacilyta](#), para móviles Android, destinado a los especialistas que trabajan con la tecnología Near Field Communication (NFC) que utilizan las personas con dificultades cognitivas.
- [Pictotraductor](#) (solo en español): un convertidor en línea de frases a pictogramas.
- [Araword](#) (solo en español): Una aplicación gratuita en forma de procesador de textos que permite escribir con pictogramas. Hay versiones para PC y Android.
- [Adapro](#) (solo en español): Un procesador de textos con una interfaz adaptada para personas con dificultades de lectura (por ejemplo, dislexia) que es fácilmente configurable.
- El Proyecto Europeo [“ICT for Information Accessibility in Learning”](#) ofrece orientación sobre cómo hacer accesibles los documentos de texto y/o multimedia en su sitio web
- [Tecnobility](#) (solo en español): <https://tecnobility.com/es>
- Cambio de creencias
- Estilos de aprendizaje
- Crear grupo, autorregulación, el grupo debe recibir reglas.
- Formular objetivos específicos, medibles, alcanzables, relevantes y limitados en el tiempo (SMART)
- Regulación cognitiva, capacidad de afrontar las emociones mediante estrategias cognitivas que disminuyan la intensidad y duración de los estados emocionales.
- Rueda profesional, habilidades/sentencias profesionales

Consejos

1. Debemos tener claros los conceptos y contenidos que vamos a transmitir y hacerlo de forma clara y concisa en frases cortas.
2. Debemos aceptar a cada alumno, a cada persona, quererla como es y respetar sus tiempos y creencias.
3. La idea de observar con los ojos del corazón debe integrarse en todo el trabajo especializado.
4. Debemos aprender de los diferentes estilos de aprendizaje de cada una de las personas para las que trabajamos. Pequeñas cosas que implican a las grandes personas
5. No hablar de ellas con los demás como si no las entendieran.
6. Hablar con naturalidad de las necesidades académicas y no hablarles demasiado en público.
7. Hacer preguntas cortas y directas si el alumno tiene dificultades para comunicarse.
8. Utiliza material visual y mapas conceptuales para ayudar a los alumnos a aprender.
9. Prueba el material con grupos reales antes de enviarlo a la imprenta.

Textos, eventos o citas importantes para incluir como curiosidad.

The OACEX is the Office of Cognitive Accessibility and Easy Reading of Extremadura. ... It has professionals with and without intellectual disabilities, specifically trained to evaluate and verify the comprehension of texts, environments, services and products in Extremadura.

They teach how to make it easier for all people: They provide training for people with and without disabilities, we teach how to produce easy-to-understand documents, we train in the rights of people with disabilities, etc.

Links

1. Lectura fácil (Sólo en español): métodos de redacción y evaluación

<https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>

2. Información para todos. Directrices europeas de fácil lectura (Sólo en español)

<https://www.plenainclusion.org/informate/publicaciones/informacion-para-todos>

3. Lectura fácil: un modelo pensado para todos, Metodología Educativa Tecnología Innovación Conocimiento (Emtic). (Sólo en español)

<https://enmarchaconlastic.educarex.es/224-nuevo-emt/atencion-a-la-diversidad/3002-lectura-facil-un-modelo-de-diseno-para-tdos>

4. Lectura fácil para un mundo más accesible (Sólo en español)

<https://www.aulapt.org/2016/12/13/lectura-facil-mundo-mas-accesible/>

5. La Constitución Española en lectura fácil (Sólo en español)

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/la_constitucion_espanola_en_lectura_facil.pdf

6. Guía de orientación sobre los edificios de CA (Sólo en español)

<https://www.plenainclusionextremadura.org/plenainclusion/publicaciones/gu%C3%ADa-orientaciones-ac-edificios>

7. Este documento del Ministerio tiene una breve sección que habla de cómo la lectura fácil puede ayudar en las escuelas primarias y secundarias:

https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=16917

8. Introducción de la importancia de la comprensión lectora para el aprendizaje y de la accesibilidad de los documentos para fomentar la participación (Sólo en español):

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/informe_compreesion_lectora_2019.pdf

9. Este documento es de Inclusion Europe y está dirigido a los profesores. Da pautas sobre cómo facilitar las clases a los alumnos (está dirigido a estudiantes adultos) (Sólo en español):

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/ensenar_puede_facil.pdf

10. Se trata de un documento muy útil a la hora de hablar del espacio desde un punto de vista cognitivo: (Sólo en español)

<https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/accesibilidad-cognitiva-en-los-centros-educativos.pdf>

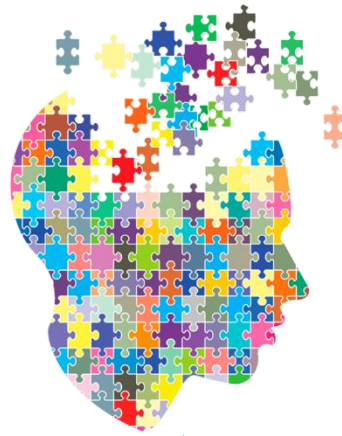
11. Y esta es la guía para evaluar los entornos de la Red de Accesibilidad (sólo en español y otros idiomas existentes en España)

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_de_evaluacion_de_la_accesibilidad_cognitiva_de_entornos.pdf



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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 7

Aplicaciones tecnológicas como herramientas de enseñanza



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introducción

La vida actual no puede entenderse sin aplicaciones tecnológicas, que a su vez se han convertido en una herramienta fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si a esto le sumamos los aportes que desde la tecnología se puede y se hace para las personas con discapacidad, entonces entendemos que no solo es una herramienta, sino que se convierte en algo necesario e importante para poder influir, no solo en el aprendizaje de las personas con estas características sino, en su inclusión en todo tipo de procesos de la manera más adecuada posible.

Por ello, es muy importante que el PDI (Personal Docente e Investigador) sea consciente, conozca, investigue, aborde de alguna manera el conocimiento y el saber hacer de los recursos disponibles para trabajar con todo tipo de personas, lo que en este caso incluye especialmente a un colectivo que hasta hace poco era totalmente desconocido o, mejor dicho, segregado en el mejor de los casos.

El PDI debe ver en las TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación) una oportunidad para hacer un buen trabajo, pero también para ser coherentes con el papel decisivo que desempeñan en la accesibilidad en todos los ámbitos de la vida y que permite a estas personas poder gozar de autonomía y el pleno desarrollo. En el ámbito educativo, se hace especial hincapié en las tecnologías asistenciales que les ayudan en este proceso inmersivo en todos los aspectos educativos.

La educación especial es un campo próspero y en rápida evolución, con trabajos y profesionales que están continuamente sujetos a desarrollo. Además, es un campo que goza de un rico patrimonio y una larga historia. En particular, en las últimas décadas, la educación especial ha sido testigo de cambios y contingencias extraordinarias. Hoy es

realmente un momento propicio para preparar maestros especializados que estén listos para trabajar en el campo, y que sean capaces de comprender el valor excepcional de la experiencia humana y dar seguimiento a las necesidades especiales y diversas de aprendizaje y existenciales de los demás. Es decir, adoptar formas diferenciadas de enseñanza y aprendizaje que respeten la pluralidad de inteligencias en cuestión.

Es importante reconocer, para lograr avances significativos, que este grupo es amplio y heterogéneo que involucra diferentes formas de aprender y, por lo tanto, tampoco puede haber una sola forma de enseñar, lo que requiere utilizar diferentes estrategias de acuerdo a la necesidad que presente cada uno de los estudiantes.

Este capítulo proporciona al PDI una visión general de elementos, estrategias, información, recursos que le ayudarán a entrar en la gestión de las TIC para personas con discapacidad intelectual, pero estamos seguros, que también ayudará a incluir y mejorar la enseñanza para todos los alumnos en general.

Antecedentes del tema

Entender la discapacidad como una anomalía o un déficit de la persona es una concepción que se normalizó en la percepción de las personas con discapacidad intelectual. Esta visión implica barreras, limitación de derechos y daños en muchas ocasiones, provocando también segregación y aislamiento, en entornos destinados a paliar o reducir dichas anomalías. A lo largo de los años esta percepción ha evolucionado, con numerosos siniestros y cambios regulatorios.

Durante las décadas de 1960-70, la atención a las personas con discapacidad se centró en hacer desaparecer aquellas características asociadas con la discapacidad. Esta perspectiva médico-rehabilitadora provocó el estallido de reclamos, siendo el **Movimiento de Vida Independiente (MVI)** un movimiento destacado, iniciado en los Estados Unidos, luchando por la emancipación y el empoderamiento de las personas con diversidad funcional, abogando por la calidad de vida. Ed Roberts (1989),¹ considerado como un ejemplo de lucha, fue el padre de ese movimiento, que pronto se expandiría por numerosos países.

En España, no existía el MVI como tal, y no fue hasta el final del franquismo en 1978 con la llegada de la Constitución Española, que hubo una referencia específica a las personas con discapacidad, con un ² importante retraso con el resto de Europa.

Ya en el año 1980, como resultado de diversos movimientos, se dio importancia internacional a los derechos de las personas con discapacidad. Fue en 1982 cuando las Naciones Unidas adoptaron el **Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad**, y en el párrafo (f. Igualdad de oportunidades, artículo 21), establece que " para lograr los objetivos de igualdad y plena participación no bastan las

¹ Documental sobre la vida de Ed Roberts: Rueda libre. <https://www.youtube.com/watch?v=ci3ek-tqiGQ&feature=youtu.be>

² Artículo 49. "Los poderes públicos llevarán a cabo una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los deterioros físicos, sensoriales y psíquicos a quienes prestarán atención. especializadthey exigirlos y protegerlos especialmente a todos los ciudadanos". Constitución Española (1978).

medidas de rehabilitación orientadas hacia el individuo con deficiencias" (ONU, 1982, p. 6). Es en este momento que la perspectiva comienza a cambiar, iniciando una transición hacia modelos que traten con la misma importancia el bienestar y la rehabilitación que la esfera social, reconociendo que las personas con discapacidad deben cumplir su rol en la sociedad.

"Nada sobre nosotros sin nosotros". Este fue el lema que marcó la década de 1990. El activista estadounidense James Charlton (1998) en su libro nos cuenta cómo escuchó por primera vez este lema de los activistas sudafricanos por los derechos de las personas con discapacidad Michael Masutha y William Rowland. Es a finales de los años 90 cuando comienzan a desarrollarse modelos de inclusión, la necesaria participación de estas personas en la sociedad, situándolas a la vanguardia de la acción. Así se puso de manifiesto en la "Declaración de Salamanca" adoptada en 1994 en la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales**, convocada por la UNESCO y el Estado español. Esta declaración ofrece una propuesta de acción común, llamando al sector educativo y a la sociedad en general a aceptar y respetar las diversas capacidades de las personas, promoviendo su inclusión y participación activa.

Desde 1990, el concepto de desarrollo humano se aplicó a un estudio sistemático de las cuestiones mundiales. El trabajo de Amartya Sen fundó los fundamentos conceptuales de un enfoque alternativo al desarrollo humano. Este enfoque define el desarrollo humano como el proceso de expansión de las opciones de las personas y la mejora de las capacidades humanas, es decir, la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida, y las libertades para que las personas puedan vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación, una vida decente y participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que les afectan (Sen, 1998).

Todos estos esfuerzos a lo largo de los años se vieron reflejados en la Convención Internacional sobre los **Derechos de las Personas con Discapacidad**, texto aprobado en 2006 y ratificado en España un año después. Este instrumento representa un cambio paradigmático en el enfoque y la actitud hacia las personas con discapacidad y tiene como objetivo garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos, cualesquiera que sean las capacidades del individuo.

Actualmente y como resultado de los cambios en la consideración social y normativa, se desarrollan modelos de acción que resaltan la importancia de los aspectos inherentes al ser humano, fomentando la participación, la calidad de vida y la autodeterminación.

La discapacidad no es un aspecto inherente de la persona, sino una consecuencia de la interacción entre la persona y su entorno. Por lo tanto, no podemos centrarnos sólo en las capacidades de las personas, sino más bien en el medio ambiente y sus condiciones. En base a las posibilidades que ofrece el entorno, consideramos imprescindible desarrollar contextos accesibles para todos. Este es el caso del apartado v) del preámbulo de la Convención Internacional de 2006, que reconoce:

la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. (pág. 3)

Es esencial señalar que las TIC desempeñan un papel decisivo. Desde la **Resolución del Parlamento Europeo** de 2016 sobre la aplicación de dicho Convenio, en particular su artículo 13, apartado 3, se hace hincapié en:

la importancia de los sistemas digitales para las personas con discapacidad como medio de facilitar su participación en todos los ámbitos de la sociedad, y recomienda que se siga estudiando la

utilización de tecnologías de atención integrada en el medio ambiente en la educación (pág. 26).

A nivel europeo, muchos países crearon centros de recursos para abordar las dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales de aprendizaje que en Portugal tuvieron un gran desarrollo desde 2017, con la creación de centros de recursos TIC para Educación Especial a nivel nacional y que son un servicio para la prescripción de tecnologías asistenciales, con fondos específicos en el Presupuesto del Estado portugués.

Conceptos específicos

Es posible inferir cómo los desarrollos recientes permiten a las personas con necesidades especiales integrarse gradualmente. Es al rastrear la historia de cómo han cambiado las condiciones de los servicios que surge una visión más clara: desde un punto de vista legal, dan forma a nuevos derechos, mientras que, desde un punto de vista epistémico, reconocen el papel del entorno y de la autoconciencia en la configuración del fenómeno de la discapacidad como un desafío adaptativo.

Esta formación también tiene el mérito de arrojar luz sobre el papel de los profesores con necesidades especiales y sus interacciones con el entorno como posibles soluciones a los desafíos que se avecinan.

Para Doyal y Gough (1994), la participación social, junto con la libertad, son el objetivo universal de la autoexistencia humana. Este objetivo universal inherente a todo ser humano, nos acerca al concepto de calidad de vida, entendido como bienestar emocional, favoreciendo el autoconcepto positivo, la autodeterminación, la aceptación..., el *bienestar* físico, que garantiza la salud y la seguridad y el bienestar social, asegurando la inclusión y la participación social y laboral, las relaciones interpersonales y el disfrute de los derechos y libertades.

Es en 2010, desde la Comisión Europea, cuando se adopta la **Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020**, que es un compromiso común para promover una Europa sin barreras, que identifica ocho áreas clave de acción y, por lo tanto, conceptos relevantes: "accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior". (pág. 4)

- ✓ *Accesibilidad*: Incorporar un "diseño para todos" que garantice el acceso de las personas con discapacidad, en las mismas circunstancias que otras personas, al entorno físico, a los medios de

transporte, a las TIC, a la formación y al trabajo, favoreciendo la inversión en instrumentos tecnológicos de apoyo.

- ✓ *Participación:* Garantizar el disfrute de los beneficios como ciudadano de la UE, garantizar la libre circulación, el derecho al voto, los derechos como consumidor, el derecho a participar en la economía y la política, la cultura, el deporte y el ocio, etc.

- ✓ *Igualdad:* Eliminar toda discriminación por motivos de discapacidad en todos los contextos de la sociedad.

- ✓ *Empleo:* Asegurar la independencia económica y suscitar el logro personal. Se trata de eliminar las barreras de acceso a los lugares de trabajo mediante la creación de estructuras y planes de apoyo, formación e incorporación al mercado laboral.

- ✓ *Educación y formación:* Erradicar las barreras legales y organizativas en el sistema educativo, promover la inclusión, el aprendizaje personalizado y la atención temprana y atender las necesidades de los profesionales, tanto a nivel formativo como en la dotación de los recursos necesarios.

- ✓ *Protección social:* Facilitar el acceso a los sistemas de protección social y reducción de la pobreza, los servicios de facilitación, las prestaciones y la jubilación compensando la exclusión social y la desigualdad en los niveles de ingresos.

- ✓ *Sanidad*: Mejorar la igualdad en el acceso a todos los servicios e instalaciones de salud, promoviendo la evaluación de las necesidades, la atención temprana, la rehabilitación y los servicios de atención.

- ✓ *Acción exterior*: Promover la sensibilización sobre los derechos de las personas con discapacidad y sus necesidades, planteando diálogos y compromisos internacionales y garantizar el acceso a las actuaciones de emergencia y ayuda humanitaria.

Para la UNESCO (2009, p. 8), la educación inclusiva: "Es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes. Un sistema educativo inclusivo sólo puede crearse si los contenidos curriculares se adaptan a una realidad muy diversa.

Siguiendo a Benítez, Peral y Hermida (2019), para garantizar el acceso de las personas con discapacidad intelectual a estos contextos, "son imprescindibles los apoyos, es decir, una organización de los entornos que los hagan inclusivos"(p.126). Las nuevas tecnologías no solo se han convertido en un requisito para la participación en la sociedad, sino también en un importante entorno facilitador, tanto para las personas en general como para las personas con diversidad funcional intelectual en particular.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) según Camacho, Vera y Méndez (2018), cumplen funciones como reproducir y producir; reproducir todo tipo de contenido y mensajes y producir o crear todo tipo de contenido; al igual que nos permiten expresarnos y comunicarnos. También se refieren a la multitud de herramientas tecnológicas que permiten "almacenar, recibir, compartir, acceder, producir y procesar información", cuyos elementos más distintivos son el

ordenador, tablet, smartphome, etc. Estos han marcado y marcarán un gran papel en cuanto a la actividad humana, adoptando un papel muy significativo en nuestra sociedad, ya que forma parte de la mayoría de sectores (educación, administración, empresas, salud, etc.).

Necesidades especiales para personas con identificación sobre el tema

Aplicar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo (PDI) requiere reconocer que estamos ante un colectivo amplio y heterogéneo y que no existe una única forma de aprender. Por lo tanto, implica reconocer la existencia de diferentes necesidades de apoyo para cada uno de los estudiantes, tanto en tipo como en intensidad.

Como estrategia esencial para el profesorado, se requiere la personalización de los métodos, aplicando una formación individualizada, en función de las peculiaridades y diferencias del alumnado con discapacidad intelectual, y adecuada a su edad, niveles y contexto socioeducativo.

Cabe destacar la necesidad de reformular explícitamente el concepto de neurodiversidad. De hecho, tal noción requiere una amplia reflexión sobre la forma en que las instituciones se comunican entre sí, la forma en que se adoptan nuevas prácticas y la forma en que se requieren viejas actitudes para ser cada vez más cooperativas. Además, teniendo en cuenta un conocimiento actualizado de la neurodiversidad, se pueden desarrollar nuevas herramientas y modelos, cuyos impactos podrían ser comparados por profesores y profesionales para comprender cómo afectan el desarrollo individual de asignaturas "especiales". Neurodiversidad, es un término que se ha convertido en una gran guía de la educación actual, ya que ha servido para generar entre los miembros de dicha comunidad una mirada positiva a la "diversidad", (Armstrong, 2012)

No obstante, la mayoría de las investigaciones al respecto indican que las prácticas de uso de las TIC por parte de las PDI se aproximan, en términos generales a las de la población en general. Los jóvenes con discapacidades intelectuales y del desarrollo forman parte de la

generación tecnológica, y tanto investigadores como profesores de educación especial aseguran que sorprende su manejo, lo que no quita para que precisen de instrucciones que permitan un uso eficaz y seguro.

A pesar de lo anterior y en vista de la formación de jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario, es necesario identificar las necesidades específicas de estos alumnos, lo que permitirá al profesor una mayor seguridad y éxito en su plan de enseñanza. Identificamos algunos de ellos y también algunos de los criterios que, en términos generales, ayudarán a superarlos.

1. PRINCIPALES PROBLEMAS A LOS QUE SE ENFRENTAN LOS PDI EN EL USO DE LAS TIC.

Limitaciones cognitivas:

Dificultades para entender la información.

Difícil de entender la información. Debido a problemas de memoria, atención o análisis, las personas con discapacidad intelectual pueden tener dificultades para comprender cualquier tipo de señalización, documentos escritos y/o información contenida en el uso de productos y/o servicios. En particular, es posible que le resulte extremadamente difícil localizar el destino en el mapa, ordenar la información a través de detalles excesivos o instrucciones complejas, etc.

Dificultades para organizar la información.

Tienen dificultades para recopilar, organizar e integrar información del entorno. La estrategia de búsqueda de información desarrollada por las personas con discapacidad intelectual es deficiente. En particular, tienen grandes dificultades para comprender cualquier tipo de información escrita (especialmente aquellas que incluyen acrónimos que requieren conocimientos previos) o para visualizar demasiada información técnica escrita.

Dificultad para enfrentarse a lo desconocido o para gestionar acontecimientos inesperados.

La dificultad para comunicarse con un extraño agrava la dificultad de estar solo o en un lugar extraño. En particular, tienen dificultades para gestionar las contingencias y adaptar su comportamiento a las contingencias del entorno.

Emocionalidad y sensibilidad al estrés promedio más alto

Generalmente, las personas con discapacidad intelectual son muy sensibles al estrés, a veces relacionado con la comunicación, los cambios de gestión y los imprevistos. Esto puede llevar a retrasos en la comprensión de las instrucciones y consignas y en la toma de decisiones.

TIPS Ministerio de Salud

- Tratarla según su edad, pero adaptándose a su capacidad y recordando su condición de persona.
- Trate de ser natural, respetuoso y discreto al hablar con una persona con dificultades del habla y la comprensión.
- Ayudarla solo en lo necesario, dejándola manejar el resto de las Actividades.
- Exprésate usando vocabulario simple y asegurándote de que te entiendan. La comunicación debe ser clara, sin ambigüedades y evitar confusiones.
- Respetar sus silencios y su espacio vital.
- En una conversación pueden responder lentamente, por lo que hay que darles tiempo para hacerlo. Trate de ser paciente, flexible y comprensivo.

- Si tiene que explicar algo, hágalo con instrucciones claras y concisas, acompañadas de modelos de acción (ejemplos, demostraciones, guía, manual, etc.).
- Intenta estar atento a sus respuestas, para que puedas adaptar la comunicación si fuera necesario.
- Facilita su relación con otras personas.

2. ALGUNAS DE LAS ESTRATEGIAS ADECUADAS PARA QUE EL DOCENTE INTERVENGA ANTE LAS LIMITACIONES DE ACCESO.

- Intenta que los alumnos memoricen poca información. Utiliza recursos alternativos para hacer simple la memorización, vinculándola a imágenes, frases o experiencias personales.
- Relacionar los contenidos con experiencias de la vida cotidiana. Es muy útil relacionar las herramientas con el uso que se puede hacer de ellas en las actividades cotidianas.
- Aplicar el aprendizaje relacional: vincular contenidos con los anteriores.
- Aplicar el aprendizaje progresivo, pasar de los contenidos de menor a mayor dificultad.
- Reducir la necesidad de habilidades complejas, evitando que tengas que seguir muchos pasos para llegar al contenido final. Si procede a la explicación paso a paso, cualquiera la entenderá mejor.
- Utilizar palabras sencillas (nunca tecnicismos) que las personas que las escuchen o lean entiendan. También use frases cortas y simples.
- Proporcionar siempre información con antelación, para que el alumno pueda saber qué va a pasar y prepararse.
- Dar suficiente tiempo. Las PDI necesitan más tiempo para realizar tareas.
- Ofrecer apoyos individualizados por parte del profesor.

- Piensa en personas con grandes necesidades de apoyo, y no solo quienes tengan más capacidad.
- Aprender con las nuevas tecnologías. Enseñar con práctica. Evite las conceptualizaciones escritas, asegurándose de que alumnos podrán ejecutar y "trastear" con la herramienta o dispositivo.
- Pasar los textos a lectura fácil. La lectura fácil es una forma de hacer que los documentos sean más fáciles de entender, lo que beneficia a las personas con dificultades de comprensión, y consiste en trabajar adaptando los textos; imágenes de documentos y el diseño o apariencia de los mismos. <https://www.youtube.com/watch?v=rwXYd2j4Le4>
- Aplicar en las explicaciones, sistemas de comunicación aumentativos o alternativos, como fotografías; dibujos; pictogramas; más palabras o palabras más simples; letras o gestos.

- Con respecto a las herramientas, es aconsejable:

- Utilizar aquellos en los que la intuición es la metodología guía para la navegación del alumno.
- Priorice herramientas o dispositivos con menús claros y simples; sin muchos pasos intermedios; con menos letras y más contenido audiovisual o visual; con buena distribución en pantalla; que ofrezca facilidades para la búsqueda de contenido; y sin elementos disruptivos.
- Proponer herramientas que estimulen su actividad, evitando aquellas que aburren o que no ofrezcan refuerzos positivos a la hora de acceder a la información o se cumpla la tarea, aumentando así la motivación de los alumnos.
- Calificar y aplicar, en su caso, adaptaciones tecnológicas: en teclado, carcasas, punteros, pantallas.



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

Propuestas metodológicas

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En cuanto a las estrategias de enseñanza que se pueden utilizar, se pueden citar estrategias de focalización de la atención:

- Explicar la relevancia del tema, es útil para el estudiante y la cohesiona y da sentido a la realización de las actividades.
- La retroalimentación adecuada es crítica y debe estar presente en cada una de las actividades.
- Hacer evaluaciones positivas del proceso de aprendizaje no basadas únicamente en los resultados finales.
- Intenta encontrar algo nuevo que pueda despertar curiosidad al inicio de cada propuesta.
- Proporcione un enfoque diferente, inesperado o personalizado para el contenido del estudio, o permita que los estudiantes investiguen para sesiones posteriores.
- Fomentar entornos de confianza entre estudiantes y profesores
- Agilizar el trabajo cooperativo y colaborativo.
- Ubicar a los estudiantes en grupos o en forma de U.
- Evite la exposición magistral o minimice y fomente la exposición interactiva.
- Transmitir información con apoyo en imágenes, audiciones, textos...

Es de suma importancia asegurar la retroalimentación de los contenidos impartidos para que nos propongamos realizar pequeñas actividades intercaladas a lo largo del ejercicio para asegurar la correcta recepción

de la información y aprendizaje que se está llevando a cabo, para ello podemos solicitar al alumno que:

1. Describa una situación relacionada con el contenido
2. Presente un ejemplo.
3. Busque información similar a la propuesta
4. Ayude a otros compañeros que no han entendido el problema.
5. Establezca situaciones de similitud entre dos actividades similares.
6. Resuma o se referira a situaciones anteriores.

ESTRATEGIAS PARA LA MEMORIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS.

- **Mapas conceptuales, esquemas y representaciones de conceptos.**

Los dos conceptos (mapas mentales y mapas conceptuales) son diferentes en la literatura científica y solo se superponen parcialmente. Las aplicaciones de mapas mentales continúan favoreciendo los "arcos" como conectores prominentes entre "nodos", mientras que los mapas conceptuales prefieren los "arcos de palabras". De hecho, el aprendizaje significativo (es decir, todo el aprendizaje que empodera las estructuras de pensamiento) se logra mediante el uso de mapas conceptuales en los que se hace explícita la naturaleza de los "arcos / líneas de conexión" (Novak 2008): diferentes relaciones subyacen a diferentes conexiones.

Estas estrategias se pueden utilizar al inicio de la unidad **como organizadores previos** de los contenidos (en este caso la propuesta es

desarrollada por el profesor) y se pueden llevar a cabo al final de la unidad completa para que el alumno elabore una **reorganización** de contenidos y priorice jerárquicamente los aprendizajes. Estas estrategias mejoran el aprendizaje y aumentan el aprendizaje significativo.

- **Los mapas conceptuales pueden realizarse con diferentes técnicas**

Las técnicas tanto escritas como mediante símbolos o dibujos, también se pueden realizar a través de la metodología Visual Thinking, que se puede definir como una técnica metodológica que sirve para organizar y representar pensamientos a través del dibujo y en la que intervienen procesos de globalización de contenidos, estructuración y resumen al mismo tiempo. Estas representaciones simbólicas del contenido ayudan a vincular a través de tutoriales y trabajar la memoria visual.

Además de los métodos más tradicionales para hacer mapas conceptuales, se pueden utilizar aplicaciones que ayudan a realizar estos elementos y pueden ser de gran ayuda.

[CmapTools](#): CmapTools es un generador de mapas de ideas, esquemas, diagramas, mapas de ideas o como quieras llamar a este recurso que combina texto con imágenes y flechas para organizar conceptos e ideas de una manera sencilla y práctica.

[Texto 2 Mapa mental](#): Esta herramienta en línea gratuita crea automáticamente mapas conceptuales a medida que escribes. Solo tienes que teclear los conceptos en distintos niveles de tabulación, y la propia web estructura la información de manera gráfica.

[Bubble.us](#). Con sólo registrarte, este recurso online te permite crear mapas conceptuales de manera individual, y también colaborativa, exportarlos como imagen y compartirlos en Internet. Además, los puedes personalizar con las formas y colores que elijas.

Popplet. Disponible en la web y para iPad, te ayuda a pensar y organizar ideas de una manera visual. Ofrece múltiples opciones de personalización, así como la posibilidad de añadir fotos, vídeos o dibujos desde tu ordenador o la Red.

Creately. Avalada por numerosas instituciones educativas, esta aplicación está disponible en distintos formatos, que incluyen la versión app y la versión en línea. Además de facilitar el trabajo colaborativo en la realización de los mapas conceptuales en tiempo real, destaca por su uso intuitivo y las numerosas plantillas que incorpora.

Los resúmenes son una estrategia ampliamente utilizada por un estudiante para poner en práctica las competencias para sintetizar y abstraer información relevante de un discurso oral o escrito. Los resúmenes y esquemas desarrollan habilidades metacognitivas y de autorregulación (diseño de actividades, revisión y autoevaluación), que fomentan la independencia de los estudiantes en el aprendizaje.

Las actividades de resumen, tanto escritas como orales, se pueden utilizar en diferentes formas, una forma divertida y visual de hacer un resumen utilizando las tecnologías puede ser la fecha de las infografías, que para (Vallejo, 2013) debe seguir este esquema:

- a) Elegir el esquema de color más adecuado. Debes favorecer la lectura (letras oscuras sobre un fondo claro o viceversa).
- b) No incluir demasiado texto. Selección de fuentes de fácil lectura.
- c) Selección de gráficos e imágenes relevantes, de tamaño proporcionado y que sean fácilmente legibles (no deben estar pixelados).
- d) Organización de la información a través de las relaciones establecidas previamente.

Algunas aplicaciones que pueden ayudar en el **diseño de infografías** son:

[Easel.ly](#)

Crea una infografía desde cero o modifica cualquiera de las plantillas que ofrecen.

[Infografía](#)

Con Infogram puedes hacer infografías, gráficos y mapas interactivos.

[Piktochart](#)

Se pueden realizar infografías, presentaciones, carteles y gráficos.

[Wordle](#)

Se utiliza para representar visualmente nubes de palabras. Las nubes de palabras sirven para representar gráficamente los términos más repetidos en un texto, de modo que los términos más repetidos aparecen en un tamaño mayor.

[Tableau](#)

Permite a cualquier persona publicar visualizaciones de datos interactivas. Crear infografías y utilizar las que se han publicado en el portal.

Bibliografía

Barrios de la Fuente, D. L., Millán, M., & Sarmiento, Y. (2014). *Guía de orientación para docentes que atienden a estudiantes con discapacidad intelectual*. Panamá: Instituto Panameño de Habilitación Especial.

Belinchón, M.; Casas, S.; Díez, C. y Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en la escuela*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Benítez Jaén, A.; Peral Ortega, R.; Hermida Fernández, J.M. (2019) En: R. M. Díaz Jiménez (Coord.) *Universidad inclusiva. Experiencias con personas con diversidad funcional cognitiva*. (p. 123-133). Ediciones Pirámide.

Berrios, O. (2019): *La accesibilidad cognitiva*. Contenidos del curso online. Plena inclusión España.

Charlton, James I (1998). [Nothing About Us Without Us](#). [University of California Press](#). ISBN 0-520-22481-7. Consultado el 15 de junio de 2021.

Comisión Europea (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*.(COM/2010/0636) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:es:PDF>

Constitución Española [Const] Art. 49. 29 de diciembre de 1978. (España) <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

Fontanillas, J. (2011): *Las TIC en el alumnado con necesidades educativas especiales*. SCOPEO, El observatorio de la forma en red. Boletín de SCOPEO 48.

García Alonso, J. V. (2003.) *Movimiento de Vida Independiente*. Experiencias internacionales. Fundación Luis Vives.

http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/469/L_VidalGarciaAlonsoJ_MovimientoVidaIndependiente_2003.pdf?sequence=1

Giné, C. (2004). Servicios y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española de Discapacidad Intelectual*, 35(2), Num 210, 1-14.

https://www.researchgate.net/profile/Climent_Gine/publication/239930941_Servicios_y_calidad_de_vida_para_personas_con_discapacidad_intelectual/links/56489a5908aef646e6d1ef58.pdf

Gough, I., & Doyal, L. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Editorial Icaria.

Gutiérrez P. y Martorell, A. (2011). *Las personas con discapacidad intelectual ante las TIC*. *Comunicar. Revista científica de educación* v. XVIII. 36, 173-180. DOI:10.3916/C36-2011-03-09.

Luque, D. J.; Luque-Rojas, M.J. (2012). *Aspectos psicoeducativos en las relaciones con las TIC y la discapacidad intelectual*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 14(1), 27-48

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80224034003>

ONU (1982, 3 de diciembre). Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad. Resolución 37/52. Asamblea General de las Naciones Unidas.

http://www.insor.gov.co/home/wpcontent/uploads/filebase/programa_mundial_discapacidad_1982.pdf

ONU (2006, 13 de diciembre). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Parlamento Europeo (2016, 15 de noviembre), Aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con especial atención a las Observaciones Finales

del Comité de la CDPD de la ONU. (2015/2258(INI))
https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0318_ES.pdf

Pérez, L; Berdud, M.J.; Valverde, S. y Sánchez, M.E. (2003). Formación en tecnologías de la información y la comunicación para personas con discapacidad intelectual: un modelo de enseñanza-aprendizaje. Siglo Cero. Revista Española de Discapacidad Intelectual, 34 (1). 341, 62-66.

UNESCO (1994, 10 de junio) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

Vallejo, C. (2013). Infografía y competencia digital. Disponible en <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1091-infografiasy-competencia-digital>

Glosario

Accesibilidad: Calidad de una cosa que se puede utilizar fácilmente o de un espacio al que se puede acceder fácilmente.

Accesibilidad cognitiva: Característica que tienen las cosas, los espacios o los textos que hace que todos los entiendan.

Accesibilidad Universal: Característica de un lugar, un producto o una información que puede ser utilizada o accedida por todos

Adaptación del puesto de trabajo: Consiste en modificar las condiciones del puesto de trabajo para que pueda ser realizado por una persona con discapacidad. Las modificaciones pueden ser la eliminación de barreras físicas, la flexibilización de horarios para visitas médicas, la adecuación del espacio, la iluminación o el mobiliario...

Apoyos: Recursos y estrategias que tienen el objetivo de promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona y mejorar su funcionamiento.

Asistencia personal: Es un derecho que consiste en que una persona (asistente personal) ayuda a otra a desarrollar su vida. La asistencia personal es una forma para que las personas con discapacidad intelectual vivan solas e independientemente. El asistente personal no hace cosas, sino que da apoyo para que la persona con discapacidad pueda hacerlas. De esta manera tiene más oportunidades y apoyos, y puede controlar mejor su vida.

Asociación: Un grupo de personas que están unidas porque buscan lograr los mismos objetivos.

Autocuidado: Actitud y aptitud para realizar voluntaria y sistemáticamente actividades encaminadas a mantener la salud y prevenir enfermedades.

Autodeterminación: La capacidad de una persona o una población para actuar y decidir por sí misma.

Autonomía: Capacidad para controlar, afrontar y tomar, por iniciativa propia, decisiones personales sobre cómo vivir y cómo llevar a cabo las actividades básicas de la vida diaria.

Asistencia Técnica: Cualquier producto (incluyendo equipos, instrumentos, dispositivos, tecnología y software) especialmente fabricado o disponible en el mercado, para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación de la persona.

Barreras arquitectónicas: Obstáculos o impedimentos físicos que impidan o limiten el acceso, la libertad de movimiento, la estancia y el movimiento de la persona de forma segura.

Barreras sociales: Falsas creencias respecto a la discapacidad, sentimientos de lástima o compasión, resistencia al cambio y aceptación de la diversidad, etc. Estas barreras interfieren en las relaciones personales y generan situaciones de exclusión.

Calidad de vida: Conjunto de variables que se utilizan para examinar y valorar las solicitudes dirigidas a la administración, con el fin de obtener servicios o prestaciones sociales (plazas residenciales, ayuda a domicilio, etc.).

Capacidad jurídica: Es la capacidad jurídica de ser sujeto de derechos y obligaciones. Todas las personas tienen capacidad legal desde su nacimiento, independientemente de su edad, estado civil o salud mental y física. Por ejemplo, un niño recién nacido puede ser el propietario de una cuenta bancaria porque tiene capacidad legal.

Formación: Crear oportunidades (experiencias, formación, colaboración...) para que las personas adquieran competencias y desarrollen al máximo sus capacidades y destrezas.

Centro de día: Servicio que garantiza una atención integral y continua a las necesidades de la persona durante el día, promoviendo su autonomía y potenciando sus capacidades. Las personas reciben apoyo, teniendo en cuenta su proyecto de vida personal, en actividades de la vida diaria (alimentación y cuidado personal, salud, comunicación...), actividades sociales y comunitarias.

Centro Ocupacional: Su objetivo es proporcionar una ocupación, promoviendo el desarrollo personal y social de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, para maximizar el desarrollo de sus capacidades y habilidades, tanto para la vida cotidiana como en la comunidad, así como para el trabajo.

Atención Profesional: Atención prestada por una institución o entidad pública, con ánimo de lucro o sin ánimo de lucro, o por un profesional autónomo con el fin de prestar apoyo a personas dependientes, en el domicilio, o en un centro.

Lesión Cerebral Adquirida (ACD): La Lesión Cerebral Adquirida (ACD) es una lesión en el cerebro, que aparece repentinamente y con un conjunto variado de secuelas que varían dependiendo del área del cerebro lesionado y la gravedad del daño. Estas alteraciones provocan

anomalías en la percepción, alteraciones físicas, cognitivas y emocionales. Una de estas alteraciones puede causar discapacidad intelectual.

Deficiencia: Cualquier pérdida o anomalía de un órgano, en su estructura o su función psicológica, fisiológica o anatómica. Deficiencia no es sinónimo de discapacidad. (ver definición de discapacidad en este glosario).

Conjunto de leyes: normas que sirven para organizar las relaciones entre personas o países. El objetivo es proteger a las personas.

Discapacidad: es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características de las personas (físicas, mentales, sensoriales...) y las características de la sociedad en la que viven. (OMS).

Discapacidad del desarrollo: Todas aquellas discapacidades que se originan antes de los 18 años. Implican limitaciones en áreas relevantes de la vida como el lenguaje, la movilidad, el aprendizaje, el autocuidado y la vida independiente.

Discapacidad intelectual: Las personas con discapacidad intelectual tienen algunas limitaciones para funcionar en su vida diaria.

Discapacidad física: Una discapacidad que limita o impide la movilidad de la persona; a las personas les resulta difícil hacer movimientos o manipular objetos y puede afectar a otras áreas como el lenguaje.

Discapacidad sensorial: Discapacidad que afecta a los sentidos (vista, oído, habla...) y dificulta la relación con el entorno.

Discriminación: Trato diferente y dañino dado a una persona por motivos de raza, sexo, discapacidad, religión, ideas políticas, etc.

Diseño universal: Es cuando todos los espacios, servicios, recursos, objetos... están diseñados y pensados para que todo el mundo pueda utilizarlos sin tener que adaptarlos.

Educación Especial: Modalidad educativa dirigida a alumnos con necesidades intensas de apoyo (alumnos con necesidades educativas especiales - ANEE) debido a dificultades físicas, sensoriales, intelectuales y/o de desarrollo.

Educación inclusiva: Es aquella que permite la presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos juntos, independientemente de sus características y/o necesidades de apoyo.

Es un derecho incluido en:

- Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Educación Ordinaria: Modalidad de escolarización que ocurre regularmente o con mayor frecuencia.

Empleo con apoyo: Acompañamiento y ayuda que recibe una persona con discapacidad para que pueda trabajar dentro de una empresa. Esta ayuda es proporcionada por un entrenador de trabajo.

Empresa de inserción: Son empresas cuyo objetivo es la inclusión sociolaboral de personas en riesgo de exclusión, a través del trabajo remunerado.

Exclusión social: Situación que dificulta la participación de una persona o grupo de personas en la sociedad. La exclusión social se produce debido a la discriminación, la pobreza y muchas otras causas.

Inclusión: Situación en la que una persona goza de los mismos derechos que cualquier ciudadano y participa en la sociedad porque se encuentra dentro de ella.

Inclusión educativa: Ver educación inclusiva.

Integración: Proceso o forma de ayudar a las personas a formar parte de un grupo social.

Problemas de conducta: Comprenden una serie de conductas que no son habituales en un contexto o entorno, de una intensidad, frecuencia y duración, que pueden conllevar un riesgo para la propia persona y su entorno, una clara limitación de las actividades de la persona y su participación en la comunidad.

Retraso madurativo: Consiste en una evolución más lenta del desarrollo neurológico normal de cualquier niño.

Retraso mental: Funcionamiento intelectual que está por debajo de lo normal. Este término está en desuso, y ahora se utiliza el concepto de discapacidad intelectual.

Sistemas de Comunicación Alternativos y Aumentativos (SAAC): Formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativas) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad.

Sistema de apoyo: Conjunto de recursos y estrategias orientadas a promover el desarrollo, los intereses, la calidad de vida y la autonomía de las personas.

Trastorno del aprendizaje: Es una dificultad en un área académica (lectura, matemáticas o expresión escrita). La capacidad de la persona en esa área está por debajo de lo que se espera de su edad, nivel educativo y nivel de inteligencia. La dificultad es lo suficientemente significativa como para interferir con el éxito académico o las actividades normales apropiadas para la edad de la vida diaria.

Voluntariado: Grupo de trabajo realizado por voluntarios que sirven a una comunidad o al entorno por libre elección.

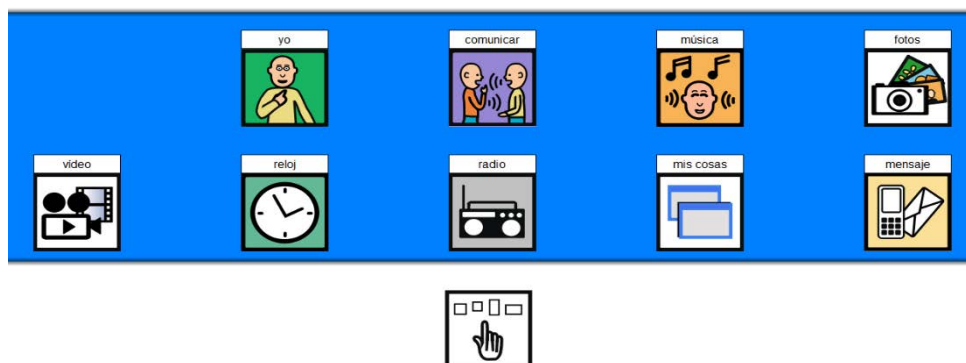
Recursos

Siguiendo a Benítez, Peral y Hermida (2019), en la selección de contenidos imprescindibles para aquellas propuestas de intervención que pretenden acercar a las personas con discapacidad intelectual a las nuevas tecnologías, incluiremos en este apartado diversas APPS y páginas web, que incluyen recursos en torno a los siguientes contenidos: correo electrónico, teléfono móvil, Tablet o PC, gestión de recursos económicos, redes sociales, portales de empleo, procesadores de texto y datos, entre otros.

APPS:

A continuación, presentaremos una serie de aplicaciones dirigidas a fomentar la comunicación, la organización temporal, facilitar el acceso al entorno laboral o al ocio, entre otros fines.

ARAHAR:



- Destinatarios: DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y TEA.
- Sistema operativo: WINDOWS Y ANDROID.
- Enlace a la web/ descargar:

<http://www.proyectoazahar.org/azahar/applications.do>

- Objetivos:
 - Asegurar la comunicación y trabajar la construcción de frases.
 - Mejorar la satisfacción de las necesidades básicas diarias.

- Promover el ocio: imágenes, dibujo, vídeos, radio, internet.
- Fomentar la organización y las rutinas.
- Desarrollo: Azahar es un conjunto de aplicaciones gratuitas y personalizables que te permiten mejorar tu comunicación, planificar tus tareas y disfrutar de tus actividades de ocio.

SÍGUEME:

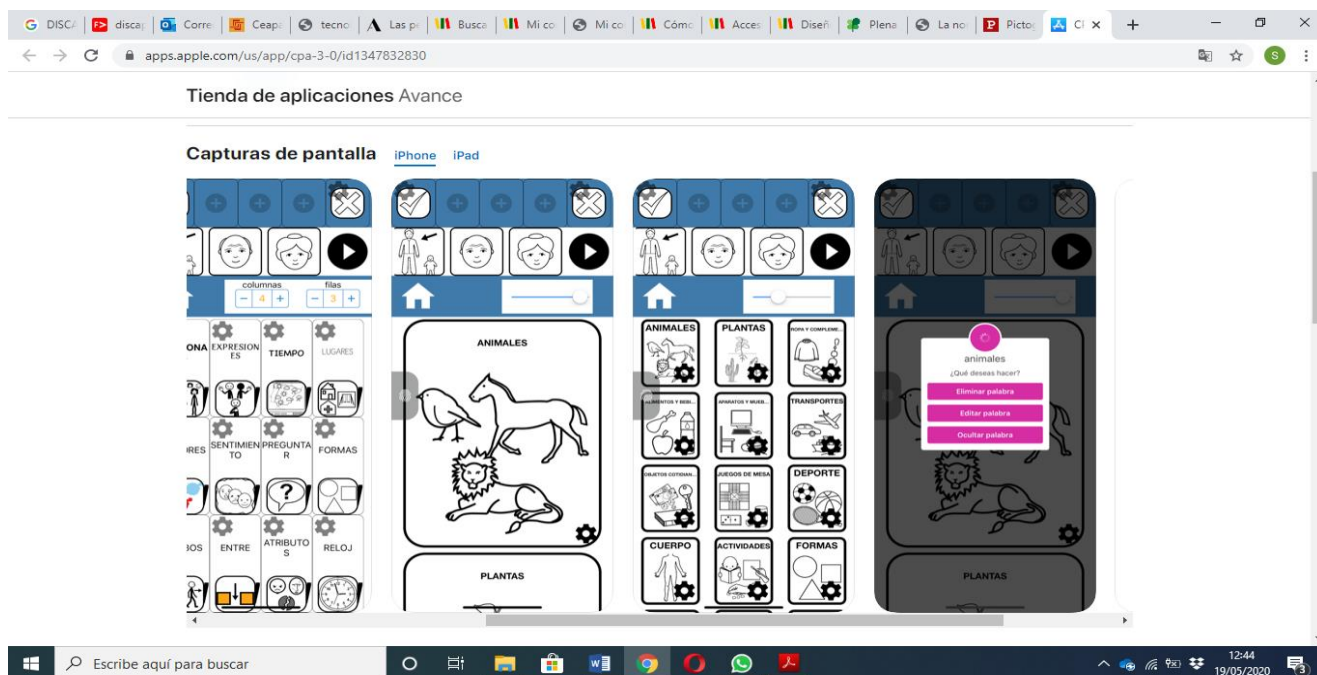


- Destinatarios: DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y TEA.
- Aparato: IPHONE
- Enlace a la web/ descargar:

<https://apps.apple.com/es/app/sigueme/id691960078>

- Objetivos:
 - Abordar el desarrollo perceptivo-visual y cognitivo-visual.
 - Facilitar el acceso al significado de las palabras.
 - Promover el acceso a la lectura y la escritura,
- Desarrollo: Se incluyen seis fases que van desde la estimulación basal hasta la adquisición de significado a partir de vídeos, fotografías, dibujos y pictogramas, incluyendo en estas últimas fases la categorización y las actividades de asociación a través de juegos. (...)

CPA (COMUNICADOR PERSONAL ADAPTABLE):

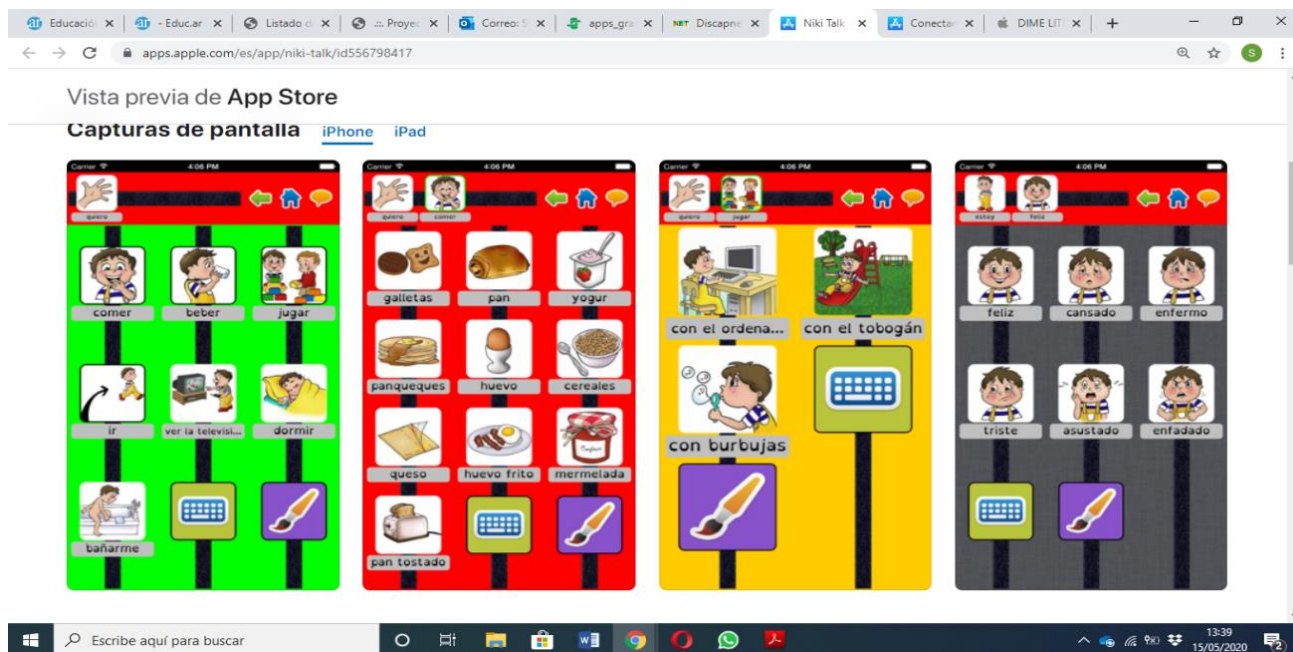


- Destinatarios: PERSONAS CON PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN.
- Aparato: IPHONE
- Enlace a la web/ descargar:

<https://apps.apple.com/us/app/cpa-3-0/id1347832830>

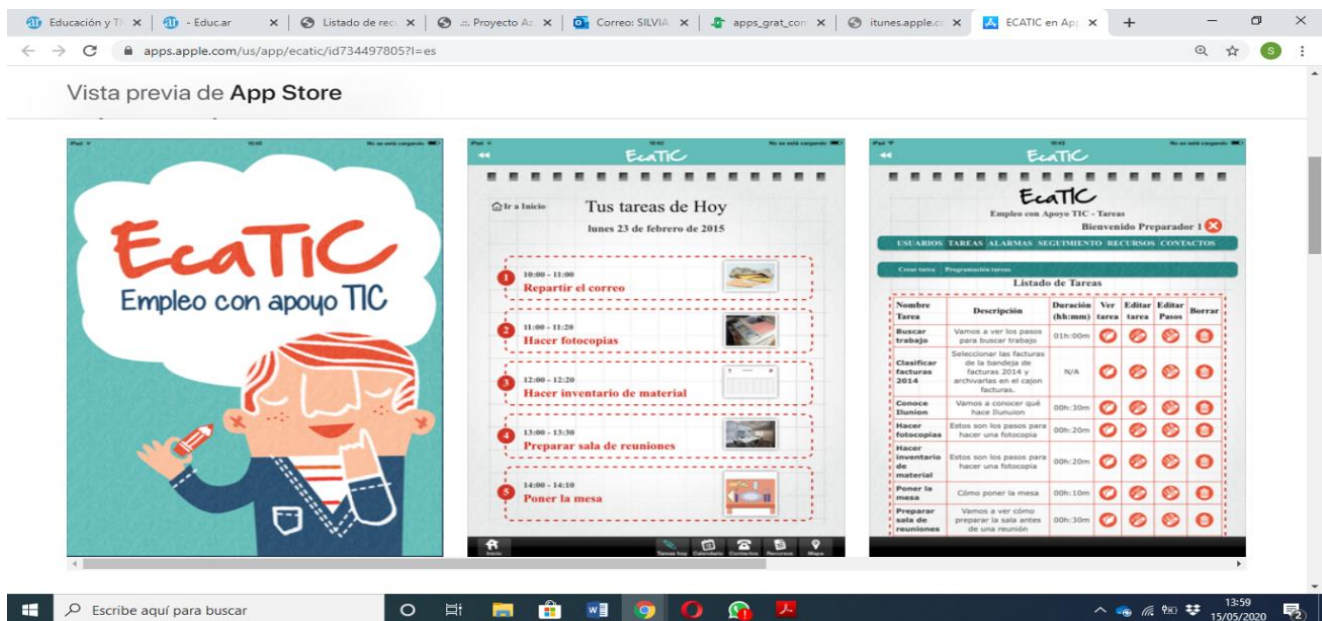
- Objetivos:
 - Promover la comunicación y aprender vocabulario asociado con contextos significativos.
 - Favorecer la asociación pictograma-palabra.
- Desarrollo: CPA "Adaptive Personal Communicator", es un sistema de comunicación para personas con problemas graves de comunicación (TEA, trastornos neurológicos, discapacidades motoras, afasias...).

NIKI TALK:



- Destinatarios: PERSONAS CON PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN.
- Aparato: IPHONE
- Enlace a la web/ descargar:
<https://apps.apple.com/es/app/niki-talk/id556798417>
- Objetivos:
 - Promover la comunicación, la expresión de emociones e intereses y la satisfacción de las necesidades diarias
 - Favorecer la asociación pictograma-palabra.
- Desarrollo: Es un Sistema de Comunicación Alternativo y Aumentativo. Se trata de crear tableros de comunicación con niveles ilimitados, personalizar el color de la página, incluye tus imágenes favoritas y usa el "text-to-speech" en 31 idiomas y 70 voces diferentes.

EcaTIC:



- Destinatarios: DISCAPACIDAD INTELECTUAL, TEA, PARÁLISIS CEREBRAL (CON DIFICULTADES PARA LA COMUNICACIÓN), DISCAPACIDAD AUDITIVA, ENFERMEDAD MENTAL Y SORDOCEGUERA.

- Aparato: IPHONE

- Enlace a la web/ descargar:

<https://apps.apple.com/us/app/ecatic/id734497805?l=es>

- Objetivos:

- Promover la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito laboral.

- Desarrollo: Proyecto Empleo con Apoyo y TIC (ECATIC): el objetivo de esta APP es aprovechar las muchas posibilidades que tienen las tabletas para ofrecer apoyo y apoyo al empleo, favoreciendo la autonomía de los trabajadores con discapacidad y la eficiencia por parte del formador laboral. (Fundaci ELEVEN).

LA BRÚJULA PARA EL EMPLEO:



- Destinatarios: DISCAPACIDAD INTELECTUAL.
- Aparato: ANDROID.
- Enlace a la web/ descargar:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.plenainclusion.brujula&gl=ES>

- Objetivos: Facilitar el acceso a la búsqueda de empleo.
- Desarrollo: Se trata de una extensa base de datos de recursos de búsqueda de empleo que orienta a la persona en su búsqueda a través de diferentes pasos y que incluye la geolocalización.

EMPLEO PÚBLICO ACCESIBLE (EPA):



- Destinatarios: DISCAPACIDAD INTELECTUAL.
- Aparato: ANDROID.
- Enlace a la web/ descargar:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=plenainclusion.oposiciones&rdid=plenainclusion.oposiciones>

- Objetivos:
 - Facilitar el acceso a ofertas públicas de empleo a personas con discapacidad intelectual y certificados superiores al 33%.
- Desarrollo: Se trata de una aplicación que proporciona información sobre las diferentes oposiciones disponibles para las personas con discapacidad intelectual, ofreciéndoles toda la información que necesitan saber para presentarse.

DISCONTRATA:

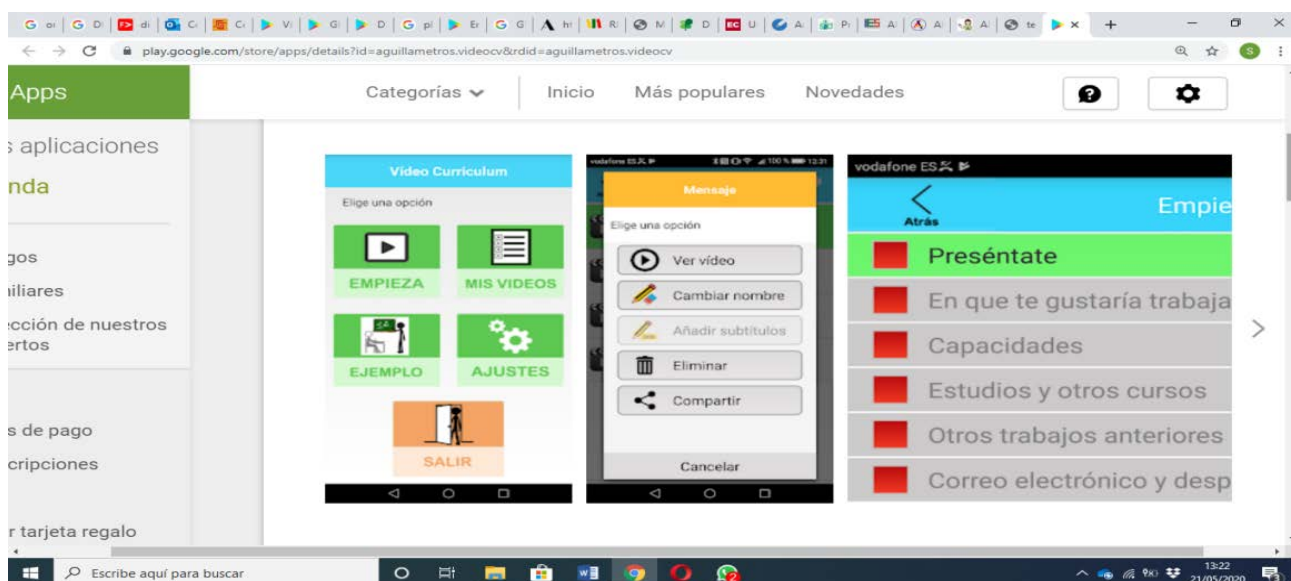


- Destinatarios: EMPRESAS
- Sistema operativo: ANDROID
- Enlace a la web/ descargar:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=info.si2.discontrata>

- Objetivos: Promover la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el entorno laboral.
- Desarrollo: Recurso que permite calcular el porcentaje de personas con discapacidad intelectual que pueden contratar una empresa.

VIDEO CURRICULUM INCLUSIÓN PLENA MADRID:

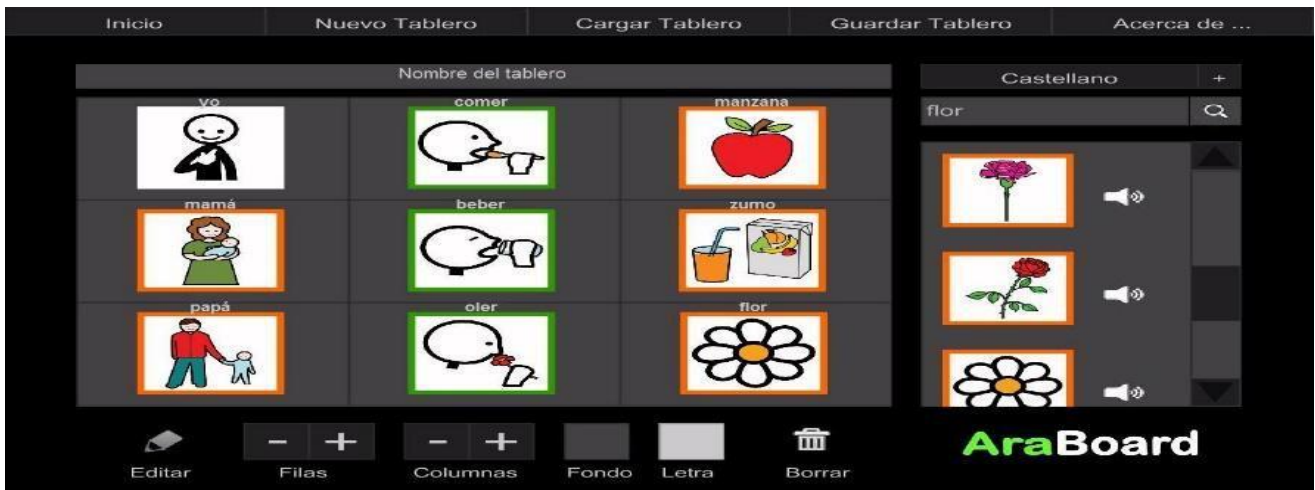


- Destinatarios: DISCAPACIDAD INTELECTUAL
- Sistema operativo: ANDROID
- Enlace a la web/ descargar:

https://play.google.com/store/apps/details?id=aguillametros.videocv&referrer=utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=aguillametros.videocv

- Objetivos: Promover la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el entorno laboral.
- Desarrollo: Facilitar la creación de un currículum en video a través de un sistema de preguntas y respuestas.

ARABOARD:

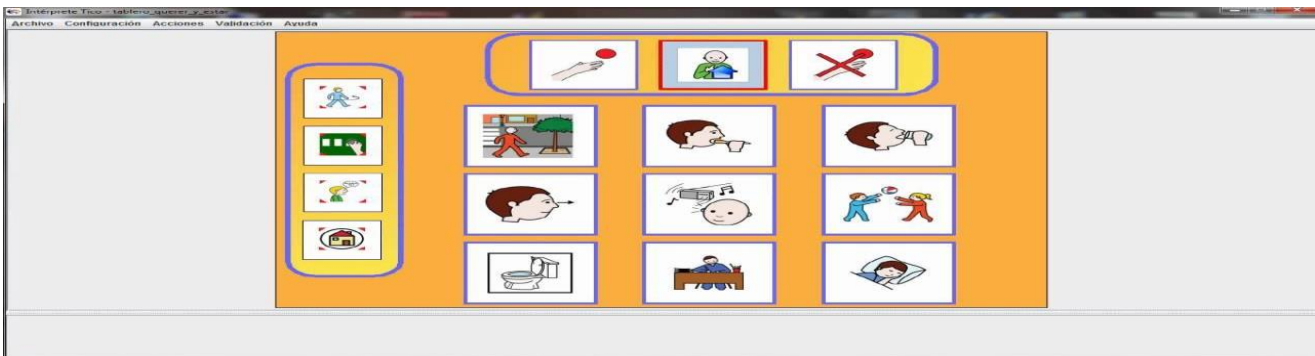


- Destinatarios: PERSONAS CON PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN.
- Sistema operativo: ANDROID Y WINDOWS
- Enlace a la web/ descargar:

http://www.arasaac.org/software.php?id_software=8

- Objetivo: Facilitar la comunicación funcional de las personas presentan dificultades en este ámbito, utilizando imágenes, pictogramas y texto.
- Desarrollo: AraBoard consiste en un conjunto de herramientas que están diseñadas para la comunicación alternativa y aumentativa, con las que

PROYECTO TICO (TABLEROS DE COMUNICACIÓN INTERACTIVOS):



- Destinatarios: PERSONAS CON PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN.

- Sistema operativo: WINDOWS, LINUX y MacOS.
- Enlace a la web/ descargar:

http://www.arasaac.org/software.php?id_software=5/

<https://sourceforge.net/projects/arasuite/>

- Objetivos: Facilitar la comunicación funcional de las personas que tienen dificultades en este campo, utilizando imágenes, pictogramas y texto.
- Desarrollo: Aplicación para generar y gestionar tableros de comunicación de forma interactiva. El programa consta de dos aplicaciones diferenciadas pero complementarias entre sí: Editor, con el que se construyen los tableros, e Intérprete, que permite utilizarlas para superar las limitaciones de comunicación.

PROCESADOR DE TEXTO: ARAWORD:



- Destinatarios: PERSONAS CON PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN.
- Sistema operativo: ANDROID
- Enlace a la web/ descargar:

<http://www.arasaac.org/software.php>

<https://sourceforge.net/projects/arasuite/>

- Objetivos:
 - Facilitar el desarrollo de recursos y materiales accesibles a personas con problemas de comunicación.
- Promover el aprendizaje de la lectoescritura.
- Desarrollo: AraWord es una aplicación informática de distribución gratuita que facilita la creación de materiales de comunicación aumentativa, haciendo que numerosos materiales curriculares sean más accesibles y adaptables. Consiste en un procesador de textos que permite simultáneamente la escritura de texto y glifos.

DÍA A DÍA:



- Destinatarios: PERSONAS CON DIFICULTADES EN LA COMUNICACIÓN.
- Sistema operativo: ANDROID.
- Enlace a la web/ descargar:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.orange.diaadia>

- Objetivos: Aprovechar el tiempo y anticipar lo que sucederá en el futuro.
- Desarrollo: Es un diario visual que te permite guardar gráficamente lo que has hecho y lo que sucederá. Puede incluir personas, lugares, eventos... y personalizar la herramienta.

MI BOLSA:



- Destinatarios: DISCAPACIDAD INTELECTUAL
- Sistema operativo: ANDROID.
- Enlace a la web/ descargar:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=es.fundacionvodafone.mMonedero&hl=es>

- Objetivos: Facilitar la gestión económica personal.
- Desarrollo: Es una APP que facilita la gestión del dinero y promueve la autonomía en la realización de compras. Ofrece la posibilidad de contar billetes y monedas de forma sencilla.

SITIOS WEB:

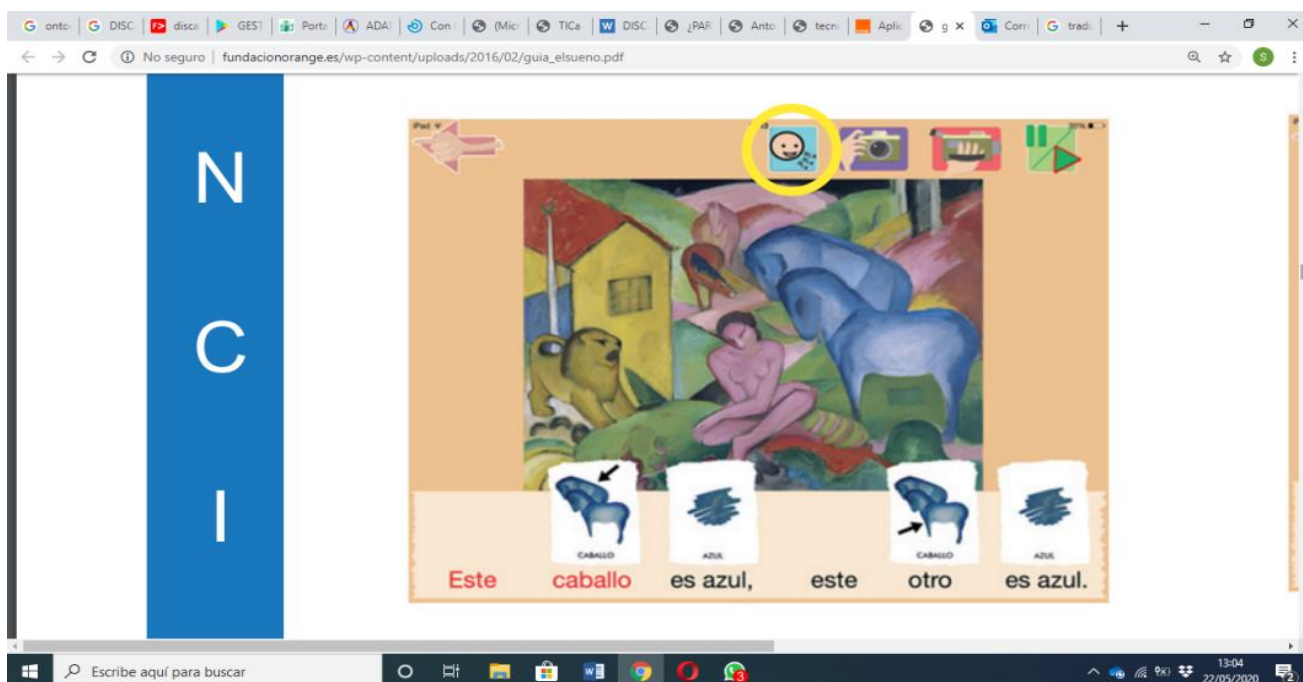
Los siguientes sitios web nos dirigirán a herramientas útiles clasificadas según su propósito, función o tipo de contenido:

Organización de horarios, calendario y ocio

Herramientas ARASAAC de creación: Es un conjunto de herramientas que tienen como objetivo promover una comunicación alternativa y aumentativa, dotar de recursos organizativos accesibles y materiales para los momentos de ocio y tiempo libre: Creador de animaciones, creador de símbolos, creador de frases, generador de horarios, generador de calendarios, generador de tableros, creador de bingo, juego de oca, generador de dominós...

Acceso web: <http://www.arasaac.org/herramientas.php>

Hablando con el Arte Apps: Estas aplicaciones buscan acercar el arte y desarrollar la creatividad y educar las emociones de las personas con autismo o discapacidad intelectual.



Acceso web:

<http://www.fundacionorange.es/aplicaciones/hablando-con-el-arte-apps/>

Pictogramas comunicativos

Recursos ARASAAC: Pictogramas, Imágenes, Locuciones, Vídeos, Fotografía LSE:

Acceso web: <http://www.arasaac.org/descargas.php>

Wikipicto: Diccionario de pictogramas.

Acceso web: <https://www.wikipicto.com/buscar-picto>

Pictotraductor: Traduce palabras y frases a pictogramas.

Acceso web: <https://www.pictotraductor.com/>

Pictogramas.es:

Acceso web: <https://pictogramas.es/index.html>

Correo electrónico, chat y redes sociales

ABLE TO INCLUDE: Proyecto dirigido a facilitar la integración de las personas con discapacidad intelectual, mejorando la accesibilidad a herramientas como el correo electrónico (Kolumba), el uso de chats de comunicación (AbleChat) y el uso de las Redes Sociales (Social Media APP):

Acceso web: <http://able-to-include.com/>

Kolumba: Correo electrónico.

Se trata de un correo electrónico adaptado para personas con discapacidad intelectual que facilita su integración laboral. Se usa especialmente con Gmail. Permite el uso de tres servicios:

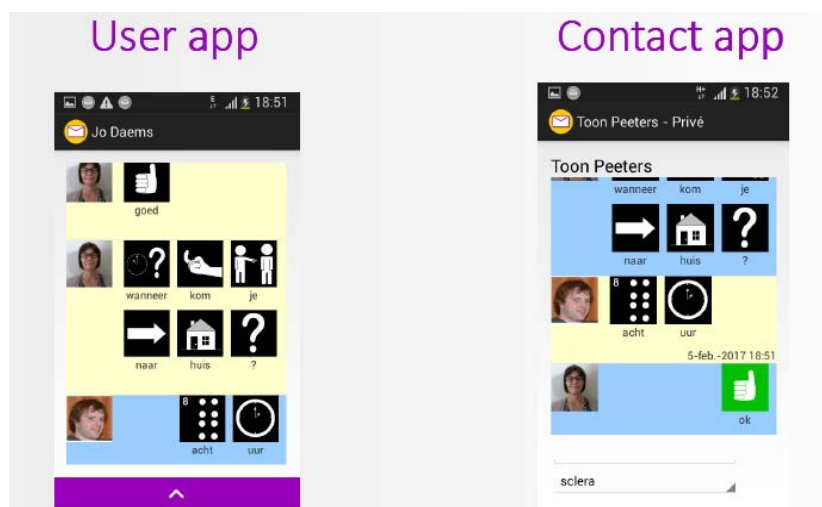


De:	Temas del mensaje:	Fecha:
Google*	Sugerencias de Páginas de Google* para ti	02/02/2016, 09:34
LinkedIn	Marta, tienes 4 visualizaciones del perfil, 13 invitaciones and 1 cambio de empleo esperándote en LinkedIn.	02/02/2016, 08:05
Facebook	Tu página tiene información que debes revisar.	02/02/2016, 06:25
José Angel Garcia	Marta, añádenos a tu red de LinkedIn.	02/02/2016, 04:36
Facebook	Marta de Diego agregó una nueva foto	02/02/2016, 02:45

- SIMPLEX: El texto recibido se traduce a una lectura simple.
- TEXT2PICTO: Traducción de texto a glifos. Listo para su uso por personas con baja alfabetización o habilidades de comprensión lectora.
- TEXT2SPEECH: Transforma el texto escrito en voz.

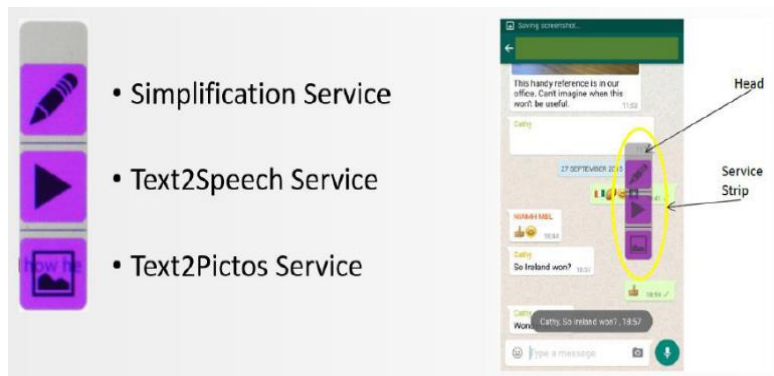
AbleChat:

Se trata de una aplicación para Smartphone Android, que tiene la capacidad de traducir el texto en pictogramas, pudiendo así enviar y recibir mensajes de forma comprensible.



Social Media APP:

Aplicación de Redes Sociales que permite el acceso y uso de estos recursos, permitiendo la comunicación a través de los mismos.



EMAIL OUTLOOK: MICROSOFT: El soporte técnico disponible en la web nos ofrece instrucciones sobre cómo hacer este recurso un poco más accesible y adaptarlo a las necesidades de las personas con discapacidad. Podemos incluir texto alternativo a imágenes o gráficos, utilizar una fuente, estilo y formato de color más accesible, etc.

Acceso web:

<https://support.microsoft.com/es-es/office/hacer-que-el-correo-electronico-de-outlook-sea-accesible-para-personas-con-discapacidades-71ce71f4-7b15-4b7a-a2e3-cf91721bbacb#PickTab=Android>

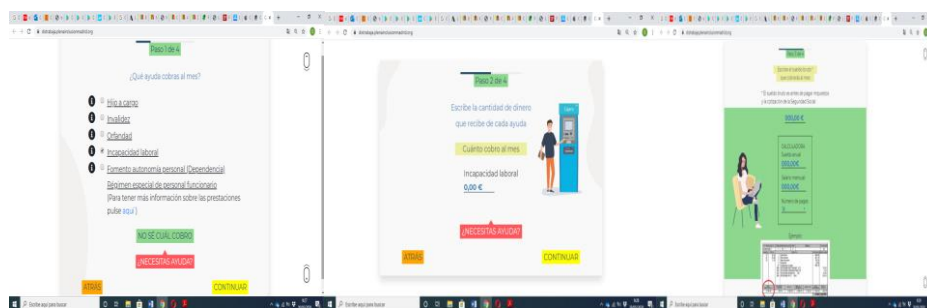
GUREMINTZA: Red Social dirigida a personas con discapacidad intelectual: A través de esta herramienta pueden crear perfiles, añadir amigos, crear grupos, comunicarse por mensajería directa o a través de posts en los muros, publicar actualizaciones, compartir fotos y vídeos, etc.



Acceso web: <http://www.guremintza.net/usuarios/index.php?id=>

Acceso al empleo

Plena Inclusión Madrid (Federación de Organizaciones de Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo de Madrid) ha desarrollado diversos recursos, como [distrabaja](#), es una web que se ha construido a través del análisis de las diferentes pensiones y prestaciones que reciben las personas con discapacidad intelectual, con el objetivo de proporcionar información y respuestas a quienes han accedido al puesto de trabajo o se encuentran en paro, según las horas de trabajo y los salarios.



Sitio web: <https://distrabaja.plenainclusionmadrid.org/>

Fundación Adecco: Esta fundación trabaja para eliminar la exclusión de las personas con discapacidad intelectual en el entorno laboral, por lo que desarrolla diversas acciones: portal de empleo, escuela de empleo, talleres, etc.

Portal web y de empleo:

<https://fundacionadecco.org/trabajo-de-discapacidad/>

TUTOR-DIS: Software que facilita la integración laboral y la adaptación al lugar de trabajo. Apoya la gestión del tiempo, proporciona actividades de refuerzo, facilita la comunicación y gestiona la localización y evolución de los trabajadores con discapacidad intelectual en el puesto.

Acceso web y software: <http://tutor-dis.ibv.org/>

Procesador de textos y datos

ADAPRO (PROCESADOR DE TEXTO ADAPTADO): Es un recurso preparado para Windows, Apple o Linux, que utiliza los pictogramas ARASAAC para convertir el texto que se va introduciendo en imagen. También ofrece la opción de crear un teclado virtual que favorece aún más la accesibilidad para personas con ciertas discapacidades.



Acceso a la web y descarga: <http://adapro.iter.es/>

COMMUNICATE SYMWRITER: Es un procesador de textos, basado en símbolos, que te permite crear tus propios documentos. Trabaja la comprensión y el significado de las palabras, así como la expansión del vocabulario.



Acceso a la web, compra y descarga:

<https://bjadaptaciones.com/software-para-la-comunicacion-y-le>

Herramientas

- Centro Estatal de Referencia para la Autonomía Personal y Las Ayudas Técnicas:

https://sipaceapat.imserso.es/sipa_01/prod/cat/nav/index.htm

Se ofrecen herramientas para todo tipo de necesidades, clasificadas por categorías:

- **Alimentación y tareas domésticas:** abre tapones, escurridor automático de fregonas, engrosador de cubiertos, etc.
- **Aseo y cuidado personal:** Extractor de pastillas, gorra para absorción de impactos, tensiómetro con voz, pantalones con abertura lateral, etc.
- **Comunicación:** teléfonos adaptados, soporte mordedor, teclados, clasificadores de imagen, programas aumentativos de comunicación, etc.
- **Aprendizaje y empleo:** Adaptador para máquina de coser, herramientas adaptadas de jardinería, etc.
- **Ciudad y edificios:** Elementos para señalización táctil, pavimentos visuales, blandos o antideslizantes, etc.
- **Movilidad y manipulación:** plataformas de transferencia, bipedestadores, barra con peldaño, cinturones, soporte para vaso, pinzas, pulsadores, etc.
- **Ocio:** Adaptador de radio, de mando a distancia, de mando para consola...pulsador-interruptor, triciclo con pedaleo asistido, apoyo para flotar en el agua, etc.
- **Adaptación de la vivienda:** revestimientos de goma para escaleras, puertas correderas automáticas, barras de apoyo, etc.
- **Transporte privado accesible:** reformas para el vehículo, asientos multifunción, etc.

- **HABILITAR VIACAM:** "Ratón Facial". Sustituto del ratón. El puntero se mueve a través del movimiento de la cabeza. Para PC con webcam.

https://eviacam.crea-si.com/index_es.php

- **Software Libre: Toca la pantalla:** Trabaja la estimulación, causa-efecto, movimiento, etc. Se utiliza con un monitor y un ratón o pantallas digitales interactivas.

<http://antoniosacco.com.ar/tlp.htm>

- **Pizarra digital interactiva:**

https://bjadaptaciones.com/buscar?controller=search&orderby=position&orderway=desc&search_query=PIZARRA&submit_search

- **Accesibilidad a dispositivos tecnológicos: Ratones, teclados, joystick, etc.**

<https://bjadaptaciones.com/4-acceso-a-dispositivos>

- **Realidad aumentada: Aplicaciones para smartphones:**

<https://www.xatakamovil.com/aplicaciones/11-apps-que-le-sacan-todo-partido-a-realidad-aumentada-tu-movil>



Tips

- Averiguar todo lo posible sobre la discapacidad intelectual, incluidas las técnicas y estrategias de enseñanza específicas para apoyar al alumno.
- Ofrecer oportunidades de éxito.
- Consultar con otros especialistas para identificar métodos de enseñanza eficaces, formas de adaptar el plan de estudios y seguir un Diseño Universal de Aprendizaje.
- Intentar no quedarse sólo con la información verbal, mostrar una foto y proporcionar al alumno materiales y experiencias prácticas.
- Divida las tareas nuevas o más complejas en pasos más pequeños. Proporcione ayuda cuando sea necesario.
- Ofrezca retroalimentación inmediatamente.
- Anime al alumno a participar en actividades en grupos u organizaciones.
- Colaborar con el resto del personal de la escuela para crear y aplicar un plan educativo que satisfaga las necesidades del alumno.
- Compartir información de forma regular sobre cómo le va al alumno en la escuela y en casa.

Textos importantes, eventos o citas para incluir como curiosidad.

- *"Si hay algo que hemos aprendido sobre el movimiento de derechos civiles, es que cuando otros hablan por ti, tú pierdes". Ed Roberts (1989), destacado activista por los derechos de las personas con discapacidad y padre del Movimiento para la Vida Independiente en los Estados Unidos.*

- *"Nada sobre nosotros sin nosotros".*
Lema acuñado por el movimiento en defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Origen en: **Charlton, James I** (1998). *Nada sobre nosotros sin nosotros*. Universidad de California.

Enlaces

- **Ed Roberts: Free Wheeling:** Video sobre el padre del Movimiento de Vida Independiente: <https://www.youtube.com/watch?v=ci3ek-tqiGQ&feature=youtu.be>
- **Repositorio Iberoamericano de Discapacidad:**
<http://riberdis.cedd.net/?rd=0031507977849548>
- **Plena Inclusión:** Red de organizaciones que velan por los derechos de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en España. <https://www.plenainclusion.org/>
- **Tecnología para las personas con discapacidad (Plena Inclusión):** Más información sobre herramientas y recursos tic:
https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/tecnologia_para_personas_con_discapacidad_intelectual.pdf
- **Fundación Adecco:** Contra la exclusión social en el empleo:
<https://fundacionadecco.org/>
- **Ayudatec.** Accesibilidad y contenido tecnológico.
<https://ayudatec.cl/tecnologiasdiscapacidad/>
- **E-Accesibilidad.** Eliminación de barreras de acceso a la sociedad digital del conocimiento.
https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20912/Estudio_eaccesibilidad.pdf
- **BJADAPTATIONS.** Empresa de asistencia tecnológica para personas con discapacidad: <https://bjadaptaciones.com/>

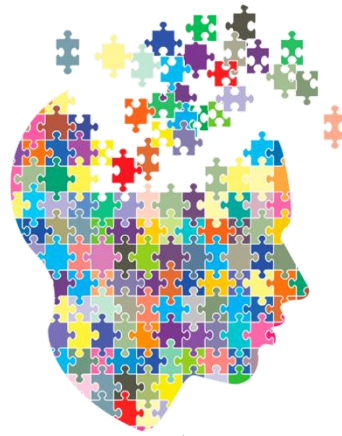


- **Herramientas de habilidad.** Foro de California sobre Tecnología de Asistencia. <http://atnetworkblog.blogspot.com/2010/04/so-what-is-atacp.html>
- **Sociedad Japonesa para la Rehabilitación de las Personas con Discapacidad (JSRPD)**
http://www.dinf.ne.jp/doc/english/index_e.html
- **Dr. Don McMahon.** Investigador educativo en realidad virtual y aumentada <http://drdonmcmahon.com/research/>
- **Realidad Aumentada para la Enseñanza de Vocabulario Científico a Estudiantes de Educación Postsecundaria con Discapacidades Intelectuales y Autismo.** Revista de Investigación en Tecnología en Educación.
https://s3.wp.wsu.edu/uploads/sites/1071/2019/08/AR.Science.Vocab_2016.pdf



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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 8

Técnicas de promoción del aprendizaje



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA





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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203 065823

Introducción

Los estudiantes con DI que asisten a la escuela secundaria o a la universidad necesitan profesores que reciban una formación adecuada sobre las siguientes cuestiones (a) cómo aprenden los alumnos con DI, (b) las estrategias que deben adoptarse para facilitar su proceso de aprendizaje, y (c) el mejor enfoque comunicativo y relacional que debe mantenerse para establecer interacciones significativas.

Estos tres componentes afectan a la calidad global del curso y a sus objetivos, es decir, a la mejora y potenciación del nivel cultural, profesional y relacional de los alumnos con DI para mejorar su calidad de vida futura.

Aunque el número de estudiantes con DI y otras formas de discapacidad y trastornos del aprendizaje matriculados en la educación superior y la universidad ha aumentado significativamente en los últimos años (Lipka et al., 2020), todavía hay una falta de habilidades de los profesores para abordar y gestionar estas situaciones. A menudo existe un sentimiento generalizado de inadecuación, incapacidad para responder a las necesidades o dificultad para establecer una relación. Esto puede llevar a la creencia ingenua de que la profesión docente en la educación superior y la universidad no implica el deber de tratar también los casos de discapacidad cognitiva.

Por el contrario, es necesario partir de la percepción de estas dificultades para mejorar nuestro conocimiento del tema, definir algunos conceptos clave, identificar algunas estrategias de enseñanza eficaces y cambiar las creencias negativas que degradan y desvalorizan a las personas. En esta perspectiva, la diversidad humana se considera un aspecto esencial de la educación superior y universitaria. Como tal, debe situarse en el centro de cualquier enfoque ético-normativo del bienestar, orientado a una idea de calidad de vida: es el "bienestar" de Sen (1993).

En este marco, los contenidos seleccionados forman parte del núcleo de un curso de formación básica destinado a capacitar al profesorado para



enfrentarse a los alumnos con DI de forma cada vez más adecuada, así como a dominar estrategias de enseñanza eficaces y basadas en la evidencia (Horner et al., 2005; Katz et al., 2012).

Antecedentes del tema

Un alumno con DI matriculado en un curso universitario puede no ser capaz de completar sus estudios. Por ello, hay que observar a estos alumnos para que conozcan su potencial y sus límites, para evitar que se creen expectativas irreales en ellos y en sus familias que pueden tener más consecuencias negativas que positivas. Sin embargo, el camino emprendido debe ser un camino de crecimiento significativo que permita al alumno participar activamente en la vida de la comunidad y asumir roles sociales valorados. La construcción de una identidad positiva para los alumnos con DI no depende sólo de sus características personales, sino también de la imagen construida en torno a ellos por los diferentes grupos sociales de referencia. En nuestro caso, si el profesor considera al alumno con DI como una persona adecuada para asistir a su clase, los compañeros también tendrán la misma percepción. Esta expectativa común llevará al alumno con DI a reforzar la propensión a comportarse de forma coherente con la imagen con la que se representa. Se sentirá y se comportará como un alumno y no como una "persona diferente" a la que hay que apoyar y ayudar siempre.

Por el contrario, considerar a la persona con DI como no autónoma y funcional al mantenimiento del sistema de bienestar, establece un estereotipo de identidad (Moscovici, 1984). Este estereotipo afecta a la construcción de la identidad del otro y refuerza la distinción entre lo que está en la norma y lo que se aparta de ella.

Si los profesores quieren contrarrestar este estereotipo y promover una actitud positiva, tienen que desarrollar *habilidades personales y conocimientos sobre las personas con DI*, así como *habilidades profesionales sobre estrategias de enseñanza* eficaces para facilitar su aprendizaje y la creación de relaciones.

La Comisión Europea, en 2007, en un documento titulado *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*, hace un análisis detallado del estado

de la cuestión de la condición docente en Europa, que puede extenderse claramente a los profesores de instituciones superiores y universidades. Destaca que la profesión docente, si se inspira en los valores de la inclusión y la necesidad de alimentar el potencial de todos los estudiantes, puede tener una profunda influencia en la sociedad y desempeñar un papel vital en el avance del potencial humano y la educación de las generaciones futuras. Consigue definir un marco específico de competencias necesarias para llevar a cabo una acción tan compleja como fundamental (Comisión 2007, p. 14):

- identificar las necesidades específicas de cada individuo y responder a ellas con una amplia gama de estrategias de enseñanza
- apoyar el desarrollo de los jóvenes para que sean plenamente autónomos a lo largo de su vida
- ayudar a los jóvenes a adquirir las competencias enumeradas en el Marco Común Europeo de Referencia sobre las Capacidades
- trabajar en contextos multiculturales (incluida la capacidad de comprender el valor de la diversidad y el respeto por la diferencia)
- trabajar en estrecha colaboración con los colegas, las familias y la comunidad en general;
- adquirir, desarrollar y utilizar habilidades de gestión y funcionales.

Todos estos aspectos se tendrán en cuenta en los siguientes apartados. En particular, nos centraremos en las dificultades de aprendizaje que afectan a los alumnos con DI; analizaremos las metodologías educativas que deben promoverse en la enseñanza superior y universitaria. El objetivo es ampliar las *capacidades* de cada individuo, es decir, el conjunto de recursos y oportunidades que cada uno posee, así como la capacidad de utilizarlos según el valor atribuido (Sen 1999). Este punto de vista también está respaldado por la perspectiva de la CIF (<https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>).



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

Conceptos específicos

Los conceptos clave de este Tema son los siguientes

1. características de aprendizaje de los estudiantes con DI;
2. estrategias de facilitación del aprendizaje a aplicar en la enseñanza superior y universitaria;
3. Habilidades personales del profesor para afrontar con éxito situaciones de enseñanza complejas caracterizadas por la presencia de alumnos con DI en sus clases.

1. Características de aprendizaje de los alumnos con DI

Las personas con DI que realizan tareas de aprendizaje de contenidos, a veces incluso complejos, manifiestan dificultades que afectan a todas las funciones: atención, memoria de trabajo, memoria a largo plazo, comunicación, comprensión, metacognición, motivación, autoestima y percepción de autoeficacia.

2. Estrategias de facilitación del aprendizaje para aplicar en la enseñanza superior y universitaria

En cuanto a las estrategias para promover el aprendizaje en estudiantes con DI, la investigación plantea una pregunta interesante: ¿los estudiantes "especiales" necesitan métodos "especiales"? (Mitchell, 2012). ¿O los métodos que funcionan para los alumnos "especiales" no difieren sustancialmente de los que son eficaces para la mayoría de los individuos? Un punto en el que la mayoría está de acuerdo es que, en general, todos los alumnos necesitan una "buena enseñanza". Si analizamos los resultados de los principales meta-análisis sobre estrategias de enseñanza para alumnos con necesidades especiales (Hattie, 2009; Mitchell, 2012), resulta que las metodologías eficaces tienen fuertes correspondencias con los modelos recurrentes en los estudios fuera del ámbito específico de las necesidades especiales.

Entre estas metodologías, destacamos:

- Las estrategias cognitivo-conductuales basadas en el modelado asistido que permite a los alumnos aprender paso a paso a través de una retroalimentación periódica centrada en la información relevante sin elementos distractores.
- Las estrategias colaborativas: *aprendizaje cooperativo* y *tutoría entre iguales*. La primera estrategia prevé que los alumnos trabajen juntos en pequeños grupos y se ayuden mutuamente a realizar las tareas compartidas, asumiendo un rol específico; la segunda estrategia requiere que algunos alumnos desempeñen el *papel de tutores* para apoyar el aprendizaje de sus compañeros que asumen el rol de tutelados.
- Las *estrategias cognitivas y metacognitivas* consisten en enfoques didácticos dirigidos a fomentar la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, así como a apoyar a los estudiantes en la organización de la información para reducir su complejidad, y en la vinculación de los nuevos conocimientos con los previos (*flipped classroom, metacognición, autorregulación, etc.*).
- Metodologías de *descubrimiento guiado y resolución de problemas* en las distintas áreas disciplinares, para favorecer el aprendizaje transferible y significativo.
- Metodologías multisensoriales y enfoques tecnológicos que ayuden a consolidar conceptos más abstractos a través de la experiencia perceptiva directa (*UDL-CAST*, ver tema 5).
- Estrategias tradicionales como la *instrucción directa*, es decir, el método de enseñanza dirigido por el profesor, cuyo objetivo es proporcionar a los alumnos instrucciones explícitas y guiadas. Se basa en lecciones planificadas, en la evaluación frecuente y en la retroalimentación específica y eficaz.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la referencia a otros lenguajes como los no verbales. Esta llamada de atención al lenguaje analógico que a través de los gestos, la postura, la mímica, la proxémica,

los acercamientos, rompe las distancias: un enfoque de la enseñanza que puede beneficiar tanto a los alumnos como a los propios profesores.

3. *Habilidades personales del profesor para afrontar con éxito situaciones de enseñanza complejas caracterizadas por la presencia de alumnos con DI en sus clases*

Las habilidades personales del profesor están relacionadas con la comunicación, la toma de decisiones, la negociación y la ejecución:

- La *comunicación* implica tanto el lenguaje verbal como el no verbal (proxémica, macrocínica y microcínica)
- La *toma de decisiones* se refiere a la capacidad del profesor para enfrentarse a los problemas con éxito y para tomar las decisiones pertinentes (*resolución de problemas y toma de decisiones*) en situaciones complejas como las relacionadas con la enseñanza de alumnos con necesidades especiales;
- La *negociación* se refiere a la reconstrucción de los contenidos mediante procesos de transposición didáctica, así como al uso de mediadores didácticos (activos, analógicos, icónicos, simbólicos);
- La *implementación* se refiere a la gestión de la "clase inclusiva" y esto implica una organización eficaz del tiempo y de las actividades.

Por último, se espera que el profesor sea capaz de ejercer un fuerte autocontrol para enfrentarse a contextos potencialmente estresantes, al tiempo que garantiza la calidad de las interacciones con los alumnos con DI. Por lo tanto, estas competencias personales deberían abordarse en un curso básico de formación del profesorado. Como ya se ha mencionado, para lograr la competencia inclusiva, los profesores deben ser capaces de adoptar una determinada mentalidad hacia las personas con DI, los grupos, las instituciones, los problemas, los comportamientos y los símbolos. Esta mentalidad incluye: apertura hacia

personas de otros entornos funcionales; respeto por las diferencias;
mentalidad inclusiva.

Necesidades especiales de las personas con DI sobre el tema

Las necesidades especiales de los estudiantes con DI en relación con el aprendizaje de los temas tratados en las clases universitarias dependen de una serie de cuestiones relacionadas con la condición de discapacidad.

En primer lugar, existen dificultades en todos los aspectos de la *atención* que ejercen el control ejecutivo (Pritchard et al., 2015). Estos aspectos se refieren tanto a la capacidad de inhibir todas las fuentes de estimulación que son irrelevantes para completar la tarea de aprendizaje como, sobre todo, a la capacidad de seleccionar los aspectos de la situación que pueden ser útiles para la solución de un problema (*selectividad*). Otros aspectos problemáticos se refieren a la estabilidad de la atención, que permite mantener la concentración en una tarea o actividad para poder llevarla a cabo. Esta función, denominada *atención sostenida*, desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de contenidos académicos y varía en relación tanto con el alumno con DI como con el tipo de tarea que se realiza. Otros dos aspectos en los que la atención presenta carencias significativas se refieren a la posibilidad de cambiar rápidamente el foco de atención en relación con las demandas de la tarea (*shift*), y a la posibilidad de tener suficiente *capacidad atencional* para poder hacer frente a las diferentes situaciones en las que nos centramos.

Otra clase de problemas se refiere a la *memoria de trabajo*. Este sistema cognitivo con capacidad límite puede retener y procesar temporalmente la información mientras se realizan tareas cognitivas de diversa índole. La memoria de trabajo permite acceder a la información almacenada para completar una tarea mental y/o cumplir un objetivo fijado. Tras estudiar este sistema durante mucho tiempo, Baddeley y sus colaboradores (Baddeley, 1986, 1990, 2003a; 2003b; Baddeley y Hitch,

1974, 1994; Baddeley y Jarrold, 2007) introdujeron un modelo formado por varios componentes responsables del mantenimiento y el procesamiento de tipos específicos de información: el *ejecutivo central*; el *bucle fonológico*; el *cuaderno visual-espacial*; el *buffer episódico*. La investigación sobre los déficits experimentados por las personas con DI ha puesto de manifiesto problemas en todos los componentes, con especial referencia al ejecutivo central y al bucle fonológico.

En cuanto a la *memoria a largo plazo*, la memoria explícita se ve más afectada que la implícita, cuyas funciones están mejor conservadas. En resumen, existe un amplio acuerdo en que las personas con DI muestran dificultades más evidentes en tareas que requieren procesos de recuperación de la memoria explícita (*estrategias de memoria*), mientras que muestran menos dificultades en tareas que requieren procesos implícitos y relativamente automáticos.

Algunas dificultades también se refieren a las habilidades de comunicación en la medida en que los alumnos con DI pueden estar afectados por deficiencias del habla y del lenguaje.

En cuanto a las funciones intelectuales de las personas con DI, la investigación cuantitativa destaca que se caracterizan por un coeficiente intelectual bajo, mientras que la investigación cualitativa señala dos rasgos principales de su perfil cognitivo y psicológico: la *concreción* y la *rigidez*.

En resumen, los resultados de las investigaciones muestran no sólo carencias y retrasos, sino también habilidades relativamente bien conservadas en algunas áreas. Aunque hay problemas relacionados con el lenguaje, la memoria de trabajo verbal, la memoria explícita a largo plazo, la capacidad de resolución de problemas y el control emocional, todavía hay áreas bastante funcionales como la capacidad imitativa, el lenguaje receptivo, la memoria de trabajo visual-espacial y la memoria implícita a largo plazo. Todas estas condiciones favorables

pueden incrementarse y aprovecharse al máximo cuando se crea un entorno inclusivo, se estimula la motivación y se aplican estrategias de enseñanza basadas en la evidencia. Un entorno inclusivo también permite promover un factor psicológico que condiciona los procesos de aprendizaje y relación, la autopercepción.

Por lo tanto:

- Se debe contar con un Plan Educativo Individual que trace el perfil del alumno, identificando las áreas fuertes y débiles. Las primeras deben utilizarse como medio para estimular y compensar las segundas.
- Debe prestarse atención a la capacidad de atención para la tarea, ya que los alumnos con DI tienen una atención selectiva y apoyada limitada. Las clases deben requerir periodos de atención cortos, seguidos de periodos de actividad práctica.

El uso de tutorías y el trabajo colaborativo entre compañeros serán de gran ayuda.

Propuestas Metodológicas Methodological proposals

Desde el punto de vista metodológico, el profesor integrador debe procurar que los alumnos con DI eviten separar la vida privada de la universitaria, tratando de crear oportunidades para conectar estas dos dimensiones. De este modo, la trayectoria universitaria de estos alumnos será significativa, aunque finalmente no se licencien. Para ello, el profesor debe actuar en dos direcciones. Por un lado, debe crear contextos de aprendizaje apropiados, seleccionando contenidos didácticos significativos que deben ser transpuestos didácticamente para que las tareas puedan responder a las características de los alumnos. Por otro lado, el profesor tiene que ayudar a los alumnos con DI a plantearse algunas preguntas clave: ¿qué espero de este curso de estudio? ¿Cuál es el beneficio de asistir a este curso? ¿Existe colaboración entre los alumnos? ¿Sería útil estudiar con algunos compañeros? ¿Quién es el profesor con el que mejor me llevo? ¿Qué disciplina es la más difícil para mí? ¿Soy cooperativo? ¿Participo activamente en la vida universitaria y de la ciudad? ¿Me siento incluido? ¿Cómo será mi futuro trabajo? Estas opciones educativas y contextos de aprendizaje beneficiarán no sólo a los estudiantes con DI, sino a toda la comunidad universitaria.

En conclusión, teniendo en cuenta los elementos señalados, los siguientes contenidos deberían ser abordados en el curso:

1. Principios básicos sobre el aprendizaje de los alumnos con DI
2. Atención, memoria y funciones ejecutivas en personas con DI
3. La comunicación, la comprensión y la DI
4. Motivación, autoestima y percepción de autoeficacia en alumnos con DI

5. Mejora de las competencias personales y profesionales del profesorado inclusivo
6. 6. Estrategias para promover el aprendizaje significativo en alumnos con DI

En referencia a este último punto, proporcionamos algunas estrategias pedagógicas innovadoras basadas en la evidencia para promover el desarrollo de las habilidades didácticas de los profesores:

- Aprendizaje basado en problemas (ABP)
- Aula invertida
- Debate

Estas estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden adoptarse en cualquier concurso educativo. De acuerdo con el enfoque UDL, estas estrategias requieren cierta adaptación a las necesidades especiales que se han identificado en el párrafo anterior (por ejemplo, el apoyo individual en la actividad de autoestudio, la adaptación de materiales didácticos como el uso de vídeos, el uso de mapas conceptuales, la descomposición de los problemas en subproblemas, etc.).

La metodología **PBL** consiste en lecciones basadas en problemas. La organización del trabajo se describe en el siguiente esquema:

<p>Fase de preparación</p>	<p>1. El profesor selecciona los objetivos y construye un problema asegurándose de que está</p> <ul style="list-style-type: none"> ● centrado en un contenido adecuado al desarrollo cultural y/o profesional de los alumnos ● adecuado por su complejidad a los conocimientos previos de los alumnos (ni demasiado simple ni demasiado complejo) ● breve, bien estructurado y formulado de forma concreta
-----------------------------------	---



	<ul style="list-style-type: none">● abierto a una variedad de estrategias y estilos de aprendizaje y enseñanza; <p>2. Se prepara para desempeñar el papel de tutor/facilitador;</p> <p>3. Prepara una lista de recursos bibliográficos (disponibles en la biblioteca o en línea) para sugerir a los estudiantes para su estudio independiente;</p> <p>4. Establece estrategias de evaluación y se asegura de que están alineadas con los objetivos de enseñanza/aprendizaje previamente establecidos;</p> <p>5. Prevé las posibles criticidades</p>
Fase inicial	<p>1. El profesor explica las características del PBL, aclara el procedimiento de los "Siete Saltos" y describe con claridad los objetivos a alcanzar;</p> <p>2. Prepara el entorno del aula para facilitar el trabajo en pequeños grupos (6-8 alumnos si es posible) dentro de los cuales identifica un moderador y un secretario.</p> <p>3. Explica su papel como tutor/facilitador que sustituye al papel tradicional de experto disciplinar que proporciona información a través de conferencias;</p>
Fase de aplicación	<p>1. En la primera reunión (de un par de horas aproximadamente) el profesor presenta el problema y</p>



	<p>utiliza técnicas de andamiaje para guiar a los alumnos a través de las 5 primeras fases de la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none">● aclarar los términos y conceptos que no son inmediatamente comprensibles (Salto 1)● definir el problema (salto 2)● analizar el problema (salto 3)● hacer una lista sistemática de las explicaciones derivadas del salto 3 (salto 4)● formular los resultados del aprendizaje (salto 5) <p>2.El profesor/tutor se preocupa de potenciar la aportación de cada miembro dentro de los grupos, destacando los diferentes puntos de vista para crear situaciones de conflicto socio-cognitivo que aumenten la motivación para el estudio independiente.</p> <p>3.Al final de la reunión los alumnos profundizan de forma autónoma en sus conocimientos para poner a prueba las hipótesis que han formulado, haciendo uso de las sugerencias bibliográficas ofrecidas por el profesor/tutor (Salto 6). La fase de estudio autónomo puede tener una duración variable (generalmente de 3 a 7 días).</p>
Revisión	<p>1.Al final de la fase de estudio autodirigido, se realiza una revisión colectiva por pares para discutir y compartir los conocimientos adquiridos de forma independiente.</p>

	<p>2.La segunda reunión para sintetizar y evaluar la información adicional adquirida a través del estudio independiente (Salto 7), requiere una sesión de aproximadamente una hora.</p> <p>3.El profesor supervisa la evolución de los resultados del aprendizaje y promueve estrategias de autoestudio y autoevaluación.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>1.El profesor crea tareas para evaluar los conocimientos y las habilidades implicados en los problemas que ha formulado.</p> <p>2. Construye descriptores del comportamiento de los alumnos relacionados con</p> <ul style="list-style-type: none"> ● las habilidades de trabajo en equipo ● la capacidad de encontrar estrategias de solución de problemas ● la capacidad de transferir conocimientos previos a los problemas para comprenderlos mejor. <p>3. El profesor certifica el nivel de habilidad adquirido.</p>

La metodología de **Flipped classroom** consta de dos fases principales. En la primera fase, se pide a los alumnos que estudien de forma autónoma los materiales de vídeo proporcionados por el profesor. Posteriormente, se discuten y profundizan en clase los aspectos clave del tema y los puntos más problemáticos. La organización del trabajo se describe en el siguiente esquema:

<p>Fase de preparación</p>	<p>1. Se desarrollan los objetivos de la lección.</p> <p>2. Se ponen a disposición actividades y materiales (en papel o en formato digital) para activar los</p>
-----------------------------------	--



	<p>preconcepciones y presentar y profundizar en los temas de la lección. Los alumnos realizan las actividades propuestas de forma autónoma y estudian los materiales antes de la lección presencial.</p> <p>3. Se esperan los puntos críticos.</p>
Fase inicial	<p>1. Se explican los objetivos de la lección.</p> <p>2. Se prepara el entorno del aula (aula y recursos digitales) para la presentación de los materiales estudiados por los alumnos en casa.</p> <p>3. Se realiza un primer reconocimiento (a través de actividades dedicadas al propósito), para activar las preconcepciones de los alumnos y sacar a la luz las dudas o críticas sobre el tema de la lección.</p>
Fase de aplicación	<p>1. Se comparten los conceptos clave de los contenidos disciplinares de la lección (ya identificados en el material estudiado en casa) a través de la discusión en plenario.</p> <p>2. Los alumnos realizan, entre pares, actividades de profundización (como resolución de problemas, discusiones, ejercicios estructurados) que requieren el uso de habilidades cognitivas superiores aplicadas al contenido disciplinar de la lección.</p> <p>3. Se proporciona retroalimentación para las actividades realizadas, se discuten las cuestiones críticas y se aclaran las dudas.</p>



Revisión	<ol style="list-style-type: none">1. Bajo la dirección del profesor, los alumnos desarrollan una revisión final de los principales contenidos de la lección;2. Se plantea una reflexión sobre la eficacia de las estrategias adoptadas para gestionar las distintas actividades;3. Se propone una autoevaluación de los alumnos, basada en los objetivos explicados al principio de la lección.
Evaluación	<ol style="list-style-type: none">1. El profesor crea tareas para evaluar los conocimientos y las habilidades de los temas tratados.2. Construye descriptores del comportamiento de los alumnos relacionados con<ul style="list-style-type: none">• la autonomía en el proceso de aprendizaje a distancia• la capacidad de procesamiento crítico• las habilidades metacognitivas.3. El profesor certifica el nivel de destreza adquirido.

El **Debate** es una estrategia didáctica que consiste en un intercambio comunicativo guiado por reglas entre dos equipos ("pros" y "contras") que se enfrentan sobre un tema que debe ser discutido, desarrollado, avalado y defendido.

Fase de preparación	<ol style="list-style-type: none">1. El profesor explica con claridad los objetivos a alcanzar, las características del debate y las "reglas" a seguir;
----------------------------	---



	<ol style="list-style-type: none">2. El profesor presenta brevemente el tema que debatirán los alumnos;3. Se presentan los materiales (libros, recursos en línea, etc.) que los alumnos podrán consultar como fuentes de sus argumentos;
Fase inicial	<ol style="list-style-type: none">1. El profesor vuelve a explicar el objetivo que se pretende alcanzar y hace una lluvia de ideas de los alumnos sobre el tema seleccionado;2. Los alumnos se dividen en equipos -uno "a favor" y otro "en contra"- para debatir la cuestión clave definida en la fase de preparación;3. El aula se prepara para que los dos grupos puedan interactuar por separado y consultar los materiales necesarios;
Fase de aplicación	<p>El profesor, al principio, apoya a los dos grupos "por separado" para que</p> <ol style="list-style-type: none">1. todos los componentes puedan interactuar entre sí2. todos los componentes del grupo puedan hacer un uso adecuado de las fuentes necesarias para construir los argumentos del grupo;



	<p>3. todos los componentes reflexionen sobre lo que están produciendo.</p> <p>Posteriormente, el profesor coordina la discusión, prestando atención a que los dos grupos</p> <ol style="list-style-type: none">1. hagan hincapié en las pruebas empíricas en apoyo de sus tesis2. utilicen diversas estrategias argumentativas y comunicativas.
Revisión	<p>Al final del debate</p> <ol style="list-style-type: none">1. el profesor reflexiona con sus alumnos sobre los elementos esenciales que han surgido de sus respectivos argumentos;2. Supervisa la modificación de las ideas preconcebidas de los alumnos y evalúa los resultados de su aprendizaje.
Evaluación	<ol style="list-style-type: none">1. El profesor crea tareas para evaluar los conocimientos y las habilidades relacionadas con el tema de debate.2. Construye descriptores del comportamiento de los alumnos relacionados con<ul style="list-style-type: none">● la capacidad del alumno para argumentar/justificar su propia posición● la capacidad de analizar críticamente el tema en cuestión

	<ul style="list-style-type: none">● capacidad para sostener un intercambio comunicativo. <p>3. El profesor certifica el nivel de habilidad adquirido.</p>
--	---

Con referencia al desarrollo de las competencias de evaluación de los profesores, proponemos un grupo de discusión organizado en torno a cuatro preguntas de enfoque, destinadas a aclarar la definición del objeto de la evaluación, el tipo de pruebas de evaluación, los criterios de evaluación, los descriptores del comportamiento de los alumnos y la escala de evaluación adoptada. Se incluirán adaptaciones al proceso de evaluación, como por ejemplo: el uso de dispositivos de apoyo; el tiempo extra para la realización de la prueba; la adaptación de la prueba a realizar por los alumnos con DI, según sus necesidades especiales.

Las cuatro preguntas son las siguientes:

1. ¿Cómo influye la disciplina que enseñas en tu forma de evaluar?
2. ¿Qué práctica de evaluación adopta?
3. ¿Cuáles son sus principales objetivos de evaluación?
4. ¿Cuáles son las principales críticas encontradas en relación con las prácticas de evaluación?

References of the topic

- Baddeley A.D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press. (Tr. it. 1990. *La memoria di lavoro*. Cortina, Milano).
- Baddeley A.D. (1990). *Human memory. Theory and practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. (Tr. it 1992. *La memoria umana*. Bologna: Il Mulino).
- Baddeley A. (2003a). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189–208.
- Baddeley A. (2003b). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews. Neuroscience*, 4(10), 829–839.
- Baddeley, A.D., Hitch, G.J. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press (pp. 47–90).
- Baddeley A. D., Hitch G. J. (1994). Developments in the concept of workingmemory. *Neuropsychology*, 8(4), 485–493.
- Baddeley A., Jarrold C. (2007). Working memory and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(12), 925–931.
- Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. *Improving the Quality of Teacher Education*, Brussels (3.8.2007), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392> .
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

- Horner R. H., Carr E. G., Halle J., McGee G., Odom S., Wolery M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165–179.
- Lipka O., Khouri M., Shecter-Lerner M. (2020). University faculty attitudes and knowledge about learning disabilities. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 982–996 doi.org/10.1080/07294360.2019.1695750.
- Mirinda J. P. (2012). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14–25.
- Mitchell D. (2012). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. 2nd edition. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9–30.
- Moscovici S (1984). The Phenomenon of Social Representation. In R. Farr and S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pritchard A. E., Kalback S., McCurdy M., Capone G. T. (2015). Executive functions among youth with Down Syndrome and co-existing neurobehavioral disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(12), 1130–1141.
- Sen, A.K. (1993), Capability and well-being. In M.C. Nussbaum e A.K. Sen (Eds.), *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.



➤ Watson, Sue. (2021, July 31). A List of Accommodations to Support Student Success. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/accommodations-to-support-student-success-3110984>.

Glosario

Aprendizaje cooperativo: Es un método de enseñanza-aprendizaje que aplica técnicas particulares de trabajo en grupo dirigidas a la adquisición de conocimientos, habilidades o actitudes. Un aspecto central del aprendizaje cooperativo es el concepto de interdependencia positiva, es decir, la percepción de estar conectado con los demás de tal manera que el individuo no puede tener éxito sin hacer grupo (y viceversa). El método adopta la forma de una pluralidad de metodologías y técnicas de organización de actividades, en las que los alumnos trabajan en pequeños grupos respetando los roles asignados por el profesor y asumiendo la responsabilidad respecto al objetivo de la tarea.

Bucle fonológico: mantiene, a corto plazo, la información acústica-verbal. Se caracteriza por un almacén fonológico y un proceso de "ensayo" (repetición subvocal) que sirve para mantener "activa" la información del almacén fonológico.

Buffer episódico: subsistema que enlaza la información de diferentes dominios para formar unidades integradas y coherentes a partir de la información visual, espacial y verbal disponible según un orden cronológico (el recuerdo de una historia o de una escena de película).

Concreción: incapacidad de lograr un pensamiento abstracto. En términos piagetianos, incapacidad para superar el estadio de las operaciones concretas.

Ejecutivo central: Es un sistema flexible para controlar y regular los procesos cognitivos requeridos por la situación. Enlaza la información procedente de diferentes fuentes en episodios coherentes, coordina los subsistemas (los llamados "sistemas esclavos"), dirige selectivamente los recursos atencionales disponibles.

Entorno de aprendizaje: Concepto constructivista que indica un complejo de aparatos -conceptuales, psicológicos y sociales (incluso antes que tecnológicos e instrumentales)- adecuados para facilitar la ocurrencia de procesos de aprendizaje a través de experiencias auténticas, formas de resolución de problemas, actividades colaborativas con visiones multiperspectivas del aspecto estudiado.

Esquema visual-espacial: se refiere al almacenamiento y procesamiento de la información visual y espacial, así como de las imágenes mentales.

Evaluación formativa: forma de verificación realizada in itinere, como en el curso de una explicación, que tiene por objeto hacer un balance o reorientar al alumno hacia el objetivo final.

Evaluación sumativa: evaluación final que tiene la función de certificar el aprendizaje y otorgar un juicio de mérito, generalmente sobre una base numérica.

Instrucción directa: Es un enfoque que se remonta a los años 70 y se basa en un diseño bien planificado, pequeños avances en el aprendizaje y tareas docentes predefinidas; se caracteriza por una fuerte interacción guiada. Subyace la idea de que dejar demasiado espacio al alumno consolida sus ideas erróneas y sus prácticas cognitivas; por tanto, hay que guiarlo con instrucciones muy claras; hay una sola secuencia, todos los alumnos reciben instrucciones de trabajo al mismo tiempo, todos los materiales están organizados en un orden lógico. Las referencias cruzadas y los enlaces de un pasaje a otro son fuertes, están bien estructurados y deben ser claros para todos los alumnos. Se considera que incluso los sujetos con mayor dificultad pueden, si se les guía, seguir el mismo camino.

Kinesia: rama de la semiótica que analiza los gestos humanos entendidos como una forma de significación. Se divide en microcinesia y macrocinesia. La microcinesia se refiere a los comportamientos "micro", en particular los del rostro (expresiones faciales, comportamientos visuales, sobre todo la mirada). La macrocinesia se refiere a la postura y los gestos como elementos indicativos de estatus, actitudes hacia uno mismo y retroalimentación en la comunicación interpersonal.

Memoria de trabajo: en el enfoque cognitivista, sistema que realiza importantes actividades mentales de integración, coordinación y manipulación de la información entrante. Estas actividades, habilitadas y gobernadas por el ejecutivo central, se dividen en dos líneas de procesos independientes, relativos a la información verbal y visual-espacial. La memoria de trabajo constituye la parte activa del sistema de memoria y está estrechamente relacionada con la atención y la conciencia. En su estado actual, consta de cuatro subsistemas independientes.

Plan Educativo Individualizado: es elaborado por los profesores de apoyo y curriculares, en consulta con los profesionales de la salud y la familia. Describe las intervenciones mutuamente integradas y equilibradas preparadas para el alumno con discapacidad con el fin de hacer realidad el derecho a la educación, la instrucción y la inclusión escolar. Estas opciones educativas tienen en cuenta la diversidad como una cualidad y no como un déficit.

Proxémica: disciplina que estudia la posición entre los cuerpos y las distancias entre las personas durante la comunicación, así como la forma en que se ajustan los espacios y las distancias de las personas entre sí y también en relación con los objetos.

Resolución de problemas: Se refiere a todas las situaciones en las que el sujeto percibe un desfase entre la situación real y una situación deseada

y la mente se activa para superarlo. El interés por el aprendizaje como resolución de problemas ha sido fundamental tanto en la tradición deweyana como en la gestáltica, dando lugar también a orientaciones educativas basadas en el aprendizaje por descubrimiento o insight. Hoy en día, la resolución de problemas recibe mucha atención en el debate internacional: la capacidad de resolver problemas se cuenta entre las competencias y habilidades clave para la vida.

Retroalimentación: Información de retorno que un sujeto o sistema recibe como resultado de una acción. La retroalimentación sirve al sujeto o al sistema para realizar los ajustes oportunos en función de un objetivo o de un umbral que no se debe traspasar. En educación se asocia al concepto de evaluación formativa. El manejo de la retroalimentación se considera esencial tanto cuando el profesor comunica indicaciones precisas al alumno sobre cómo mejorar una conducta o desempeño como cuando el profesor se acomoda a la dificultad expresada por el alumno. Según Hattie (2009), un buen feedback debe tener las siguientes tres características: debe hacer que el alumno comprenda el punto al que ha llegado, debe recordarle el objetivo que debe alcanzar y debe mostrarle qué paso debe dar para avanzar hacia él.

Rigidez: incapacidad de extender un conocimiento a situaciones distintas a la de adquisición, es decir, de adaptarse a la mutabilidad de la realidad.

Tutoría entre iguales: significa "apoyo mutuo" y deriva de la tradición del aprendizaje colaborativo, que hoy en día adquiere gran importancia sobre todo en los "entornos de aprendizaje". Tiene sus raíces en la tradición decimonónica de los mentores y la enseñanza mutua, pero también en el conocimiento de sentido común de que las interacciones

de ayuda entre compañeros pueden ser útiles desde el punto de vista educativo. Esto es cierto, como han confirmado investigaciones recientes, no sólo por los beneficios que recibe el compañero ayudado, sino también por el enriquecimiento en términos de dominio y conciencia que obtiene el compañero más experimentado.

Principales fuentes:

Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M. (2016).

Anolli L., Legrenzi P. (2012).

Recursos

Videoconferencias/tutoriales/lecciones disponibles en línea:Costruzione di percorsi di apprendimento aperti.In this video, we present an example of how training courses are designed using content available online: <https://www.youtube.com/watch?v=X2nwE3fakHk> (Italian).

Flipped teaching approach to case-based learning:

<https://www.youtube.com/watch?v=w6lfuc9IAH8> (English)

Problem-based learning:

<https://www.youtube.com/watch?v=-1TTglZVVDU> (English)

Effective teaching methods and ID:

<https://www.mentalhelp.net/intellectual-disabilities/effective-teaching-methods/> (English)

Inclusive teaching strategies:

<https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies#:~:text=Inclusive%20teaching%20strategies%20refer%20to,which%20students%20feel%20equally%20valued> (English)

Sirem Società Italiana Ricerca Educazione Mediale, Metodologie didattiche innovative e utilizzo di tecnologie nella didattica:

<https://youtu.be/h6VKMyEv35A> (Italian)

Le basi metacognitive dell'apprendimento. Videolezione di Rossana De Beni - 1° parte: <https://youtu.be/DfQak4FWpVA> (Italian with English (and other languages) automatic translation available)

Harry Kanasa - Griffith University, Queensland, Australia, Collaborative learning strategies: https://youtu.be/vjK_Sc5utsk (English)



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

Presentation by the Department of Foundations of Education's Scholar in Residence Dr. Robert A. Slavin, titled "Cooperative Learning: Making Groupwork Work," delivered April 26 at Oliver Hall:

<https://youtu.be/agTGdOZ6PsE> (English)

Herramientas

Algunas ideas: Protocolos de observación para facilitar a los profesores; Directrices sobre los procedimientos para adaptar el plan de estudios de su disciplina utilizando los principios del UDL y para la organización de las evaluaciones.

Vídeos sobre estrategias de facilitación del aprendizaje que también pueden utilizarse en la educación superior y la universidad: [Facilitar el acceso a la educación de los adultos con discapacidad intelectual - por qué funcionan los modelos totalmente inclusivos | EPALE](#)

Reading Instruction for Students with Intellectual Disabilities

<https://www.youtube.com/watch?v=ePdeV6v5FHg> (English)

Intellectual Disability - Inclusive Teaching – ADCET: Austed discussions during 2014 highlighted the challenges that students with an intellectual disability can experience at university level.

<https://www.adcet.edu.au/inclusive-teaching/specific-disabilities/intellectual-disability> (English)

Paper describing research-based best practices that suggest how to adapt existing video clips featuring academic content: Evmenova, A. S., & Behrmann, M. M. (2011). Based strategies for teaching content to students with intellectual disabilities: Adapted videos. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 315-325. (English, open access)

Tips

Añada consejos para trabajar con personas con discapacidad intelectual. Puede estar relacionado con el tema, el módulo o el curso completo.

Además de las sugerencias ya mencionadas en los puntos anteriores, señalamos la utilidad de un uso funcional de las TIC.

El uso de las TIC como apoyo a las clases como herramienta para promover la inclusión y el acceso de los estudiantes con DI a las actividades y materiales didácticos es un recurso importante para los estudiantes y las universidades.

New technological approaches:

<http://crea-sansebastiano.org/IT/articolo.php?id=210&t=nuovi-approcci-tecnologici-a-sostegno-dell-accessibilita-della-comunita-per-persone-con-disabilita-intellettive-e-cognitive> (Italian)

Teaching practical tips for special education teachers:

<https://therapytravelers.com/strategies-teaching-students-intellectual-disabilities/> (English)

Textos, eventos o citas importantes para incluir como curiosidad

Kubiak, J. (2015). How students with intellectual disabilities experience learning in one Irish university. *Irish Educational Studies*, 34(2), 125–143. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1025532>

Moore, E. J., & Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(2), 130–148: https://trace.tennessee.edu/utk_theopubs/15/

Let's Talk About Intellectual Disabilities: Loretta Claiborne at TEDxMidAtlantic – YouTube:

https://www.youtube.com/watch?v=0XXqr_ZSsMg (English)

Teaching Students with Intellectual Disabilities /Developmental Disabilities College Ready Skills:

<https://www.youtube.com/watch?v=FDGt9hek8J0&t=4306s> (English)

Six Myths About People With Intellectual Disabilities - YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=6SJvvA4619Q> (English)

Enlaces

- Literacy instruction for students with intellectual and developmental disabilities:
<https://milnepublishing.geneseo.edu/steps-to-success/chapter/9-literacy-instruction-for-students-with-intellectual-and-developmental-disabilities/> (English)
- ID and language disorder:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5801738/> (English)
- The Effects of a Computer-Aided Listening Comprehension Intervention on the Generalized Communication of Students with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0162643419832976> (English)
- Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education, Brussels, 3.8.2007:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392> (English)
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows, 9, 5–15:
<https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3/> (English)
- Debate:
<http://heart-of-europe.org/> (English)
<https://hilt.harvard.edu/news-and-events/events/debate-as-pedagogy-practices-tools-and-examples-from-harvard-faculty/> (English)
- Yang, C. H., & Rusli, E. (2012). Using debate as a pedagogical tool in enhancing pre-service teachers learning and critical thinking. *Journal of International Education Research (JIER)*, 8(2), 135–14

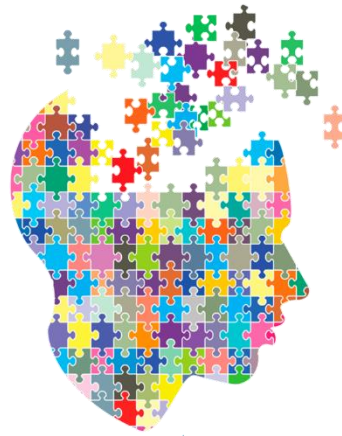
<https://www.researchgate.net/publication/298909772> Using Debate As A Pedagogical Tool In Enhancing Pre-Service Teachers Learning And Critical Thinking

- Bohning, K. (2000). Curricular and instructional adaptations for special needs students in the general education setting.
<https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1373&context=grp#:~:text=Curricular%20adaptations%20are%20defined%20as,Udvari%2DSolner%2C%201992> (English)
- Algahtani, F. (2017). Teaching students with intellectual disabilities: Constructivism or behaviorism?. Educational Research and Reviews, 12(21), 1031-1035.
<https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/118EAB166524.pdf> (English)
- Teaching special education:
<http://www.projectidealonline.org/v/teach-special-education/> (English)
- New college program for students with intellectual disabilities:
<https://www.youtube.com/watch?v=cYY2zQFVhA8> (English)
- Matthew Williams (TEDxVancouver), How much do you know about intellectual disabilities?
<https://www.youtube.com/watch?v=BURbLmQL1BE> (English)
- International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF):
<https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health> (English)
- Embodied cognition:
<https://www.youtube.com/watch?v=HW0JnjgCO3o> (English)



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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 9

Inteligencia emocional y gestión de las emociones



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introducción

Según la definición de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAID), una discapacidad intelectual es

"una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el **funcionamiento intelectual** como en el **comportamiento adaptativo**, que cubre muchas habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años" (AAID).

El funcionamiento intelectual se refiere a capacidades generales como el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, mientras que el comportamiento adaptativo es la colección de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que son aprendidas y realizadas por las personas en su vida cotidiana. Un componente importante es el de las habilidades sociales.

Cuando se piensa o se habla de inteligencia, esto a menudo se reduce al cociente de inteligencia, basado únicamente en el pensamiento abstracto, ... Sin embargo, como se señaló anteriormente, la inteligencia no se limita a la capacidad del pensamiento abstracto, la resolución de problemas, etc....., la inteligencia también se expresa en términos de inteligencia emocional, que es parte de un concepto más amplio, la inteligencia social.

Al trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual, es importante tener en cuenta no solo las necesidades educativas cognitivas, sino también tener en cuenta la inteligencia emocional y el nivel de desarrollo emocional, así como su influencia en el rendimiento cognitivo y el aprendizaje.

Los estudios han demostrado que las personas con discapacidad intelectual a menudo luchan con el comportamiento adaptativo, más específicamente con las habilidades sociales y emocionales. Esto puede

conducir a un comportamiento problemático o incluso agresivo hacia la familia y los cuidadores. Sobre todo, las personas con discapacidad intelectual corren un mayor riesgo de mostrar un comportamiento desafiante (Zijlmans, Embregts, Gerits, Bosman & Derksen, 2011).

Otro problema que puede surgir es que los estudiantes con discapacidad intelectual a menudo están siendo subestimados o sobreestimados, lo que lleva a un desajuste entre las expectativas de los profesores y la capacidad del estudiante que también puede conducir a la tensión en esta relación entre profesor y estudiante, con una posibilidad de mostrar un comportamiento problemático también debido a una menor tolerancia a la frustración. Esto puede, como resultado, conducir a expectativas negativas del maestro, creando un círculo vicioso negativo.

Por último, pero no menos importante, existe una relación entre el nivel de inteligencia emocional de alguien y su éxito académico, en el que los niveles más altos de inteligencia emocional conducen a un mayor éxito académico (Ferando et al., 2010; Swanepoel & Brits, 2017).

Para entender este comportamiento, es importante tener suficientes conocimientos sobre la inteligencia emocional de los estudiantes con discapacidad intelectual. Además, la investigación ha demostrado que la inteligencia emocional puede ser influenciada por múltiples factores, lo que implica que los profesores pueden entrenar su propia inteligencia emocional y así influir en la inteligencia emocional de los estudiantes, lo que (posiblemente) resulta en una mejor relación con los estudiantes.

Después de pasar por este tema:

- Tendrás conocimiento del concepto de inteligencia emocional y conceptos estrechamente ligados a la inteligencia emocional.

- Tendrás conocimiento de las características específicas de la inteligencia emocional en estudiantes con discapacidad intelectual.
- Obtendrás información sobre tu propio nivel de inteligencia emocional.
- Obtendrá información sobre cómo sus propias emociones e inteligencia emocional influyen en la relación con sus estudiantes, especialmente con los estudiantes con identificación.

Antecedentes del tema

El concepto de inteligencia emocional no es nuevo y las personas siempre tienden a tener una sensación natural de entender lo que realmente significa. El concepto de inteligencia emocional ha recibido cada vez más atención. Una posible explicación para este mayor interés y atención es que tenía el potencial de explicar las diferencias existentes entre los individuos (Van Heck & Brenda, 2010). El problema, sin embargo, es que no hay una definición conceptual. En cambio, existen múltiples definiciones disponibles, que describen el concepto de inteligencia emocional, cada una de ellas con características específicas. Se proporcionará una breve visión general de las diferentes definiciones y conceptualizaciones de la inteligencia emocional.

En definitiva, se pueden distinguir dos grandes tendencias dentro de las diferentes formas de definir la inteligencia emocional. La primera forma es operacionalizar la inteligencia emocional como una habilidad (= modelos de habilidad). La segunda forma es definirlo como una mezcla de varios rasgos (= modelos mixtos).

Una de las primeras definiciones innovadoras de la inteligencia emocional, está formulada por Salovey en Mayer (1990). Según su definición, la inteligencia emocional es una habilidad y aún más específica es parte de la inteligencia social. Según Salovey & Mayer la inteligencia emocional consta de tres componentes:

1. "la capacidad de controlar las propias emociones y las de los demás
2. discriminar entre ellos
3. y utilizar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno" (1990, p 433).

Otra definición de inteligencia emocional es la formulada por Bar-On (1997) que afirma que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades no cognitivas necesarias para hacer frente a las demandas

ambientales. Más tarde, Petrides & Furnham definieron la inteligencia emocional como percepciones relacionadas con las emociones como parte de la jerarquía de la personalidad (2001). Por lo tanto, estas definiciones están más en línea con la tendencia de definir la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad (modelos mixtos).

A pesar del hecho de que hay diferencias en las formas de ver el concepto de inteligencia emocional, dependiendo de un rasgo o una visión de la capacidad, ambos enfatizan la regulación de las emociones como un núcleo de la inteligencia emocional (Van Heck & Brenda, 2010). Además, ambos tienden a correlacionarse con el funcionamiento social y, por lo tanto, también con las relaciones sociales (ref). Por ejemplo, la inteligencia emocional está vinculada a un comportamiento más apropiado socialmente y también está vinculada a un comportamiento más prosocial en los niños y un comportamiento adaptativo en las personas mayores.

Además, independientemente de los diferentes acentos en ambos tipos de modelos sobre el concepto de inteligencia emocional, comparten la idea de que aparte del coeficiente intelectual y las habilidades cognitivas también las habilidades emocionales son importantes para experimentar el éxito en la vida. El concepto de inteligencia emocional se refiere así a un conjunto de habilidades. Estas habilidades se forman a través del desarrollo socioemocional de las personas con discapacidad intelectual. El enfoque dinámico del desarrollo ofrece un marco para comprender el desarrollo emocional. Según Dosen (2005) el desarrollo emocional es parte del desarrollo de la personalidad y se pueden distinguir 4 dimensiones diferentes: dimensión biológica, dimensión psíquica, dimensión social y una dimensión de desarrollo. Todas estas dimensiones están interrelacionadas y tienen una influencia en el desarrollo de la otra. El desarrollo de la personalidad es, por lo tanto, el resultado de estos 4 aspectos diferentes. Los niños con discapacidad intelectual pasan por las mismas etapas de desarrollo, sin embargo, de

una manera ligeramente diferente: la velocidad de desarrollo puede variar o pueden tener un tipo diferente de crecimiento, en comparación con las personas sin discapacidad intelectual. Es por ello que es de gran importancia evaluar siempre el nivel de desarrollo emocional del alumno con discapacidad intelectual, con el fin de asegurarse de que la dinámica correcta puede existir en la relación entre profesor y alumno. Además, se muestra que el nivel de ED está entre los calculadores más importantes para los comportamientos desafiados y agresivos entre la gente con la identificación (Sappok 2013).

Otra teoría que discute el concepto de inteligencia emocional es la teoría de Gardner de las inteligencias múltiples (1983). En esta teoría, Gardner afirma que no existe tal cosa como una forma de inteligencia, sino que hay múltiples formas de inteligencia. Describió el concepto de inteligencia como el potencial de alguien, que puede ser influenciado por varios factores, como la cultura.

Los diferentes tipos de inteligencia se consideran de la siguiente manera: Inteligencia lingüística; Lógica – inteligencia matemática; Inteligencia espacial; Inteligencia musical; Inteligencia corporal-cinestésica; Inteligencia naturalista y último bot menos: Inteligencia personal, que incluye sentimientos interpersonales (comprensión de emociones y sentimientos en otras personas) e inteligencia intrapersonal, es decir, la comprensión de las propias emociones y sentimientos. Aunque Gardner entiende estos dos últimos como dos conceptos diferentes, no pueden considerarse separados entre sí. Lo mismo se aplica a todos los conceptos. Gardner considera que son conceptos diferentes, pero no pueden funcionar por separado entre sí. Esto también tiene implicaciones para el aula y las prácticas de enseñanza. por ejemplo, todos los tipos de inteligencia necesitan atención para que alguien los desarrolle plenamente. No todos los individuos tienen la misma cantidad de habilidad en las diferentes inteligencias. Esto hace que diferentes estudiantes tengan diferentes estilos de aprendizaje. Como profesor, es

importante conocer estos estilos de aprendizaje y, en la medida de lo posible, adaptarse a ellos.

Por último, el concepto de inteligencia emocional está ligado a varios conceptos de calidad de vida, como la capacidad de hacer frente al estrés o un sentido de autoeficacia (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002). La inteligencia emocional no solo es importante para la salud mental, sino que se ha producido un vínculo entre la inteligencia emocional y la salud física. Por ejemplo, las personas que tienden a obtener una puntuación baja en inteligencia emocional pueden experimentar más quejas cardiovasculares (Salovey, 2001). del mismo modo, las personas que tienden a tener más atención por sus propias emociones muestran diferentes niveles de cortisol, presión arterial... (Salovey et al., 1995).

El desarrollo de habilidades de inteligencia emocional comienza temprano en el desarrollo de los niños. Al interactuar con los padres y tal vez incluso con los hermanos, los niños aprenden a reconocer sus emociones, respetarlas y adaptarlas a una determinada situación social. Por lo tanto, las experiencias de vida temprana también son muy importantes en el desarrollo de la inteligencia emocional (Kothari, Skuse, Wakefield & Micali, 2013).

Conceptos específicos

Algunos conceptos están estrechamente vinculados al tema de la inteligencia emocional. A continuación, discutimos brevemente estos conceptos y cómo se relacionan con la inteligencia emocional.

- **La regulación de las emociones** fue definida por Eisenberg & Spinrad como

"el proceso de iniciación, evitando, inhibiendo, manteniendo o modulando la ocurrencia, forma, intensidad o duración de los estados de sentimiento internos, los procesos fisiológicos, atencionales relacionados con las emociones, los estados motivacionales y/o los concomitantes conductuales de la emoción al servicio de lograr la adaptación biológica o social relacionada con el afecto o el logro de metas individuales" (2004, p.33).

Al crecer, los niños aprenden a usar estrategias para controlar sus emociones y también su expresión de sus emociones. Esto es de gran importancia, porque esto es necesario si quieren lograr un determinado objetivo (Cole et al., 2004). A medida que los niños mejoran en la regulación de sus propias emociones, con el fin de mantener y mejorar sus relaciones sociales, se llama regulación socioemocional.

- **Emociones:** en la definición de las emociones se propusieron diferentes modelos. Sin embargo, hay consenso sobre el hecho de que hay diferentes tipos de emociones: emociones básicas (diversión, miedo, ira e interés social) y emociones más elaboradas (tristeza, amor, empatía, miedo al fracaso). Las emociones básicas están presentes al nacer, pero las emociones más elaboradas surgen cuando uno pasa por el proceso de desarrollo emocional y

el proceso educativo. Las emociones complejas también dependen de las influencias educativas y culturales, así como de los modelos proporcionados por el adulto (Morisse, De Neve & Dosen, 2019).

- **Respuestas emocionales:** En general, las emociones cumplen dos funciones principales: una función adaptativa, en la que las emociones nos ayudan a reaccionar ante los acontecimientos y también pueden prepararnos para actuar. Una segunda función es que las emociones proporcionan información a los demás sobre cómo nos sentimos acerca de ciertas cosas.
- **Componentes emocionales:** Las emociones existen a partir de tres componentes: neurofisiológicos (frecuencia cardíaca, sudoración, respiración, presión arterial), cognitivos (una experiencia/sentimiento que permite nombrar la emoción) y un componente conductual (tono de voz, expresión facial, movimientos corporales, etc.). El conocimiento sobre estos componentes de las emociones, nos permite aprender algo sobre lo que sentimos y también nos permite gestionar cómo actuaremos. Al conocer estos componentes de las emociones, un profesor también puede obtener información sobre las emociones de los estudiantes y saber lo que los estudiantes están sintiendo en un momento específico (Bisquerra, 2004).
- **TOM**, también conocido como Teoría de la Mente se refiere a una capacidad cognitiva. Más concreto es la capacidad de entender el propio estado mental y las emociones y el de los demás. Para poder entender las emociones de otra persona, es importante tomar otra perspectiva, más concretamente la perspectiva de esa persona de la que estás tratando de entender las emociones. En otras palabras: la teoría de la mente se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona para entender por qué alguien

está reaccionando de una manera específica. Una forma de evaluar esta teoría de la mente es mediante el uso de una tarea de "creencia falsa". Además, la Teoría de la Mente se ha vinculado al concepto de inteligencia social, más que a la inteligencia general (Rajkumar, Yovan, Rayeendran & Russel, 2008).

- **La inteligencia social** se definió como la capacidad de responder a las personas de una manera correcta y adecuada para interactuar con ellas de una manera receptiva. El núcleo de esta definición se encuentra en la sensibilidad social, las actitudes sociales y la comprensión de las personas (Kang, May & Meara, 2005). Evidentemente, existe una gran superposición con el concepto de inteligencia emocional, ya que el concepto de inteligencia emocional puede ser visto como un subcomponente de la inteligencia social.
- **El procesamiento de información social** también conocido como SIP ha sido propuesto como un concepto de pasos secuenciales por Crick & Dogdge en (1996). Describen el proceso de información social como el proceso de codificación e interpretación de la información en una situación para determinar objetivos y cumplirlos con una respuesta adecuada, basada en una evaluación de esta respuesta. La importancia de este modelo radica en la posibilidad de explicar las diferencias individuales basadas en las diferencias individuales en el procesamiento de estos diferentes pasos (Crick & Dodge, 1996). Aún más, el modelo SIP puede proporcionar una explicación para el comportamiento agresivo en las personas.

En general, podríamos describir las habilidades antes mencionadas como **habilidades cognitivo-sociales**, necesarias para procesar la información social con el fin de reaccionar y comportarse adecuadamente en una determinada situación. Estas habilidades incluyen la comprensión y el reconocimiento de las emociones, el



reconocimiento de las expresiones faciales y la capacidad de mirar las situaciones desde la perspectiva de los demás (TOM) (Van Nieuwenhuijzen, Vriens, Shoemaker, Smit &Porton, 2011).

Necesidades especiales para personas con DI sobre el tema

Los estudiantes con discapacidad intelectual pueden encontrar algunas dificultades en el aula, debido a que tienen algunas complicaciones y necesidades de caracterización, relacionadas con su nivel de inteligencia emocional. Como se mencionó anteriormente, las personas con discapacidad intelectual encuentran más dificultades cuando se trata de habilidades cognitivo-sociales, lo que a veces conduce a comportamientos problemáticos o de riesgo (Sappok, 2013; Zijlmans et al., 2011). No todos los individuos tendrán las mismas dificultades, por lo que de nuevo es muy importante tener un buen conocimiento y perspicacia sobre el estudiante y su nivel de funcionamiento.

Los estudiantes con discapacidad intelectual a menudo muestran un **perfil de desarrollo desarmoníaco**, lo que implica que no todos los aspectos del desarrollo (se) desarrollan en la misma medida. Una observación importante es que el nivel de desarrollo emocional a menudo no está en línea con el nivel de desarrollo general de la inteligencia. Como consecuencia, los estudiantes con una discapacidad intelectual a menudo se equivocan y parecen ser capaces de hacer más de lo que realmente pueden. A raíz de esta impresión, familiares, amigos, cuidadores o incluso en este caso, profesores, pueden desarrollar expectativas que distan mucho de ser realistas, lo que a su vez puede llevar al miedo al fracaso o incluso a sentimientos de frustración al no cumplir con estas expectativas (Douma, 2018).

Además de experimentar expectativas altas y a menudo poco realistas de los maestros o cuidadores, es posible que el estudiante con discapacidades intelectuales también tenga expectativas altas y poco realistas de sí mismo. Una posible explicación radica en el hecho de que las personas con discapacidad intelectual tienen más dificultades con la

autorreflexión. Como consecuencia, es posible que se enfrenten a sus propios límites, lo que a su vez puede conducir de nuevo a sentimientos negativos o incluso miedo al fracaso, como se mencionó anteriormente (Vermeer, Lijnse & Lindhout, 2004). Para concluir, el riesgo de desgracias, contratiempos y miedo al fracaso es alto en las personas con discapacidad intelectual. Por lo tanto, no es improbable que los estudiantes con una discapacidad intelectual tengan una **autoimagen bastante negativa** (Jochemsen & Berger, 2002). El problema, sin embargo, radica en el hecho de que es posible que los estudiantes no muestren esto a otras personas, lo que a menudo resulta en un comportamiento que no coincide con la autoimagen de los estudiantes, aumentando nuevamente el riesgo de crear expectativas que no encajan con el nivel real de competencia del estudiante. Por lo tanto, es muy recomendable tener una buena comprensión del estudiante con discapacidad intelectual. Hablar con los padres o cuidadores puede proporcionarle una gran cantidad de información que necesita para poder establecer metas y expectativas adecuadas para ese estudiante en particular.

Con respecto a las **emociones y la regulación de las emociones**, los niños con discapacidad intelectual experimentan más dificultades para identificar y reconocer sus propias emociones, así como los sentimientos y emociones en los demás. Este no es sólo el caso de la información verbal, también la información no verbal (es decir, las expresiones faciales) son más difíciles de identificar y reconocer para los estudiantes con discapacidad intelectual (Wood & Stenfert Kroese, 2007). Además, los niños con discapacidad intelectual experimentan más dificultades para tomar y comprender la perspectiva de otra persona, relacionada con el concepto de Teoría de la Mente.

La investigación ha demostrado que los niños con discapacidad intelectual tienen una forma diferente de procesar la información en situaciones sociales (es decir, el **procesamiento de la información social**), en comparación con los niños sin discapacidad intelectual. Por ejemplo, los niños con discapacidad intelectual tienden a seleccionar información más negativa y tienen habilidades de resolución de problemas menos asertivas o tienen un enfoque atencional más estrecho, por lo que pierden mucha información para comprender la dinámica emocional y relacional de una situación (Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro, & Matthys, 2006). Esta forma de procesos de información social proporciona una explicación de las posibles conductas agresivas que suponen las personas con discapacidad intelectual.

Debido al hecho de que los niños con discapacidad intelectual experimentan dificultades en sus **habilidades sociales**, a menudo son rechazados por sus compañeros y también experimentan dificultades para establecer y mantener **relaciones sociales** (Freeman, 2000). Cuando los estudiantes participarán en la educación superior, será importante monitorear el bienestar social del estudiante con discapacidad intelectual. En este caso, puede ser una buena idea trabajar con un sistema de amigos en el que el estudiante con discapacidad intelectual es apoyado por uno o dos compañeros. De esta manera, el estudiante con discapacidad intelectual se basará en una relación social con los compañeros, y esos compañeros pueden ayudar en diferentes tipos de situaciones, incluidas las situaciones en las que el estudiante se encuentra con dificultades sociales. Esto no solo será útil para el estudiante con discapacidades intelectuales, sino que también está demostrado que proporcionar apoyo a los estudiantes puede tener efectos de beneficiario para los compañeros de apoyo (Kleinert, Jones, Sheppard-Jones, Harp & Harrison, 2012).

Propuestas metodológicas

En el año 2000, Jawary declaró que la verdadera inclusión solo puede tener éxito cuando los estudiantes tienen las habilidades sociales y emocionales necesarias para gestionar las interacciones sociales entre estudiantes, profesores, etc.... Un entorno inclusivo tiene énfasis en el apoyo, una estructura de valores clara y cuenta con los recursos necesarios para realizar este tipo de entorno. Las intervenciones con un énfasis compartido en el aprendizaje socioemocional y académico, tienen los mejores resultados de apoyo a los estudiantes con discapacidades de aprendizaje, y por lo tanto, posiblemente también a los estudiantes con discapacidad intelectual (Jawary, 2000).

Además, Elías destacó la importancia del ambiente de aprendizaje en el que se construyen relaciones afectuosas entre profesores y estudiantes, con el fin de ayudar a desarrollar las habilidades socioemocionales (Elias, 2004). Debido a las características de las personas con discapacidad intelectual (limitaciones tanto en el **funcionamiento intelectual** como en el **comportamiento adaptativo**, existe un riesgo potencial de que se produzcan problemas (conductuales). La medida en que los supervisores, en este caso los profesores, tratan con los estudiantes con una identificación, es muy decisiva a este respecto. Por lo tanto, es importante que los profesores creen un **clima de aprendizaje seguro** para todos los estudiantes. A partir de la investigación en entornos residenciales en los que el clima pedagógico resulta ser importante para el comportamiento de las personas con discapacidad intelectual, mencionamos algunos elementos que también son importantes en la creación de un contexto educativo seguro:

1. ofrecer apoyo emocional y capacidad de respuesta sensible;
2. crear autonomía y espacio para el aprendizaje y el desarrollo;

3. estructurar y establecer límites;

4. proporcionar y explicar información;

5. supervisión de interacciones entre pares (Jongepier, Struijk & Helm, 2010).

Apoyo a la inteligencia emocional en los profesores

La investigación ha demostrado que el nivel de inteligencia emocional de los cuidadores o en este caso: los profesores, puede influir en el comportamiento del estudiante con discapacidad intelectual. Esta influencia puede ser tanto positiva como negativa, dependiendo del nivel de inteligencia emocional del profesor. Además, el nivel de inteligencia emocional de un profesor también está vinculado al nivel de competencia, bienestar y sensación de autoeficacia (Hen & Sharabi, 2014). Por lo tanto, también es importante que el propio profesor tenga un nivel adecuado de inteligencia emocional.

Con respecto a la enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual, es posible que los profesores no se sientan lo suficientemente preparados para hacerlo y que experimenten muchas emociones que pueden causar estrés relacionado con el trabajo. Sin embargo, para poder hacer su trabajo, se requiere que puedan regular estas emociones y aquí es donde entra en juego la inteligencia emocional (Brackett & Katulak, 2006). Múltiples estudios han demostrado que los programas de capacitación pueden tener un efecto positivo en los niveles de inteligencia emocional de los maestros. Estos programas de formación tienen una estructura común, existen a partir de tres componentes: conocimiento de la inteligencia emocional, conocimiento de la inteligencia emocional y la relación con el estrés, autorregulación y relaciones, estrategias para aumentar la inteligencia emocional como rollos, simulaciones y discusiones (Brackett & Katulak, 2006).

En su taller, Brackett & Caruso (2005) mencionan una herramienta específica que los profesores pueden utilizar para monitorear sus emociones, el **plan de inteligencia emocional**. El plan se basa en el modelo de inteligencia emocional y sigue todos los pasos necesarios comenzando desde la percepción de una emoción y terminando con la gestión de esta emoción. Al plantear preguntas relacionadas con cada paso del modelo de inteligencia emocional (percepción de la emoción, uso de la emoción, comprensión de la emoción, gestión de la emoción-) se anima a los profesores a reflexionar sobre sus emociones y estrategias de regulación de la emoción. Se les anima a reflexionar sobre la eficacia de sus estrategias de regulación utilizadas y también a pensar en otras posibles estrategias de regulación. Esta herramienta no solo puede ser utilizada por los profesores, también es algo que puede ser utilizado por los estudiantes, con un poco de apoyo de un compañero, la familia o el propio profesor.

A continuación, Brackett & Caruso (2005) afirman que es de gran importancia practicar las diferentes habilidades relacionadas con la inteligencia emocional. Proponen cuatro actividades, basadas en las habilidades separadas:

1. Percepción de las emociones: anota (durante unos días) qué emociones sentiste durante ciertos eventos. Trate de pensar en las emociones que otras personas habrían sentido ese día y por qué. Al hacerlo, los maestros automáticamente prestarán más atención a la propia emoción y a las (posibles) emociones de los demás.
2. Usando la emoción: piensa en tu entorno y esto puede afectar tu emoción y motivación. También piensa en el impacto que tu entorno tiene en la forma en que enseñas e interactúas con los demás. ¿Cómo afecta tu entorno a tu estado de ánimo? ¿Qué pasa con las próximas actividades? Piense en maneras de influir en las emociones y los estados de ánimo de los alumnos en las próximas situaciones.

3. Entender la emoción: pensar en una emoción reciente. Piensa en lo que causó la emoción, qué tan intensa fue la emoción, cuánto duró, cómo terminó ...Releer esta experiencia y tratar de pensar en las causas de la emoción y por qué la emoción se desvaneció o desapareció.
4. Gestión de la emoción: piensa en una emoción negativa que experimentaste en el trabajo, el desencadenante, las estrategias utilizadas para lidiar con la emoción y qué tan efectiva fue esta estrategia. Después de eso, piense en posibles otras estrategias para manejar esta emoción con el fin de evaluar la efectividad de la estrategia utilizada para manejar esta emoción.

Apoyar la inteligencia emocional y las estrategias de regulación de emociones en los estudiantes

No es inimaginable que los estudiantes con discapacidad intelectual experimenten un espectro de emociones al asistir a clases universitarias, que van desde el miedo, la frustración, especialmente cuando asisten a clase y la información no está clara o no saben lo que se espera de ellos.

Dado el hecho antes mencionado de que los estudiantes con discapacidad intelectual tienen menos habilidades de regulación de emociones, el hecho de que experimenten este tipo de emociones y que no sean (o no sean adecuadamente) capaces de identificar y reconocer estas emociones puede llevar a frustraciones. Incluso puede tener impactos negativos en el proceso de aprendizaje. Normalmente, esperaríamos que los estudiantes regulen sus emociones, pero se ha demostrado que los estudiantes con discapacidades intelectuales son menos capaces de autorregular sus emociones. Por lo tanto, necesitarán la ayuda de un maestro o tal vez de un compañero para identificar lo que está sucediendo y cómo se puede apoyar al estudiante.

Una forma de apoyar este proceso de autorregulación y reconocimiento de sus propias emociones existe en el uso del **"termómetro personal" o un termómetro de humor (figura 1)**. Esta es una herramienta visual en la que

los estudiantes tienen la oportunidad de indicar cómo se sienten al profesor. Además, el profesor puede entonces apoyar al estudiante en la regulación de esta emoción proporcionando las indicaciones necesarias para el estudiante. También existen diferentes variantes, por ejemplo: una rueda de emociones. Lo más importante es que no se centre exclusivamente en las emociones negativas, sino que también preste atención a las emociones positivas.

Dependiendo de la edad de los niños / estudiantes y las habilidades, el termómetro del estado de ánimo se puede utilizar de diferentes maneras de complejidad. Solo puede centrarse en las 4 emociones con los colores correspondientes, pero a medida que aumenta la edad y las habilidades, los estudiantes pueden usar el sistema métrico, incluido más vocabulario, para reconocer y expresar sus propias emociones.

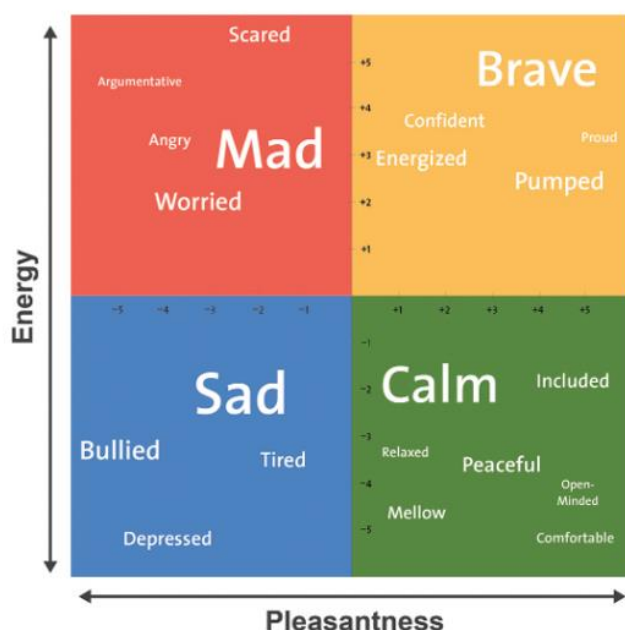


Figura 1: ejemplo del termómetro del estado de ánimo. (de: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2017/teaching-emotional-intelligence>).

Sin embargo, por muy bueno que parezca, es muy importante que los profesores se comuniquen sobre esta herramienta. Es importante que el alumno con DNI sepa cómo utilizarlo, pero aún más importante: tiene que quedar claro para el profesor lo que se espera de él cuando un

alumno señala que se siente muy frustrado, para poder reaccionar adecuadamente.

Al usar esta herramienta, los estudiantes obtienen una mejor visión de sus propias emociones, pero también obtienen información sobre qué estrategias de regulación de emociones pueden usar en qué situaciones. Esta técnica ha demostrado ser eficaz en las aulas (Elias, 2004).

Algunos aspectos básicos se pueden mencionar en cómo los profesores generalmente pueden mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes utilizando únicamente su propio comportamiento como ejemplo para los propios estudiantes (ISTE, n.d.) En primer lugar, es importante alentar a los estudiantes a hacer contacto visual mientras tienen una conversación con alguien. Esto ayudará a conectarse y también hará que las personas se sientan validadas. En segundo lugar, trate de combinar la emoción y el comportamiento y mostrar esto por medio de sus expresiones faciales. Las expresiones faciales han demostrado ser un buen indicador de emociones, con las que los estudiantes y, por lo tanto, también los estudiantes con DI pueden relacionarse. En tercer lugar, preste atención a la postura de los estudiantes y deje que se relacionen con esto. por ejemplo: si un estudiante está sentado detrás de su escritorio, no sentado derecho, es posible que algo esté molestando al estudiante. Hable sobre lo que nota y pregúntele al alumno si algo está mal. Esto puede ayudar a los estudiantes a ver la relación entre lo que se empieza a decir y también lo que no se está diciendo (imitación y postura). Adelante, nombra la emoción que (piensas) que notas. En quinto lugar, al igual que la imitación y la postura, preste atención al tono de voz, ya que esto también puede proporcionarle información sobre la emoción que alguien está experimentando. Si esto ayuda, también puede practicar esto, o usar ejemplos simples para explicar la importancia del tono de voz de alguien. Sexto, como maestro es importante escuchar. No escuches

para responder directamente, sino que escuches para entender. Séptimo, no siempre respondas para proporcionar a las personas consejos o soluciones, a veces las personas solo quieren ser escuchadas y no están esperando consejos o posibles soluciones.

Además, se pueden mencionar consejos más generales para ser un modelo a seguir como profesor, pero también potenciar la inteligencia emocional en los alumnos:

- **Hable sobre las emociones y los sentimientos** y asegúrese de visualizar esto con una herramienta que haya acordado con el estudiante. Al proporcionar oportunidades para hablar sobre las emociones que un estudiante (o incluso usted como profesor) posiblemente sintió durante una clase o durante un día, usted expresa la importancia de las emociones y que está bien tenerlas. De esta manera, los estudiantes pueden obtener más oportunidades para reconocer e identificar sus emociones y al hablar de ello, poco a poco pueden ser mejores en la identificación de ellos.
- **Hablar de emociones** no significa necesariamente que tengas que aceptar un determinado comportamiento. Cuando se produjo un evento en el que el estudiante planteó un comportamiento difícil o no adaptación, es necesario hablar de ello y destacar la diferencia entre la emoción y el comportamiento en sí (es decir, la estrategia para gestionar esta emoción). De esta manera, los estudiantes gradualmente obtendrán más información sobre cómo manejaron sus emociones y cuán (in)efectivas son estas estrategias.
- **Proporcionar oportunidades para la autorreflexión.** Por ejemplo, deje que el alumno reflexione después de asistir a una clase o después de asistir a varias clases. Al hacer preguntas, los estudiantes tendrán que pensar en eventos pasados, cosas que salieron bien y cosas que fueron difíciles, ...

- **Utilice una historia social** para hablar sobre una situación específica que era importante para los estudiantes. Las historias sociales son historias en las que una situación específica se describe muy a fondo. Puede usar una situación cotidiana o una situación que resultó ser muy confusa para el estudiante con discapacidad intelectual. Al contar la historia, puede resaltar las señales sociales, las reacciones que pueden ocurrir y las acciones / reacciones que pueden ocurrir y por qué. Al contar historias sociales, usted puede ayudar a aumentar la comprensión de la situación de un estudiante, lo que eventualmente conduce a respuestas socialmente apropiadas. Si quieres crear una comprensión aún mayor, intenta combinar la historia con algunos elementos visuales (fotografías, dibujos, símbolos, vídeos).
- **Ejercicios para obtener más información sobre las propias emociones + las de los estudiantes**

Diario de emociones

Propósito: asegúrese de monitorear sus propias emociones por día y reflexionar sobre ello. Prestar atención a sus propias emociones eventualmente conducirá a una mejor comprensión de sus propias emociones, reacciones, es decir, conduce a un aumento en su inteligencia emocional

DÍA 1		
Mañana	mediodía	Noche

DÍA 2		
Mañana	mediodía	Noche
día...		
Mañana	mediodía	Noche

- * Este ejercicio también puede ser utilizado por profesores y estudiantes
- * Imprima esto, tantas veces como desee y asegúrese de mantener la fecha: sentimientos / emociones.
- * Una posible variante es discutir lo que recopiló con un estudiante / colega /

Hablar de emociones

Con esta tarea practicas a prestar atención a los sentimientos de la otra persona y experimentas el efecto que esto tiene en la comunicación en tu propia situación laboral.

Practique en una conversación relajada

Al comienzo del día, elija una conversación relajada con alguien que conozca bien para practicar los siguientes tres pasos:

Paso 1: Observar los cambios en el comportamiento no verbal

Preste atención al comportamiento no verbal de la otra persona. En otras palabras, no preste atención a lo que dice en términos de contenido, sino a lo que dice:

- Expresión facial
- Postura física
- gestualidad
- votar

Preste especial atención a los cambios que observa a este respecto. Notarás que, si prestas atención a esto por un tiempo, notarás más y más detalles.

Paso 2: Evaluación de sentimientos

Sobre la base de las observaciones anteriores, estime cómo se siente la otra persona.

- ¿Bajo cuál de los cuatro (Enojado, asustado, Feliz, Triste) asignaría sus sentimientos?
- Si dieras una calificación de cero a diez por la intensidad de sus sentimientos, ¿qué calificación darías?
- Ahora busca una palabra que creas que refleja los sentimientos de la otra persona más claramente.

Paso 3: Reflexiones de sentimientos

Nombra el sentimiento del otro. Encuentre un momento adecuado para esto, por ejemplo, cuando la otra persona haya terminado (parte de) su historia o cuando - en proporción - la emoción se vuelve más intensa.

Piense en los puntos de atención para las reflexiones emocionales:

- Da un resumen lo más exacto posible de los sentimientos de la otra persona. Omitir el contenido.
- Compruebe si ha evaluado correctamente el sentimiento de la otra persona.
- Da tu reflexión emocional sin juicio.

- Sé sincero.

Paso 4: Evaluación

- Al final de la conversación, evalúa por ti mismo el efecto de la reflexión emocional.
- Por otro lado
- En el transcurso de la conversación
- Por su cuenta

*Utilice estas asignaciones también como entrenador

También puede utilizar las tareas durante su proceso de enseñanza con los estudiantes.

Referencias

- <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Brackett, M. A., & Caruso, D. (2005). *The Emotionally Intelligent Teacher Workshop*. Ann Arbor, MI: Quest Education
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, 1-27.
- Ciarrochi, J., Deane, F.P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Cole, M. P., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Crick N. R. & Dodge K. A. (1996) Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development* 67, 993-1002
- Douma, J. (2018) Jeugdigen en (jong) volwassenen met een licht verstandelijke beperking.
- Došen, A. (2005). Applying the developmental perspective in the psychiatric assessment and diagnosis of persons with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 1-8.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63.

- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334–339.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., ... & Fernández, M. C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159.
- Freeman, S. F. N. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 3-20
- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375–390. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>
- Jawary, B. (2000). Teaching to diversity: A model for the inclusion of children with developmental disabilities in Jewish Day Schools. In Coalition for Advancement of Jewish Education, *Educating Jewish children with special needs* (pp. 22-27). New York: CAJE
- Jochemsen, T., & Berger, M. (2002). *Families First voor licht verstandelijk gehandicaptten: Richtlijnen en technieken voor het werken met gezinnen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Jongepier, N., Struijk., M. & Helm, P. van der (2010). Pedagogisch handelen in de residentiële jeugdzorg: De uitgangspunten voor een goed pedagogisch klimaat. *Jeugd en Co Kennis*, 4(1), 9-18.
- Kleinert, Harold & Jones, Melissa & Sheppard-Jones, Kathleen & Harp, Beverly & Harrison, Elizabeth. (2012). Students with Intellectual Disabilities Going to College? Absolutely!. *TEACHING Exceptional Children*. 44. 26-35. 10.1177/004005991204400503.
- Kothari, R., Skuse, D., Wakefield, J., & Micali, N. (2013). Gender differences in the relationship between social communication and

emotion recognition. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(11), 1148-57.

- Morisse, F., De Neve, L., & Došen, A. Emotionele ontwikkeling en verstandelijke beperking vanuit ontwikkelingsdynamisch perspectief: state of the art1.
- Nieuwenhuijzen, M. van, Vriens, A., Scheepmaker, M., Smit, M., & Porton, E. (2011). The development of a diagnostic instrument to measure social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 358-370.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sappok, T., Budczies, J., Dziobek, I., Bölte, S., Došen, A., & Diefenbacher, A. (2013). The missing link: Delayed Emotional development predicts challenging behavior in adults with intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 786-800.
- Rajkumar, A. P., Yovan, S., Raveendran, A. L., & Russell, P. S. S. (2008). Can only intelligent children do mind reading: The relationship between intelligence and theory of mind in 8 to 11 years old. *Behavioral and Brain Functions*, 4(1), 51.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas, & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 168-184).
- Swanepoel, S., & Britz, L. (2017). Emotional Intelligence and Academic Performance. *Alternation Journal*, (20), 171-188.
- van Heck, G. L., & Brenda, L. (2010). Emotionele intelligentie en de relatie met stress, gezondheid en welzijn. *Psychologie & gezondheid*, 38(5), 209-223.

- Van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B., & Matthys, W. (2006) Problematiek en behandeling van LVB jeugdigen. Een literatuurreview. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, 32, 211-228.
- Vermeer, A., Lijnse, M., & Lindhout, M. (2004). Measuring perceived competence and social acceptance in individuals with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 283-300.
- Wood, P. M., & Stenfert Kroese, B. (2007). Enhancing the emotion recognition skills of individuals with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 576-579.
- Zijlmans, L. J. M., Embregts, P. J. C. M., Gerits, L., Bosman, A. M. T., & Derksen, J. J. L. (2011). Training emotional intelligence related to treatment skills of staff working with clients with intellectual disabilities and challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(2), 219-230.

Glosario

Adaptaciones razonables: Asistencia o adaptaciones para asegurarse de que un estudiante pueda participar al máximo, a pesar de tener una discapacidad.

Autoimagen: La imagen que uno tiene sobre uno mismo, cómo te imaginas a ti mismo en tu cabeza. Los estudiantes con discapacidades intelectuales tienen un mayor riesgo de tener una autoimagen más negativa. Esto a menudo resulta de un desajuste entre sus habilidades y las tareas / requisitos que se les dan.

Educación inclusiva: Educación para todos los niños y estudiantes. Todos los niños y estudiantes pueden asistir a las mismas escuelas y no se hacen excepciones basadas en los desafíos que los estudiantes puedan tener.

Estrategias de enseñanza: Estrategias de instrucción, métodos específicos que se están utilizando para enseñar material del curso a los estudiantes.

Recursos

- Un video corto y fácil sobre el concepto de IE puede ser utilizado por ambos profesores para aumentar sus conocimientos, pero también pueden usar este video con los propios estudiantes para enseñar algo sobre inteligencia emocional:
<https://www.youtube.com/watch?v=n9h8fG1DKhA>
- Por lo tanto, tanto el cuestionario como el video pueden ser utilizados en primer lugar por el profesor solo (para obtener más información) y, en segundo lugar, pueden ser utilizados por un profesor que utiliza esto para enseñar a un estudiante acerca de su propia inteligencia emocional
- Bierman, K. L., Cole, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 156-168
- Brackett, M.A., S.E. Rivers, & P. Salovey. 2011. “Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success.” *Social and Personality Psychology Compass* 5 (1): 88–103.
- Eggum, N.D., N. Eisenberg, K. Kao, T.L. Spinrad, R. Bolnick, C. Hofer, A.S. Kupfer, & W.V. Fabricius. 2011. “Emotion Understanding, Theory of Mind, and Prosocial Orientation: Relations Over Time in Early Childhood.” *The Journal of Positive Psychology* 6 (1): 4–16.
- Salovey, P., & J.D. Mayer. 1990. “Emotional Intelligence.” *Imagination, Cognition, and Personality* 9 (3): 185–211



Herramientas

Comience el módulo con un **breve cuestionario** para obtener más información sobre la propia IE:

https://www.mindtools.com/pages/article/ei-quiz.htm?utm_source=youtube&utm_medium=video&utm_campaign=emotionalintelligence&utm_content=description

Este es un cuestionario que también se puede utilizar con los estudiantes juntos.

También un cuestionario útil para obtener información sobre las propias fortalezas de la IE.

https://www.drugsandalcohol.ie/26776/1/Emotional_intelligence_questionnaire-LAL1.pdf

Consejos

Con respecto a la enseñanza a estudiantes (o niños) con discapacidades intelectuales, se pueden hacer algunas adaptaciones para mejorar el proceso de aprendizaje. Estos alojamientos se pueden realizar en 5 zonas:

1. programación (por ejemplo, darle al estudiante tiempo adicional para completar una tarea o prueba)
2. configuración (por ejemplo, hacer que el estudiante trabaje en un grupo pequeño o con un compañero)
3. materiales (por ejemplo, proporcionar al estudiante notas del profesor o conferencias grabadas)
4. instrucción (por ejemplo, dividir una lección en partes más pequeñas, hacer que el estudiante trabaje con un tutor)
5. respuesta del estudiante (por ejemplo, permitir que el estudiante responda oralmente o en una computadora)

También al enseñar a estudiantes con discapacidades intelectuales, es importante tener en cuenta lo siguiente:

- Intente evitar una sobrecarga de información: asegúrese de centrarse en un tema o actividad específica a la vez
- Si es posible, trate de apoyar al estudiante uno a uno o asegúrese de que los estudiantes estén acompañados por una persona familiar (por ejemplo: El sistema de amigos). Los estudiantes con discapacidades intelectuales tienden a aprender mejor en un grupo más pequeño, con menos estimulaciones externas.
- Asegúrese de apoyar la memorización centrándose en el ensayo elaborado. Después de eso, puede tratar de usar algunos "consejos y trucos" para mejorar aún más el aprendizaje, por ejemplo: use fragmentación, mnemotécnicos, agrupamiento, para asegurarse de que lo que se aprende también se recuerde.

- Al aprender nueva información o adquirir una nueva habilidad, asegúrese de practicar esto no solo dentro del contexto educativo, sino también en otros entornos, situaciones, ...
- Asegúrese de proporcionar suficiente refuerzo positivo.

Sin embargo, a pesar de que estos son 5 dominios generales en los que puede hacer adaptaciones, el más importante de todos es: **¡asegúrese de centrarse en las necesidades del estudiante individual!** A pesar de que los estudiantes con discapacidad intelectual a menudo comparten los mismos desafíos, eso no significa que no tengamos que prestar atención a las habilidades únicas de un individuo. Tómese el tiempo para conocer al estudiante, conocer sus fortalezas, sus debilidades, averiguar lo que le gusta y tratar de que coincida con sus intereses y habilidades lo más cerca posible.

Textos, eventos o citas importantes para incluir como curiosidad.

- *"Es muy importante entender que la inteligencia emocional no es lo opuesto a la inteligencia, no es el triunfo del corazón sobre la cabeza, es la intersección única de ambos". - David Caruso*
- *"En un estudio de las habilidades que distinguen a los artistas estrella en todos los campos, desde los trabajos de nivel de entrada hasta las posiciones ejecutivas, el factor más importante no fue el coeficiente intelectual, los títulos avanzados o la experiencia técnica, sino la ecualización. De las competencias requeridas para un excelente desempeño en los estudios de trabajo, el 67% fueron competencias emocionales".— Daniel Goleman*
- *"Cuando escuchas con empatía a otra persona, le das aire psicológico a esa persona". - Esteban R. Covey*
- *Si carecemos de inteligencia emocional, cada vez que aumenta el estrés el cerebro humano cambia a piloto automático y tiene una tendencia inherente a hacer más de lo mismo, solo que más duro. Lo cual, la mayoría de las veces es precisamente el enfoque equivocado en el mundo actual. -Robert K. Cooper*



Links

https://www.mindtools.com/pages/article/newCDV_59.htm

https://www.youtube.com/watch?v=D6_J7FfgWVc&feature=emb_logo

<https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-exercises/>

<http://www.academicstar.us/UploadFile/Picture/2014-3/2014319223522925.pdf>

<https://strongkidsresources.com/research/social>

<https://www.understood.org/en/friends-feelings/empowering-your-child/building-on-strengths/the-importance-of-emotional-intelligence-for-kids-with-learning-and-thinking-differences>

<https://www.brighthubeducation.com/special-ed-learning-disorders/104639-modifications-for-students-with-intellectual-disabilities/>

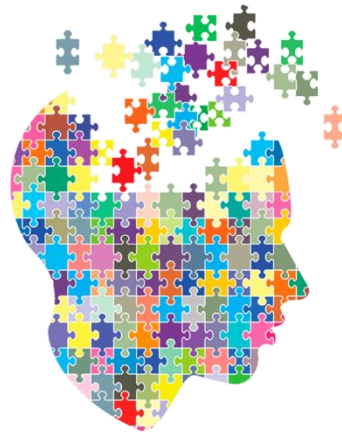
https://www.gulfbend.org/poc/view_doc.php?type=doc&id=10365&cn=208

https://do2learn.com/disabilities/CharacteristicsAndStrategies/IntellectualDisability_Strategies.html



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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 10

Estrategias de aprendizaje



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introducción

Cuando los estudiantes comienzan su carrera de educación superior, se sabe que mucha información les llegará. Tienen clases de voluntad a las que asistir, sesiones prácticas a las que asistir, pero no se queda ahí. Además de asistir a clases y momentos de contacto, los estudiantes tienen que ser capaces de procesar esta información de forma independiente.

No es inimaginable que el procesamiento de estas grandes cantidades de nueva información pueda ser un desafío para los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes de primer año indican que a menudo tienen que buscar formas de procesar la información de manera eficiente. Distinguir entre los puntos principales y las cuestiones laterales a menudo plantea un desafío. Mientras que los estudiantes eran previamente (escuela secundaria) capaces de tener éxito mediante la memorización de toda la información, es importante en la educación superior para ser capaz de hacer una selección suficiente entre los temas principales y menores. La investigación muestra que la falta de habilidades académicas básicas fundamentales (por ejemplo, matemáticas, escritura, comprensión lectora), la incapacidad de los estudiantes para administrar su carga de trabajo académica y mantener hábitos de estudio efectivos, y la incapacidad para cumplir con los plazos se citaron como las razones principales por las que los estudiantes abandonaron la escuela (Qian, Clary, Johnson, Echternacht, 2018).

También observamos que los estudiantes con una discapacidad de aprendizaje están encontrando cada vez más su camino a la educación superior (Cnockaert et al., 2010; Watts & Van Esbroek, 2000). No es impensable que necesiten apoyo extra en varios ámbitos, como por ejemplo procesar esta gran cantidad de información para aprobar los exámenes. Basándonos en el hecho de que tanto los estudiantes con y sin discapacidades de aprendizaje pueden luchar con esto, podemos

asumir que esto también será un desafío para los estudiantes con discapacidades intelectuales. Después de todo, los estudios han demostrado que el procesamiento de la información en personas con discapacidad intelectual se realiza de una manera diferente que por parte de personas sin discapacidad intelectual. Además, también requiere mucho esfuerzo estudiar regularmente y requiere mucha planificación, una habilidad que a menudo está menos desarrollada en personas con DI (Van der Molen et al., 2007).

Por último, los estudios también han demostrado que no solo las características personales tienen un efecto en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, Donche, De Maeyer, Coertjens, Van Daal y van Petegem (2013) concluyeron que las estrategias de enseñanza también pueden tener un impacto en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, por lo que es importante examinar críticamente las propias estrategias de enseñanza también.

Por último, pero no menos importante, la elección de incluir también este tema sobre las estrategias de estudio puede estar motivada simplemente por el hecho de que una estrategia de estudio es algo que puede ser modificado y ajustado por el propio estudiante.

En este tema, consideraremos brevemente el proceso de procesamiento de la información y las funciones ejecutivas de las personas con discapacidad intelectual. Se discutirán los desafíos específicos para las personas con discapacidad intelectual. A continuación, se discutirán diferentes tipos de estrategias de estudio y, por último, se realizará la traducción a las necesidades específicas de las personas con discapacidad intelectual.

Después de pasar por este capítulo, usted:

1. Tener una visión y conocimiento del proceso de procesamiento de la información y funcionamiento ejecutivo en personas con discapacidad intelectual;

2. Tener conocimiento de una serie de consejos y estrategias de estudio, de acuerdo con las necesidades específicas de las personas con discapacidad intelectual;

3. Ser capaz de entrenar a estos estudiantes con consejos y estrategias de estudio. El uso de medidas para apoyar el aprendizaje y la inclusión, como las siguientes, puede ayudar en este proceso:

- las adaptaciones curriculares no significativas;
- apoyo psicopedagógico;
- la anticipación y el refuerzo del aprendizaje;
- soporte técnico tutorial
- la frecuencia del año escolar por asignaturas;
- adaptaciones curriculares significativas;
- plan de transición individual;
- desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza estructuradas;
- desarrollo de competencias de autonomía personal y social.

Antecedentes del tema

La tendencia emergente y el enfoque en la inclusión también tienen su impacto en el campo de la educación. La educación inclusiva tiene su base en el artículo 24 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (DRDP, 2006), en el que se afirma que la educación debe ser accesible a todos los estudiantes y que las discapacidades no deben constituir en modo alguno un obstáculo para la participación en la educación. Además, este artículo se refiere a cada nivel de educación, lo que también implica que la educación superior necesita prestar más atención a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Este creciente enfoque en la educación superior inclusiva se refleja en el creciente número de estudiantes en la educación superior, y aún más específico de aquellos con discapacidades en la educación superior (Wats & Van Esbroeck, 2000). Como consecuencia, la población estudiantil en la educación superior es cada vez más diversa y las instituciones de educación superior deben prestar atención a esta diversidad, ofreciendo el apoyo adecuado cuando sea necesario. Sin embargo, junto con el aumento del número de estudiantes, se hizo evidente otra tendencia, la tendencia creciente de las tasas de abandono escolar de los estudiantes de primer año (Wats & Van Esbroeck, 2000; Emmers et al., 2019). A medida que los estudiantes se vuelven más buceadores, las necesidades de los estudiantes también son más diversas, por lo tanto, había una clara necesidad de apoyar a los estudiantes en su transición de la educación secundaria a la superior. Como consecuencia, surgió una tendencia europea en la que aumentaron los servicios de orientación y asesoramiento en los institutos de enseñanza superior. En su marco, Wats & Van Esbroeck (2000) mencionan cuatro tipos de soporte: preentrada de soporte; durante la entrada, durante los cursos y el apoyo de salida. A la luz de este curso y

módulo específico, el apoyo de orientación y asesoramiento '*durante los cursos*' es el más relevante, ya que este tipo de apoyo se centra en los problemas que los estudiantes pueden encontrar debido a discapacidades de aprendizaje o problemas personales. En estas iniciativas, se está prestando mucha atención a la elección del estudio del estudiante, la motivación del estudiante, así como la forma en que el estudiante estudia y procesa la información. La elección de estos temas no es arbitraria, porque la investigación ha demostrado que tienen una fuerte correlación con el éxito del estudio (Richardson, Abraham & Bond, 2012). Por ejemplo, los estudiantes pueden obtener ayuda para aprender a planificar su tiempo de estudio o pueden obtener más información sobre cómo estudiar de manera efectiva.

De hecho, los estudios y las investigaciones han demostrado que los estudiantes universitarios de primer año a menudo luchan con la cantidad de información y la forma más efectiva de procesarla. En este sentido, los estudios sobre estrategias de estudio y estrategias de aprendizaje son muy relevantes, porque se ha demostrado un vínculo claro con el éxito académico. Aún más específico, los estudiantes que tienen dificultades académicas a menudo muestran que tienen habilidades de estudio pobres. Además, la investigación ha demostrado un vínculo claro entre los estudiantes con discapacidades de aprendizaje y las habilidades de estudio más pobres (Proctor et al., 2006).

El enfoque en las habilidades de estudio y la elección de construir apoyo en torno a ella puede ser motivado por el hecho de que esto es, de hecho, algo que los estudiantes son capaces de cambiar. Con el apoyo adecuado, la instrucción y la motivación suficiente, los estudiantes pueden obtener nuevas estrategias de estudio que les proporcionen un mejor procesamiento de la información y, por lo tanto, una oportunidad de mayor rendimiento académico (Richardson et al., 2012). Posteriormente, Gall (1990) señaló que los profesores todavía tienen una participación limitada en el proceso de estudio de los estudiantes.

Aunque los profesores pueden contribuir al proceso de estudio creando condiciones ideales y proporcionando las herramientas necesarias, el proceso de estudio en sí sigue siendo inherente al estudiante. Como dijo Vermunt: *"La enseñanza no conduce al aprendizaje automático. Por lo tanto, la enseñanza debe dirigirse a animar a los estudiantes a utilizar actividades de aprendizaje de alta calidad"* (1996, p 25).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) es un enfoque del diseño educativo que promueve la idea de producir entornos físicos y herramientas en el sistema escolar con el fin de mejorar la experiencia de todos y cada uno de los estudiantes, incluidos los estudiantes con DI. Esta idea se basa en la suposición de que el modelo neuropsicológico tiene implicaciones en la práctica docente (CAST, 2018).

La identificación de las tres redes cerebrales (Redes Afectivas; Redes de reconocimiento y redes estratégicas) y el reconocimiento de la especificidad de su funcionamiento, es la base de los principios y directrices de para la creación de un UDL currículo aceptable, inclusivo, flexible y equitativo.

Los tres supuestos principales de la UDL consisten en:

- Proporcionar múltiples medios de compromiso (Redes afectivas - el "POR QUÉ" del aprendizaje);
- Proporcionar múltiples medios de representación (Redes de Reconocimiento - el "QUÉ" del aprendizaje);
- Proporcionar múltiples medios de Acción y Expresión (Redes Estratégicas -El "CÓMO" del aprendizaje).

La integración entre el marco UDL y las estrategias de enseñanza, tales como, medidas de apoyo al aprendizaje y la inclusión; análisis de comportamiento funcional; anticipación y refuerzo del aprendizaje; las intervenciones realizadas por los maestros, la tutoría entre pares en toda la clase y las modificaciones curriculares, pueden promover el diseño

universal para el aprendizaje y la enseñanza inclusiva para todos los estudiantes, incluso con diferentes niveles de identificación (CAST, 2018).

Estas pautas ofrecen un conjunto de sugerencias concretas que se pueden aplicar a cualquier disciplina o dominio para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder y participar en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes.

Conceptos específicos

Para tener una comprensión clara de lo que sigue, es necesario definir y explicar algunos conceptos específicos, relacionados con las estrategias para el estudio.

- **Funciones ejecutivas:** las funciones ejecutivas se pueden comparar mejor con los procesos de control de nuestro comportamiento humano. Sin funciones ejecutivas, no seríamos capaces de controlar nuestro propio comportamiento. Tres funciones ejecutivas importantes fueron identificadas por Miyake et al. (2000), *actualizando*, es decir, manteniendo la información actualizada, *cambiando*, es decir, la posibilidad de cambiar su atención a otra tarea o sujeto y la *inhibición*, es decir, la capacidad de no mostrar un determinado comportamiento a pesar de que se mostraría automáticamente ese comportamiento. Estas funciones ejecutivas emergen temprano en la infancia y se vuelven más estables durante la vida útil (Zhan et al., 2011). Las funciones ejecutivas son de particular interés cuando se trata de éxito académico, porque muchos investigadores creían que están vinculadas al nivel general de la inteligencia. Sin embargo, a raíz de esto, la investigación también ha demostrado que, en lugar de estar vinculadas directamente a la inteligencia de las personas, las funciones ejecutivas están más estrechamente relacionadas con la capacidad de aprender de las personas (Maehler y Schuchardt (2009).

- **Motivación /autodeterminación:** un marco bien conocido sobre la motivación es la teoría de la autodeterminación de Deci & Ryan (2000). Según Deci & Ryan, las personas tienen tres necesidades básicas, más específicamente la necesidad de *autonomía* (=posibilidad de tomar sus propias decisiones), la

necesidad de *competencia* (=posibilidad de hacer lo que te gusta y en lo crees bueno, utilizando sus propios talentos) y la necesidad de *pertenecer* (=establecer relaciones positivas con otras personas; la sensación de que importas y eres importante para alguien). Solo cuando se satisfagan estas necesidades, las personas podrán funcionar adecuadamente, lo que implica también que cuando se satisfacen estas necesidades, uno está siendo verdaderamente motivado, lo que lleva a resultados positivos (Deci & Ryan, 2000, Van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen, 2016). Más específicamente, múltiples estudios han demostrado una relación existente entre la autodeterminación y los resultados académicos positivos, por ejemplo, un menor abandono escolar (Hardre & Reeve, 2003) y un mejor rendimiento (Vanthournout, Gijbels, Coertjens, Donche & Van Petegem, 2012). Las aptitudes de libre determinación también se definen como aptitudes sociales, de comunicación y de adopción de decisiones; esencial para navegar en entornos de educación superior y a menudo poco desarrollados en estudiantes con DI (Qian, et al., 2018).

- **Estilos de aprendizaje:** Cuando se trata de aprendizaje y diferentes tipos de estilos de aprendizaje, el marco propuesto por Vermunt es ampliamente conocido. En un intento de obtener una comprensión y definición clara del aprendizaje, Vermunt (1996) declaró que, en un proceso de aprendizaje, 4 elementos deben estar presentes: estrategias de procesamiento cognitivo, estrategias de regulación, concepciones de aprendizaje y orientaciones al aprendizaje. Las estrategias de procesamiento son aquellos procesos que ayudan a los estudiantes en el procesamiento de la información presentada, por ejemplo: pensar en conexiones, pensar en puntos principales y subpuntos, pensar en aplicaciones prácticas y ejemplos sobre esta información. Las estrategias de regulación se refieren a las actividades y procesos

que los estudiantes utilizan para asegurarse de que comienzan a estudiar, por ejemplo: prepararse para realizar una determinada tarea, planificar el tiempo de estudio, ... A continuación, en base a las preferencias de los estudiantes, Vermunt diferencia entre cuatro tipos diferentes de estilos de aprendizaje, que van desde no dirigidos (problemas para procesar toda la información de una manera adecuada) hasta estilos de aprendizaje dirigidos al significado (queriendo saber qué se entiende con la información y otras implicaciones) y también que van desde una reproducción dirigida (centrándose en la reproducción de la información) frente a un estilo dirigido a la aplicación (tratando de aplicar lo que se aprende en diferentes situaciones). En un estudio sobre la efectividad de diferentes tipos de estrategias de estudio Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willingham (2013) identificaron algunas técnicas como moderadas a altamente efectivas. Las estrategias de estudio eficaces y moderadas son la interrogación elaborativa y la práctica intercalada, mientras que las pruebas de práctica y la práctica distribuida recibieron evaluaciones de alta utilidad.

Al leer sobre todos los conceptos anteriores, se puede observar que todos esos conceptos son de gran importancia cuando se trata de estudiar. Por ejemplo, imagine la siguiente situación: un estudiante que asiste a sus clases recibirá mucha información y comentarios. Durante esta clase, él escuchará y estará atento a lo que se está diciendo (atención). No solo escucha pasivamente, sino que también tendrá que procesar activamente esta información, por ejemplo, tomando notas (procesamiento de información). Eventualmente el estudiante también tendrá que estudiar esta información para aprobar un examen, lo que indica que tendrá que tomarse el tiempo necesario para concentrarse y concentrarse en esta información (cambio). En algún momento, tendrá que elegir entre el acto de estudiar o hacer otra cosa, tal vez incluso más divertida (inhibición), mientras que estudiar será la única opción que le

ayudará a lograr su objetivo. Al usar este ejemplo, queda claro que muchos de los conceptos explicados anteriormente están todos relacionados y vinculados a estrategias de estudio. Por lo tanto, es importante explicar estos temas, pero aún más importante mirar la forma en que estas funciones se desarrollan en individuos con discapacidad intelectual.

Necesidades especiales para personas con DI sobre el tema

Cuando se habla de los conceptos mencionados anteriormente, como inteligencia, funciones ejecutivas, atención, habilidades de estudio, es importante observar cómo se desarrollan estas habilidades dentro de las personas con discapacidad intelectual. Al mirar esto, también podemos obtener una visión clara sobre las necesidades específicas de estos estudiantes con discapacidad intelectual, relacionadas con el proceso de estudio.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que no todas las personas con discapacidad intelectual tendrán que luchar con los mismos problemas o de la misma manera. Cada individuo es diferente y por lo tanto es de gran importancia para obtener siempre una visión clara de las habilidades y capacidades del estudiante frente a nosotros.

Como dice claramente el diagnóstico, los estudiantes con discapacidad intelectual muestran un menor *nivel de inteligencia*. Para ser más concretos, a menudo luchan con el pensamiento abstracto y el razonamiento, el pensamiento de resolución de problemas y la adquisición de una comprensión más profunda de las cosas. Como consecuencia, los estudiantes con discapacidad intelectual serán más propensos a pensar de una manera realmente concreta y a menudo pensarán en "el aquí y ahora" (Derks, Bernard, Petry, Haveman & van Laake, 1994). Ver las conexiones entre causa y efecto también puede ser más difícil para ellos (Didden, Collin, & Curfs, 2008).

Además, estas características sobre su nivel de inteligencia también tienen un impacto en la forma en que los estudiantes con discapacidad intelectual *procesan la información*. Los estudios han demostrado que el procesamiento de la información es más lento para las personas con discapacidad intelectual en comparación con las personas sin discapacidad intelectual. Además, los procesos de pensamiento

también tenderán a ser más lentos en comparación con las personas sin discapacidad intelectual, lo que, en combinación con un procesamiento de la información más lento, es de gran importancia en un contexto educativo. Esto implica que los estudiantes con una discapacidad intelectual necesitarán más tiempo para procesar información, adquirir habilidades y conocimientos y así lograr objetivos predeterminados.

Con respecto al procesamiento de la información, existe una diferencia entre el procesamiento de la información verbal o visual. La investigación ha demostrado que las personas con discapacidad intelectual tienden a tener más dificultades con el procesamiento de la información verbal en comparación con la información visual (Van der Molen, Luit, Jonmans & Molen, 2007). Otra dificultad que encuentran los estudiantes con discapacidad intelectual es la incapacidad de distinguir entre temas principales y cuestiones laterales (Kleinert et al., 2009) Esto implica que la información proporcionada también debe ser apoyada visualmente, por ejemplo, mediante el uso de imágenes, gráficos o incluso pictogramas. Mediante el uso, por ejemplo, de diferentes fuentes y al subrayar, los estudiantes pueden obtener una indicación visual sobre lo que es realmente importante y lo que es menos importante.

Cuando se trata de procesar y retener información, también intervienen dos sistemas importantes, a saber, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo. Sin embargo, la forma en que funcionan estos sistemas también está influenciada por una discapacidad intelectual. En primer lugar, la carga de trabajo de la *memoria de trabajo* – necesaria para procesar y manipular la información antes de almacenarla en la memoria a largo plazo – ha demostrado ser menor en las personas con discapacidad intelectual. (Van der Molen, 2009; Schuchardt, Gebhardt & Maehler, 2010). Además, las personas con discapacidad intelectual experimentan más dificultades para retener información de la memoria a largo plazo, en comparación con las personas sin discapacidad

intelectual (Van der Molen et al., 2007). Esto implica que es importante no sobrecargar a los estudiantes con discapacidad intelectual con una gran cantidad de información, sino que debemos dividir la información en cantidades más pequeñas y manejables.

Con respecto a las *funciones ejecutivas*, los estudiantes con discapacidad intelectual también experimentarán algunas dificultades en comparación con sus compañeros sin discapacidad intelectual. Como se mencionó anteriormente, las funciones ejecutivas son de gran importancia cuando se trata de planificar, enfocar y organizar.

En primer lugar, la *capacidad de atención* de las personas con discapacidad intelectual tiende a ser más corta en comparación con las personas sin discapacidad intelectual. Las personas con discapacidad intelectual son mucho más sensibles a los estímulos actuales, lo que hace que sea más difícil para ellos centrar su atención. Además, los estudiantes con discapacidad intelectual experimentan dificultades para inhibir la respuesta dominante de centrar su atención en los estímulos que distraen. Son menos capaces de filtrar estímulos irrelevantes y, por lo tanto, son más propensos a distraerse (Van der Molen, 2009).

Centrar su atención es una dificultad, pero también se ha demostrado que cambiar la atención es más difícil para las personas con discapacidad intelectual. Además, es mucho más difícil para las personas con discapacidad intelectual centrar selectivamente su atención (Ponsioen, 2001).

Otra dificultad radica en la *organización de las tareas*. Las personas con dificultades intelectuales tienden a mostrar más dificultades en la organización de sus tareas. Es posible que esto se pueda explicar por el

hecho de que tienen dificultades para priorizar e identificar lo que es realmente importante y lo que no lo es.

Esto implica que es importante que los estudiantes con discapacidad intelectual necesiten un entorno/ espacio, no demasiado rico en estímulos y donde puedan trabajar con calma sin ser molestados demasiado. Además, también necesitarán ayuda para "volver a la pista" después de un tiempo y necesitarán que alguien tenga en cuenta que todavía están haciendo lo que querían / necesitaban hacer. Una forma de apoyar esto puede ser, por ejemplo, el uso de hojas de ruta donde se expliquen todos los pasos necesarios.

Después de haber aprendido una nueva habilidad o información, las personas con discapacidad intelectual experimentan más dificultades para generalizar esta nueva habilidad. Tienden a aprender de una manera basada en la situación y es difícil para ellos mostrar las habilidades recién adquiridas en situaciones distintas de la situación en la que aprendieron (Kleinert et al., 2009). Esto implica que los estudiantes necesitarán mucha repetición, pero también es importante que también aprendan a aplicar lo que han aprendido en otras situaciones.

En términos de *motivación*, la teoría de la autodeterminación se explicó anteriormente. Como se explicó, para llegar a ser una persona autodeterminada y motivada, se deben satisfacer sus necesidades básicas de autonomía, competencia y pertenencia. Cuando observamos la autodeterminación en personas con discapacidad intelectual, se demostró que esta autodeterminación es un importante predictor de éxito académico en personas con discapacidad intelectual, más específicamente, existe una relación positiva entre la autodeterminación y ser más productivo, mejor organización y calidad de vida (Erickson, Noonan, Zheng, & Brussow, 2015). Sin embargo, por

hermoso que esto suene, ser una persona autodeterminada no es tan evidente como puede parecer para las personas con discapacidad intelectual, más específicamente existe una relación negativa entre el nivel de inteligencia y el nivel de autodeterminación, lo que implica que las personas con discapacidades intelectuales (graves) tienen un nivel más bajo de autodeterminación (Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007). La transición de las escuelas secundarias a un entorno de educación superior implica un gran atractivo para estas habilidades de autodeterminación: se espera que los estudiantes establezcan sus propias metas, se autoregulan, resuelvan problemas, asuman la responsabilidad de su propio éxito. Además, para los estudiantes con DI, la transición a la educación superior a menudo significa un cambio de un entorno en el que los servicios y apoyos son organizados y gestionados por las escuelas en nombre de los estudiantes a un entorno en el que los estudiantes deben asumir la responsabilidad de su éxito buscando los servicios y apoyos que necesitan por su cuenta (Qian et al, 2018). Quian et al., muestran la importancia del coaching individual para estos estudiantes en la educación superior para facilitar el desarrollo de habilidades de autodeterminación y autodefensa.

Se sabe que una vez que las personas con discapacidad intelectual reciben el apoyo adecuado, su autodeterminación puede crecer (Wehmeyer Abery, Mithaug y Stancliffe 2003). Esto implica que las prácticas de los docentes deben centrarse en apoyar estas habilidades de autodeterminación.

Con respecto a los *estilos de estudio y aprendizaje*, se ha demostrado un vínculo claro entre las capacidades intelectuales y el uso de un estilo de aprendizaje no dirigido (Busato et al., 1995). Posteriormente, el uso de un estilo de aprendizaje no dirigido se vinculó a un peor rendimiento académico. Por lo tanto, podemos suponer que las personas con discapacidad intelectual harán uso de un estilo de aprendizaje más no dirigido, colocándolos en mayor riesgo de malos logros académicos. Por



lo tanto, también podemos asumir que los estudiantes con discapacidad intelectual, que participan en la universidad, necesitarán el apoyo adecuado para asegurarse de que están estudiando con un objetivo claro.

Propuestas metodológicas

Aunque en este curso específico, nos centramos en la enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual, cabe señalar que los siguientes consejos y trucos metodológicos se pueden aplicar a todos los estudiantes con diferentes tipos de necesidades. Después de todo, la educación inclusiva no se trata de la educación para un grupo específico de estudiantes con necesidades específicas, sino que simplemente está dirigida a la educación para todos los estudiantes (De Vroey & Mortier, 2002) y está en línea con los principios del diseño universal para el aprendizaje. El Diseño Universal para el Aprendizaje pone énfasis en 3 premisas:

1. Proporcionar múltiples medios de representación
2. Proporcionar múltiples medios de acción y expresión
3. Proporcionar múltiples medios de compromiso

En línea con lo explicado anteriormente con respecto a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad intelectual, se mencionarán algunos consejos generales.

- Asegúrese de que la **comunicación** sea clara e inequívoca.
- Asegúrese de **minimizar la cantidad de información**. Las personas con discapacidad intelectual necesitan más tiempo para procesar la información y posiblemente se distraigan con una gran cantidad de información, lo que aumenta el riesgo de un enfoque no dirigido de procesar esta información.
- Asegúrese de **formular metas por lección y por capítulo/tema**. De esta manera, se puede utilizar un estilo de aprendizaje más dirigido para procesar la información que se presentó. Además, asegúrese de insertar una casilla de verificación mediante la cual los estudiantes puedan verificar si obtuvieron los objetivos propuestos.

- En caso de que los estudiantes necesiten preparar tareas y tareas, asegúrese de que estas tareas también se puedan **dividir en subtareas más pequeñas**. De esta manera, sigue siendo claro y manejable para el estudiante y usted como profesor puede intervenir si es necesario.
- Asegúrese de incluir siempre una **tabla de contenido**, que contenga los temas principales. Esto puede ayudar a los estudiantes a estructurar la información y también les proporciona una buena visión general de los temas principales.
- Asegúrese de proporcionar siempre **soporte visual** para la información más importante (por ejemplo, PowerPoint). Puede ser una buena idea proporcionar siempre a los estudiantes los Power Points necesarios y la información de antemano. De esta manera los estudiantes también pueden echar un vistazo a él, y la repetición puede tener lugar.
- Proporcione a los alumnos comentarios regulares sobre cómo les va en clase y pregúnteles acerca de sus experiencias. La retroalimentación puede estar relacionada con el contenido, pero esto no siempre tiene que ser el caso, a veces la retroalimentación también puede existir a partir de algunas preguntas sobre el bienestar general y emocional del estudiante en clase.
- Para **superar los problemas de memoria** es importante repetir regularmente. Al aplicar nuevo material de aprendizaje, asegúrese de referirse a los contenidos anteriores y proporcionar el contenido del curso de una manera estructurada. Los estudiantes con identificación deben ser provistos de diferentes herramientas para apoyar la memorización, tales como glosarios, formularios, resúmenes del currículo, tarjetas de puntada, resúmenes, esquemas, mapas mentales, ...
- Los **problemas de atención** se pueden minimizar acortando el tiempo de instrucción. Asegúrese de variar en las formas de trabajo

e involucrar con frecuencia y activamente a sus estudiantes durante la instrucción: pregúnteles si todo está claro, déjelos reformular las materias para verificar la comprensión, hacer uso de las tareas grupales o tutorías entre pares para involucrarlos activamente. Limite los estímulos externos durante el tiempo de instrucción para evitar distracciones.

- Es importante que los estudiantes con DI **apoyen la generalización** de nuevos materiales aprendidos. Como profesor, puedes vincular explícitamente diferentes temas en su curso para apoyar la transferencia: consulte los temas tratados anteriormente y haga que el contenido del curso sea relevante y funcional. Los estudiantes deben tener la oportunidad de aplicar los asuntos aprendidos en diferentes situaciones / contextos y vincularlos a su propio entorno de vida diaria. Puede ser útil utilizar ejemplos concretos y relevantes para apoyar la comprensión de los vínculos entre el contenido.

- Si bien **la motivación y la autodeterminación** son predictores importantes para el éxito académico, como profesor puede satisfacer las necesidades básicas de autonomía, competencia y conexión de las siguientes maneras:

- o Concéntrese en las posibilidades y fortalezas
- o Cree en el potencial de aprendizaje de tus alumnos
- o Pregunte a los alumnos acerca de su motivación, intereses y perspectiva para que sean dueños de su propio proceso de aprendizaje
- o Dirigirse a los estudiantes personalmente y mostrar agradecimiento por sus comentarios
- o Desarrollar una relación positiva, abierta y alentadora con los estudiantes
- o Dar a los alumnos la posibilidad de hacer preguntas (explique cuándo, cómo se pueden hacer preguntas)

- Invertir en un ambiente de aula seguro y abierto
- Crea un ambiente cálido y positivo

Aparte de estos consejos generales, vale la pena proporcionar sesiones de coaching para apoyar las estrategias de estudio y las habilidades de los estudiantes con ID. La investigación muestra que la creación de un programa individual de coaching / mentoring puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con ID (Quian et al). Estas sesiones individuales de coaching pueden centrarse en apoyar las habilidades de autodeterminación, las estrategias de estudio y toma de pruebas, la planificación y la organización, ...

Se pueden organizar sesiones grupales para mejorar las habilidades académicas básicas de los estudiantes y las habilidades generales de estudio, por ejemplo:

- Lenguaje académico
- Habilidades de escritura y toma de notas
- Matemáticas básicas
- Hábitos de estudio eficaces y saludables
- Habilidades de planificación y organización: uso del horario académico de los cursos, listas de tareas pendientes, planificadores de estudios, priorización y establecimiento de objetivos, uso de diferentes herramientas de comunicación y plataformas de aprendizaje

En este proceso, será decisivo que el docente evalúe sus prácticas, en el marco de la UAD. Aquí hay una lista de verificación para los maestros.

"Creo un ambiente de aprendizaje en el que":

- ¿Las ideas y la información se representan de diversas maneras?



- Usted describe claramente el contenido de sus lecciones y sus expectativas de los estudiantes.
 - Presenta información en una variedad de formatos (por ejemplo, conferencia, texto, gráficos, audio, video, ejercicios prácticos).
 - Comienza cada lección con un esquema o una visión general de lo que se cubrirá.
 - Resume los puntos clave a lo largo de la lección y los vincula con el conocimiento general y los conceptos específicos.
 - Proporciona información en línea equivalente a documentos distribuidos en papel y proporciona contenido de lectura en diferentes formatos, como audio y video.
 - Utiliza tecnologías que mejoran el aprendizaje.
- ¿Pueden los alumnos expresar su comprensión del contenido de diversas maneras?
- Anime a los estudiantes a demostrar conocimientos y habilidades de maneras distintas a las pruebas y exámenes tradicionales (por ejemplo, ensayos escritos, proyectos, portafolios, revistas).
 - Las evaluaciones miden el éxito de los estudiantes en los objetivos de aprendizaje.
 - Incorpora tecnologías que facilitan la comunicación y participación de los estudiantes.
 - Permite a los estudiantes enviar su trabajo electrónicamente.
- ¿Los estudiantes tienen múltiples oportunidades para participar?



- Expresa entusiasmo por cada tema que enseña y explica la importancia del mundo real.
- Desafía a los estudiantes con actividades significativas.
- Crea un clima de aula en el que se respeta la diversidad de los estudiantes.
- Proporciona retroalimentación inmediata e instructiva sobre las actividades.
- Complementa las actividades de conferencias y lectura con ayudas visuales (por ejemplo, fotografías, videos, diagramas y simulaciones interactivas).

Si respondiste "Sí" a la mayoría o a todos estos artículos, ¡enhorabuena! Estás llegando a más estudiantes a través de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.



Referencias

-Busato, V. V., Prins, F. J., Hamaker, C., & Visser, K. H. (1995). Leerstijlenonderzoek gerepliceerd; de samenhang tussen intelligentie en leerstijlen. [Research on learning styles replicated; the relation between intelligence and learning styles]. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20(4), 332±340.

-CAST. Retrieved from <https://www.cast.org/publications/2005/future-in-margins-role-technology-disability-educational-reform-rose-meyer>

-Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

-Derks, W. A. M., Bernard, S., Petry, D., Haveman, M. J., & Laake, M. J. L. L. van (1994). Onbegrepen vragen: Over het interviewen van licht verstandelijk gehandicapten. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 49, 54-58

-Didden, R., Collin, Ph., & Curfs, L. (2008). Psychopathologie bij mensen met een verstandelijke beperking. In W. Vandereycken, C. A. L. Hoogduin & P. M. G. Emmelkamp (Red.), *Handboek psychopathologie: Deel 1 Basisbegrippen* (pp. 613-637). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238-251.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques:



Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.

-Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2019). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15.

-Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., Zheng, C., & Brussow, J. A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45-54.

-Gall, M. D. (1990). *Tools for Learning: A Guide to Teaching Study Skills*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA

- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347.

-Kleinert, H. L., Browder, M. D., & Towles-Reeves, E. A. (2009). Models of cognition for students with significant cognitive disabilities: Implications for assessment. *Review of Educational Research*, 79, 301-326

-Maehler, C., & Schuchardt, K. (2009). Working memory functioning in children with learning disabilities: Does intelligence make a difference? *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 3–10.

-Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.

-Molen, M. van der (2009). Het werkgeheugen van kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking: inzicht en handelen. In R. Didden & X. Moonen (Red.), *Met het oog op behandeling 2*:

Effectieve behandeling van gedragsstoornissen bij mensen met een lichte verstandelijke beperking

(pp. 15-21). Utrecht: LKC LVG / Expertisecentrum De Borg.

-Molen, M. J. van der, Luit, J. E. H. van, Jongmans, M. J., & Molen, M. W. van der (2007). Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Kind en Adolescent*, 28, 135-148.

-Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.

-Ponsioen, A. J. G. B. (2001). *Cognitieve vaardigheden van licht verstandelijk gehandicapte kinderen en jongeren* (Doctoral dissertation, Universiteit van Amsterdam [Host]).

-Proctor, B. E., Prevatt, F. F., Adams, K. S., Reaser, A., & Petscher, Y. (2006). Study skills profiles of normal-achieving and academically-struggling college students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 37-51.

-Qian, X., Clary, E., Johnson, D. R., & Echternacht, J. K. (2018). The Use of a Coaching Model to Support the Academic Success and Social Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Community and Technical College Settings. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 193-208.

-Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.

-Schuchardt, K., Gebhardt, M., & Mäehler, C. (2010). Working memory functions in children with different degrees of intellectual disability. *Journal of intellectual disability research*, 54(4), 346-353.



-Universal Design for Learning in action. Retrieved from:
<https://products.brookespublishing.com/Universal-Design-for-Learning-in-Action-P758.aspx>

-Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229.
<http://doi.org/10.1177/0149206316632058>.

-Vanthournout, G., Gijbels, D., Coertjens, L., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). Students' persistence and academic success in a first-year professional bachelor program: The influence of students' learning strategies and academic motivation. *Education Research International*, 2012.

- Verenigde Naties (2006). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Verkregen op 12 mei, 2020 via
<https://www.vaph.be/sites/default/files/documents/vn-conventie/vn-conventie.pdf>

-Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25±50.

- Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3), 173-187.

-Wehmeyer M. L., Abery B., Mithaug D. E. & Stancliffe R. J. (2003) *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. Charles C. Thomas Publisher, LTD, Springfield

-Zhan, J. Y., Wilding, J., Cornish, K., Shao, J., Xie, C. H., Wang, Y. X., et al. (2011). Charting the developmental trajectories of attention and



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

executive function in Chinese school-aged children. *Child Neuropsychology*, 17(1), 82–95.

Glosario

Estilos de aprendizaje: Cuando se trata de aprendizaje y diferentes tipos de estilos de aprendizaje, el marco propuesto por Vermunt es ampliamente conocido. En un intento de obtener una comprensión y definición clara del aprendizaje, Vermunt (1996) declaró que, en un proceso de aprendizaje, 4 elementos deben estar presentes: estrategias de procesamiento cognitivo, estrategias de regulación, concepciones de aprendizaje y orientaciones al aprendizaje.

Funciones ejecutivas: Las funciones ejecutivas se pueden comparar mejor con los procesos de control de nuestro comportamiento humano. Sin funciones ejecutivas, no seríamos capaces de controlar nuestro propio comportamiento.

Motivación / autodeterminación: Un marco bien conocido sobre la motivación es la teoría de la autodeterminación de Deci & Ryan (2000). Según Deci & Ryan, las personas tienen tres necesidades básicas, más específicamente la necesidad de autonomía (=posibilidad de tomar sus propias decisiones), la necesidad de competencia (=posibilidad de hacer lo que te gusta y en lo que eres bueno, utilizando sus propios talentos) y la necesidad de pertenecer (=establecer relaciones positivas con otras personas la sensación de que importas y eres importante para alguien).

Recursos

Las personas con discapacidad intelectual (DI, anteriormente retraso mental) se benefician de las mismas estrategias de enseñanza utilizadas para enseñar a las personas con otros desafíos de aprendizaje. Esto incluye discapacidades de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad y autismo. Estas son algunas de las estrategias enumeradas:

<https://www.mentalhelp.net/intellectual-disabilities/effective-teaching-methods/>

Herramientas

Planificación de la transición. Es extremadamente importante que las familias y las escuelas comiencen a planificar temprano la transición del estudiante al mundo de la edad adulta. Debido a que la discapacidad intelectual afecta la rapidez y el rendimiento de una persona que aprende nueva información y habilidades, cuanto antes comience la planificación de la transición, más se podrá lograr antes de que el estudiante abandone la escuela secundaria. Así que puedes usar la **aplicación de planificación de estudios** para controlar y programar tu tiempo cuando estás estudiando y cuando te estás relajando.

Recursos de aprendizaje en línea. We are Teachers' sites ha enumerado recursos de aprendizaje para niños en la escuela primaria, media y secundaria. El aprendizaje remoto y el aula virtual también están disponibles. <https://www.weareteachers.com/free-online-learning-resources/>

Consejos

Las estrategias útiles para enseñar a los estudiantes con discapacidades intelectuales incluyen, pero no se limitan a, las siguientes técnicas:

- Enseñar un concepto o componente de actividad a la vez
- Enseñar un paso a la vez para ayudar a apoyar la memorización y secuenciación
- Enseñe a los alumnos en grupos pequeños, o uno a uno, si es posible
- Siempre proporcionar múltiples oportunidades para practicar habilidades en una serie de entornos diferentes
- Utilice las indicaciones físicas y verbales para guiar las respuestas correctas, y proporcione elogios verbales específicos para reforzar estas respuestas



Textos, eventos o citas importantes para incluir como curiosidad

- <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>
- <https://www.kennedy-center.org/education/vsa/>
- <http://www.projectidealonline.org/v/intellectual-disabilities/>



Enlaces

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo:

<https://www.aaid.org/>

<http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/The-7-Principles/>

<http://www.projectidealonline.org/v/intellectual-disabilities/>

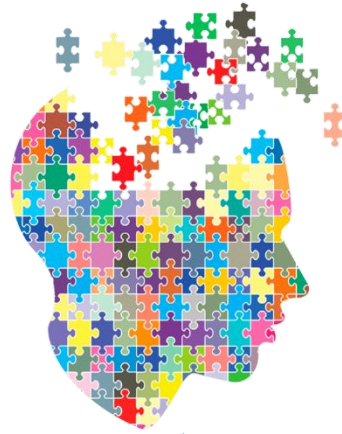
<https://therapytravelers.com/strategies-teaching-students-intellectual-disabilities/>

<https://www.mentalhelp.net/intellectual-disabilities/effective-teaching-methods/>



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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 11

Orientación profesional



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introducción

Actualmente, es indiscutible que todas las personas tienen derecho al trabajo. El artículo 27 de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad reconoce el derecho al trabajo y a obtener un empleo en un entorno abierto e inclusivo (ONU, 2006).

Todas las personas, tengan o no discapacidad, quieren y necesitan integrarse al mercado laboral. Uno de los mayores logros personales es tener un trabajo estable, ayudando a conseguir metas importantes, como la independencia económica, pero también significa una fuente de satisfacción personal (Alomar & Cabré, 2005). Según Ali et al. (2011), el empleo se ha convertido en un elemento decisivo en el proceso de integración social y participación comunitaria.

Según Vidriales et al. (2018), el trabajo es "un medio clave de inclusión social, fundamental para afrontar la vida adulta con autonomía e independencia, y fundamental para el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales" (p. 7).

Las personas con discapacidad intelectual (en adelante DI) encuentran una mayor dificultad en la educación superior una vez que han finalizado la etapa de educación obligatoria, lo que dificulta el acceso al trabajo en condiciones laborales adecuadas. El fracaso escolar o el abandono de los estudios, son considerados como unos de los principales obstáculos de los jóvenes para afrontar su futuro y tomar decisiones acordes con sus necesidades, intereses, características y expectativas (Álvarez et al., 2013). Según Mercado et al. (2013), las personas con discapacidad experimentan una desigualdad significativa en el lugar de trabajo debido a múltiples factores, como personales y ambientales.

En España, las cifras proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística (2019) muestran que el 30% de las personas con DI se mantuvo

activo durante los años 2017 y 2018. Este reducido porcentaje puede deberse a las numerosas barreras sociales y educativas y a la falta de oportunidades para encontrar y mantener un trabajo (Giné, 2004; Schalock & Verdugo, 2007). Estas barreras se centran en la tendencia social a desconocer sus preferencias e intereses así como a poner en duda su capacidad para tomar decisiones debido a su discapacidad (Cowenhoven, 2002). Según Ferreras et al. (2013), la falta de experiencia laboral, el desconocimiento de las propias habilidades, el desconocimiento del mercado laboral y la percepción negativa de uno mismo, pueden impedir la inclusión laboral.

Aun así, es importante aclarar que el hecho de que una persona con DI tenga un menor grado de empleabilidad con respecto a los que no tienen discapacidad, o con una discapacidad menos significativa, no puede justificarse por su propia condición, ya que existe evidencia científica de otros factores que pueden influir en esta diferencia.

Algunos autores señalan que la dependencia de este colectivo, impuesta a la sociedad (quizás con un sentido benévolo, pero creando cierta sobreprotección), y la influencia que dicha sociedad tiene sobre ellos, hace que presenten baja autoestima, poca capacidad para planificar y establecer metas, y / o percepción poco realista de sus propias habilidades y limitaciones (Field et al., 1998; Field & Hoffman, 2002; Robertson et al., 2001). De hecho, las principales dificultades que presenta este grupo para mantener un puesto de trabajo no se deben a que no sean capaces de realizar las tareas asignadas, sino a la dificultad de tener un comportamiento adaptativo acorde a las exigencias del trabajo. Por ejemplo, problemas de interacción con los compañeros, aceptación de la autoridad, dificultad para buscar ayuda, mantener horarios, etc.

Estas dificultades pueden deberse a la ausencia de una adecuada orientación laboral que les permita adquirir una conciencia realista y

coherente de las aspiraciones, posibilidades y limitaciones en un determinado contexto laboral, resultando en una actitud de infravaloración personal y concepciones poco realistas. Asimismo, es necesario resaltar las barreras que encuentran las personas con discapacidad en el entorno laboral, derivadas de la falta de confianza en que realmente pueden trabajar.

Según Lee (2009), el estilo de crianza sobreprotector, las bajas expectativas sobre sus capacidades y la ausencia de apoyo y orientación profesional se convierten en obstáculos para promover la vida independiente y la empleabilidad. Por el contrario, la integración social con apoyo individualizado promueve la eficiencia y minimiza creencias y actitudes de indefensión aprendidas (Lucas et al., 2012). Por ello, es fundamental que este grupo reciba los apoyos necesarios para elegir y acceder al trabajo que mejor se adapte a sus expectativas, habilidades, necesidades e intereses (Infante, 2016; Sescovich, 2009).

Las dificultades relacionadas con la discapacidad requieren cambios en las familias, empresas y entornos sociales afectados. Si se evalúan los resultados de un programa de inserción laboral, en términos estrictamente cuantitativos y de costo-beneficio económico, esto nos lleva a tener una visión demasiado simplista y reduccionista del mismo, al no tomar en cuenta otras variables como: la “riqueza social del trabajo”, generada por la inclusión en un entorno laboral, la “mejora en la calidad de vida ” y el “ bienestar social ” que se obtiene a través de la inclusión (de la Fuente, 2006).

En este contexto, la orientación vocacional juega un papel fundamental al permitir que las personas visualicen lo que quieren en sus vidas. Llinás (2009) y Ferreras et al. (2013), afirman que una buena orientación vocacional aumenta las oportunidades de las personas en la búsqueda de una profesión adecuada. De la misma forma, las personas que han

tenido una orientación adecuada aumentan su éxito en el ámbito laboral.

En definitiva, la actividad laboral se ha convertido en uno de los principales objetivos de la inserción social de las personas (Lucas et al., 2012). De hecho, entre las preocupaciones esenciales de las políticas de empleo, se contempla el derecho universal a tener un empleo, teniendo en cuenta las altas cifras de desempleo de este colectivo y en la necesidad de seguir avanzando en su integración social (Adroher, 2004; María Cecilia et al., 2020; Salinas y Sanz, 2003). Los principales objetivos de la integración sociolaboral de las personas con DI son los siguientes (Lucas et al., 2012, p. 398):

1. Fomentar el conocimiento adecuado de sí mismos en relación con el entorno social y laboral, evaluando las actitudes que impiden o dificultan una elección responsable y autónoma, y modificando creencias inexactas de falta de efectividad sobre cómo poner en práctica las decisiones que están adoptando.
2. Reforzar la necesidad de conocer el perfil de competencias y actitudes laborales, con el fin de orientar a cada persona hacia el trabajo más adaptado y, en su caso, ajustar las expectativas laborales.
3. Facilitar el conocimiento del entorno sociolaboral, así como los pasos a seguir y las técnicas a utilizar para su inclusión en el puesto de trabajo.
4. Desarrollar las actitudes y habilidades necesarias para que las personas a las que se dirija este proceso rector puedan operar de manera autónoma en la sociedad.
5. Reflexionar sobre algunos valores culturales y sociales necesarios para su inserción social y laboral.

Antecedentes del tema

Según Galilea (2015), la orientación vocacional es un recurso que promueve los intereses o preferencias vocacionales de las personas, adaptados a las exigencias del nivel de competitividad y las exigencias del lugar de trabajo. La orientación vocacional es una intervención psicoeducativa para identificar necesidades y posibles vocaciones de los estudiantes, que genera una elección de su futuro respondiendo a diferentes necesidades, como la autorrealización (Grañeras et al., 2008). Para elegir que trabajo pueden realizar las personas, se deben conocer e identificar los posibles logros que se pueden obtener con su elección (Romero, 1999).

Según las Resoluciones del Consejo Europeo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados (CE 2004 y 2008), la orientación se define como un proceso continuo que permite a las personas identificar sus capacidades, sus competencias e intereses, para tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo, y la gestión de la trayectoria de su vida personal relacionada con la educación y el trabajo.

De esta manera, la orientación vocacional tiene como objetivo conocer los intereses laborales del alumno, sus expectativas vocacionales, el nivel de conocimientos y la motivación real hacia una profesión, y ajustar esos intereses a la competencia laboral de la persona y a las necesidades del trabajo (Ferrerías et al., 2013). Los profesionales deben brindar el apoyo necesario y ajustar los intereses a las capacidades del individuo, para asegurar que la persona alcance el objetivo propuesto.

La persona orientada debe alcanzar su madurez vocacional. Es un proceso de aprendizaje personal que se construye con la interacción constante y recíproca entre factores sociales, culturales y económicos, donde las personas con DI juegan un papel relevante (Lucas et al., 2012). Lucas (2002, p. 65) define la madurez vocacional como “el grado en que una persona, en comparación con sus pares, adopta una actitud

planificada ante la decisión vocacional a tomar, una actitud basada en el conocimiento relevante de las distintas formaciones-profesionales alternativas, análisis previo de sus valores-metas, intereses, habilidades, determinantes personales y sociales".

2.1. Componentes de la orientación vocacional

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016), la orientación vocacional está orientada a trabajar desde cinco perspectivas: académica, familiar, social, personal, laboral y empresarial.

- Componente académico. Refiriéndose a los factores que favorecen o dificultan el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes. Se obtiene información sobre sus fortalezas y debilidades, sus capacidades en el ámbito verbal, numérico o espacial. Además, se recopila información sobre sus intereses, qué cursos son de su preferencia y cuáles no, qué quieren hacer en un futuro próximo.

- Componente familiar-social. Cubre el entorno familiar. Se recopila información sobre el estilo de vida familiar, el lugar de trabajo de los padres y su nivel educativo, cuántos miembros hay en la unidad familiar, su lugar entre sus hermanos y si estudian o trabajan. Además, aspectos socioeducativos como el tipo de comunicación entre la persona y la familia, si la familia conoce los intereses de la persona, las actividades sociales que le gustan, lo que le gusta y lo que no le gusta o cuáles son sus metas en la vida.

- Componente personal. Involucra aspectos de la persona como su personalidad, gustos, intereses y preferencias, metas personales, proyectos futuros, etc.

- Componente de necesidades laborales. ¿Cuáles son las necesidades que deben satisfacerse para obtener un trabajo? Orientación para realizar buenas entrevistas de trabajo, para integrarse en el mundo laboral y para gestionar adecuadamente los ingresos económicos.

- Componente de emprendimiento. Reforzar las cualidades personales, mejorar sus habilidades comunicativas y de negociación.

2.2. Principios rectores de los programas de orientación profesional

Lucas y col. (2012) explicaron cinco principios rectores de los programas de orientación profesional que conducen al logro de las metas planteadas:

1. Inclusión.

Las personas tienen derecho a participar activamente en la vida social y los profesionales deben brindar los apoyos necesarios para que esta participación sea posible.

2. Planificación basada en la persona.

La planificación centrada en la persona es un proceso basado en las preferencias, elecciones, capacidades y deseos de la persona, teniendo en cuenta las posibilidades de participación en el entorno comunitario, atendiendo las necesidades relacionadas con el desarrollo en la vida diaria y el desarrollo de habilidades laborales. La importancia de las actividades cotidianas de la vida se basa en que permiten a la persona manejarse de forma autónoma en el hogar y, en consecuencia, le permiten una mayor autonomía en la comunidad. Esta intervención permite:

- Controlar su propia vida.
- Lograr cambios significativos y positivos en el estilo de vida.
- Tener amigos y relaciones interpersonales.
- Trabajar en ambientes elegidos por la persona.
- Elegir dónde y con quién vivir.
- Participar en actividades de ocio y tiempo libre.
- Participar en la comunidad.
- Ser y sentirse respetado.
- Tener sentido de pertenencia.

- Mejorar la imagen de uno mismo.

3. Autodeterminación.

El proceso de autoorientación tiene como objetivo lograr, a través de programas adaptados a las necesidades de cada persona, un conocimiento realista y positivo de sí mismo en relación a sus valores-metas, intereses y habilidades, y percibirse a sí mismo con posibilidades de preparación e inserción social y profesional. Las habilidades de comunicación y la autodeterminación están estrechamente relacionadas, por lo que mejorar las habilidades de comunicación, a su vez, facilita las opciones y la autodeterminación.

4. Evaluación de capacidades y necesidades de apoyo.

Es importante una evaluación adecuada de las necesidades y fortalezas de la persona en interacción con su entorno.

Otro elemento clave para determinar estas necesidades es el uso de análisis conductuales, seguido de estrategias derivadas del apoyo conductual positivo para llevar a cabo las intervenciones. El análisis conductual aplicado ha demostrado su eficacia en la prevención y/o disminución de conductas problemáticas, en la intervención relacionada con las dificultades de aprendizaje, en la formación de habilidades de resolución de problemas y percepción social, así como en la mejora de la empleabilidad y habilidades académicas, entre otros (Jerano & Rodríguez, 2004).

2.3. Acciones de orientación hacia la inserción sociolaboral

Según Lucas et al. (2005), todas las acciones de orientación se entienden como actividades planificadas individualmente y desarrolladas de forma estructurada, encaminadas a promover la plena integración sociolaboral. Es posible diferenciarlos en tres grupos de acciones con

objetivos diferenciados, pero con el mismo propósito de desarrollar la madurez vocacional de los destinatarios:

- Adquirir un conocimiento realista y positivo de sí mismos y sus posibilidades, conocimiento de sus metas-valores, intereses vocacionales, habilidades o competencias.
- Favorecer el conocimiento sobre el entorno formativo y profesional. Requiere combinar y organizar la información previamente elaborada con criterios que orienten al alumno en el esclarecimiento del problema sobre el que decidir, centrando la atención en la información relevante.
- Promover la formación de habilidades para la obtención y el mantenimiento de un empleo.

Se pueden distinguir varias fases en la preparación de un estudiante con DI en la transición del sistema educativo al lugar de trabajo (Lucas et al., 2012):

- Clarificar valores-metas, intereses y habilidades en las personas objetivo.
- Facilitar oportunidades de formación y empleo. Por ejemplo, brindar experiencias laborales, desarrollar relaciones continuas con empleadores de la comunidad, lograr emparejamientos adecuados entre personas con discapacidad-trabajo y ofrecer apoyo en el trabajo.
- Ayudar a los estudiantes a evaluar, implementar y desarrollar el plan de acción.

- Crear oportunidades de vida autónoma, que implican brindar experiencias previas en entornos reales y ofrecer apoyos en el hogar.

Es, por tanto, un trabajo sistematizado que requiere una búsqueda activa de redes de apoyo para ofrecer posibilidades a las personas y al mismo tiempo desarrollar sus habilidades.

Podemos señalar 10 aprendizajes clave para el futuro empleo de los jóvenes con DI:

1. Habilidades de comunicación.
2. Conocimientos escolares: habilidades instrumentales, cultura, gusto por aprender, curiosidad.
3. Gestión de la información y competencia digital.
4. Capacidad para auto-dirigirse: planificar, reflexionar, evaluar consecuencias, tomar decisiones.
5. Capacidad de cuidado personal: salud, seguridad, higiene.
6. Habilidades sociales: habilidades sociales básicas, responsabilidad, pedir ayuda, seguir estándares.
7. Competencias emocionales: regulación emocional, empatía, autoconocimiento, autoestima, motivación.
8. Autonomía en el hogar.
9. Autonomía para la vida comunitaria: uso de transporte, manejo del dinero, uso de recursos comunitarios.
10. Competencias sociolaborales básicas: puntualidad, esfuerzo sostenido, interés por el trabajo bien hecho, revisión de la tarea y detección de errores.

Para que los jóvenes adquieran dichos aprendizajes, es importante que los profesionales y familiares: proporcionen distintas opciones entre las

que puedan elegir, buscando dar respuesta a diferentes vocaciones o intereses y formación en habilidades específicas para diversos entornos profesionales; promover planes de estudio con un enfoque por competencias en el que se garanticen las prácticas laborales; practicar habilidades emocionales, sociales, laborales, conocimientos, autonomía, autodirección, autocuidado, etc.; promover las relaciones sociales y la integración en entornos con otros jóvenes sin discapacidad; hacerlos responsables de sus acciones; respetar su privacidad; apoyar sus elecciones, incluso si no se cree que sean correctas, para permitirles cometer errores y vivir las consecuencias de sus propias decisiones. La definición de estas competencias laborales debe consultarse con los empleadores.

2.4. Proceso de orientación vocacional

El proceso de orientación profesional comienza con un estudio detallado de la persona y del entorno en el que se desenvuelve (figura 1).

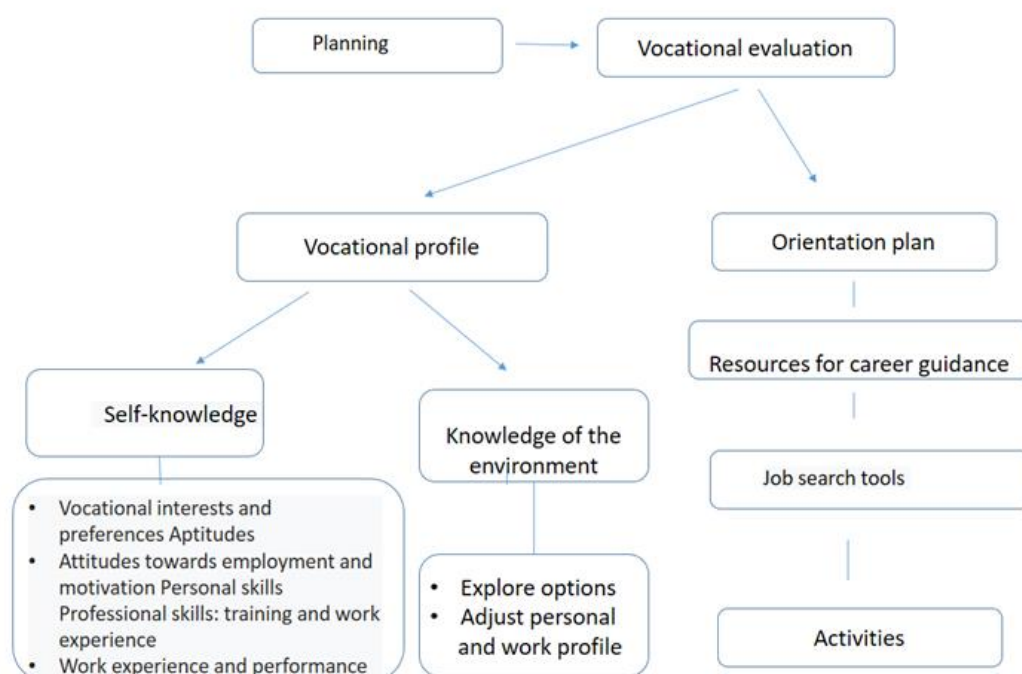


Figura 1. Proceso de orientación profesional (adaptado de Arsuaga y Santiso, 2018).

En cuanto al estudio de la persona, no se trata solo de que el profesional conozca a la persona, sino que la persona se conozca a sí misma. El autoconocimiento implica conocer las propias habilidades y expectativas para ajustar adecuadamente el proceso de orientación vocacional. De esta forma, la persona sabe lo que quiere y necesita en su vida y, a su vez, puede diseñar su perfil vocacional.

El perfil vocacional se define como el conjunto de rasgos y capacidades conformado por elementos como personalidad, intereses vocacionales, aptitudes o habilidades, actitudes, competencias y desempeño (Díaz et al., 2009; Lucas, 2006):

- Intereses y preferencias vocacionales: Conjunto de metas deseadas por la persona en las diferentes áreas de su desarrollo (personal, académica, vocacional o profesional). En general, los intereses varían a lo largo de la vida.
- Aptitudes: Se refieren a la capacidad de una persona para desarrollar determinadas conductas. Se diferencian las habilidades psicológicas y las habilidades pragmáticas (habilidades adaptativas), estas últimas se refieren a las habilidades y destrezas para realizar un determinado trabajo de manera efectiva.
- Actitudes hacia el empleo y la motivación: Actitud hacia el trabajo, el valor que se le otorga, la opinión realista y positiva de cada uno, el interés por aprender, el conocimiento relevante de las diferentes opciones formativas-profesionales y cómo acceder a ellas, la planificación, actitud autónoma y emprendedora en la toma de decisiones, entre otros. Es importante destacar estudios como los de Boerlust (1998) o Luzo et al. (1996), cuyos resultados confirman que la actitud hacia la toma de decisiones es el factor que predice con más fuerza la madurez vocacional.

- Competencias: Relacionadas con resolución de problemas, toma de decisiones, habilidades de gestión de la información, comunicación oral y escrita, trabajo en equipo, habilidades de relación interpersonal, razonamiento crítico, compromiso ético, habilidades de organización y planificación, aprendizaje autónomo, liderazgo, creatividad, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación.
- Competencia profesional: Adquirida mediante formación y experiencia laboral. Una situación paradójica a la que se ven expuestas muchas personas se refiere a que, si abandonan su formación para ir a trabajar, se encontrarán con niveles muy bajos de formación en un mercado laboral altamente competitivo que demanda cada vez más un mayor nivel de cualificación y del conocimiento. Precisamente, las opciones de las personas con DI, tanto de formación adaptada a sus necesidades como de búsqueda de un trabajo remunerado, son mucho menores (Lucas et al., 2012, p. 397).
- Expectativas y desempeño laboral: Esfuerzo que pone una persona para realizar eficazmente las tareas planteadas.
- El autoconcepto se refiere a la idea general de quién cree que es una persona. Si preguntara: "Dime quién eres", las respuestas serían pistas sobre cómo se ve a uno mismo, su autoconcepto. Cada persona tiene un autoconcepto general que podría resumirse en una breve lista de características generales que considera importantes. Pero el autoconcepto de cada persona también está influenciado por el contexto, lo que significa que pensamos de manera diferente sobre nosotros mismos dependiendo de la situación en la que nos encontremos. En algunas situaciones, las características personales, como nuestras habilidades, personalidad y otras características distintivas, describirán mejor a

quiénes somos. están. Puede considerarse relajado, tradicional, divertido, de mente abierta o motivado, o puede etiquetarse a sí mismo como un líder o un buscador de emociones. En otras situaciones, el concepto de nosotros mismos puede estar ligado a la pertenencia a un grupo o cultura. Por ejemplo, podría considerarse miembro de una fraternidad o miembro del equipo de atletismo.

- La autoeficacia se refiere a los juicios que las personas hacen sobre su capacidad para realizar una tarea dentro de un contexto específico. Los juicios sobre nuestra autoeficacia influyen en nuestra autoestima, lo que influye en nuestro autoconcepto. El siguiente ejemplo también ilustra estas interconexiones.

- La autoestima se refiere a los juicios y evaluaciones que hacemos sobre nuestro autoconcepto. Mientras que el autoconcepto es una descripción amplia del yo, la autoestima es más específicamente una evaluación del yo. Al igual que el autoconcepto, la autoestima tiene elementos generales y específicos. Más específicamente, nuestra autoestima varía a lo largo de nuestra vida y en todos los contextos.

En cuanto al conocimiento del entorno, se recopila información sobre las posibles barreras físicas y actitudinales que pueden impedir la integración sociolaboral de la persona con DI y, además, identifica posibles opciones laborales. En el siguiente apartado se discutirán tres opciones laborales normalmente mencionadas para abordar la inserción social y laboral de este colectivo.

2.5. Tipo de empleo

Existen tres alternativas laborales orientadas a satisfacer las necesidades de este colectivo (Lucas, 2006):

- Los Centros Ocupacionales, que desde su regulación es un paso previo a la incorporación al mercado laboral y donde la persona adquiere competencias laborales, siempre se fundamenta en su potencial de puente hacia el empleo. Podrán formar parte de estos centros personas que cumplan los siguientes requisitos: estar en edad laboral, haber sido valorados por los equipos psicopedagógicos y tener una resolución motivada del Equipo Multiprofesional sobre la necesidad de integración en un Centro Ocupacional por no ser posible insertarlo en una empresa o en un Centro Especial de Empleo, dada la discapacidad temporal o permanente identificada.
- Empleo protegido realizado en el Centro Especial de Empleo, que son empresas en las que al menos el 70% de los trabajadores tienen una discapacidad reconocida igual o superior al 33%.
- Empleo Apoyado, realizado en empresas ordinarias con apoyos individualizados para afrontar posibles dificultades en el desarrollo de las tareas laborales. Este tipo de empleo promueve la inserción social y la incorporación a la comunidad y además, mejora la calidad de vida y la independencia y autonomía de las personas (Becerra et al., 2012). Según la Asociación Europea de Empleo con Apoyo (EUSE), la definición de empleo con apoyo es "proporcionar apoyo a las personas con discapacidad y otros grupos desfavorecidos para garantizar y mantener un empleo remunerado en el mercado laboral libre" (EUSE, 2005, p. 14).



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

Conceptos específicos

Actitud

Es la forma en que actúa una persona, el comportamiento que tiene un individuo para hacer las cosas.

Aptitud

Es la cualidad que tienen las personas para realizar determinadas actividades específicas con cierta facilidad y eficacia. También se define como cualquier disposición natural o adquirida de naturaleza física o psíquica que es capaz de actuar y ser medida.

Carrera profesional

Desarrollo de la orientación que un trabajador elige para su vida profesional, un proceso permanente y sistemático, mediante el cual una persona establece sus objetivos y reconoce qué recursos tiene y cuáles debe alcanzar para cumplirlos.

Competencias instrumentales

Habilidades que nos permiten adaptarnos al entorno. Dentro de las competencias instrumentales, se distingue entre habilidades cognitivas, habilidades metodológicas, habilidades tecnológicas y habilidades lingüísticas.

Capacidad

Es la aptitud, talento, habilidad o capacidad innata que tiene una persona para llevar a cabo, y por supuesto llevar a cabo con éxito, una determinada actividad, trabajo u oficio.

Interesar

Es la inclinación o preferencia que una persona muestra por algo específico.

Intereses profesionales

Son la preferencia hacia determinadas actividades; la motivación que te hace tener inclinación a cierto tipo de acciones sin la necesidad de ser obligado a realizarlas, más bien, su realización produce satisfacción y alegría.

Motivación

Está compuesto por todos los factores capaces de provocar, mantener y orientar la conducta hacia un objetivo. La motivación también se considera como el impulso que lleva a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se le presentan en una determinada situación.

Orientación vocacional

La orientación vocacional es un proceso psicológico y pedagógico que busca ayudar en la elección de una determinada profesión, de acuerdo con las motivaciones, aptitudes y actitudes del alumno. Este proceso se basa en la premisa de mejorar el conocimiento del alumno sobre todas las posibilidades que tiene a su disposición para poder evaluar cuáles son los ideales a través del propio espíritu crítico del alumno.

Este proceso no solo tiene como objetivo la inclusión del alumno en el mundo laboral, sino que el objetivo real es reconocer el interés real del alumno y facilitar su aprendizaje sobre el entorno laboral.

Personalidad

Es el conjunto de características físicas, genéticas y sociales que reúne un individuo y que lo hacen diferente y único del resto de individuos.

Profesión

Es el trabajo o trabajos que hace alguien y por el que se le paga.

Vocación



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

Es la inclinación a cualquier estado, carrera o profesión.

Necesidades especiales de las personas con DI relacionada con el tema

Las características de la persona con DI dificultan los procesos de inclusión laboral, justificando la necesidad de adecuar los procesos formativos y contemplar apoyos específicos para facilitar el acceso al mundo laboral. Para acceder a un puesto de trabajo en el mercado laboral ordinario es necesaria una preparación y formación adecuadas que permitan a los trabajadores con discapacidad adquirir las estrategias, habilidades y competencias personales y profesionales necesarias para responder a este nuevo entorno.

<p>PROCESOS RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE</p>	<p>NECESIDADES DE APRENDIZAJE</p>	<p>PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN</p>
<p>PERCEPCIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de coherencia en las reacciones a la estimulación: hipersensibilidad o hiposensibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atención a las posibles causas, controle el entorno, fomentar el aumento del nivel de tolerancia (desensibilización) y / o asegurarse de que la persona controle el nivel de estimulación. - Detectar factores ambientales que deben ser ajustados, para favorecer la participación laboral de la persona con discapacidad. - Ofrecer medios para comunicar su malestar. - Aprovechar la forma de percepción más eficaz.



ATENCIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Hiperselectividad de estímulos.	<ul style="list-style-type: none">- Trabajar el cuidado articular ampliando los parámetros de cuidado para cada persona de forma paulatina.- Controlar la estimulación.- Empezar por lo que le interesa.- Ampliar la atención hiperselectiva.- Utilizar ayudas visuales.- Ofrecer descansos frecuentes.- Ajustar la duración de las tareas.- Variar la proximidad física.
MEMORY	<ul style="list-style-type: none">- Dificultades para contar o memorizar una historia.	<ul style="list-style-type: none">- Proporcionar materiales visuales.- Agrupar elementos para hacerlos significativos.- Usar estrategias sensoriomotoras / cinestésicas, que faciliten la adquisición de aprendizajes- Trabajar en secuencias de escenas o símbolos.



<p>MOTIVACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none">- Falta de sentido de la actividad, percepción del éxito y repercusión negativa del fracaso.	<ul style="list-style-type: none">- Consolidar los aprendizajes conseguidos, fomentando la flexibilidad y tolerancia a los cambios.- Fomentar activamente la exploración de nuevas situaciones a través de recompensas tangibles.- Introducir sistemas de auto recompensa priorizando las actividades preferidas.- Identificar refuerzos individualmente.- Considerar la duración de las tareas.- Intercalar actividades favoritas con las menos deseadas.- Tener en cuenta una posible baja motivación social.
<p>PLANIFICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none">- Dificultades para establecer objetivos y los pasos para alcanzarlos.	<ul style="list-style-type: none">- Generalizar los aprendizajes y las respuestas adquiridas, a diferentes contextos y actividades.- Reflexionar sobre nuevas secuencias en un contexto significativo.- Predecir los elementos de una secuencia.
<p>INTERACCIÓN SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none">- Dificultades para empatizar.- Dificultades de imaginación.	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar lenguaje explícito.- Simular situaciones, "ponte en el lugar de ..."



GENERALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Dificultad para poner en práctica lo aprendido.- Dificultad para generalizar el aprendizaje en situaciones nuevas.	<ul style="list-style-type: none">- Enseñar en entornos naturales.- Aprendizaje activo.- Trabajar con diferentes personas en diferentes lugares.- Trabajar con habilidades útiles, que se utilizarán.- Comprobar la transferencia de habilidades.
INTERACCIÓN SOCIAL	<ul style="list-style-type: none">- Intolerancia al trabajo en grupo y la orientación de adultos	<ul style="list-style-type: none">- Ofrecer tareas que pueda resolver uno mismo.
COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Dificultades relacionadas con la comunicación y la capacidad de expresión, necesidades, estados físicos o emocionales y deseos.	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar el aprendizaje apoyado por pares.

Federación Autismo Castilla y León: Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo.

[https://autismocastillayleon.com/wp-](https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf)

[content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf](https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf)

Propuestas metodológicas

4.1. Curriculum vitae

El Curriculum Vitae (en adelante, CV) es una presentación breve, escrita y ordenada de nuestros datos profesionales, nuestra formación académica y nuestra experiencia laboral. El CV y la Carta de Presentación son las herramientas que utilizamos para darnos a conocer en las empresas donde queremos / nos gustaría trabajar. Debemos incluir información resumida, concreta y estructurada.

Antes de redactar el CV, debemos saber qué trabajo estamos buscando y saber si encajamos en ese perfil laboral. También debemos reflexionar sobre lo que estamos dispuestos a encajar en un determinado perfil, por ejemplo, cursar previamente cursos de formación profesional. Además, debemos saber qué empresas podemos utilizar para presentar el CV.

A continuación, se ofrecen algunos consejos para hacer un buen CV:

- Contar con el apoyo de una persona que pueda guiarte durante el desarrollo, y explicarte los temas o cuestiones en las que encuentres dificultades.
- Ser claro. La persona que lo va a leer no dispone de mucho tiempo, por lo que hará una lectura rápida donde debe tener claro quién eres.
- Escribir la información de forma breve, clara y esquemática, sin rodeos.
- Presentar la información de forma organizada y estructurada, ordenada por apartados: datos personales, estudios, experiencia laboral y otros datos de interés.
- Agregar una foto reciente.
- Resaltar en negrita lo que el empleador quiere saber sobre usted. Resalte los requisitos para el trabajo.
- Revisar ortografía y redacción.

- Escribir con un ordenador (a menos que se indique lo contrario).
- Respetar los márgenes y los espacios en blanco.
- Resaltar en negrita, mayúscula o subrayado los titulares e información relevante.
- No extenderse más de 1 o 2 hojas como máximo (en una cara).
- Escribir la información en orden cronológico inverso (es decir, en primer lugar, logros actuales).
- Indicar motivaciones e intereses.
- Comunicar nuestros logros y cualidades, transmitir que somos el candidato ideal.
- Ser honesto y no mentir.

Para encontrar una empresa o lugar de trabajo que se adapte a nuestros intereses y preferencias, podemos diferenciar entre un trabajo público o un trabajo privado. Estos son algunos lugares para buscar trabajo:

Empleo público:

- Empleo en la Unión Europea (oficinas de información comunitaria).
- Empleo en la administración del Estado (BOE, guía del oponente, delegaciones gubernamentales, oficinas de empleo).
- Empleo regional (ayuntamientos, publicaciones regionales).
- Empleo local (tablones de anuncios municipales, consejos de juventud, periódicos locales).

Empleo privado:

- INEM (Agencia Oficial de Empleo)
- Empresas de selección.
- ETT (Empresas que facilitan el trabajo temporal)
- Asociaciones profesionales.
- Anuncios de prensa.
- Sindicatos.
- Academias.

- Asociaciones de jóvenes.
- Ayuntamientos.
- Internet.

Además, podemos acceder a portales de empleo accediendo a través de Internet. En primer lugar, necesitaremos registrarnos con un correo electrónico y complementar nuestro CV desde el sitio web. Algunos ejemplos de portales de empleo son los siguientes:

- Job-Hunt <https://www.job-hunt.org/>
- Job Accommodation Network (JAN) <https://askjan.org/about-us/index.cfm>
- Pathways to Employment <http://www.pathways.dshs.wa.gov>
- Getting Hired.com <http://www.gettinghired.com>
- ABILITY Jobs and Job Access <http://www.jobaccess.org/>
- American Association for People with Disabilities Employment <https://www.aapd.com/advocacy/employment/>
- Infoempleo <http://www.infoempleo.com/>
- Infojobs <http://www.infojobs.net/>
- Inforienta <http://www.inforienta.es>
- Jobpilot <http://www.jobpilot.com>
- Jobs www.jobs.ac.uk
- Jobtel <http://www.jobtel.it>
- Laboris <http://www.laboris.net/>
- LinkedIn <http://es.linkedin.com/>
- Mercadis <https://www.mercadis.com>
- Labour market <http://www.mercadodetrabajo.com.uy/>
- A thousand jobs <http://www.miltrabajos.com/>
- Opcionempleo <http://www.opcionempleo.com/>
- First Job <http://www.primerempleo.com/>
- Publiempleo.com <http://www1.publiempleo.com/>
- All work <http://www.todotrabajo.com>
- Topjobs <http://www.topjobs.co.uk>

- Easy work <http://www.trabajofacil.com/>
 - Trabajo.org <http://www.trabajo.org/>
 - Trabajos.com <http://www.trabajos.com/>
 - Trabajoset <http://www.trabajosett.es/listado-de-ett>
 - Your work <http://www.tutrabajo.org/>
-
- Manual de orientación vocacional para personas con discapacidad https://www.lantegibatuak.eus/wp-content/uploads/2019/11/Manual-lantegi-batuak-Orientacion_personas_con_discapacidad.pdf
 - Manual de buenas prácticas para la iniciación en empleo ordinario con apoyo de trabajadores con discapacidad intelectual. <https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/7037/1/978-84-697-8324-5.pdf>

4.2. Carta de presentación

Es una carta corta, también escrita en un ordenador, que se envía cuando respondes a un anuncio de trabajo o cuando acudimos espontáneamente a una empresa. Debemos enviarlo siempre con el CV.

En la carta explicamos los motivos que nos llevan a comunicarnos con el destinatario. No se trata de repetir la información en el currículum, sino de resaltar uno o dos aspectos relevantes del mismo. Su extensión suele ser de una hoja por una cara.

La presentación de la carta tiene como objetivo crear interés en la persona que recibirá su solicitud y resaltar aquellos aspectos de la oferta que no están incluidos en el plan de estudios y que pueden ser importantes para contratarnos.

Algunos consejos para escribir una buena carta de presentación son los siguientes:

- Escribir la información de forma breve y concisa, utilizando frases cortas, fáciles de leer y bien organizadas.
- Diseñar la carta de forma estructurada, ordenada por secciones. Respetar los márgenes y los espacios entre los párrafos.
- Revisar ortografía, gramática y signos de puntuación.
- Evitar párrafos largos y expresiones complejas.
- No engrapar la Carta de Presentación al CV, se presentan como documentos separados.
- Hacer una carta original, no haga copias de otras cartas.
- Ser cordial y respetuoso con la persona a la que se dirige.
- Nombrar lo que puedes y sabes hacer, cómo puedes ser útil para la empresa.
- No mencionar aspectos negativos sobre uno. Resaltar las capacidades de uno mismo.

Para tener en cuenta la estructura que debe tener la carta de presentación, debemos tener en cuenta que existen dos modelos de cartas según el objetivo: la carta de respuesta a un anuncio específico y la carta de presentación espontánea a una empresa en la que estamos interesado.

- Carta de respuesta a un anuncio

Una vez que hayas encontrado una oferta de trabajo en el periódico que te interesa, debes escribir a la empresa enviándoles el CV y la carta de presentación, que debe contener:

➤ La referencia o clave del anuncio suele ser un dígito de números, letras o una palabra (por ejemplo: Ref. 45.444).

- El objeto de la carta mencionando el anuncio, oferta o llamada a la que nos presentamos.
- Unas breves notas sobre aquellos aspectos del plan de estudios que mejor se adaptan al trabajo que elegimos.
- Solicitud de entrevista o solicitud de participación en las pruebas de selección.

- Carta de solicitud espontánea

Si decidimos ofrecer nuestros servicios a empresas, podemos atenderlas con una carta de presentación. Acude siempre al responsable del área donde vas a presentar tu solicitud. La estructura sería la siguiente:

- En el párrafo inicial nos presentamos.
- En el párrafo intermedio explicamos los motivos por los que nos interesa trabajar en esa empresa, destacando la formación y la experiencia laboral.
- En el último párrafo nos ponemos a disposición del destinatario para una entrevista personal.

La estructura de una carta modelo se muestra a continuación:

Nombre del candidato: Dirección Email Teléfono	Nombre de empresa: Dirección: Fecha.
---	--



Estimado Sr./a (...):

Primer párrafo

captar la atención del lector o hacer referencia a la oferta y el puesto de trabajo

.....
.....
.....
.....
.....

Segundo párrafo

presentación de las fortalezas

.....
.....
.....
.....

Tercer párrafo

Concierte la cita o muestre interés en participar en el proceso de selección.

.....
.....
.....
.....

Atentamente,

Firma

Nombre y apellido

4.3. Entrevista de trabajo

Una vez enviamos el CV y la Carta de Presentación, la empresa puede estar interesada en nosotros y querer hacer una entrevista de trabajo. Tras la entrevista de trabajo, definitivamente se elige a la persona que mejor se adapta al perfil que estás buscando. En este momento conviene utilizarlo para destacar y diferenciarse del resto de candidatos.

Es importante entender que realizar una entrevista, aunque no seamos seleccionados, es una experiencia positiva que puede brindar seguridad para futuras entrevistas presenciales. La primera entrevista puede resultar más complicada que el resto porque no tenemos experiencia previa.

Un apoyo importante es simular entrevistas de trabajo para que la persona con discapacidad pueda formarse previamente, en una situación muy similar a la real, y en la que también pueda adquirir habilidades de respuesta a preguntas que puedan generar algún tipo de conflicto, preguntas con doble intención, etc.

Asimismo, en esta formación previa se modelarán habilidades sociales adecuadas para asegurar un correcto saludo, interacción con los entrevistadores, posturas, miradas, etc.

Algunos consejos para realizar la entrevista de forma positiva son los siguientes:

- Estar informado sobre el puesto, la empresa y el puesto en cuestión.
- Identificar las fortalezas y debilidades personales y laborales, haciendo énfasis en las fortalezas.
- Mostrar entusiasmo y mantenga la atención.

- Preparar y llevar la documentación necesaria de forma ordenada y limpia.
- Ser puntual.
- Cuidar la imagen e higiene personal y modales.
- Ser optimista y confiar en uno mismo.

La mayoría de las entrevistas siguen un esquema básico que puede guiarte en la preparación:

- En primer lugar, espere a que el entrevistador le hable. Saluda de manera cordial y amistosa.
- Hablar de cuestiones relacionadas con la empresa, el puesto de trabajo, las tareas y las funciones a realizar. Al mismo tiempo, habla de nosotros como candidatos, qué y dónde hemos estudiado, qué experiencia tenemos trabajando, qué nos motiva a trabajar en esta empresa y la disponibilidad que tenemos para viajar o movernos fuera de tu ciudad. Es el momento de demostrar que nuestro perfil se ajusta a lo que busca la empresa. Es importante cuidar la comunicación no verbal.
- Preguntar cualquier duda que se tenga sobre las condiciones laborales o el proceso de selección. Demostrar interés en temas específicos de la empresa o del trabajo a menudo causa una buena impresión.
- Decir adiós siempre con cortesía y cordialidad, intentando establecer un nuevo contacto para una cita futura.

Es importante informar sobre la discapacidad que tienes, explicar qué es, cuáles son las posibles limitaciones, pero teniendo especial interés en las capacidades y fortalezas. Además, podemos aprovechar la situación y

mencionar las ayudas y bonificaciones de la Seguridad Social que puede recibir la empresa por contratar a una persona con discapacidad.

Bibliografía

Adroher, S. (2004). *Discapacidad e integración: Familia, trabajo y sociedad*. Madrid, España: Universidad de Comillas.

Ali, M., Schur, L., & Blank, P. (2011). What types of jobs do people with disabilities want? *Journal of Occupational Rehabilitation*, 21(2), 199-210.

Alomar, E., & Cabré, M. (2005). El trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en entornos normalizados. *Revista Síndrome de Down*, 22, 118-124.

Álvarez, P. R., López, D., Franchy, R., González, A. I., & Pérez, D. (2013). La orientación vocacional al alumno de bachillerato en transición a la universidad. En M. C. Cardona-Moltó, E. Chiner, A. Giner-Gomis (Coord.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 446-452). Alicante, España: AIDIPE.

Arsuaga, A., & Santiso, V. (2018). Buenas prácticas en la orientación vocacional para personas con TEA. En *Guía de orientación vocacional para personas con Trastorno del Espectro del Autismo*. España: Confederación Autismo España.

Becerra, M. T., Montanero, M., & Lucero, M. (2012). *Empleo normalizado con apoyo. Investigación en diferentes recursos de apoyo natural a trabajadores con discapacidad intelectual en tareas laborales que requieren autorregulación*. Badajoz, España: Observatorio Estatal de la Discapacidad.

Boerlust, J. G. (1998). Career Development and Career Guidance. In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology* (273-296). East Sussex, UK: Psychology Press.

Casado, R., & Cifuentes, A. (2003). *El acceso al empleo de personas con discapacidad, barreras y alternativas*. Burgos, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.

De la Fuente Anuncibay, R (2006). *Hacia la integración laboral de las personas con discapacidad. Un estudio longitudinal*. Burgos, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.

Díaz, D., Morales, M., & Amador, L. O. (2009). Perfil vocacional y rendimiento escolar en universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 20-23.

Escala de Intereses Vocacionales Kuder. Recuperado de <https://psicologoscordoba.org/test-de-kuder/>
https://psychology.wikia.org/wiki/Kuder_Occupational_Interest_Survey
(English version)

European Union of Supported Employment (EUSE) (2005). *Folleto informativo y modelo de calidad*. Belfast: EUSE.

Gavilán, M. and Castignani L. (2013). Vocational guidance in people with special educational needs as the result of visual impairment during the transition stage from high school to advanced education. Recovered from

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5161/pr.5161.pdf

Field, S., & Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self-determination: quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills and beliefs related to self-determination. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 114-119. doi: 10.1177/10442073020130020701

Field, S., Martín, J. E., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination for persons with disabilities: a position statement of the

division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113-128. doi: 10.1177/088572889802100202

Commonw of Learning (2020), Career and vocational guidance. Recovered from http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/395/CFC_Unit_8.pdf?sequence=11&isAllowed=y

Giné, C. (2004). Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 35(2), 210.

Grañeras, M., Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo, S., Vale, P., & Navarro, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Lerman, D.; Grob, C., Villante, N., Langlinais, Ch. (2018). Assessing and Teaching Job-Related Social Skills to Adults with Autism Spectrum Disorder. Recovered from <https://autism.unt.edu/sites/default/files/Vocational%20UNT%207.27.17.pdf>

European Parliament (2020) Employment and disability in the European Union Recovered from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/651932/EP_RS_BRI\(2020\)651932_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/651932/EP_RS_BRI(2020)651932_EN.pdf)

Jerano, C., & Rodríguez, P. (2004). *Habilidades manipulativas y laborales en centros residenciales: Concepto, evaluación y recursos*. Valladolid, España: Junta de Castilla y León, Consejería de Sanidad y Bienestar Social.

Jobpics. Cuestionario gráfico de intereses basado en el sistema RIASEC. Association of Vocational Rehabilitation Enterprises. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/4563358/cuestionario-gr%C3%A1fico-de-intereses-basado-en-el>

<https://www.apa.org/pi/disability/resources/assessment-disabilities>

Kuder, F. (s.f.). *Inventario de Intereses Vocacionales*. Chile: CEPECH Preuniversitario.

Lee, S. H. (2009). Perceptions of special education teachers and parents on self-determination of students with disabilities and instructional practices. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 10(2), 195–229.

Llinás, E. V. (2009). *La orientación académica desde el bienestar universitario*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uninorte.

Lucas, S. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Lucas, S. (2006). *Inserción sociolaboral de las personas pertenecientes a grupos de exclusión y a otros colectivos*. Curso de Doctorado de la Universidad de Valladolid (inédito).

Lucas, S., Arias, B., & Ovejero, A. (2005). Orientación profesional e inserción sociolaboral de personas con discapacidad intelectual. Valladolid, España: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/11321/?sequence=1>

Similar document in English

http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/395/CFC_Unit_8.pdf?sequence=11&isAllowed=y

Lucas, S., Arias, B., Ovejero, A., Cruz, F., Retortillo, A., & Rodríguez, H. (2012). Orientación Profesional e Inserción sociolaboral de personas con discapacidad Intelectual. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 6, 394-413.

Luzo, D. A., Funk, D. P., & Strang, J. (1996). Attributional retraining increases career decision-making self-efficacy. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 378-386. doi: 10.1002/j.2161-0045.1996.tb00453.x

Mercado, E., Aizpurúa, E., García, L. M. (2013). Avanzando hacia la igualdad de oportunidades en la inclusión socio-laboral de las personas con discapacidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 95-104. doi: 10.5209/revCUTS.2013.v26.n1.39571

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016). *Manual de servicios de orientación vocacional*. Ginebra, Suiza.

Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulada «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente»

<https://eur-lex.europa.eu/legal->

[content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=ES)

Similar

document in English

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/651932/EP_RS_BRI\(2020\)651932_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/651932/EP_RS_BRI(2020)651932_EN.pdf)

Roberton, J., Emerson, E., Hatton, C., Gregory, N., Kessissoglou, S., Hallam, A., & Walsh, P. N. (2001). Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings. *Research in Developmental Disabilities*, 22(6), 487-502. doi: 10.1016/S0891-4222(01)00085-3

Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona, España: Laertes Psicopedagogía.

Salinas, F., & Sanz, J. (2003). *La economía social y la integración socio-laboral de las personas en riesgo de exclusión*. Salamanca, España: Servicio de publicaciones de la Universidad Católica de Ávila.

Schallock, R. L., & Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.



Sescovich, S. V. (2009). *La gestión de personas: Un instrumento para humanizar el trabajo*. Mexico: Libros en red.

Vidriales, R., Hernández, C., & Plaza, M. (2018). *Empleo y Trastorno del Espectro del Autismo. "Un potencial por descubrir"*. Madrid, España: Confederación Autismo España.

Glosario

Análisis del puesto de trabajo: Consiste en realizar una descripción de las diferencias entre los puestos de trabajo en cuanto a las exigencias, actividades y conocimientos necesarios para su desempeño.

Aprendizaje formal: Es el que tiene lugar en los centros de educación y formación y conduce a la obtención de diplomas y títulos reconocidos.

Aprendizaje informal: Es un complemento natural de la vida cotidiana. A diferencia del aprendizaje formal y no formal, el aprendizaje informal no es necesariamente intencional y, por tanto, puede no ser reconocido por los interesados como positivo para sus conocimientos y habilidades.

Aprendizaje: se entiende como un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de la vida de un sujeto. Implica una apropiación de la realidad para transformarla. Está íntimamente ligado a la "no realización" humana, a la búsqueda de objetos siempre móviles y cambiantes, lo que posibilita una posibilidad infinita de nuevos aprendizajes.

Autoconcepto: Lo que uno piensa de sí mismo.

Autoformación: Tiempos específicos de aprendizaje en un plan de formación en los que el alumno trabaja solo o en un pequeño grupo con los recursos adecuados (material de aprendizaje multimedia y formador presente o a distancia). Incluye tiempos de (auto) evaluación y seguimiento del progreso. Puede tener lugar en varios lugares: el hogar, la empresa, el centro de formación, el centro de recursos (distintos del autoaprendizaje).

Capacidad de adaptación: Capacidad del sistema educativo. Es la voluntad de afrontar activamente las nuevas situaciones de trabajo derivadas de los cambios o transformaciones tecnológicas y/o organizativas. También implica valorar y comprender el significado y la función del trabajo de los demás en relación con las propias capacidades. También incluye la disposición a enfrentarse activamente a la primera situación laboral real, es decir, a la inserción profesional, teniendo en cuenta las competencias que se pueden ejercer y las responsabilidades que se deben asumir.

Capacidad de resolución de problemas: Capacidad clave detectada en el perfil profesional. Es la disposición y la capacidad de afrontar y responder a una situación determinada mediante la organización y/o aplicación de una estrategia o secuencia operativa (identificar, diagnosticar, formular soluciones, etc.).

Categoría profesional: Reconocimiento en el marco de las relaciones laborales de la empresa y/o sector de las capacidades y aptitudes del trabajador para desarrollar una determinada actividad laboral dentro del grupo profesional. Término utilizado por la antigua normativa laboral y en el Estatuto de los Trabajadores, equivalente a los niveles profesionales y áreas funcionales de actividad de los grupos profesionales. El Convenio Colectivo establece el objetivo de sustituir las actuales categorías profesionales por grupos profesionales.

Certificado de Profesionalidad: Documento expedido por la Administración Laboral que acredita las "competencias profesionales" adquiridas a través de actividades formativas en el ámbito de dicha administración.

Competencias Académicas: (Capacidades-Competencias-Destrezas son términos que suelen utilizarse indistintamente). Capacidad para realizar las diferentes tareas necesarias para cubrir las exigencias del estudio en la universidad.

Competencias profesionales: Capacidad de responder a las exigencias de la profesión y de realizar acciones profesionales específicas.

Cualificación laboral: Conjunto de habilidades competentes para desarrollar plenamente una función productiva.

Cualificación Profesional: Cualificación constituida por un potencial de conocimientos, habilidades y competencias, que permite comprender y dominar una situación profesional concreta, reproduciéndola en un entorno y en el conjunto del proceso productivo, transferible a otras situaciones laborales dentro de la misma empresa o en empresas diferentes.

Cuestionario de análisis de puestos de trabajo: Método de análisis de los puestos de trabajo que tiene en cuenta tanto las características personales como los factores tecnológicos y de otro tipo propios de la tarea.

Elección: significa reconocerse como diferente, separado, con una identidad que nunca es definitivamente segura, que siempre puede volver a cuestionarse. Significa hacer una elección y tener cierta autonomía/responsabilidad para aceptar las consecuencias de esa elección.

Empleabilidad: Competencia profesional, adquirida tras una sucesión de aprendizajes, identificada por la empresa, definida por criterios de rendimiento predeterminados y reconocida como tal por una ocupación determinada.

Empleo: Puede utilizarse de dos maneras: a. Todo trabajo, regular o intermitente, remunerado y realizado por un empleado (empleo); b. Conjunto de funciones y actitudes, relacionadas con un trabajo, realizadas por una persona en la producción de bienes y servicios (un empleo).

Empresa: Todas las empresas del sector público o privado, independientemente de su tamaño, estatuto jurídico o sector económico en el que operan, así como todos los tipos de actividad económica, incluida la economía social.

Formación Profesional: La Formación Profesional en España se caracteriza por estar organizada en tres subsistemas que funcionan de forma bastante independiente: Formación Profesional Reglada (FP), Formación Profesional Inicial (FPI) o Formación Profesional Continua (FPC).

Formación: Aptitud o preparación específica para el desempeño de una actividad o tarea determinada.

Función profesional: Globalmente, la función se refiere al conjunto de actividades de la misma naturaleza que permiten el cumplimiento de los objetivos de una organización (por ejemplo, función comercial, función de producción...). En una estructura definida, la función representa una agrupación de puestos de trabajo con actividades similares (por ejemplo: función de director de agencia en el banco X).

Habilidad: Capacidad o disposición para realizar una determinada tarea o tipo de actividad, ya sea por dotación natural o herencia, o como resultado del aprendizaje y la experiencia. Dominio o alto nivel de rendimiento que se mantiene en patrones estables de comportamiento que la persona ejecuta con habilidad. Se pueden distinguir seis grandes grupos de habilidades básicas: sensoriales, motoras, perceptivas, comunicativas y sociales. El aprendizaje de cada uno de estos tipos de habilidades requiere técnicas y prácticas diferenciales que tengan en cuenta la adecuada percepción de los estímulos externos, la precisión y rapidez de la respuesta y la reflexión sobre cómo el sujeto realiza la acción. El concepto de destreza suele diferenciarse del concepto de habilidad (aunque a veces se utilizan como sinónimos). La destreza tiene un carácter más específico e instrumental y se refiere a un modo de acción (físico o mental). Sin embargo, una destreza puede requerir varias habilidades en combinación.

Itinerario de formación: Conjunto de módulos correspondientes a una ocupación que, secuenciados y ordenados pedagógicamente, permiten desempeñar la ocupación.

Lugar de trabajo: El lugar en el que se trabaja, el clima en el que se trabaja, las personas con las que se interactúa de diferentes maneras para realizar el trabajo. El entorno en el que trabajas y te relacionas con las demás personas que trabajan contigo. Actividades, buenas relaciones, motivaciones, comunicación, organización, administración, gestión, seguridad, oportunidades, técnicas, empatía, trabajo en equipo, herramientas, equipos, formación, evaluación, responsabilidades, deberes, derechos, valores, liderazgo, productividad.

Necesidades de formación: Diferencia de conocimientos o habilidades entre el perfil ocupacional requerido y el perfil ocupacional real.

Objetivo: Un objetivo es el resultado que se espera que el alumno alcance al final de un determinado proceso de aprendizaje.

Orientación para el desarrollo personal: Cuando el proceso de orientación se establece como objetivo potenciar la formación del alumno en los ámbitos cultural, social, familiar, relacional y ético.

Orientación para el desarrollo profesional: Cuando el proceso de orientación se establece como objetivo principal, facilita la toma de decisiones académicas y profesionales de los estudiantes, así como su transición al mundo laboral.

Orientación: Proceso educativo cuya finalidad es favorecer el desarrollo integral (académico, personal y profesional) del alumno.

Perfil del puesto de trabajo: Conjunto de características laborales de un puesto de trabajo que determinan los requisitos que debe cumplir el trabajador que lo ocupa.

Perfil profesional: Entendemos por perfil el conjunto de competencias profesionales que caracterizan a cada cualidad y es el referente del sistema productivo para definir la formación que acredita dicha cualidad de formación profesional. El perfil profesional incluye las competencias y logros profesionales agrupados por unidades de competencia. Los logros son los comportamientos esperados del titulado en determinadas situaciones laborales. Las competencias son las aptitudes que el profesional debe demostrar al desarrollar los logros y alcanzar la calificación del título.

Plan de formación: Conjunto integrado y ordenado de acciones formativas necesarias para resolver los problemas competenciales existentes en la empresa y satisfacer sus necesidades de formación.

Proceso de trabajo: Sucesión de acciones, actividades o fases necesarias para la obtención de un producto/servicio y que se enmarca en una fase del proceso productivo.

Profesión: Conjunto de puestos de trabajo con tareas similares o estrechamente relacionadas que requieren cualidades, conocimientos o habilidades cualitativamente similares para su desempeño.

Prueba de Aptitudes: Examen de conocimientos profesionales del solicitante, que evaluará su aptitud para el ejercicio de la profesión en España. Abarcará las materias cuyos conocimientos sean imprescindibles para el ejercicio de la profesión en España y que no estén cubiertas por la titulación aportada por el solicitante. Esta prueba podrá incluir el conocimiento de la deontología profesional aplicable en España a la profesión de que se trate.

Puesto de trabajo: Conjunto de tareas, funciones y responsabilidades que, en el marco de las condiciones de trabajo de una determinada entidad, constituyen la actividad laboral habitual de una persona.

Recursos

3.1. Jobpics

Los métodos de orientación vocacional incluyen diferentes técnicas como cuestionarios, entrevistas, observación directa, dinámicas de grupo, etc. Las herramientas más utilizadas por la mayoría de los profesionales son los cuestionarios o inventarios, que permiten explorar diferentes aspectos como intereses, motivaciones o preferencias (Ferrerías et al., 2013)

Sin embargo, según Ferrerías et al. (2013), las ventajas de los cuestionarios o inventarios tradicionales (como la repetibilidad, el procesamiento de la información, la validez, etc.) se convierten en desventajas cuando el orientador trabaja con personas que no se sienten cómodas con los cuestionarios, o no los comprenden o aprovechan adecuadamente; por ejemplo, personas con DI, con dificultades de lectura y escritura, extranjeros, etc. En este caso, los cuestionarios tradicionales no son útiles y, quizás, necesiten ser complementados con otras herramientas o técnicas.

Ferrerías et al. (2013) presentan una alternativa a los cuestionarios tradicionales. Esta es la herramienta Jobpics, desarrollada originalmente en la Asociación Noruega de Empresas de Rehabilitación Vocacional (AVRE), por el psicólogo Arne Svendsrud. La versión en español ha sido realizada por el Instituto de Biomecánica a través de Jobpics-Europe, un proyecto financiado por el programa Leonardo da Vinci de la Comisión Europea, presentado por la agencia nacional SIU (Centro Noruego de Cooperación Internacional en Educación Superior). El propósito de este proyecto ha sido realizar versiones de Jobpics en diferentes idiomas y adaptar las características del método a las diferentes realidades nacionales.

Jobpics es una herramienta para el asesoramiento vocacional basado en imágenes. El uso de Jobpics, solo o en combinación con otras técnicas, permite al profesional trabajar en el perfil de interés vocacional de la persona. Al ser una herramienta muy abierta, permite utilizarla en diferentes contextos y con formas de asesoramiento adaptadas a las necesidades de cada usuario individual.

Jobpics se basa en la teoría RIASEC, elaborada por John Holland, que permite caracterizar las profesiones según categorías de interés (Realista, Investigador, Artista, Social, Emprendedor y Convencional). Las personas también pueden clasificarse en seis tipos de personalidad vocacional, según sus patrones de intereses, personalidad, habilidades, valores y motivación. La orientación vocacional desde esta perspectiva intenta hacer el ajuste entre la persona y su vocación. El objetivo es que las personas tomen decisiones vocacionales acordes con su perfil.

Jobpics consta de 183 tarjetas con imágenes de profesiones. Cada ficha contiene, en el anverso, una imagen principal de la vocación, un código que clasifica esa vocación según el sistema RIASEC y el nivel de formación requerido. En la parte posterior de cada archivo hay dos fotografías adicionales y vocaciones relacionadas que pueden usarse para extender el consejo.

El proceso guiado con Jobpics permite diferentes posibilidades para el profesional y para el usuario:

- Para el profesional, implica la recopilación y clasificación sistemática de información valiosa sobre los intereses vocacionales del usuario.
- Para el usuario, significa la posibilidad de reflexionar sobre sus intereses, preferencias y habilidades y, de esta forma, identificar, potenciar y defender sus fortalezas.

Se puede aplicar individualmente o en grupo. El uso de Jobpics tiene varios objetivos:

- Asesorar en el proceso de elección de estudios o formación ocupacional.
- Facilitar el proceso de búsqueda de empleo, basado en intereses y habilidades.
- Delinear el perfil personal del usuario, de manera que se facilite el diseño de itinerarios vocacionales (Formación, trabajo, rehabilitación, etc.).
- Ayudar al usuario a “descubrirse a sí mismo” como forma de apoyo en los momentos de toma de decisiones.
- Potenciar los intereses, preferencias y habilidades del usuario (por ejemplo, para la elaboración de CV, preparación de entrevistas de trabajo, etc.).
- Facilitar el proceso de rehabilitación laboral y educativa.
- Realizar actividades y juegos relacionados con la orientación profesional y el descubrimiento del mundo laboral.
- Orientación escolar, durante el proceso mediante el cual se ayuda al alumno en el estudio, así como en el período de adaptación a la escuela.
- Complementar la realización de pruebas psicológicas y orientación profesional estándar.
- Complementar la realización de pruebas psicológicas y de personalidad en los procesos de selección de puestos.

En definitiva, esta herramienta es un instrumento para facilitar la orientación vocacional a los profesionales que trabajan en este campo. (Ferrerías et al., 2013).

3.2. Preferencias vocacionales de Kuder.

Es un inventario de intereses vocacionales creado por Frederic Kuder en 1993. Consta de un total de 104 preguntas, en las que la persona debe marcar dos de las tres opciones de respuesta: la que más le gusta y la que más le desagrada. Kuder explica que los intereses motivan el comportamiento y se expresan en preferencias por determinadas actividades más que por otras. Describió diez tipos de intereses:

Tabla 1. Tasas de interés del Inventario de Preferencias Vocacionales de Kuder.

Tipo de interés	Características
Intereses al aire libre.	Se manifiestan por el interés por realizar actividades en lugares abiertos interactuando con la naturaleza.
Intereses mecánicos.	Se manifiestan por el interés por realizar trabajos que involucren herramientas, maquinaria y dispositivos mecánicos.
Interés de los números y los cálculos.	Se manifiesta por el interés por aquellas actividades que involucran el uso de símbolos matemáticos y el estudio de elementos numéricos.
Intereses científicos	Se manifiesta por el interés por los procesos y eventos biológicos, químicos y físicos.

Tools

Kit de herramientas de la Asociación Europea para la Diversidad del Empleo con Apoyo. Kit de herramientas para el empleo con apoyo europeo.

Este conjunto de herramientas consta de una variedad de documentos de posición y guías prácticas y está diseñado para aumentar el conocimiento y las habilidades de los profesionales responsables de la prestación de servicios de Empleo con Apoyo.

[Http://www.empleoconapoyo.org/aese/Caja%20de%20Herramientas%20para%20la%20diversidad.pdf](http://www.empleoconapoyo.org/aese/Caja%20de%20Herramientas%20para%20la%20diversidad.pdf)
(Español)

<http://www.euse.org/content/supported-employment-toolkit/EUSE-Toolkit-2010.pdf> (Inglés)

Consejos

1. Adopte una forma de hablar natural y sencilla. Evite el lenguaje técnico y complejo y utilice frases directas y bien construidas. Evite los circunloquios.
2. No subestime el talento de las personas con discapacidad intelectual. A menudo, no los incluimos en conversaciones cotidianas o laborales porque pensamos que no estarán a la altura.
3. Responda a sus preguntas asegurándose de que nos hayan entendido. Sea paciente, sus reacciones pueden ser lentas y puede llevar tiempo comprender lo que está diciendo.
4. A excepción de los problemas intelectuales, trátelos de acuerdo con su edad.
5. Facilite su relación con los demás. Formar equipos a este respecto.
6. Evite la sobreprotección. Debemos dejar que hagan o intenten hacer solos todo lo que puedan. Ayúdalos solo cuando sea necesario.
7. Quieren vivir en situaciones estandarizadas y ser valoradas por lo que hacen y no por ser personas con discapacidad intelectual.
8. Intente estar atento a sus respuestas, para que pueda adaptar la comunicación si es necesario.
9. Hable directamente con la persona con discapacidad intelectual, no con la persona que la acompaña si la tiene.

Fuente: Diversidad e inclusión (2020)

<https://fundacionadecco.org/azimut/diez-claves-gestionar-la-discapacidad-intelectual-psiquica-desde-rrhh/>



Consejos	Usar	Evitar
Enfatice las habilidades, no las limitaciones	Persona que usa silla de ruedas	Persona confinada a una silla de ruedas, persona en silla de ruedas
No use un lenguaje que sugiera la falta de algo.	<p>Persona que usa un dispositivo de voz</p> <p>Persona con discapacidad</p> <p>Persona pequeña</p> <p>Persona con parálisis cerebral</p> <p>Persona con epilepsia o trastorno convulsivo</p> <p>Persona con esclerosis múltiple</p>	<p>No puedo hablar, mudo</p> <p>Discapacitado, minusválido</p> <p>Enano</p> <p>Víctima de parálisis cerebral</p> <p>Epilepsia</p> <p>Sufriendo de esclerosis múltiple</p>
Enfatice la necesidad de accesibilidad, no discapacidad.	<p>Aparcamientos o baños accesibles</p> <p>Persona con discapacidad física</p> <p>Persona con una discapacidad intelectual, cognitiva o del desarrollo</p>	<p>Aparcamientos o baños para minusválidos</p> <p>Tullido, cojo, paralítico, deforme, inválido, espástico</p> <p>Lento, tonto, tonto, defectuoso, con problemas, especial</p>



No use lenguaje ofensivo	Persona con una discapacidad emocional o conductual, persona con un impedimento de salud mental o discapacidad psiquiátrica Persona sin discapacidad	Loco, loco, psicótico, maníaco, loco Persona normal, persona sana.
--------------------------	---	---

Fuente: Centro de Control y Prevención de Enfermedades (CDC).
<https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-strategies.html>

Curiosidades

¿CUÁL ES EL TÉRMINO CORRECTO PARA ALGUIEN CON DISCAPACIDAD?

Esta es quizás la duda más común y donde la gran mayoría de las personas terminan cometiendo errores. En algunos casos, las personas intentan ser 'políticamente correctas' y terminan usando eufemismos, lo que solo empeora la situación. El término correcto e internacionalmente aceptado es 'persona con discapacidad', o "persona con diversidad funcional". Cualquier término fuera de este sería erróneo o incluso podría generar cierta incomodidad para la persona.

El término "persona con discapacidad" está en vigor desde 2006, con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

¿QUÉ DEBO DECIR CUANDO ME PRESENTAN A UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD?

¿Qué tal empezar con un "hola, está bien" y preguntar su nombre? Decir algo como "es un placer conocerte" siempre es agradable. Recuerda: estás frente a una persona, de carne y hueso. Con sueños, visión del mundo, miedos, expectativas, habilidades ... Como tú. Así que trátala normalmente como a todos. Fácil, ¿no es así?

¿TODAS LAS PERSONAS CON LA MISMA DISCAPACIDAD SE CONOCEN?

No, el universo de personas con discapacidad no es tan pequeño como parece. En todo el mundo, el 10% de la población tiene al menos una discapacidad, ya sea leve o grave.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y ENFERMEDAD MENTAL: ¿SON IGUALES?

¡No! Son cosas totalmente distintas. La discapacidad intelectual (y no "mental", como dicen algunos) puede ser el resultado de una enfermedad, pero esto no es una enfermedad; es una "condición", una cierta limitación. Además de la enfermedad, puede ser causada por accidentes, condiciones socioeconómicas desfavorables que conducen a la privación de estímulos, desnutrición, factores orgánicos, hereditarios y genéticos.

Cabe señalar que, al no ser una enfermedad, no es contagiosa.

¿SON MÁS CARIÑOSAS LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL?

Las personas con discapacidad intelectual son, en general, cariñosas, les gusta comunicarse y tienen buen sentido del humor. Pero no existe tal cosa como "más" o "menos". Si la persona es gentil y amable es porque tiene mucho que ver con su personalidad, su educación, sus valores. Es decir, de la misma forma que funciona con cualquier persona. Tener o no una discapacidad no es un factor determinante. Fuente: ALETEIA. <https://es.aleteia.org/2017/02/09/10-cosas-sobre-personas-con-discapacidad-que-siempre-has-querido-saber-pero-tenias-miedo-de-preguntar/>

Enlaces

- Cómo hacer una buena entrevista de trabajo

<https://www.youtube.com/watch?v=7D1RcWS0ce0> (Versión Inglés)

https://www.youtube.com/watch?v=WdBFaJ2C_4E (Versión Español)

- Hacer una entrevista de trabajo - Fundación Vodafone España

<https://www.indeed.com/career-advice/interviewing/job-interview-tips-how-to-make-a-great-impression> (Versión Inglés)

<https://www.youtube.com/watch?v=gtCP8Jh8JGk> (Versión Español)

- Experimentar la discapacidad y el empleo.

<https://www.youtube.com/watch?v=vAtnp1UDfMc> (Versión Inglés)

<https://youtu.be/lCnT0ydzJNM> (Versión Español)

- Empleo con apoyo

<https://youtu.be/VRH5nizxicl> (Versión Inglés)

<https://www.youtube.com/watch?v=hJEMpLaj1h8> (Versión Español)

- Encontrar un trabajo con discapacidad

https://www.youtube.com/watch?v=ojBDvEfzR_E (Versión Inglés)

https://www.youtube.com/watch?v=TFEAAw_sSec (Versión Español)

- Consejos para realizar la entrevista de trabajo

<https://youtu.be/J2GNRzcyklk> (Versión Inglés)

<https://www.youtube.com/watch?v=yDdG0fjM44w> (Versión Español)

- Lenguaje corporal en una entrevista de trabajo

<https://youtu.be/ZwX9L2NC4iY> (Versión Inglés)

<https://www.youtube.com/watch?v=yQ5Il-7IGSg> (Versión Español)

- Éxitos y errores en una entrevista de trabajo.

<https://www.cnbc.com/video/2017/01/09/the-first-moments-of-a-job-interview-matter-the-most.html> (Versión Inglés)

<https://www.youtube.com/watch?v=WLyg864p5XE> (Versión Español)

- Reanudar taller y carta de presentación

<https://www.youtube.com/watch?v=M9BvJhy5Vbo> (Versión Inglés)

https://www.lanbide.euskadi.eus/contenidos/informacion/videos_orientacion/es_def/adjuntos/materiales%20de%20consulta/MANUAL%20COMPLETO%20TALLER%20CV.pdf (Versión Español)

- Manual de usuario de Jobpics

<https://studylib.es/doc/4563358/cuestionario-gr%C3%A1fico-de-intereses-basado-en-el>

- Escala de preferencias de Kuder

https://www.academia.edu/35584615/KUDER_FOLLETO_DE_APLICACION_ORIENTADO_ESCALA_DE_PREFERENCIAS

- Material de orientación laboral para personas con discapacidad

http://www.lantegibatuak.eus/wp-content/uploads/2019/11/Manual-lantegi-batuak-Orientacion_personas_con_discapacidad.pdf

- Guía de habilidades y técnicas de búsqueda de empleo

<http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Vicerrectorado%20de%20Doctorado%20y%20Postgrado/Servicio%20de%20Formacion%20Continua/estaticos/BAES.pdf>

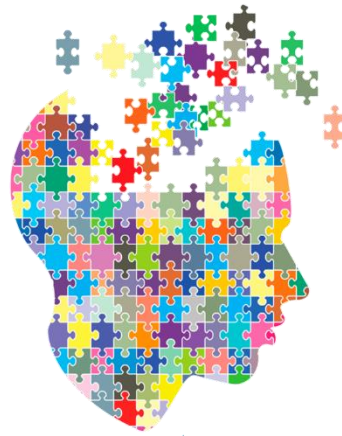


- Herramientas de búsqueda de empleo para jóvenes
[https://www.aragon.es/documents/20127/674325/Busqueda Empleo144.pdf/f414dd58-c8f9-4f3e-9368-0273bad0fd3e](https://www.aragon.es/documents/20127/674325/Busqueda_Empleo144.pdf/f414dd58-c8f9-4f3e-9368-0273bad0fd3e)



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

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 12

Desarrollo de habilidades sociales



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introducción

Las relaciones interpersonales cercanas son un requisito previo para el sentido de pertenencia, unión y apoyo social. Los requisitos previos para el éxito en las relaciones sociales son las habilidades sociales apropiadas para la edad, la interpretación rápida de la información social y la capacidad de elegir las mejores estrategias. Las habilidades sociales bien desarrolladas se asocian con un mejor rendimiento académico, ajuste psicológico, habilidades de afrontamiento y empleo.

En la mayoría de las personas, las relaciones entre pares se desarrollan espontáneamente sin una facilitación especial. Sin embargo, las personas con discapacidad intelectual a menudo necesitan ayuda para mejorar la participación social y la interacción con sus compañeros. El apoyo adicional de las personas cercanas a ellos es un factor importante para el desarrollo de las interacciones sociales. El apoyo social, los buenos modelos y la formación en habilidades sociales son de gran importancia. En el contexto educativo, se hace hincapié en el papel de los docentes, así como en el papel de los compañeros de las personas con discapacidad intelectual.

Una persona con una discapacidad intelectual debe sentirse bienvenida en el grupo y aceptada por los maestros y compañeros. Deben introducirse en formas de apoyar la comunicación y las relaciones sociales de los compañeros con discapacidad intelectual. Del mismo modo, el entorno debe organizarse de tal manera que fomente la interacción entre los compañeros y una persona con discapacidad intelectual. Sucede que los compañeros tienen el deseo de ayudar a las personas con discapacidades, pero no tienen la oportunidad o no se les proporcionan las estructuras adecuadas (e. g. el aprendizaje cooperativo, el papel de los tutores entre pares...).

Debido a los rasgos cognitivos, las personas con discapacidad intelectual tienen habilidades sociales menos desarrolladas. Los déficits

en el conocimiento y el razonamiento afectan el desarrollo social a través de retrasos en el desarrollo de habilidades sociales positivas, lo que conduce a la retirada y a relaciones más pobres con sus pares.

Las personas con discapacidad intelectual tienen dificultades para procesar la información, lo que limita su comprensión de la información necesaria para gestionar adecuadamente las interacciones sociales. Las habilidades para iniciar interacciones sociales de calidad no están suficientemente desarrolladas en estas personas, por lo que se producen dificultades para comunicarse con sus compañeros y aumenta el riesgo de exclusión social. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las limitaciones en estos individuos a menudo coexisten con las fortalezas, y que su nivel de funcionamiento puede mejorarse si estos individuos reciben apoyo personalizado durante un período prolongado de tiempo.

La mayoría de las personas con discapacidad intelectual tienen problemas con la comunicación verbal. Utilizan un vocabulario específico, no adaptan las respuestas a su interlocutor, no reaccionan del todo adecuadamente y dejan la impresión de falta de atención. Además de los problemas en la comunicación verbal, las personas con discapacidad intelectual también pueden tener dificultades en la comunicación no verbal (lenguaje corporal, expresión facial, entonación), y debido a déficits de procesamiento cognitivo, a menudo hacen conclusiones erróneas, reaccionan de manera inapropiada o no respetan el espacio interpersonal de los interlocutores.

Es más difícil para las personas con discapacidad intelectual aprender reglas formales e informales que rigen las interacciones sociales. El proceso de aprendizaje e internalización de estas reglas depende en cierta medida de la capacidad de reconocer y regular las emociones personales y de otras personas y responder a ellas. Esta capacidad se reduce en personas con discapacidad intelectual. Centrarse simultáneamente en más señales sociales, así como en la elección de la

estrategia social adecuada también son posibles problemas que pueden dificultar la interacción social de estos individuos.

Algunas personas con discapacidad intelectual pueden tener una alta motivación social. Pueden ser muy sociables, comportarse bien en situaciones sociales y ser activos en un grupo de pares. Sin embargo, siguen existiendo dificultades en ámbitos sociales clave.

Debido a numerosas frustraciones, las personas con discapacidad intelectual pueden perder su confianza en sí mismas y retirarse de las interacciones sociales.

Crecer y madurar trae cambios en las relaciones con los compañeros: pertenecer a un grupo se vuelve más significativo y las interacciones más complejas. Las dificultades que experimentan las personas con discapacidad intelectual para enfrentar estos nuevos desafíos pueden afectar las actitudes hacia ellos, así como su aceptación social. Además, los niveles más altos de educación y la participación en el entorno educativo regular abren nuevas oportunidades, pero también imponen mayores exigencias a estas personas, lo que complica aún más la situación.

Antecedentes del tema

Conceptualización de definiciones básicas de comportamiento social

Las habilidades sociales se aprenden, consisten en comportamientos específicos, incluyen iniciaciones y respuestas, son socialmente apoyadas, interactivas y específicas de la situación, y pueden identificarse como el objetivo de una intervención (Merrell & Gimpel, 1998). Esta definición considera las habilidades sociales como comportamientos adaptativos, mientras que la falta de uso de ellas generalmente se describe como un *déficit de habilidades sociales*.

Competencia social es el término relacionado con las habilidades sociales. Las habilidades sociales son comportamientos específicos requeridos para realizar competentemente una tarea, mientras que la competencia social es un término más general y evaluativo. La competencia social se extiende más allá de las habilidades sociales esenciales y apropiadas para la edad. Incluye el conocimiento de cómo comportarse y responder de una manera aceptable en diferentes contextos sociales. Una persona socialmente competente se comporta apropiadamente en diferentes circunstancias sociales porque sabe qué "regla" social se aplica en un contexto particular.

Gresham (1986) identifica tres tipos de definiciones relacionadas con el comportamiento social: aceptación entre pares, comportamiento y validez social.

En las definiciones que enfatizan *la aceptación de los pares*, una persona es vista como socialmente calificada si es clasificada como popular o aceptada por sus pares. Este tipo de definición permite predecir qué niños serán evaluados como competentes, pero no determina qué comportamientos sociales conducen a la aceptación de los compañeros, lo que limita su usabilidad para fines de tratamiento.

El segundo tipo de definición describe las habilidades sociales en *términos de comportamiento*. Aquí, las habilidades sociales se ven como comportamientos específicos de la situación que son más a menudo apoyados y menos castigados. Las definiciones de comportamiento tienen una ventaja sobre las relacionadas con la aceptación de los pares, porque se pueden definir precursores y consecuencias conductuales específicos y, en función de ellos, se pueden determinar los objetivos del tratamiento. Sin embargo, estas definiciones también son limitadas, ya que no existe ningún mecanismo que garantice que determinadas habilidades sociales son realmente socialmente significativas o están relacionadas con resultados socialmente significativos.

El tercer enfoque se basa en *la validez social*. Dentro de este enfoque, las habilidades sociales se definen como comportamientos específicos que predicen resultados sociales significativos en ciertas situaciones. Los resultados sociales significativos pueden incluir la aceptación por parte de otros (por ejemplo, compañeros, padres, maestros), el ajuste escolar y el ajuste psicológico. Este enfoque establece un vínculo explícito entre las aptitudes y la competencia sociales. Una debilidad potencial de este enfoque es que los comportamientos que se consideran socialmente válidos pueden estar influenciados por prejuicios culturales o de otro tipo.

Clasificación y dominios de habilidades sociales

Gresham (1998; 2002) describe tres tipos de déficits de habilidades sociales: déficits de adquisición, rendimiento y fluidez. *El déficit* de adquisición indica una falta de conocimiento necesaria para realizar una cierta habilidad social, incluso en condiciones óptimas, o una falta de distinción de qué comportamiento social es apropiado en una situación dada. La intervención implica enseñar a una persona con discapacidad intelectual una cierta habilidad social, es decir, agregar la habilidad al repertorio conductual existente. *El déficit* de rendimiento implica la

existencia de una cierta habilidad social en el repertorio conductual, pero también la falta de aplicación de ese conocimiento en el nivel adecuado en una situación dada. El objetivo apropiado de la intervención es alentar y apoyar el uso apropiado del comportamiento. Hablamos de *déficit de fluidez* cuando una persona tiene los conocimientos necesarios y quiere aplicarlos, pero el rendimiento de las habilidades sociales es incómodo e inepto. El déficit de fluidez se relaciona con una falta de exposición a modelos apropiados de comportamiento social, dificultad para recordar información, falta de práctica o estímulo raro e inconsistente para realizar una habilidad en particular. La intervención implica proporcionar más oportunidades para que una persona con discapacidad intelectual practique una habilidad y adquiera fluidez. La ventaja de esta clasificación es que proporciona un vínculo claro entre la evaluación y el tratamiento, que se basa en el tipo de déficit (Gresham & Elliott, 1989; Gresham, 2002).

Al estudiar el trabajo de otros investigadores, Caldarella y Merrell (1997) identificaron cinco dimensiones de las habilidades sociales: (a) *relaciones entre pares* (por ejemplo, elogiar, ofrecer ayuda, involucrar a compañeros en juego), (b) *autogestión* (por ejemplo, controlar el estado de ánimo, obedecer reglas, hacer compromisos en situaciones de conflicto), (c) *habilidades académicas* (por ejemplo, completar tareas por su cuenta, escuchar las instrucciones del maestro, calidad aceptable del trabajo), (d) *cumplimiento* (por ejemplo, seguir instrucciones, obedecer reglas, uso apropiado del tiempo libre) y (e) *afirmación* (por ejemplo, iniciar conversaciones, aceptar elogios, hacer amigos).

Conceptos específicos

Observaciones directas – utilizando un sistema de codificación de datos observacionales que define categorías de comportamiento, el observador puede registrar el comportamiento de una persona durante un período de tiempo.

Autoinformes – proporcionan información sobre la percepción subjetiva de la propia competencia social.

Enfoque cognitivo-conductual – dirigido a cambiar la forma de pensar para influir en el comportamiento.

Enfoque contextual para la evaluación de las habilidades sociales – considera no solo los objetivos y la motivación del comportamiento social desde la perspectiva de una persona, sino también las respuestas de otras personas del entorno que pueden apoyar o desalentar el comportamiento social.

Enfoques moleculares para las intervenciones de habilidades sociales – se enseña que los comportamientos sociales son una respuesta a los estímulos discriminatorios sociales y su vinculación con las "cadenas de comportamiento". Los modelos de intervención dentro de este enfoque están dirigidos a aumentar comportamientos específicos que serán apoyados en el entorno natural.

Entrenamiento multicomponente de habilidades cognitivas conductuales – se centra en los estados de ánimo y las respuestas psicológicas asociadas con la ira o la ansiedad. Los componentes comunes agregados a estos programas de intervención incluyen la identificación de factores psicológicos que causan ira o ansiedad y la aplicación de técnicas conductuales como la relajación.

Técnicas operantes – implican el uso de estrategias de refuerzo positivo, tales como economía de fichas, alimentos y refuerzo social.

Enfoques de proceso para intervenciones de habilidades sociales: centrarse en procesos autoguiados que podrían ayudar a generalizar las habilidades. Algunos ejemplos son la resolución de problemas sociales, el

autocontrol y el auto refuerzo. Las intervenciones dentro de este enfoque se centran en enseñar a los niños estrategias cognitivas generales que se aplicarán en situaciones específicas.

Escalas de evaluación de habilidades sociales – requieren que los maestros, los padres o los compañeros evalúen a una persona de acuerdo con una serie de criterios específicos.

Competencia social – un término evaluativo que implica el conocimiento de cómo comportarse y responder de una manera aceptable en diferentes contextos sociales.

Desempeño social – la medida en que las respuestas sociales cumplen con los criterios socialmente válidos o la adecuación del comportamiento en una situación social particular y relevante.

Validez social – un constructo multidimensional que incluye tres niveles: significación social, importancia y aceptabilidad sociales.

Ajuste social: lograr objetivos de desarrollo significativos, como la condición de compañero y la cohesión familiar.

Evaluación tradicional de las habilidades sociales – se centra en identificar los déficits sociales del niño y evaluar el resultado de la intervención.

Entrenamiento de habilidades sociales – asume que el niño tiene una falta de habilidades sociales e implica el uso de diversas técnicas de enseñanza para reducir estos déficits. Los pasos comunes en la enseñanza de habilidades sociales son: definir, modelar la habilidad, imitar y repetir, dar retroalimentación, proporcionar una oportunidad para usar la habilidad, refuerzo ocasional.

Necesidades especiales para personas con DI sobre el tema

Con respecto a la alta frecuencia de dificultades en las habilidades sociales, a menudo se recomienda trabajar en su mejora como una herramienta significativa para aumentar la aceptación y la inclusión exitosa. Se cree que el entrenamiento de habilidades sociales tiene un efecto positivo, especialmente para las personas con dificultades sociales leves, si:

- a) Se centra precisamente en las habilidades y conocimientos de los que carece el individuo
- b) Es intenso y duradero
- c) El programa se implementa de manera que se asegure el mantenimiento, la generalización y la transferencia de nuevas habilidades fuera del contexto en el que se realizó la capacitación, es decir, en la vida cotidiana del individuo.

Características de las intervenciones de calidad y las estrategias de enseñanza relacionadas dirigidas al desarrollo de habilidades sociales:
Se centran en estrategias de aprendizaje social y emocional que fomentan la reflexividad y la autoconciencia.

- Fomentan la comprensión de que las acciones y palabras individuales tienen consecuencias.
- Desarrollan la capacidad de observar una situación desde diferentes perspectivas.
- Enseñan a una persona a pensar en situaciones y desafíos considerando diferentes resultados.

Proporcionan oportunidades para practicar habilidades sociales exitosas a través del trabajo individual y grupal.

- Modelan las habilidades sociales que son importantes para el éxito en el hogar o en el trabajo usando alabanza, el refuerzo



positivo, la corrección, y el cambio de dirección de comportamientos inadecuados.

- Hablan de interacciones exitosas, prestando especial atención a los pasos que deben seguirse. Por ejemplo, discuten el proceso de conversación, muestran cómo escuchar cuidadosamente es una parte importante de la interacción.
- Utilizan el juego de roles en el desarrollo de habilidades sociales.

Ajustan las estrategias según el tipo de déficit social.

- Gestionan con éxito el entorno físico.
- Establecen metas claras y expectativas de comportamiento en cada lección.
- Simulan los desafíos de la "vida real" que una persona puede encontrar en el trabajo, en el hogar y en la comunidad, con el fin de colocar las habilidades sociales en un contexto práctico.

Diseñan la intervención de acuerdo con las necesidades individuales de una persona.

- Consideran los resultados del diagnóstico y la evaluación al tomar decisiones con respecto a la intervención.
- Examinan qué estrategias son apropiadas para ciertos déficits de habilidades sociales.
- Hacen coincidir la intensidad y la duración del tratamiento con las necesidades de la persona.

El objetivo de estos programas es adquirir y realizar habilidades sociales. En algunas personas, los comportamientos indeseables interfieren con la adquisición de nuevos comportamientos. Por ejemplo, arrebatarse un objeto, en lugar de preguntar apropiadamente, puede en algunas situaciones tener más éxito en la realización de la función de adquirir

cosas tangibles. En estos casos, el aprendizaje de nuevos comportamientos debe combinarse con estrategias que reduzcan los comportamientos indeseables.

Los programas de habilidades sociales deben ser proactivos. Esta actitud expresa el esfuerzo por dar a una persona la oportunidad de ser aceptada, desarrollar amistades y vivir una vida más sana y feliz. Mejorar la adecuación social reduce la posibilidad de que una persona sea rechazada socialmente, tenga un autoconcepto pobre, comportamientos indeseables y una mala calidad de vida. La enseñanza proactiva se opone a los enfoques reactivos de los déficits sociales. Cuando las habilidades sociales se aprenden de manera proactiva, una persona aprende en un entorno positivo antes de que ocurran las consecuencias negativas del rechazo social. Por otro lado, en un enfoque reactivo, la resolución de problemas viene después de que una persona ha experimentado problemas.

Cuando se introduce un nuevo comportamiento, debe practicarse en un entorno habitual para garantizar su generalización. En resumen, la formación debe enseñar a una persona las habilidades sociales necesarias, pero también asegurar su generalización y uso exitoso en la vida cotidiana. Algunas de las estrategias de generalización son: apoyar el desempeño espontáneo de habilidades sociales en el entorno natural, capacitar con más personas en diferentes entornos, proporcionar refuerzos naturales para las habilidades sociales, practicar habilidades en el entorno natural y reducir gradualmente los incentivos tanto como sea posible.

Se recomienda que los programas de aprendizaje de habilidades sociales fomenten la participación activa y las actividades de aprendizaje estructuradas, en lugar de la adquisición de habilidades a través de experiencias tangencialmente relacionadas. Los enfoques que utilizan actividades seleccionadas y directas, contenidos seleccionados organizados en torno a preguntas que motivan y ocupan la atención, se

consideran exitosos. Además, el aprendizaje es más exitoso en secuencias que incluyen: demostración, estímulo y práctica. Mientras práctica, una persona tiene que ser altamente exitosa para mantener la motivación para aprender, y dar retroalimentación sobre la habilidad expresada también es un factor significativo. El apoyo (señales verbales, modelado y estímulo), la retroalimentación sistemática y la práctica corregida repetida dan los mejores resultados.

La enseñanza de las habilidades sociales debe estar de acuerdo con las capacidades cognitivas de una persona con discapacidad intelectual, y también con su edad cronológica.

Cuando se trabaja con personas con discapacidad intelectual, uno debe ser consciente de ciertas características de su comunicación. Las personas con discapacidad intelectual tienen dificultades para formular una declaración con un mensaje claro al oyente, y formulan solicitudes mucho más fácilmente que comentarios. Incluso cuando se adapta el uso del lenguaje a una situación social, estas personas no tienen un éxito completo y pueden parecer groseras o socialmente ineptas. Las personas con discapacidad intelectual son capaces de expandir activamente un tema, pero a menudo están limitadas en los tipos de temas con los que pueden iniciar una conversación. Además, hay problemas para evaluar qué tema es apropiado para una determinada situación. Además, tienen dificultades para producir declaraciones sobre un tema en particular iniciadas por otros participantes en una situación comunicativa particular.

Aunque están motivadas para aclarar declaraciones poco claras, las personas con discapacidad intelectual a menudo no proporcionan información significativa, sino que se centran en elementos irrelevantes de la declaración. Por otro lado, rara vez piden aclaraciones sobre los mensajes ambiguos del orador. En cambio, prefieren adivinar lo que quiso decir el orador. Turnarse en la conversación en la mayoría de los casos no es una fuente de problemas significativos para las personas con

formas más leves de discapacidad intelectual, aunque pueden tener problemas en una conversación con varios interlocutores.

Estas personas a menudo interpretan las declaraciones literalmente, les resulta difícil entender los chistes, reaccionan de manera inapropiada a los chistes de otros y expresan inexperiencia social. Tienen dificultades para entender los modismos, mientras que a menudo interpretan los chistes irónicos como mentiras.

A pesar de estos rasgos, existe un acuerdo general de que estos individuos son socios de comunicación relativamente calificados en situaciones bien conocidas que no les imponen demandas cognitivas y sociales significativas. Las personas con discapacidad intelectual tienen éxito en saludos cortos y respuestas a preguntas simples. Sin embargo, los problemas surgen en conversaciones más largas y la expansión del tema. En la comunicación con una persona con discapacidad intelectual, el profesor debe seguir las siguientes recomendaciones:

- antes de transmitir un mensaje, di el nombre de la persona y espera a que te mire
- habla despacio, con claridad y en voz suficientemente alta - utiliza gestos si es posible
- mantén las instrucciones breves: es mejor dar varias instrucciones cortas que una "lista" larga
- enfatiza las palabras importantes;
- no utilices adverbios ni adjetivos si no estás seguro de que la persona conoce su significado;
- mantén las ideas de los mensajes sencillas: utiliza una frase para una sola idea;
- si quieres dar instrucciones complejas, utiliza recordatorios visuales (por ejemplo, usa imágenes, símbolos o palabras escritas para describir cada parte de la instrucción)



- si quieres dar instrucciones "si-entonces", haz hincapié en lo que esperas que la persona haga PRIMERO (por ejemplo, "Iremos a la cafetería cuando termines la tarea");
- si la persona no reacciona, espera al menos 10 segundos, atrae su atención, repite el mensaje utilizando menos palabras y haciendo hincapié en las importantes;
- si la persona no responde adecuadamente, atrae su atención y repite el mensaje utilizando otras palabras;
- recuerda: mantén la calma, porque el mensaje de que estás enfadado se transmite a veces con demasiada facilidad.

Propuestas metodológicas

Evaluación

El desarrollo de programas de habilidades sociales requiere una planificación cuidadosa. Para cada participante en el programa, es necesario obtener una imagen del nivel de desarrollo de las habilidades sociales y definir áreas de fortalezas y debilidades relativas. Aparte de las personas a las que se dirige la intervención, aquellos que los conocen bien en diferentes entornos (como padres, compañeros o maestros) están en la mejor posición para proporcionar la información necesaria. El objetivo es definir áreas de habilidades sociales e interpersonales que no están completamente desarrolladas. Esto ayudará a determinar las habilidades a las que se dirigirá el programa, así como los métodos que se utilizarán. A efectos de evaluación, podrán utilizarse:

1. juego de roles
2. observación directa del comportamiento
3. listas de verificación y escalas de evaluación
4. entrevistas
5. cuestionarios sociométricos
6. autoinforme.

Tratamiento

Muchos programas de entrenamiento de habilidades sociales incluyen un componente cognitivo y un componente conductual. El enfoque conductual se considera apropiado para aprender aspectos discretos del comportamiento social, como la forma apropiada de acercarse a los compañeros y dar y recibir cumplidos. Para que las habilidades sociales se apliquen con éxito, se requieren procesos cognitivos más profundos, como la resolución de problemas y la toma de decisiones, que es el área del enfoque cognitivo.

Enfoque operante

Este enfoque analiza cómo los eventos que ocurren antes o después de un acto verbal o físico afectan la manifestación adicional de ese comportamiento. Es muy importante controlar los precursores y refuerzos. Se utilizan técnicas como diferentes tipos de refuerzo, incentivos, modelado, intentos repetidos/entrenamiento, etc.

Un ejemplo de este enfoque de la intervención es el entrenamiento de ensayos discretos. En las sesiones pre-concertadas, una persona y un terapeuta se sientan en una mesa, cara a cara, en un ambiente donde los distractores se mantienen al mínimo. El terapeuta elige comportamientos específicos (por ejemplo, contacto visual, decir gracias) como actividades que la persona aún no realiza espontáneamente, independientemente de los intereses de la persona. El comportamiento se divide en secuencias (pasos) y se aprende a través de múltiples intentos sucesivos. El terapeuta dirige a una persona a una tarea o comportamiento específico ("separado") que tiene un claro estímulo discriminatorio y una clara consecuencia discriminatoria. El terapeuta vuelve a iniciar los intentos hasta que la persona satisface un criterio de logro predeterminado. Los intentos suelen ser numerosos para que la habilidad se adquiera rápidamente. Cada actividad se aprende individualmente, en bloques de intentos; sin embargo, se pueden aprender varias actividades diferentes en diferentes bloques dentro de una sola sesión. Una vez aprendida la actividad, se aplica una rotación aleatoria de varias actividades dominadas en el mismo conjunto de intentos. El comportamiento se fomenta y modela, con el uso de refuerzos tangibles, a menudo alimentos, un objeto o actividad deseada, para aumentar la frecuencia de la respuesta deseada.

Aunque las técnicas operantes a menudo tienen éxito en cambiar el comportamiento social, sus beneficios a menudo se pierden cuando el refuerzo ya no está presente. La principal limitación de este enfoque es la falta de generalización, es decir, un entorno altamente estructurado

no proporciona suficiente variabilidad para generalizar los comportamientos aprendidos a otros entornos menos estructurados. Por lo tanto, la generalización de las habilidades aprendidas con este enfoque debe ser especialmente planificada. Debido a las limitaciones en el uso aislado, las técnicas de operante se emparejan con mayor frecuencia con otras estrategias.

Capacitación en habilidades sociales

Este modelo de intervención asume que una persona tiene una falta de habilidades sociales e implica el uso de diferentes técnicas de enseñanza para reducir estos déficits. La mayoría de los programas de capacitación en habilidades sociales se basan en una combinación de enseñanza directa, modelado, juego de roles, repetición, retroalimentación y asesoramiento. Los videos también se utilizan para mostrar ejemplos de comportamientos sociales que se discuten, o como retroalimentación dada a los estudiantes sobre su desempeño o juego de roles.

El primer paso es determinar qué habilidades o comportamientos sociales son una prioridad para una persona en particular. Las habilidades seleccionadas deben tener un valor funcional inmediato para la persona en su entorno social (para que puedan ser aplicadas inmediatamente). Confiar en la intervención dentro del entorno no siempre es suficiente para las personas que son extremadamente retraídas o rechazadas. A veces es necesario que una persona sea retirada de un grupo y se someta a un entrenamiento intensivo en una determinada habilidad social antes de que la habilidad se pueda aplicar con éxito en un entorno que incluya un grupo de pares.

Los pasos típicos en la enseñanza de habilidades sociales incluyen:

- *Definición*: Se describe la habilidad que se va a aprender. Se discute por qué la habilidad es importante y cómo su uso ayuda a las interacciones sociales. La habilidad se puede ilustrar con videos,

imágenes o dibujos, o señalando las actividades que tienen lugar dentro de un grupo de pares. La maestra puede decir: "Mira cómo estas dos chicas están armando el rompecabezas. Dime lo que podrían estar diciéndose unos a otros".

- *Modelado de habilidades*: La habilidad se divide en componentes demostrados por un maestro, o una persona que el maestro elige.
- *Imitación y repetición*: La persona intenta realizar la habilidad seleccionada en una situación estructurada. Con el fin de realizar con éxito la habilidad, la persona debe estar motivada, acercarse al rendimiento de la habilidad con cuidado y recordar lo que se ha demostrado.
- *Retroalimentación*: Los aspectos positivos y negativos de la realización de habilidades sociales deben ser señalados a la persona. "Todavía no lo has descubierto. Tienes que mirarla mientras hablas con ella. Inténtalo de nuevo". "¡Eso es mejor! La estás mirando y sonriendo. Excelente." Los comentarios de vídeo pueden ser apropiados en algunas situaciones.
- *Proporcionar una oportunidad para utilizar la habilidad*: Dependiendo de la habilidad que se está enseñando, el trabajo en grupos pequeños o el trabajo en parejas se utiliza para permitir que la habilidad se aplique y se generalice en un grupo o en un entorno natural.
- *Refuerzo ocasional*: El profesor supervisa situaciones en las que la persona aplica la habilidad sin ánimo, durante el día o más tarde, durante la semana. El maestro da elogios y premios. El objetivo es que se mantenga la habilidad adquirida. Una vez establecido, el comportamiento debe, en su mayor parte, mantenerse por consecuencias naturales (por ejemplo, una mayor satisfacción al interactuar con sus compañeros).

Enfoque cognitivo

Mientras que el enfoque principal de la capacitación en habilidades sociales es modelar y aprender habilidades sociales específicas, el enfoque cognitivo se centra más en cambiar las formas de pensar para influir en el comportamiento. Se centra en mejorar las habilidades cognitivas y sociales para resolver problemas, asumiendo que el desarrollo de estas habilidades irá acompañado de cambios de comportamiento. Las habilidades cognitivas típicas que se desarrollan dentro de un enfoque cognitivo están generando respuestas conductuales alternativas, así como mejorando las percepciones de la perspectiva social de los demás.

Las estrategias cognitivas incluyen coaching, técnicas de autocontrol y resolución de problemas.

El coaching depende principalmente de cuánto entiende una persona el lenguaje y los conceptos verbales. Las ideas relacionadas con el comportamiento social apropiado se explican verbalmente y se discute cómo transformar las ideas mencionadas en secuencias de comportamiento. Consta de tres componentes: presentación de reglas y estándares de comportamiento, práctica de comportamiento y retroalimentación con discusión sobre el comportamiento demostrado.

El enfoque de las técnicas de autocontrol es enseñar a las personas los métodos para cambiar su propio comportamiento. Por lo tanto, la autoinstrucción se basa en enseñar a las personas con discapacidad intelectual cómo desarrollar el control conductual con la ayuda del habla interna. Se describen las siguientes secuencias de entrenamiento:

1. El terapeuta modela la solución al problema y la verbaliza en voz alta, mientras que la persona observa,
2. La persona realiza la tarea, mientras que el terapeuta da instrucciones en voz alta,

3. La persona realiza la tarea sobre la base de las instrucciones que se dan a sí misma en voz alta,
4. La persona realiza la tarea sobre la base de instrucciones que se susurran a sí mismos,
5. La persona realiza la tarea sobre la base de las instrucciones dadas a sí mismos por el habla interior.

La segunda línea de estas técnicas se basa en el autocontrol, el autograbado, la autoevaluación y el auto refuerzo.

Los enfoques de resolución de problemas mejoran habilidades como la identificación de problemas, el establecimiento de metas, la generación de soluciones alternativas y la consideración de posibles consecuencias. En resumen, este tipo de programa generalmente se basa en las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el problema?
- ¿Qué puedo hacer al respecto?
- ¿Está funcionando?
- ¿Cómo lo hice?

Los programas de desarrollo de habilidades sociales a menudo se basan en la creencia de que una persona es consciente de las normas sociales, que pueden utilizarse como punto de partida para identificar un problema o una situación. Sin embargo, algunas personas con discapacidad intelectual y no tienen este marco de referencia, y por lo tanto tienen dificultades en el primer paso de un enfoque de resolución de problemas – identificación de problemas. En tales situaciones, se debe dar un paso atrás- la persona primero debe desarrollar un marco de referencia para las normas sociales.

Por lo general, los profesores universitarios no aplicarán sistemáticamente los enfoques mencionados, pero pueden utilizar sus elementos en su trabajo diario. Por lo tanto, el estudiante será elogiado por exhibir comportamientos sociales deseables o ignorar comportamientos indeseables de bajo nivel (para no reforzarlos con atención positiva o negativa), esperando la oportunidad de elogiar o satisfacer inmediatamente las demandas del estudiante al exhibir un comportamiento socialmente aceptable.

Asimismo, al exhibir comportamientos apropiados y aprobar los mismos comportamientos de otros estudiantes, el profesor ofrecerá al estudiante modelos positivos. Al explicar y dar retroalimentación, individualmente o en grupo, sobre el comportamiento en un entorno en particular (por ejemplo, auditorio, laboratorio o biblioteca) utilizará elementos de coaching. El profesor también puede ayudar al alumno recordándole que utilice técnicas, estrategias o escenarios (en formato escrito, pictórico o auditivo) en el entorno universitario, que estudió en un entorno más estructurado.

También es responsabilidad del profesor organizar la enseñanza de una manera que permita al estudiante que tiene una discapacidad intelectual aprender, aplicar y practicar las habilidades aprendidas en el entorno educativo. El trabajo cooperativo en grupo es un buen ejemplo de tales actividades. Además de permitir que los miembros del grupo se conozcan mejor, se comuniquen y desarrollen habilidades de colaboración, le da al maestro la oportunidad de, a través de asignaciones de roles, adaptar el contenido académico a cada miembro del grupo. Es importante hablar abiertamente con el grupo sobre las maneras de hacer que el trabajo en grupo sea más exitoso, así como las habilidades necesarias para trabajar productivamente con los demás. El entorno debe organizarse de tal manera que permita al estudiante con discapacidad intelectual la máxima inclusión social en

grupos o actividades en parejas, durante el trabajo académico en el aula, pero también durante los descansos, comidas y otras actividades.

A veces es necesario que el profesor ayude al estudiante a unirse a una actividad grupal o a trabajar con una pareja cuidadosamente seleccionada. El maestro debe alabar y alentar tanto al estudiante con Discapacidad Intelectual como a los miembros del grupo de compañeros, cuando muestran un comportamiento cooperativo, amistoso y dirigido a ayudar a los demás.

Probablemente el elemento más importante del aprendizaje de habilidades sociales es que deben ser aprendidas en un ambiente que acepte y apoye a la persona. Para fomentar una atmósfera de aceptación, el maestro puede establecer temas para la discusión (e. g. "¿Qué podemos hacer para que un nuevo colega se sienta bienvenido en nuestro grupo?") o utilizar videos como base para discutir la aceptación de la diversidad. Del mismo modo, se puede alentar a los miembros del grupo de pares a establecer y mantener interacciones sociales con un colega que tiene una discapacidad intelectual. A veces puede ser útil identificar a un tutor de pares u otra estructura de apoyo entre pares.

Glosario

Aceptación social: Significa que otras personas indican que desean incluirte en sus grupos y relaciones (Leary, 2010).

Habilidades de afrontamiento: (También llamadas estrategias de afrontamiento o mecanismos de afrontamiento) son herramientas y técnicas que puede utilizar para ayudarle a manejar emociones difíciles, disminuir el estrés y establecer o mantener un sentido de orden interno.

Habilidades sociales positivas: Son aquellas reconocidas como críticas para un desarrollo social saludable (por ejemplo, comunicación efectiva, resolución de conflictos, escucha activa, intercambio, cooperación, etc.).

Modelado: Técnica de instrucción ampliamente utilizada para la enseñanza de habilidades sociales, basada en los principios del aprendizaje observacional.

Refuerzo positivo: Adición de un estímulo de refuerzo después de un comportamiento que hace que sea más probable que el comportamiento vuelva a ocurrir en el futuro.

Recursos

Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., & Kantaraki, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review*, 20, 68-80.

<https://155.69.97.37/bitstream/10497/18617/3/ERR-20-68.pdf>

Frederickson, N. (1994). *An investigation of the social status of integrated children with moderate learning difficulties* (Doctoral dissertation, University College London).

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10099780/1/out.pdf>

Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-006-0139-2.pdf>

Laci Watkins, L., Kuhn, M., O'Reilly, M.F., Lang, R., Sigafoos, Jeff & Lancioni, G.E. (2016). Social Skills. In N.N. Sigt (Ed.), *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities*, 493-510.

Merrill, K. L., Smith, S. W., Cumming, M. M., & Daunic, A. P. (2017). A review of social problem-solving interventions: Past findings, current status, and future directions. *Review of Educational Research*, 87(1), 71-102.

Sigafoos, J., Lancioni, G.E., Singh, N.N, M.F., & O'Reilly (2017). Intellectual Disability and Social Skills. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of Social Behaviour and Skills in Children*, 249-273. Springer.



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



Herramientas

El sitio ofrece ideas y materiales para trabajar en la mejora de las habilidades socio-conductuales y de comunicación:

<https://do2learn.com/SocialSkills/overview.htm>

Ideas para hacer materiales visuales mientras se trabaja en la mejora de las habilidades sociales:

<https://www.pinterest.com/pin/123778689733753363/>

Consejos

Seis preguntas pueden ayudar a decidir si es apropiado aprender una habilidad social en particular en un momento determinado:

1. ¿La habilidad es deficiente o inadecuada?
2. ¿La persona tiene las habilidades cognitivas necesarias para aprender esa habilidad?
3. ¿La persona tendrá la oportunidad de practicar esa habilidad?
4. ¿Es importante el cambio de comportamiento para otras personas significativas?
5. ¿Se necesita la habilidad en la vida presente o futura de la persona?
6. ¿Es esencial la adquisición de habilidades para permanecer en el entorno existente?

Las respuestas afirmativas a estas preguntas indican que el aprendizaje de la habilidad debe comenzar inmediatamente.

Textos, eventos o citas importantes para incluir como curiosidad.

Cornish, U., & Ross, F. (2004). *Social skills training for adolescents with general moderate learning difficulties*. Jessica Kingsley Publishers.

Hupp, S. D., LeBlanc, M., Jewell, J. D., & Warnes, E. (2009). History and overview. In J. L. Matson (Ed.), *Social behaviour and skills in children*, 1–21. Springer.

Leffert, J. S., Brady, M. E., & Siperstein, G. N. (2009). A "Tools for Teachers" approach for infusing social skills instruction into daily teaching activities. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(2), 1-25.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875428.pdf>

Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9 (1-2), 3-18.

Sukhodolsky, D. G., Butter E. M. (2007). Social skills training for children with intellectual disabilities. In: J. W., Jacobson, J. A. Mulick, J. Rojahn, (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities*, 601–618. Springer Science+Business Media, LLC.

Whitcomb, S. A. (2018). *Behavioural, social, and emotional assessment of children and adolescents* (5th ed.). Routledge.

Enlaces

Un resumen útil de las estrategias para trabajar con personas con discapacidad intelectual en las áreas de aprendizaje, socialización, comunicación, vida diaria y comportamiento:

<https://do2learn.com/SocialSkills/SocialBehaviour/index.htm>

Un artículo informativo escrito popularmente sobre el aprendizaje de habilidades sociales para personas con discapacidades:

<http://www.ldonline.org/article/21025/>

El Dr. Gilson, profesor asistente de educación especial, habla sobre la importancia de las habilidades sociales para encontrar y mantener un trabajo cuando se trata de estudiantes con discapacidades intelectuales:

<https://education.tamu.edu/putting-social-skills-to-work/>

Fundamentos de evaluación y tratamiento de habilidades sociales para niños con trastorno del espectro autista. La mayoría de los métodos presentados también se utilizan en el trabajo con personas con discapacidad intelectual:

<https://pecsusa.com/download/Teaching%20Social%20Skills-Chapter%203.pdf>

Un espectáculo conmovedor e informativo sobre el Síndrome de Williams, con el énfasis en su fenotipo conductual:

<https://www.youtube.com/watch?v=lvkNdCzyClo>