



**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO
DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y COGNITIVAS EN
PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL SEVERA**

Titulación: Grado en Pedagogía
Autora: Ángela Martín Fernández
Tutora: María Elena Hernández de la Torre
Modalidad: Diseño de propuestas formativas

Índice:

Resumen.....	3
1. Introducción y justificación.....	4
2. Marco teórico.....	6
2.1. Habilidades sociales y cognitivas.....	6
2.2. Discapacidad intelectual.....	8
2.3. Habilidades sociales y cognitivas en personas con discapacidad intelectual.....	10
2.4. Las familias y su papel en el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas en las personas con discapacidad: la sobreprotección.....	12
2.5. La educación formal y su respuesta a las personas con discapacidad intelectual.....	13
3. Objetivos.....	14
4. Propuesta de Intervención.....	15
4.1. Introducción.....	15
4.2. Objetivos.....	15
4.3. Contenidos.....	15
4.4. Metodología.....	16
4.5. Temporalización.....	16
4.6. Sesiones / Actividades.....	17
4.7. Recursos.....	23
4.8. Evaluación.....	23
5. Resultados y Discusión.....	25
6. Conclusiones.....	26
7. Referencias Bibliográficas.....	27

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado recoge una propuesta de intervención o programa para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas en personas con un grado de discapacidad intelectual profunda o severa.

Dicho programa se basa en un marco teórico que recoge cuestiones relacionadas con las habilidades sociales y cognitivas, la discapacidad y el papel que juega el entorno en el desarrollo de estas habilidades en personas que presentan algún tipo de discapacidad intelectual.

Palabras Clave

Habilidades Sociales; Habilidades Cognitivas; Discapacidad Intelectual; Contexto Familiar; Programa de Intervención.

Abstract

This Undergraduate Thesis Project presents a proposal for an intervention program to enhance the development of social and cognitive skills in people with a high degree of profound or severe intellectual disability.

This program is based on a theoretical framework that includes issues related to social and cognitive skills, disability and the role played by the environment in the development of these skills in people with some type of intellectual disability.

Key Words

Social Skills; Cognitive Skills; Intellectual Disability; Family Environment; Intervention program.

1. Introducción y justificación.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, expone que “toda persona tiene derecho a la educación y tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana” (Naciones Unidas, 2015, p.54). Gracias a esto, cómo manifiestan Muñoz-Sánchez et al. (2022), se contribuirá a preservar la cultura y la historia, el desarrollo económico de la sociedad, así como su evolución y desarrollo. Además, como plantea UNESCO (2019), el papel de la educación es de gran relevancia en la sociedad, debido a que es un factor de igualdad y de transformación de la vida de las personas, ya que crea nuevas oportunidades y permite adquirir actitudes y aptitudes para adaptarse a los cambios.

Actualmente, en nuestra sociedad, está surgiendo la demanda de dar respuesta a las necesidades de los individuos y pretenden conseguir que la educación sea de calidad para todos. Esta postura es la que ha movido a los gobiernos y organizaciones, que tienen poder en la educación, a actuar y promover distintas iniciativas como son la Agenda 2030 o el informe España 2050. En la Agenda 2030, Naciones Unidas recoge 17 objetivos de desarrollo sostenible que pretenden alcanzar antes de ese año. Entre esos objetivos, el cuarto pretende “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2019, p.2). En este objetivo, se hace especial hincapié en las personas con discapacidad, debido a que este colectivo muestra unas necesidades que, por las características actuales de la educación española, no se llegan a cubrir. Por este motivo, desde los órganos gubernamentales se han propuesto trabajar para ello y podemos observarlo en el informe España 2050.

En este informe, se plantean desafíos, desde el gobierno para el futuro próximo, y hablan sobre la vanguardia educativa. Exponen tanto, lo que han conseguido en términos de educación, como lo que aún queda para conseguir que esta sea de calidad. Para ello evalúan los obstáculos y carencias del propio sistema educativo y reconocen que este debe proporcionar igualdad de oportunidades y trabajar por reducir la segregación escolar. Esto es de gran importancia ya que, muchas personas, sobre todo aquellas que provienen de entornos vulnerables, no tienen la ocasión de desarrollar todo su potencial en la sociedad. Esta determinación por alcanzar una educación inclusiva, permitirá que todas las personas que actualmente, de manera intencionada o no, son segregadas, puedan conseguirlo.

En esta investigación nos centraremos en el colectivo de las personas con discapacidad intelectual y en el desarrollo de sus habilidades para poder ser parte activa de la sociedad. Por lo que es necesario recalcar la importancia de que la educación sea inclusiva y

que esta brinde una atención de calidad a la diversidad de características del alumnado. De esta forma es necesaria “una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y la diversidad como algo valioso en sí mismo que pide ... una atención a la diversidad efectiva, dinámica y de calidad, ... en los programas, normativas y proyectos” (Castell, 2019, p.57), propiciando todo ello el desarrollo total de la persona. Desde esta visión, como indican Vásquez et al. (2020), los docentes tienen el papel de facilitador, orientador y guía de todos los estudiantes, sobre todo de los que muestran necesidades específicas, para que puedan recibir una atención de calidad en el proceso de aprendizaje de cada uno.

Partiendo desde el punto de vista de la inclusión, y llevándolo a la práctica educativa, ha surgido un modelo que busca asegurar una educación de calidad desde la propia actuación educativa, el Diseño Universal de Aprendizaje, de aquí en adelante DUA. Según Alba (2019), este modelo implica que los docentes tienen que basarse en la diversidad para planificar la intervención desde el inicio de esta, a diferencia de los modelos convencionales en los que se programaba para el estudiante promedio y después eran necesarias las adaptaciones. Desde el DUA se busca que todos los alumnos tengan oportunidades de aprender. Al planificar de esta forma, se da el caso de que exista más de una solución para cada actuación, por lo que es necesaria la búsqueda de la flexibilidad y variedad de usos para la respuesta final. Además, aunque dificulta la tarea inicial del docente, al planificar su actuación en base al DUA en referencia a modelos tradicionales, a la hora de la práctica educativa permite diseñar un currículo flexible, donde las barreras del aprendizaje disminuyen y todos los estudiantes encuentran oportunidades de aprendizaje.

Para diseñar en base a este modelo hay que tener en cuenta los tres principios que recoge: “proporcionar múltiples formas de implicación, de representación de la información y de acción y expresión del aprendizaje” (Alba, 2019, p.59). Recogidas en estos principios, se encuentran nueve pautas con las que se pueden alcanzar estos objetivos y, de esta manera, poder proporcionar una educación de calidad para todos, no solo para las personas con necesidades educativas especiales. Algunas de estas pautas son, por ejemplo, “proporcionar opciones para la percepción o proporcionar opciones para las funciones ejecutivas” (Alba, 2019, p.59), donde se recogen ejemplos de alternativas a las tradicionalmente son utilizadas en la práctica educativa. Este modelo será la base de la propuesta de intervención que se recogerá en este programa.

2. Marco teórico

2.1. Habilidades Sociales y Cognitivas

Las habilidades sociales son “las conductas o destrezas sociales específicas, requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal” (Peñafiel y Serrano, 2017, p.10). Estas habilidades se aprenden y desarrollan en la práctica social, “según las experiencias de cada uno, del contexto en el que nos movemos y de los modelos que nos rodean” (Alonso-Arana, 2017, p.164); y muestran varias características relevantes para perfeccionarlas:

1. Una variable crucial en el proceso de aprendizaje es el entorno interpersonal en el que se desarrolla el niño.
2. Las habilidades sociales tienen componentes motores, manifiestos, emocionales, afectivos y cognitivos.
3. Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones concretas (Peñafiel y Serrano, 2017, p.10).

Las habilidades cognitivas engloban una serie de capacidades de la persona. Entre estas se incluyen “razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido y aprendizaje a partir de la experiencia” (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD], 2011, p.44). Siguiendo la línea de esta definición, es necesario enfocar las habilidades cognitivas como un constructo amplio, complejo y entrelazado que permite entender el mundo que nos rodea. De este modo, con esta definición se pretende dar una explicación a la diversidad que se encuentra en la interpretación del entorno, y al resto de habilidades cognitivas (AAIDD, 2011). “La atención, es la base para el desarrollo de otras habilidades cognitivas como la toma de decisiones, las habilidades sociales, la resolución de problemas, la regulación emocional o la adaptación a situaciones imprevistas y novedosas” (Cárdenas-Poveda et al., 2017, pp.3-4), que permiten ser parte activa y adaptada completamente en la sociedad. Por lo que resulta de vital importancia su desarrollo.

En lo referente a la evolución de las habilidades cognitivas y sociales de la persona, en el periodo prenatal e infancia, así como en la niñez, se desarrollan varias capacidades como aprender, responder a los estímulos, la resolución de problemas, hacer un uso correcto del lenguaje, la empatía y la comprensión de las emociones, así como el pensamiento lógico concreto en la etapa de la niñez media, y es en esta etapa cuando comienzan a ser notorias las necesidades educativas especiales en los niños. Más adelante, en la adolescencia, se logra

desarrollar el pensamiento abstracto aunque el objetivo principal es el progreso de la identidad. Por otro lado, es en la adultez cuando se alcanza el máximo de estas habilidades, teniendo en esta etapa una mayor capacidad de resolución de problemas (Papalia y Martorell, 2017).

Para lograr el desarrollo total de las habilidades sociales y cognitivas, desde la Teoría sociocultural de Vygotsky, se hace hincapié en la importancia de, que dentro de su propio entorno, las personas participen de forma activa, puesto que mediante las relaciones sociales se consigue el aprendizaje, sobre todo en los primeros años de vida, como parte de un proceso colaborativo. El tener un refuerzo externo que ayude a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea por parte de adultos o de iguales, permite que se alcancen los objetivos propuestos de manera congruente. La guía externa posibilita que los individuos “cruzen la zona de desarrollo próximo, la brecha que hay entre lo que pueden hacer y lo que todavía no están listos para conseguir por ellos mismos, pero que pueden lograr con la guía adecuada” (Papalia y Martorell, 2017, p.31). Teniendo en cuenta esta teoría, Bruner desarrolla otro concepto, el andamiaje. Este consiste en proporcionar un refuerzo externo que sirva como apoyo para que los niños consigan cumplir unos objetivos y, cuando este tiene las capacidades para conseguirlo sin este apoyo, al no ser ya necesario, se deja de usar. Gracias al andamiaje, “el mismo puede concentrarse en el dominio de los aspectos relevantes de una estrategia o habilidad con cierta rapidez a través de la retroalimentación y apoyo social, en el momento en que ello sea requerido” (López y Hederich, 2010, p.19).

Desde una perspectiva más práctica, cuando se busca reforzar las habilidades en los pequeños, se acude a la intervención temprana. Este es “un proceso sistemático de planeación y prestación de servicios terapéuticos y educativos a familias que necesitan ayuda para satisfacer las necesidades de desarrollo de sus hijos lactantes, infantes y en edad preescolar” (Papalia y Martorell, 2017, p.131). Para ello, se refuerza el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, motoras y dan servicio de orientación y asesoramiento a las familias para buscar minimizar las consecuencias de las características iniciales del individuo (Bruixola y Liberós, 2021). Los individuos que cuentan con este servicio presentan realmente mejoras en el desarrollo de sus habilidades ya que la estimulación en las primeras etapas de la vida permite un desarrollo futuro extraordinario de estas (Papalia y Martorell, 2017).

2.2. Discapacidad Intelectual

La discapacidad intelectual o DI, se define en bases a las siguientes características, “es indicado por un CI de alrededor 70 o menos, aunado a una deficiencia en la conducta adaptativa apropiada para la edad (como las habilidades de comunicación, sociales y de autocuidado), que aparecen antes de los 18 años” (Papalia y Martorell, 2017, p.287). La discapacidad intelectual, o discapacidad cognitiva está causada por múltiples factores diferentes, ya sea debido a la genética, por exposición a factores externos durante el periodo del embarazo o accidentes a lo largo de la vida (Papalia y Martorell, 2017). Para aplicar esta definición, es necesario tener en cuenta las cinco premisas siguientes: primero, no se puede realizar una comparación fuera del contexto real del individuo, ya que es este contexto cotidiano el que nos permitirá conocer si las limitaciones que presenta son debido a que realmente se trata de una discapacidad intelectual o, por el contrario, son influenciadas por las características del entorno, además de tener en cuenta las características del entorno, la segunda premisa expone que es necesario considerar las características personales y familiares, como son la cultura y costumbres propias, derivadas de orígenes étnicos diferentes. Estas particularidades deben ser valoradas para evaluar de forma correcta un caso de discapacidad intelectual. La tercera premisa comenta que al igual que el resto de individuos, las personas con discapacidad intelectual presentan unas capacidades más desarrolladas que otras, de manera independiente a su discapacidad, por lo que es necesario tener una visión global del individuo en cuanto a sus habilidades. La cuarta hace referencia a que, a partir del estudio y descripción de las limitaciones del individuo, se buscará el desarrollo de unos recursos que permitan la mejora de las capacidades y habilidades de este, por lo que la información posibilitará la creación de esa red de apoyos específicos. La última de las premisas expone que con los apoyos necesarios, todas las personas con o sin discapacidad intelectual pueden mejorar sus habilidades debido a estos. Por lo que es importante que los apoyos sean personalizados a las características de cada individuo y así estos puedan dar respuesta a las necesidades reales (AAIDD, 2011).

El diagnóstico de la discapacidad intelectual se realiza a partir de tres criterios que son contemplados de manera generalizada por muchas instituciones y estudios internacionales (Navas et al., 2008): “(a) limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual; (b) limitaciones significativas en la conducta adaptativa; (c) una edad de inicio anterior a los 18 años” (AAIDD, 2011, p.61). Cada criterio conlleva una definición que lo matiza. El funcionamiento intelectual debe encontrarse en una puntuación de cociente intelectual de dos

desviaciones típicas por debajo de la media de su grupo de iguales de referencia. Por otro lado, con la conducta adaptativa se mide el desempeño mediante unos estándares globales y se debe encontrar dos desviaciones típicas por debajo de la media en la conducta adaptativa, las habilidades sociales y cognitivas (AAIDD, 2011). Esta visión multidimensional de la discapacidad, que se centra en el individuo, en sus capacidades e impedimentos para que, teniendo en cuenta a estos, se pueda dar respuesta a sus necesidades (Navas et al., 2008). La evaluación de la discapacidad engloba criterios relevantes como “los antecedentes médicos de los padres y la familia...; el desarrollo del lenguaje y habilidades motoras, habilidades sociales, comprensión y cálculo; y el ambiente en el que crece el niño: educación, recursos y ambiente familiar” (Ke y Liu, 2017, p.17). Los sistemas de clasificación de la discapacidad intelectual son múltiples y todos tienen como base “la evaluación de la conducta adaptativa, del funcionamiento intelectual, de las necesidades educativas y de las necesidades individuales de apoyo” (AAIDD, 2011, p.53). Estos sistemas clasifican a los individuos, en función de estas categorías específicas, para dar una respuesta acorde con las necesidades de cada persona y beneficiarlas. La discapacidad se clasifica en distintos niveles según la gravedad y podemos apreciarlo en la siguiente tabla:

Tabla 1. Tipos de discapacidad.

Fuente: Arechavaleta (2019, p.99).

Según los apoyos	Según nivel de inteligencia media
<ul style="list-style-type: none"> • Intermitente: Apoyo cuando es necesario. • Limitado: Permanencia a lo largo del tiempo, tiempo limitado, pero no intermitente. • Extenso: Implicación regular y sin limitación temporal. • Generalizado: Apoyo constante e intensidad elevada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leve: “El CI suele estar entre 50 y 69. Pueden hacer tareas domésticas, cuidarse a sí mismos y realizar trabajos no calificados o semi-especializados. Por lo general, requieren algún apoyo” (Ke y Liu, 2017, p.6). Individuo inmaduro para relaciones sociales, comunicación, conversación y lenguaje. • Moderado: “CI entre 35 y 49, su capacidad para aprender y pensar lógicamente está disminuida, pero son capaces de comunicarse y cuidar de sí mismos con algún apoyo. Con supervisión, pueden realizar trabajos no calificados o semi-especializados.” (Ke y Liu, 2017, p.6). • Grave: “Un CI entre 20 y 34” (Ke y Liu, 2017, p.5). Lenguaje hablado muy limitado. Ayuda durante toda la vida para todas las actividades de la vida cotidiana. • Profundo: “El CI está por debajo de 20. Capacidad para expresar emociones limitada y difícil de comprender” (Ke y Liu, 2017, p.5). Comunicación no verbal y no simbólica. Dependencia de otros para el cuidado físico diario, salud y seguridad. • Retraso general del desarrollo: en personas menores de 5 años que no llegan a lo esperado en el funcionamiento intelectual. • Discapacidad intelectual no especificada: en personas mayores de 5 años.

Los sistemas de clasificación incluyen unos parámetros que recogen factores que influyen en el funcionamiento de la persona: “capacidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados. Estos parámetros están basados en el modelo conceptual multidimensional del funcionamiento humano ... y la discapacidad de la Clasificación Internacional del Funcionamiento” (AAIDD, 2011, p.133). En relación con el diagnóstico y la clasificación de la discapacidad intelectual, existen principios de buenas prácticas que se tienen que llevar a cabo. Para comenzar, el diagnóstico de la discapacidad intelectual tiene que tener como base los criterios que se especificaron antes, a partir de información válida, que se ha de obtener de instrumentos de evaluación autorizados. Con el diagnóstico se busca conocer las necesidades de cada individuo para poder ofrecerles unos servicios y beneficios que sean efectivos para su desarrollo presente y futuro (AAIDD, 2011).

Los síntomas clínicos asociados a la discapacidad intelectual se dividen en distintas categorías, como son el lenguaje, la percepción, la cognición, la concentración y memoria, las emociones y el movimiento y la conducta. En cuanto al lenguaje, usualmente se presentan obstáculos que conllevan a un retraso en el desarrollo del lenguaje. Si la discapacidad intelectual es leve, el desarrollo del lenguaje no sufre grandes diferencias en respecto al desarrollo normativo de esta habilidad, mientras que, si el nivel es grave o profundo, el lenguaje es mucho más limitado. En relación con la percepción, los individuos tardan en percibir los estímulos de su alrededor y en reaccionar a ellos. Por su parte, respecto a la cognición, las habilidades se muestran más o menos afectadas según el nivel de discapacidad. Por otro lado, la memoria y la atención se ven afectadas de igual manera. Por último, con respecto a las emociones, al tener la capacidad de autocontrol poco desarrollada, suelen tener un comportamiento por lo general impulsivo y, a veces agresivo (Ke y Lui, 2017).

2.3. Habilidades Sociales y Cognitivas en Personas con Discapacidad Intelectual.

Las habilidades sociales y cognitivas en personas con discapacidad intelectual presentan diferencias en cuanto a su desarrollo y completa adquisición, en comparación con el desarrollo normativo explicado anteriormente. Las dificultades que encuentran estas personas para adaptarse “derivan de limitaciones en su inteligencia social y práctica... Pero también existen muchas veces en su entorno una serie de condicionantes que no permiten desarrollar sus habilidades sociales y encuentran sus limitaciones” (Alonso-Arana, 2017, p.165). Estas personas necesitan mucho apoyo externo para poder entrenar estas habilidades y, de esta forma, contrarrestar la dificultad que en primer momento se muestra. Y es de vital importancia recalcar la necesidad de desarrollar estas habilidades en individuos con

discapacidad intelectual ya que ayudan a “favorecer una integración y desinstitutionalización exitosa, evitar la aparición de problemas de comportamiento, prevenir la aparición de problemas psicológicos y prevenir situaciones de abuso” (Alonso-Arana, 2017, p.166). Además, desarrollar estas habilidades va a generar la autodeterminación y una mejora en la calidad de vida, así como una participación activa dentro de la sociedad (Coronel et al., 2016).

En cuanto a las habilidades sociales, se muestra una limitación en lo referente a la expresión de los pensamientos, creencias y emociones propias, así como en el control de estas últimas. En relación con las habilidades comunicativas, suelen recurrir a la comunicación no verbal como apoyo para complementar los obstáculos que muestran en la comunicación verbal. De igual manera, la dificultad que muestran respecto a la expresión de emociones es consecuencia de una falta de control en estas y suelen reaccionar de manera poco coherente a situaciones de cambio o de estrés. (Arechavaleta, 2019). Como anteriormente se ha expuesto, estas habilidades se pueden aprender y mejorar, por lo que permite el desarrollo mediante el trabajo con apoyos. Para ello, hay que centrarse en elementos clave, la comunicación, la escucha activa y la empatía, la asertividad, la autoestima y la expresión de emociones; que permitirán esta mejoría y después se pasa al entrenamiento de las habilidades como tal. Para mejorar la comunicación, hay que atender tanto al lenguaje verbal como al no verbal y como el lenguaje verbal suele ser el más afectado, conviene enfocarse en él.

Como muestran problemas a nivel semántico, expresivo y morfosintáctico, además de en la pragmática, es necesario el refuerzo externo mediante técnicas que permitan estimular la expresión y reconocimiento de las emociones propias y de los demás individuos, así como trabajar otras habilidades sociales también necesarias. Así mismo, es conveniente trabajar otros aspectos como las cualidades de la expresión oral, ya que los individuos con discapacidad intelectual muestran poco control con estas. Por otro lado, para progresar en la escucha activa y la empatía es necesario dotar de experiencias que permitan desarrollar estas habilidades así como la percepción emocional en los otros, ayudar a los necesitados, o acrecentar la calidad de las relaciones sociales de cada uno. De igual manera, la asertividad se trabajará mediante la escucha activa, teniendo presentes las necesidades propias y las de los demás; desarrollando una comunicación eficiente. En cuanto a la autoestima, es común que en las personas con discapacidad intelectual sea baja debido a la estigmatización de la sociedad hacia este colectivo, que afecta directamente en la manera que se perciben a ellos mismos. Por este motivo, labrar una nueva visión positiva de sí mismo va a ser crucial. Y por último, la expresión de emociones también es una asignatura en la cual presentan dificultades

los individuos con discapacidad intelectual debido a que, por lo general, no pueden controlar sus emociones y esto incide directamente en sus habilidades sociales, ya que repercute en la falta de empatía y en la frustración al no comprender las distintas situaciones. Por lo que es necesario el trabajo de técnicas sociales donde expresen sentimientos y puedan potenciar la empatía (Arechavaleta, 2019).

Por otro lado, en relación con las habilidades cognitivas, al igual que con las sociales, las personas con discapacidad intelectual muestran dificultades en su desarrollo en comparación con la media de individuos de su edad. por lo que se necesitan esfuerzos externos para aliviar esa diferencia. Se utilizan una gran variedad de estrategias para estimular cognitivamente a estos individuos, como por ejemplo “el deporte, la actividad física y/o la fisioterapia, ... el teatro como una herramienta de intervención, ... estrategias de realidad virtual” (Cárdenas-Poveda et al., 2017, p.12). Es necesario recalcar la “importancia de realizar este tipo de intervenciones focalizadas en capacidades básicas como la atención y la memoria, las cuales pueden permitir el despliegue de otras habilidades y facilitar los procesos de intervención terapéutica y de adaptación a los contextos sociales” (Cárdenas-Poveda et al., 2017, p.15).

2.4. Las Familias y su Papel en el Desarrollo de las Habilidades Sociales y Cognitivas en las Personas con Discapacidad: la Sobreprotección.

Entendamos el contexto como una perspectiva ecológica dividida en tres niveles diferentes según Bronfenbrenner (1983, en AAIDD, 2011, p.46):

- (a) el entorno social inmediato, que incluye la persona, la familia y/o el defensor o defensores (microsistema); (b) el vecindario, la comunidad o las organizaciones educativas o de apoyos o servicios de habitación (mesosistema); y (c) los patrones globales culturales, sociales, de poblaciones más amplias, del país o de influencias sociopolíticas (macrosistema) (AAIDD, 2011, p.46).

La familia, al ser el primer entorno en el cual aprendemos, resulta de vital importancia para poder desarrollar todas las habilidades. Por lo que su papel es necesario y significativo en el aprendizaje de todas esas habilidades. Existen ciertas características de este entorno que influyen en el desarrollo cognoscitivo de los individuos. “Mediante estudios y escalas HOME, se encuentra una correlación significativa entre la estimulación intelectual y el apoyo de los padres con las medidas del desarrollo cognoscitivo de los niños” (Papalia y Martorell, 2017, p.130). Otras investigaciones ponen de manifiesto siete características del entorno familiar que permiten fomentar el desarrollo de las habilidades cognitivas y psicosociales que

preparan a los niños para entornos donde se tendrán que desenvolver en el futuro, como la escuela. Estas son:

Alentar la exploración del entorno; enseñar habilidades cognitivas y sociales básicas; celebrar los adelantos del desarrollo; guiar la práctica y ampliación de las destrezas; proteger de desaprobaciones, hostigamiento y castigo; comunicarse en forma plena y sensible, y encauzar la conducta y establecer límites (Papalia y Martorell, 2017, p.131).

La familia influye en muchos factores al desarrollo de sus hijos, independientemente de que estos cuenten o no con discapacidad intelectual. Si “los padres alientan la autonomía y la conexión con los maestros; las diferencias se exploran dentro de un contexto de reciprocidad” (Papalia y Martorell, 2017, p.359), estarán permitiendo a sus hijos desarrollar el logro de la identidad. Por otro lado, si “los padres se involucran demasiado con sus hijos; las familias evitan la expresión de diferencias” (Papalia y Martorell, 2017, p.359), además de ir en contra de la consecución de la identidad de sus hijos, serán ellos mismos los que, de manera consciente o inconsciente excluirán a sus hijos con discapacidad intelectual de contextos de aprendizaje social.

La sobreprotección tiene como definición “control, intrusión, contacto excesivo, infantilización y prevención de la conducta autónoma” (Delgado et al., 2022, p.152). Y en el caso de que algún miembro de la familia esté diagnosticado con discapacidad intelectual, el microsistema, en este caso la familia, “se caracteriza por ... la tendencia a la sobreprotección, que ... llegan a considerar incluso una forma de maltrato familiar, ya que las conductas sobreprotectoras ... tienen como consecuencia un aumento de su dependencia, la limitación de sus experiencias” (Delgado et al., 2022, p.149). Por lo que es necesario que las familias tengan apoyos y la formación necesaria para poder corregir esta tendencia y permitir que sus hijos con discapacidad intelectual puedan experimentar en los distintos entornos sociales con la mayor naturalidad posible dentro de las características de cada uno, y así poder desarrollar sus habilidades de manera progresiva.

2.5. La Educación Formal y su Respuesta a las Personas con Discapacidad Intelectual.

Retomando los niveles en los que se divide el contexto, y una vez conocida la repercusión del microsistema en el desarrollo de las habilidades en las personas con discapacidad intelectual, vamos a considerar en qué medida el mesosistema y el microsistema afectan en el desarrollo de estas. Por una parte, las políticas educativas suponen una

herramienta que pueden influir, ya sea de manera positiva como negativa, en la sociedad y en los individuos con discapacidad intelectual sobre todo. Esto se debe a que “las políticas públicas influyen en el proceso de diagnóstico y clasificación por medio de las direcciones estatales. Por otro lado, los cambios en los sistemas de clasificación ... repercuten en cómo los sistemas públicos diseñan y proporcionan apoyos y servicios” (AAIDD, 2011, p.247).

En cuanto a la educación de los individuos con discapacidad intelectual, muchos pueden beneficiarse de la escolaridad para disminuir las desigualdades. Para ello, “debe diseñarse un programa individualizado para cada niño, con la participación de los padres. Los niños deben ser educados en el “ambiente menos restrictivo” que sea apropiado a sus necesidades, lo cual significa, siempre que sea posible, el aula regular” (Papalia y Martorell, 2017, p.289). Para conseguir la inclusión de las personas con DI en la sociedad, será necesaria una red de apoyos individualizados. Estos apoyos son “estrategias y recursos que pretenden promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona y que mejoran el funcionamiento individual” (AAIDD, 2011, p.48). Dependiendo de quién será el destinatario del servicio de prevención y de la categoría de factor de riesgo, los apoyos variarán y se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 2. Tipos de apoyos.

Fuente: AAIDD (2011, p.194)

Destinatario del servicio de prevención	Categoría de factor de riesgo: Social	Categoría de factor de riesgo: Conductual	Categoría de factor de riesgo: Educativo
Recién nacido con (o en riesgo de) DI	Promoción de la interacción padre-hijo.	Aceptación parental del niño	Derivación a servicios a los recién nacidos en riesgo
Niño con (o en riesgo de) DI	Apoyo familiar. Evitación del abuso y la negligencia	Evitación de accidentes y lesiones. Educación especial.	Atención temprana
Adulto con DI	Inclusión comunitaria	Formación profesional. Ejercicio y mantenimiento. Actividades de ocio	Empleo

3. Objetivos

El objetivo de este trabajo de fin de grado es elaborar un programa de intervención para el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas en personas con discapacidad intelectual severa.

4. Propuesta de Intervención

4.1. Introducción

Esta propuesta de intervención está enfocada en el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas de personas con discapacidad intelectual severa o profunda, de tal forma que, mediante el desarrollo de las sesiones que se explicarán a continuación, puedan mejorar tales habilidades. Teniendo en cuenta las dificultades que se pueden encontrar a la hora de llevar a cabo las distintas sesiones, y siguiendo las líneas del Diseño Universal del Aprendizaje, han sido planteadas las distintas tareas que la conforman con el objetivo de que todos los participantes puedan realizarlas.

4.2. Objetivos

Los objetivos generales de esta propuesta de intervención son los siguientes

- Fomentar el desarrollo de las habilidades sociales de comunicación, asertividad y escucha activa.
- Promover el desarrollo de las habilidades emocionales de empatía, autoestima y expresión de emociones para mejorar las habilidades sociales del individuo.
- Potenciar el desarrollo de las habilidades cognitivas de memoria y atención.

Objetivos específicos:

- Reconocer las emociones propias.
- Reconocer las emociones de otros.
- Identificar el significado de la pregunta formulada.
- Enunciar una respuesta acorde a la pregunta formulada.
- Potenciar la creatividad.

4.3. Contenidos

El contenido del programa de intervención estará dividido en tres bloques que se trabajarán de forma simultánea. El primer bloque recoge las habilidades sociales en las que nos centraremos, la comunicación, la asertividad y la escucha activa. El segundo bloque de contenidos recopila las habilidades cognitivas de memoria y atención. Por último, el tercer bloque reúne las habilidades emocionales de empatía, autoestima y expresión de emociones que permitirán el desarrollo de las habilidades sociales del bloque uno.

4.4. Metodología

El programa de intervención está basado en distintas metodologías con el fin de conseguir los objetivos propuestos anteriormente. Principalmente se hace uso de la metodología participativa, que parte del hecho de que los participantes son sujetos activos que aprenden haciendo, ya que se fomenta la involucración de estos en su propio proceso de formación (Kaulard & Valdivia, 2008). Además se emplea también con estilos cooperativos, ya que las actividades que se realizan son grupales y requieren de la ayuda y trabajo conjunto para poder llevarlas a término. Esto permite que los participantes puedan aprender los unos de los otros y vencer las dificultades que se puedan encontrar (Latorre y Seco, 2013). Por otro lado, se aplica la metodología del descubrimiento guiado, donde el profesional provee los recursos adecuados, considerando las preferencias de los participantes del proyecto, para estimular la participación activa en las actividades (Baro, 2011). Otra metodología presente es la resolución de problemas. Esta plantea situaciones de aprendizaje que, de forma activa y con o sin la guía del profesional, se deben resolver mediante la exploración y actuación de forma conjunta (Arias-Gundín et al., 2008). Por último, a través del aprendizaje social, se procura que el aprendizaje se dé gracias a dinámicas que propicien la interacción grupal, de manera que todos aprendan de todos y no sea solo individual y personal (Wertsch, 1985).

4.5. Temporalización

Sesión 1: 1 hora

- Tarea 1: 15 minutos
- Tarea 2: 30 minutos
- Tarea 3: 15 minutos

Sesión 4: 1 hora

- Tarea 1: 5 minutos
- Tarea 2: 10 minutos
- Tarea 3: 15 minutos
- Tarea 4: 30 minutos

Sesión 2: 1 hora

- Tarea 1: 20 minutos
- Tarea 2: 10 minutos
- Tarea 3: 30 minutos

Sesión 5: 50 minutos

- Tarea 1: 20 minutos
- Tarea 2: 30 minutos

Sesión 3: 1 hora

- Tarea 1: 10 minutos
- Tarea 2: 30 minutos
- Tarea 3: 20 minutos

4.6. Sesiones / Actividades

Sesión 1

TAREA 1: Me presento

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">● Fomentar el desarrollo de las habilidades sociales de comunicación y escucha activa.● Identificar el significado de la pregunta formulada● Enunciar una respuesta acorde a la pregunta formulada
Contenido	Con esta actividad se trabajará la comunicación y la escucha activa
Temporalización	15 minutos
Desarrollo	Se leerán unas preguntas al azar y todos responderán a la pregunta que haya salido. De esta forma, nos conoceremos como grupo y además se facilitará la conversación debido a las pautas de los temas dados en las preguntas.
Medidas organizativas	Las preguntas estarán dobladas dentro de una caja de la cual se irá sacando uno de los papeles en cada momento. Las preguntas pueden ser del estilo: ¿Cuál es tu animal favorito? ¿Qué canción te gusta más? ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Qué te gusta más la playa o la montaña? Las preguntas sencillas de sí/no o respuestas cortas facilitarán su comprensión.
Recursos	Caja, folios, preguntas personales, bolígrafo.

TAREA 2: Regalamos

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">● Promover el desarrollo de la habilidad de empatía.● Potenciar el desarrollo de las habilidades cognitivas de memoria y atención.● Potenciar la creatividad.
Contenido	Con esta actividad se trabajará la empatía y la memoria.
Temporalización	30 minutos
Desarrollo	Cada individuo va a dibujar a uno de sus compañeros con alguna de las cualidades o cosas favoritas que en la actividad anterior se ha comentado, como el color o su animal favorito. Una vez acabado el dibujo se lo va a regalar.
Medidas organizativas	Se colocan en una caja papeles con todos los nombres de los participantes y se sortearán de manera que todos vayan a recibir un dibujo al terminar la actividad.
Recursos	Caja, folios, rotuladores, lápices de colores, mesas y sillas.

TAREA 3: Menéate

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">● Potenciar el desarrollo de las habilidades cognitivas de memoria y atención.
Contenido	Con esta actividad se trabajará la atención y la memoria.

Temporalización	15 minutos
Desarrollo	Con ayuda de la música se seguirán las instrucciones que estas canciones marcan para bailar juntos la coreografía.
Medidas organizativas	Se usará todo el espacio para bailar. Algunas canciones para usar son las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ● El baile del gorila: (ver en: https://www.youtube.com/watch?v=90avMgG5NAM) ● Levantando las manos: (ver en: https://www.youtube.com/watch?v=J8cMZkLQOT0) ● Soy una taza: (ver en: https://www.youtube.com/watch?v=fTzTFQbdYEQ) ● Chuchuwa: (ver en: https://www.youtube.com/watch?v=8_RWPLfo8Xg) ● La mané: (ver en: https://www.youtube.com/watch?v=jU_82WUdbaA)
Recursos	Ordenador, altavoces, wifi, espacio amplio

Sesión 2

TAREA 1: Cuéntame un cuento

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el desarrollo de la habilidad social de comunicación. ● Potenciar la creatividad.
Contenido	Con esta actividad se trabajará la comunicación.
Temporalización	20 minutos
Desarrollo	Con dos de las imágenes a elegir, los participantes tendrán que contar una historia breve que las incluya.
Medidas organizativas	El orden de participación puede ser voluntario, de manera que puedan coger ideas de las historias de los compañeros.
Recursos	Imágenes de paisajes, animales, actividades, comidas, ...

TAREA 2: Nos vamos a la playa

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el desarrollo de las habilidades sociales de comunicación, asertividad y escucha activa.
Contenido	Con esta actividad se trabajará la asertividad, la escucha activa y la comunicación.
Temporalización	10 minutos
Desarrollo	Primero, vamos a pensar y apuntar en un papel 5 cosas que nos llevaríamos cada uno a la playa para después, al ponerlas en común, realicemos una lista todos juntos con 5 cosas que tenemos que elegir entre todos, en consenso, que se escribirá en la pizarra.

Medidas organizativas	El moderador de la actividad tendrá que ser parte de la actividad para hacerla más dinámica, dando ideas de cosas que se pueden llevar a la playa, para que los participantes escojan sus 5 cosas iniciales.
------------------------------	--

Recursos	Folios, lápices.
-----------------	------------------

TAREA 3: Autorretrato

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el desarrollo de la habilidad social de comunicación. ● Promover el desarrollo de la habilidad emocional de autoestima. ● Potenciar la creatividad.
------------------	--

Contenido	Con esta actividad se trabajará la autoestima y la comunicación.
------------------	--

Temporalización	30 minutos
------------------------	------------

Desarrollo	Me dibujo a mi mismo con las cualidades que más me gustan de mí. Una vez realizado el retrato, se explica delante de la clase.
-------------------	--

Medidas organizativas	Si es necesario el apoyo del moderador de la actividad para apoyar la explicación de algún retrato, puede ayudar siendo guía en el discurso.
------------------------------	--

Recursos	Folios, rotuladores, lápices de colores, mesas y sillas.
-----------------	--

Sesión 3

TAREA 1: De compras

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Potenciar el desarrollo de las habilidades cognitivas de memoria y atención.
------------------	--

Contenido	Con esta actividad se trabajará la atención y la memoria.
------------------	---

Temporalización	10 minutos
------------------------	------------

Desarrollo	Se va a realizar, de manera grupal una lista de la compra. Esta se elaborará de forma oral siguiendo estas pautas: se empieza diciendo fui al supermercado a comprar (elemento inicial), el siguiente tiene que decir fui al supermercado a comprar (elemento nuevo) y el/ella fue a comprar (elemento inicial), de tal forma que se va añadiendo uno nuevo al primero. Cada participante tendrá que repetir las compras de los dos compañeros anteriores.
-------------------	--

Medidas organizativas	Se puede repetir el elemento de compra siempre que no sea uno de los dos anteriores.
------------------------------	--

Recursos	No se necesita ningún recurso en especial
-----------------	---

TAREA 2: 3, 2, 1... Acción

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el desarrollo de la habilidad social de comunicación. ● Promover el desarrollo de la habilidad emocional de expresión de emociones. ● Potenciar la creatividad.
Contenido	Con esta actividad se trabajará la comunicación y la expresión de emociones.
Temporalización	30 minutos
Desarrollo	Se plantearán distintas escenas que representarán por grupos, donde cada uno tendrá un papel.
Medidas organizativas	Las escenas son parte de la vida cotidiana: Ir a comprar al supermercado, dar un paseo por el parque, cocinar juntos, etc.
Recursos	No se necesita ningún recurso en especial

TAREA 3: Lluvia de bolas

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar el desarrollo de la habilidad social de comunicación. ● Promover el desarrollo de la habilidad emocional de empatía.
Contenido	Con esta actividad se trabajará la comunicación y la empatía.
Temporalización	20 minutos
Desarrollo	Se lanzarán la pelota los unos a los otros. Cuando alguien coja la pelota tiene que comentar algo de sí mismo, algo que le guste o que no. A continuación lanzará la pelota a otro compañero que tendrá que responder al comentario del anterior compañero y, después lanzar el suyo propio.
Medidas organizativas	Se sitúan en círculo de manera que todos se vean. El moderador de la actividad lanzará al azar la primera vez y ejemplificará la actividad. Los lanzamientos se harán siempre al azar para que todos participen.
Recursos	Pelota.

Sesión 4

TAREA 1: Emociónate

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover el desarrollo de la habilidad emocional de expresión de emociones. ● Reconocer las emociones de otros
Contenido	Con esta actividad se trabajará la expresión de las emociones.
Temporalización	5 minutos
Desarrollo	Se conocerán las emociones básicas mediante un vídeo explicativo animado.
Medidas organizativas	Proyección de vídeo explicativo de las distintas emociones: (ver en: https://www.youtube.com/watch?v=qBZSIgo4N1k)
Recursos	Ordenador, Altavoces, Wifi, Proyector, vídeo emociones básicas.

TAREA 2: Somos mimos

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">● Promover el desarrollo de la habilidad emocional de expresión de emociones.● Reconocer las emociones de otros
Contenido	Con esta actividad se trabajará la expresión de las emociones.
Temporalización	10 minutos
Desarrollo	Se trabajará el reconocimiento de las emociones mediante la mímica. Cada uno tendrá que elegir de manera secreta una emoción que representará ante el resto del grupo y, los demás tendrán que adivinarlo.
Medidas organizativas	Todos los participantes tendrán que representar al menos una emoción.
Recursos	No se necesita ningún recurso en especial.

TAREA 3: Adivina adivinanza

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">● Promover el desarrollo de la habilidad emocional de expresión de emociones.● Reconocer las emociones de otros
Contenido	Con esta actividad se trabajará la expresión de las emociones.
Temporalización	15 minutos
Desarrollo	Se proyectará un vídeo donde se representan situaciones donde predomina una emoción básica. El objetivo es descubrir de qué emoción se trata.
Medidas organizativas	Si es necesario, se puede pausar el video para debatir entre todos la emoción en cada caso. (Ver en: https://www.youtube.com/watch?v=IpgB93PcMOc)
Recursos	Ordenador, Altavoces, Wifi, Proyector, vídeo emociones.

TAREA 4: Lienzo y pincel

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">● Promover el desarrollo de la habilidad emocional de expresión de emociones.● Reconocer las emociones propias
Contenido	Con esta actividad se trabajará la expresión de las emociones.
Temporalización	30 minutos
Desarrollo	Cada uno dibujará la emoción que esté sintiendo en el momento. Una vez realizado, se expondrá el dibujo frente a la clase.
Medidas organizativas	Si algún participante no consigue discernir la emoción que predomina en él en ese momento, el moderador de la actividad puede guiarle para descubrirla.
Recursos	Folios, rotuladores, lápices de colores, mesas y sillas.

Sesión 5

TAREA 1: Sígueme

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">● Fomentar el desarrollo de la habilidad social de escucha activa.● Potenciar el desarrollo de la habilidad cognitiva de atención.
Contenido	Con esta actividad se trabajará la escucha activa y la atención.
Temporalización	20 minutos
Desarrollo	El moderador de la actividad empezará con el rol de dar órdenes que el resto de participantes tendrán que ir siguiendo. En algún momento de la actividad se seleccionará a algún participante para que tome el rol de dar órdenes y el resto de compañeros acatarán las órdenes.
Medidas organizativas	Las órdenes tienen que ser sencillas y que implique movimiento, por ejemplo: levanta los brazos, da un salto, ráscate la pierna, saluda, ...
Recursos	No se necesita ningún recurso en especial

TAREA 2: En tu pellejo

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">● Fomentar el desarrollo de las habilidades sociales de comunicación y asertividad.● Promover el desarrollo de la habilidad emocional de empatía.
Contenido	Con esta actividad se trabajará la comunicación, la asertividad y la empatía.
Temporalización	30 minutos
Desarrollo	Se van a exponer situaciones y en forma de asamblea vamos a debatir qué sería lo correcto en cada caso para actuar de manera asertiva y empática, explicando por qué en cada caso.
Medidas organizativas	<p>Situación 1: Ves a una persona llorando en la calle y no sabes por qué.</p> <ol style="list-style-type: none">a) Sigues por tu camino y la dejas llorando.b) Te paras y le preguntas qué le pasa. A continuación te vas y le dejas solo/a.c) Le preguntas qué le pasa y le intentas ayudar. <p>Situación 2: Tu compañero/a de clase se pone pesado porque no quiere hacer la tarea.</p> <ol style="list-style-type: none">a) Te enfadas con él/ella y le gritas que se calle.b) Te pones a molestar tu también.c) Le explicas por qué es importante hacer la tarea e intentas convencerle de que la termine. <p>Situación 3: Vas a la heladería a comerte tu helado favorito pero se ha acabado y ya no tienen más.</p> <ol style="list-style-type: none">a) Te enfadas porque se ha acabado el que tenían.b) Te pones triste y te vas sin helado.c) Aunque no es el que querías, acabas pidiendo otro sabor de helado que también te gusta. <p>Situación 4: Tu madre te pide que le ayudes a limpiar.</p> <ol style="list-style-type: none">a) Te niegas y no lo haces.b) Te quejas porque no quieres pero después ayudas.c) Ayudas porque te lo ha dicho tu madre sin importar que no quieras.

Recursos

Guía con las distintas situaciones.

4.7. Recursos

Los recursos materiales y espaciales son los siguientes:

Sesión 1	Caja, folios, preguntas personales, bolígrafo, rotuladores, lápices de colores, mesas, sillas, ordenador, altavoces, wifi, espacio amplio.
Sesión 2	Folios, lápices, imágenes de paisajes, animales, actividades, comidas,...; rotuladores, lápices de colores, mesas y sillas.
Sesión 3	Pelota.
Sesión 4	Ordenador, Altavoces, Wifi, Proyector, vídeo emociones básicas, vídeo emociones, folios, rotuladores, lápices de colores, mesas y sillas.
Sesión 5	Guía con las distintas situaciones.

4.8. Evaluación

La evaluación del programa de intervención se realizará mediante varios instrumentos que permitan recoger la información de la manera más completa posible.

El primero será una escala de valoración numérica la cual medirá el grado de consecución de los indicadores establecidos del 1 al 4. Mediante este instrumento se recogerá información general sobre los objetivos propuestos en todas las sesiones y se utilizará para comparar el impacto que ha tenido el programa en los participantes ya que se realizará antes de empezar con las sesiones y después de la última. Además, se utilizará una escala tipo Likert con la que se recogerá la información más específica correspondiente a cada sesión.

A continuación, los ítems de cada instrumento de evaluación de forma más detallada:

Con respecto al instrumento de escala de valoración numérica, los valores categóricos son: 1 significa totalmente en desacuerdo; 2 en desacuerdo; 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

Se ha decidido utilizar las categorías del 1 al 4, para evitar la tendencia central y conseguir matizar las respuestas.

INDICADORES	1	2	3	4
La habilidad social de comunicación está desarrollada de manera que los usuarios pueden expresar sus necesidades y mantener una conversación lógica.				
El estilo comunicativo que prevalece es asertivo.				
Los usuarios prestan atención completa y concentrada a otras personas cuando hablan, comprendiendo su mensaje.				
Los usuarios muestran empatía por los demás.				
Los usuarios tienen confianza en sí mismos, reconocen las fortalezas y limitaciones propias y se aceptan a sí mismos como son.				
Los usuarios expresan sus emociones de manera eficaz y perciben las emociones de los demás.				
Los usuarios son capaces de retener, almacenar y recuperar la información que se les solicita.				
Los usuarios pueden concentrarse y enfocar la mente en un estímulo específico, ignorando otros estímulos irrelevantes.				

En lo referente a la escala tipo Likert, esta servirá para recoger la información específica de cada sesión, de tal forma que quede registro de la consecución de los objetivos específicos de cada actividad y la eficacia del programa.

INDICADORES	SI	NO	OBSERVACIÓN
¿Los usuarios han participado de forma activa en la sesión?			

¿Se han trabajado todos los objetivos de la sesión?			
¿Se han conseguido todos los objetivos de la sesión?			
¿Han surgido obstáculos a la hora de llevar a cabo las actividades de la sesión?			
¿Se han solucionado los problemas y obstáculos surgidos en la sesión?			

5. Resultados y Discusión

Los resultados de este programa estarán basados en otros programas con características similares, puesto a que no se ha podido llevar a la práctica. Debido a esto, no se puede decir que los resultados puedan ser 100% fiables, ni que cuando se vaya a llevar a cabo realmente los resultados sean los mismos, aunque sí serían semejantes. Para pronosticar los resultados que hubiese tenido esta propuesta de intervención si se hubiese llevado a cabo, se van a tomar como referencia otros dos programas, uno que se enfoca en las habilidades sociales y otro en las habilidades cognitivas. De esta forma, y en función a estos resultados, se recogerán las posibles ventajas y déficits que podrían resultar de la puesta en práctica del programa antes expuesto.

Los resultados de estos programas asumen que la intervención ha permitido conseguir un cambio positivo en las habilidades sociales y cognitivas de las personas con discapacidad intelectual que han participado en dichos programas gracias al ejercicio de las destrezas sociales que resultan imprescindibles para relacionarse con los iguales y su entorno. En base a esto, podemos puntualizar cómo se consiguen cambios reales y significativos con la aplicación de un programa que sea específico para las necesidades del grupo, en relación con su percepción de las habilidades sociales propias. Esto se debe a que el entreno de dichas habilidades provocan una mejora notoria de las mismas, que permiten ser conscientes de dicha mejoría. Además, se pueden observar cambios positivos en la conducta diaria y la aplicación de los contenidos trabajados, sobre todo la asertividad, de tal forma que muestran menos vergüenza en las conversaciones con iguales, con o sin discapacidad intelectual. En base a estos resultados, podríamos plantear que las habilidades sociales de los usuarios destinatarios del programa podrían mejorar y las consecuencias serían favorecedoras para el desarrollo personal y social de los mismos, ya que permitirán una mejor adaptación social,

beneficiaría la integración en la comunidad, el autoconcepto y la autoestima de los participantes (Sequera-Fernández et al., 2016).

De igual manera, se observa una mejora en las áreas cognitivas que han sido trabajadas, cuando se compara el antes y el después de la aplicación del programa. Aunque el factor motivación, las distracciones e interrupciones pueden influir negativamente en el desarrollo del programa y pueden llegar a suponer obstáculos para la consecución de los objetivos propuestos (Pérez-Díaz, 2019). Teniendo en cuenta estos resultados y suponiendo que los obtenidos mediante la puesta en práctica del programa fueran similares, podríamos asegurar que se alcanzan los objetivos estipulados en el programa.

Ante estos resultados, en su mayoría positivos, sería necesario continuar con el refuerzo en las distintas habilidades para conseguir que perduren en el tiempo, mediante otro tipo de actividades relacionadas con los objetivos planteados en este programa. Además es necesario tener en cuenta las posibles dificultades que se pueden dar a la hora de llevarlo a la práctica, ya que estos factores podrían alterar los resultados. Los resultados no son reales, no podemos conocer de antemano si sería necesario aumentar el número de sesiones para alcanzar los objetivos planteados o si son suficientes las sesiones actuales, lo cual también podría resultar perjudicial para la puesta en marcha del programa y sus resultados.

6. Conclusiones

El hecho de no poder haber llevado a la práctica el programa y no poder conocer sus resultados reales, entorpece su futura aplicación debido a que no se pueden conocer los fallos y obstáculos que pueden acontecer, aunque su pronóstico basado en otros programas permite recalcar la importancia de trabajar las habilidades sociales y cognitivas en personas con discapacidad intelectual, sobre todo cuando el grado es severo o profundo. Entrenar estas habilidades permiten alcanzar unos niveles de independencia y desarrollo social que permitirían a las personas con discapacidad intelectual severa tomar un papel más activo en la sociedad y conseguir la inclusión total de estos.

Para conseguir este objetivo, es necesario señalar la importancia del apoyo y la acción por parte de todos, desde las familias de las personas con discapacidad hasta las instituciones que crean políticas educativas. De esta manera se estaría fomentando la equidad, la justicia, la cohesión social, el desarrollo económico, etc, al aprovechar el máximo potencial de las personas con discapacidad intelectual, y se mejoraría la calidad de vida de todos los integrantes de la sociedad al crear oportunidades para todos.

7. Referencias Bibliográficas

- Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje : un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190783>
- Alonso-Arana, D. (2017). El desarrollo de las habilidades sociales de las personas con diversidad funcional a través del proceso creativo. *Arteterapia*, 12, 159-177. <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.57568>
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD]. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza Editorial. S.A.
- Arechavaleta, M. (2019). Habilidades sociales en la discapacidad intelectual. *Educación y Futuro Digital*, (19), 95-118. <https://bit.ly/3KyQwcW>
- Arias-Gudín, O., Fidalgo, R. y García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431-444. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94011/90631>
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 40, 1-11. <https://bit.ly/2wVzyRR>
- Bruixola, E. y Liberós, M. N. (2021). Atención Temprana: un cambio hacia la intervención centrada en la familia. *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 164-175. https://www.revistarined.com/_files/ugd/27f117_fe8fcb08519f4210898e1f47857e1f3f.pdf?index=true
- Cárdenas-Poveda, D.; Rojas, A.; Cuellar, S. y Castañeda, N. (2017). Estrategias de estimulación cognitiva para la mejora de la atención en adultos con diagnóstico de discapacidad intelectual. *Revista Psicoespacios*, 11(19), 1-21. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Castell, C. (2019). Atención a la diversidad: Perspectivas y normativas inclusivas. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 1(275), 35-62. <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.275-1.69919>
- Coronel, C. P.; Lacunza, A. B. y Malsenido, G. M. (2016). Habilidades sociales en adolescentes con discapacidad intelectual. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 8(1), 199-200. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/14962/POSTERSAACC>

- Delgado, S.; Arias, A. y Sotomayor, E. (2022). Jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad: entre la sobreprotección y la autodeterminación. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 53(2), 145-165.
<https://doi.org/10.14201/scero2022532145165>
- ESPAÑA 2050. (2021). *Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Gobierno de España.
https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia_Espana_2050.pdf
- Kaulard, A. y Valdivia, G. (2008). *Manual de Diseño de Políticas Públicas Locales con Enfoque de Género . Técnicas de facilitación y proceso metodológico*. REMURPE.
<https://repositorio.promperu.gob.pe/handle/20.500.14152/1332>
- Ke, X. y Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. En Irarrázaval, M. & Martín, A., *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*, 1-28. Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines. <https://bit.ly/3ZfB61d>
- Latorre, M. y Seco, C.J. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Universidad Marcelino Champagnat.
<https://www.umch.edu.pe/arch/hnomarino/metodo.pdf>
- López, O. y Hederich, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista colombiana de educación*, (58), 14-39. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635664002.pdf>
- Muñoz-Sánchez, Y.; Castillo-Pérez , I. y Martínez-Lazcano, V. (2022). Calidad educativa. *Ingenio Y Conciencia Boletín Científico De La Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 9(18), 42-44. <https://doi.org/10.29057/escs.v9i18.8841>
- Naciones Unidas (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Navas, P., Verdugo, M. A. y Gómez, L. E. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 143-152.
<https://doi.org/10.4321/s1132-05592008000200004>
- Papalia, D. E. y Martorell, G.(2017). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Peñañiel, E. y Serrano, C. (2017). *Habilidades Sociales*. Editex. <https://bit.ly/3XNdkZD>

- Pérez-Díaz, A. (2019). *Programa de estimulación cognitiva para adultos con discapacidad intelectual*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la Laguna]. RIULL Repositorio Institucional. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/15412>
- Sequera-Fernández, F.; Padilla-Muñoz, E. M.; Chirino-Núñez, J. M. y Pérez-Gil, J. A. (2016). Aplicación de un nuevo programa de habilidades sociales a un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 63-80. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.04>
- UNESCO (2019). *La educación transforma vidas: empoderar a las personas y garantizar la inclusión y la igualdad*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369012_spa
- Vásquez, D. V.; Soto, L. E.; Allauca, M. y Benítez, F. A. (2020). Aprendizaje Inclusivo para las personas con discapacidad. *RECIMUNDO: Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(1), 182-190. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(1\).esp.marzo.2020.182-190](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(1).esp.marzo.2020.182-190)
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard university press. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198910\)26:4<423::AID-PITS2310260415>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198910)26:4<423::AID-PITS2310260415>3.0.CO;2-C)