



Investigación en formación universitaria y habilidades socioemocionales dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual

Research on university education and socio-emotional skills training for students with intellectual disability

Nerea Felgueras-Custodio , Ricardo Moreno-Rodríguez , José Luis López-Bastías 

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen




El colectivo de personas con discapacidad intelectual advierte serios obstáculos en el acceso a formación universitaria y en el acceso y mantenimiento de un empleo. Para dar respuesta a esta necesidad, desde la Universidad Rey Juan Carlos se implementó una formación universitaria dirigida a jóvenes entre 18 y 30 años con un grado de discapacidad igual o superior al 33% con diagnóstico de discapacidad intelectual. La finalidad de este estudio es dar respuesta a las necesidades de interacción social y de regulación emocional propias de este perfil a través de la incorporación dos módulos de formación específica en habilidades sociales y de comunicación y en gestión emocional. La participación activa en los módulos prevé una mejora en estas habilidades y, por consiguiente, un desarrollo de la autonomía personal y aumento de las posibilidades de inserción laboral. Para comprobar el impacto de esta formación, se evaluó la adquisición de habilidades a través de una rúbrica en dos momentos temporales diferenciados, antes y después de la formación. El rendimiento en habilidades sociales y emocionales presenta puntuaciones de mejora tras la superación de estos módulos. Atendiendo a los resultados favorables obtenidos en la evaluación, se advierte que la formación planteada es efectiva. Sin embargo, para favorecer que el aprendizaje de estas habilidades se mantenga en el tiempo y se generalice a otros contextos, resulta necesario ampliar esta formación ofreciendo a este colectivo las herramientas necesarias para la promoción de su desarrollo personal, emocional y social, favoreciendo su inclusión laboral y social.

Palabras clave: formación universitaria, discapacidad intelectual, habilidades sociales y emocionales, inclusión laboral

Abstract

People with intellectual disability face major barriers to accessing and remaining in university education and employment. In order to respond to this need, the Rey Juan Carlos University introduced a university training programme aimed at young people aged between 18 and 30 with a diagnosed degree of intellectual

Proyecto cofinanciado por Fundación ONCE y Fondo Social Europeo.

Nerea Felgueras-Custodio  orcid.org/0000-0002-2048-2399, Ricardo Moreno-Rodríguez  orcid.org/0000-0003-2593-4101, José Luis López-Bastías  orcid.org/0000-0002-9454-5428: Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Rey Juan Carlos. Madrid. España.

Correspondencia relativa a este artículo: Nerea Felgueras-Custodio – nerea.felgueras@urjc.es

disability of 33% or more. The purpose of this proposal is to address the social interaction and emotional regulation needs of people with this profile through the introduction of two specific training modules focusing on social and communication skills and emotional management. The active participation model for these modules helps students to enhance their socio-emotional skills, develop their personal autonomy and improve their employment prospects. To assess the effectiveness of the course, students' skills were measured using a rubric before and after training. Social and emotional skills both showed improved scores following the course, thus confirming the effectiveness of the proposal. However, in order to ensure these skills are maintained over time and extended into other contexts, the programme should aim to equip students with the tools they need to continue to enhance their personal, emotional and social development, and ensure their social and professional inclusion.

Keywords: university education, intellectual disability, social and emotional skills, professional inclusion

El modelo actual de inserción laboral está sufriendo serias dificultades debido al escenario económico actual y al incremento de la competencia. Por ello, la Estrategia Europa 2020 se planteó como una estrategia para fomentar el crecimiento y el desarrollo del empleo en los países de la Unión Europea durante la década 2010-2020. Pone el énfasis en el crecimiento inteligente, sostenible e integrador, dedicando todos sus esfuerzos al fomento del empleo, la educación, la investigación e innovación y la integración social (Diario Oficial de la Unión Europea, 2015).

El conocimiento es el motor del crecimiento y del desarrollo sostenible. Por ello, potenciar la educación es una de las formas de hacer frente a la desigualdad, asegurando la inclusión social de forma efectiva (Giménez, 2020). Surge la necesidad de incidir en los grupos más vulnerables con el fin de asegurar el acceso al conocimiento de aquellas personas en riesgo de exclusión social. A la vista de las características actuales del mercado laboral y de las necesidades formativas de los estudiantes, es conveniente disponer de un sistema de información, formación y asesoramiento que facilite la inserción y promoción de la vida profesional, prestando una atención más específica y especializada a las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad.

La inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias es, aún hoy, una tarea pendiente de las administraciones públicas, de las instituciones educativas y de todos los profesionales (Giménez, 2020; Izuzquita y Rodríguez, 2017; Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo, 2018). La necesidad de desarrollar programas de formación continua que aborden las salidas profesionales, la formación profesional y en competencias básicas de las personas con discapacidad intelectual es indiscutible. Históricamente ha sido uno de los colectivos con mayores dificultades en inclusión laboral, presentando tasas de participación en la actividad y de ocupación muy inferiores a las del resto de la población en edad laboral. Por este motivo, el desarrollo de programas de formación desde la universidad debe fomentar la empleabilidad y la plena incorporación laboral de estas personas para poder hacer frente de forma efectiva a las barreras sociales establecidas entre los profesionales con discapacidad y su incorporación al empleo competitivo (Giménez, 2020).

La discapacidad intelectual, según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2019), se caracteriza por limitaciones en el funcionamiento intelectual, así como en el comportamiento adaptativo, incluyendo dificultades en habilidades conceptuales como el lenguaje, en habilidades sociales y en habilidades prácticas como las actividades de la vida diaria. La competencia social constituye una de las áreas prioritarias en el desarrollo social de cualquier persona (Schalock et al., 2010). De manera específica, el entrenamiento en habilidades sociales ofrece las herramientas necesarias para favorecer la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual, evitar o disminuir el efecto de alteraciones psicológicas y favorecer la estabilidad emocional, entre otras (Gutiérrez y Prieto, 2002).

La situación, en lo que se refiere a la inclusión en los niveles formativos de educación básica y secundaria, varía mucho en relación con la educación universitaria (Giménez, 2020; Verdugo et al., 2018). Esta realidad es analizada por distintos autores que subrayan que la inclusión de personas con discapacidad en la universidad es, en primer lugar, una exigencia de justicia social (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005); en segundo lugar, una

fuerza de enriquecedora diversidad para la comunidad universitaria y para la sociedad en su conjunto (Ryan y Struths, 2004); y, en tercer lugar, una experiencia que implica profundos cambios en la identidad personal y social de las personas con discapacidad (Borland y James, 1999).

En la actualidad, la Ley Orgánica 4/2007, de Universidades recoge en su Disposición Adicional 24ª “De la inclusión de las personas con discapacidad en las Universidades”, a lo largo de sus cinco apartados, concretamente en el tercero, que:

Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria (p.15).

La inclusión en el mercado laboral es mayor en los egresados universitarios que en niveles educativos inferiores. En consecuencia, con esta relación directa entre formación y empleo, se considera imprescindible abordar el desarrollo de la madurez vocacional y los componentes de esta: habilidades para la elección, obtención y mantenimiento del empleo mediante el aprendizaje y desarrollo de la competencia social.

Desde la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales se propone un programa de formación universitaria dirigido a personas con discapacidad intelectual cuya finalidad es formar agentes expertos en soluciones verdes urbanas para aumentar sus posibilidades de inclusión en el ámbito laboral (Rodríguez, Felgueras y Díaz, 2019). Este programa incluye una formación específica en habilidades sociales y emocionales, tema nuclear de este trabajo, con el objetivo principal de fomentar la autonomía personal y preparación para el mundo laboral de las personas con discapacidad intelectual. Fue diseñado bajo el formato de Especialista Universitario, de 30 créditos ECTS de duración, impartido en un único curso lectivo. Para ello recibió financiación de Fundación ONCE y Fondo Social Europeo, bajo convocatoria competitiva de ayudas para programas universitarios de formación para el empleo dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual, inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil, la cual pretendía promover y desarrollar programas formativos estructurados en materias funcionales, humanísticas y profesionales, complementadas con actividades extracurriculares, en actividades compartidas con otros estudiantes de grados universitarios sin discapacidad, ayudando a constituir la Universidad como un entorno inclusivo y abierto, en el que pueda participar de manera autónoma el colectivo de personas con discapacidad intelectual (Rodríguez et al., 2019).

En diversos estudios (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013; De Miguel y Cerrillo, 2010) se hace evidente que los esfuerzos por garantizar la inclusión de personas con discapacidad física o sensorial por parte de las universidades han sido mucho más intensos que los aplicados con personas con discapacidad intelectual.

De hecho, la presencia de personas con discapacidad intelectual durante mucho tiempo ha sido anecdótica, aunque en los últimos tres años, gracias a diferentes convocatorias de proyectos financiados con Fondo Social Europeo y evaluados por Fundación ONCE, la presencia de este perfil de estudiantes se ha incrementado notablemente, pudiendo contarse 23 universidades actualmente con grupos de entre 12 y 15 estudiantes con discapacidad intelectual en sus aulas, cursando Títulos Propios.

La implantación del Título de Especialista Universitario en Soluciones Verdes Urbanas, el cual contó con la colaboración de la Fundación Juan XXIII-Roncalli, se celebró durante el curso 2018-2019 contando con 13 estudiantes con discapacidad intelectual que egresaron en su totalidad a la finalización del plan de estudios. Esta apuesta por la inclusión de todos los colectivos ha sido suficientemente analizada por diferentes estudios que indican que la inclusión de personas con discapacidad en la universidad es, en primer lugar, una exigencia de justicia social (Izuzquiza y Rodríguez, 2017; Riddell et al., 2005); en segundo término, una fuente de diversidad sumamente enriquecedora para la comunidad universitaria y para el conjunto de la sociedad (Ryan y Struths, 2004); y, por último, una experiencia que supone cambios muy intensos en la identidad personal y social de las personas con discapacidad (Borland y James, 1999). Asimismo, en línea con las aportaciones de Verdugo et al. (2018), es imprescindible poner el énfasis no solo en los aspectos curriculares propios de una formación educativa, sino en otras áreas del desarrollo que permitan el mejor funcionamiento en diferentes contextos y una mejora de la calidad de vida.

Esta investigación plantea como objetivo principal analizar los resultados de la aplicación de la intervención en habilidades sociales y emocionales dirigida a estudiantes universitarios con discapacidad intelectual. Como objetivos específicos se establece:

- Determinar si el entrenamiento en habilidades sociales y emocionales mejora la competencia social y la regulación emocional de estudiantes universitarios con discapacidad intelectual.
- Comprobar si existen diferencias en la eficacia de intervención entre el entrenamiento en habilidades sociales y en habilidades emocionales.

Método

El enfoque metodológico de este estudio se enmarca en la modalidad de investigación mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa. El marco empírico pretende abordar categorías de análisis cualitativas, cuya evaluación se ve reflejada en los resultados como expresiones numéricas de estas. La metodología seguida en el proceso de recogida de información ha sido la observación directa, a través de una rúbrica de evaluación sometida a juicio de expertos en dos momentos temporales diferentes, antes y después de la aplicación del programa de entrenamiento en habilidades sociales y emocionales.

Participantes

El número de participantes viene determinado por los requisitos de la convocatoria publicada por Fundación ONCE, siendo el máximo 15. En esta investigación han participado 13 estudiantes, de los cuales 3 son mujeres y 10 hombres, con un rango de edad entre los 18 y 27 años. Todos ellos cuentan con un grado de discapacidad igual o superior al 33%, reconocido oficialmente por el Organismo competente de su Comunidad Autónoma. Como diagnóstico principal del certificado de discapacidad aparecen diferentes entidades diagnósticas de la discapacidad intelectual según la CIE-11, concretamente: dos presentan trastorno cognitivo, cuatro inteligencia límite y siete retraso mental ligero. Asimismo, tres de los estudiantes (dos hombres y una mujer) presentan diagnósticos secundarios que no han resultado motivo de exclusión para formar parte en este programa. Cada juicio diagnóstico atiende a la clasificación vigente en el momento en el que cada uno de los participantes fue diagnosticado. La muestra seleccionada obedece a los criterios de inclusión establecidos en la Convocatoria para Programas Universitarios de Formación para el Empleo dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual de la Fundación ONCE. La selección definitiva de los participantes fue realizada por la Universidad Rey Juan Carlos a través del equipo multidisciplinar de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. Como criterios de inclusión se consideraron tener una discapacidad intelectual con un grado igual o superior al 33%, edad comprendida entre los 18 y 30 años, ser beneficiario del Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Adicionalmente, se valoró positivamente la capacidad de lectoescritura y comprensión lectora y un grado medio-alto de independencia incluyendo, además, autonomía en los desplazamientos.

Instrumentos

La recogida de datos se ha centrado en la observación sistemática de conductas a través de una rúbrica de evaluación sometida a juicio de expertos utilizando la técnica Delphi. Para ello, en primer lugar, se establecieron las categorías de análisis atendiendo a la bibliografía pertinente sobre habilidades sociales y emocionales, así como el cuestionario que se administró al grupo de expertos para su consulta. Para la selección del perfil de expertos se consideró la trayectoria académica y la experiencia profesional de varios especialistas en psicología y terapia ocupacional. Finalmente fueron seleccionados cinco expertos. El cuestionario, compuesto por las dimensiones y sus componentes, así como por los indicadores de evaluación, fue sometido a juicio del grupo de expertos en 3 rondas, cada una de ellas basada en los resultados de la consulta anterior, con el objetivo de alcanzar un acuerdo sobre los ítems planteados. Se consideraron como adecuados aquellos ítems que presentaban un coeficiente de variación menor o igual a 20% entre el juicio de los expertos. Finalmente, la rúbrica de evaluación de habilidades sociales y emocionales incorpora los ítems que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Dimensiones y componentes de las categorías evaluadas con la rúbrica.

Dimensiones	Componentes
Categoría de análisis habilidades sociales	
Comunicación asertiva	Escucha activa.
	Mantener el correcto espacio interpersonal.
	Mantener el contacto visual de forma adecuada.
	Comunicar de forma clara y objetiva lo que uno desea, piensa o siente. Ser empático/a y respetar la opinión de los demás.
Resolución de conflictos	Conocer las fases para la resolución de conflictos.
	Identificar la situación problema.
	Identificar las causas que han generado el conflicto.
	Afrontar el conflicto de manera asertiva. Respetar la opinión de los demás a pesar de no compartirla. Respetar los turnos de palabra.
Toma de decisiones	Ser capaz de prever las consecuencias de una decisión.
	Identificar los pros y contras que conlleva una decisión.
	Se respeta así mismo y a los demás en la toma de decisiones.
Cooperación y cohesión grupal	Respetar las opiniones y aportaciones de los demás.
	Utiliza un estilo de comunicación asertivo para transmitir sus ideas.
	Conoce los beneficios del trabajo colaborativo.
	Participa de manera activa en las actividades de grupo. Solicita ayuda cuando lo necesita. Se ofrece para ayudar a conseguir los objetivos grupales o cuando se lo piden.
Categoría de análisis habilidades emocionales	
Gestión emocional	Identificar sus propias emociones.
	Ser capaz de expresar sus emociones de forma adecuada.
	Identificar las emociones y sentimientos de los demás.
	Mostrar empatía y comprensión hacia el estado emocional de los demás.
	Ser capaz de generar estados emocionales positivos ante un conflicto o situación. Aplicar estrategias para regular la intensidad y duración de las emociones.
Tolerancia a la frustración	Saber detectar el estímulo/situación que le genera frustración.
	Poner en marcha estrategias para regular la frustración.
Gestión del estrés	Ser capaz de identificar los estímulos generadores de estrés.
	Reconocer los hábitos propios y actuaciones ante situaciones de estrés.
	Conocer y aplicar estrategias para reducir la sensación de estrés.
Desarrollo personal	Autoconcepto.
	Establece objetivos/meta a corto plazo que favorezcan la consecución de su proyecto de vida.

La evaluación de las habilidades sociales y emocionales se ha llevado a cabo bajo el criterio que aparece en la Tabla 2.

Tabla 2

Indicadores cualitativos de la rúbrica de evaluación

Descriptor	Valor numérico
Siempre logrado, sin apoyos/ayuda.	5
Casi siempre logrado sin apoyos/ayuda, salvo en alguna ocasión.	4
Frecuentemente necesita apoyos/ayuda para ser logrado, pero no siempre.	3
Logrado solamente con apoyos/ayuda.	2
No logrado a pesar de recibir apoyos/ayudas.	1

Procedimiento

El programa de entrenamiento en habilidades sociales se organiza en 20 sesiones de cuatro horas cada una distribuidas en los meses de noviembre hasta enero. En la primera sesión y antes de comenzar el entrenamiento en habilidades sociales, se valora, por un lado, las necesidades reales de los participantes para ajustar el programa a las características individuales e intereses de cada uno de ellos y, por otro lado, se realiza la primera

evaluación de habilidades sociales y emocionales para conocer el punto de partida. Esta valoración la realiza un observador externo mientras los estudiantes están inmersos en diferentes actividades de simulación en las que deben poner en práctica sus competencias sociales y emocionales. Posteriormente, una vez iniciado y concluido el entrenamiento en habilidades sociales y emocionales, se procede a la evaluación post. Esta recogida de información sigue el mismo proceso que en la evaluación pre. Finalmente, una vez que se disponen de los resultados de ambas evaluaciones se sigue con la fase de análisis de información.

Diseño curricular del programa formativo

La enseñanza que se imparte en el programa desarrollado por la Universidad Rey Juan Carlos consiste en la formación especializada en jardinería y soluciones verdes urbanas adaptada a la realidad de Madrid, así como en el entrenamiento de habilidades emocionales, sociales y laborales básicas para favorecer la inclusión en el ámbito laboral de las personas con discapacidad intelectual, disponible en la Tabla 3.

El objetivo que se persigue con la formación en habilidades sociales y emocionales es abordar de forma diferenciada las habilidades psicosociales y emocionales, por un lado, y las habilidades laborales por otro. De este modo, a través de talleres en los que el role-playing, simulación, el modelado o el moldeado, permitan adquirir conocimientos y habilidades que refuercen las aptitudes de los candidatos para mejorar sus posibilidades de acceso y mantenimiento de un empleo una vez finalizada la formación. En la Tabla 3 se describen los contenidos abordados a lo largo de las sesiones.

Para el correcto desarrollo de la formación en habilidades sociales se contemplan los siguientes aspectos metodológicos. En primer lugar, se aplica la instrucción y explicación verbal para definir cada una de las habilidades a trabajar, abordando su importancia y beneficios en el ámbito social. Las instrucciones se emplean durante todo el entrenamiento y deben ser claras, evitando los dobles sentidos y las ambigüedades.

Para la enseñanza de las conductas se utiliza el aprendizaje por modelado. Con el objetivo de poner en práctica esa habilidad trabajada y modificar, en su caso, aquellas conductas no adaptativas, se utiliza el *role-playing*. La retroalimentación o *feedback* favorece la mejora de la habilidad entrenada cuando se facilita información específica. Para hacer extensible el aprendizaje y la adquisición de habilidades a otros ámbitos y situaciones sociales, se proponen diferentes actividades prácticas relacionadas con cada habilidad entrenada. Por último, durante todo el entrenamiento deberá primar el refuerzo positivo con el objetivo de aumentar aquellas conductas que sean adaptativas y fomentar la motivación de los participantes.

Tabla 3

Formación específica en habilidades psicosociales, emocionales y laborales

Contenidos generales	Contenidos específicos
Habilidades psicosociales y emocionales	Comunicación asertiva: pautas en la comunicación. Técnicas de resolución de conflictos: pautas de comportamiento. Orientación en su proyecto de vida. Tolerancia a la frustración. Desarrollo personal: fomentar la autonomía e independencia. Técnicas de solución de problemas y de toma de decisiones. Gestión de las emociones en el puesto de trabajo. Técnicas y herramientas para el control del estrés.
Habilidades laborales básicas	Pedir y rechazar ayuda. Comunicación en el entorno laboral: interacción en los diferentes niveles de jerarquía organizacional. Organización del tiempo y de la actividad. Competencias profesionales básicas: conocer la normativa, conocer cómo es un contrato de trabajo, redacción y presentación de un CV. Uso de las TIC y las TAC dirigidas a la búsqueda y mantenimiento del empleo. Técnicas de búsqueda de empleo: Uso de las redes sociales y de plataformas de búsqueda de empleo. Técnicas de afrontamiento a la entrevista. Prevención de riesgos laborales.

Análisis de datos

La técnica de análisis de datos de las evaluaciones pre y post de las categorías habilidades sociales y habilidades emocionales, dado que no puede presumirse la distribución normal de la muestra y también en función del tamaño de la muestra a analizar, ha sido la prueba no paramétrica Wilcoxon, para muestras relacionadas. El análisis de datos se realizó con SPSS. Se incorporaron los datos recogidos en la observación para, posteriormente, aplicar la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para muestras emparejadas.

Resultados

El análisis de los resultados obtenidos tras el registro de conductas muestra una mejora significativa en las dimensiones evaluadas de las habilidades sociales y emocionales tras haber recibido el entrenamiento. La evaluación de los dos conjuntos de evaluaciones fue realizada por un evaluador diferente a la persona que desarrolló los talleres dirigidos a las variables sociales y emocionales. Esto permitió independencia en la evaluación al no conocer directamente a los participantes. Al no poder presuponer la distribución normal, se realiza la prueba de Wilcoxon para muestras emparejadas, obteniéndose significación estadística en la mayoría de las variables relativas a habilidades sociales y habilidades emocionales.

En la Tabla 4 se ofrecen los estadísticos descriptivos, de tendencia central y de dispersión para las variables seleccionadas de las habilidades sociales, así como los valores del estadístico de Wilcoxon (Z) y su nivel crítico (significación asintótica bilateral) atendiendo al contraste pre-post de estas variables.

Tabla 4

Principales estadísticos de las variables de habilidades sociales y contraste pre-test post-test (N = 113)

Variables		Mín	Máx	M	DT	Z ^a
Escucha activa	Pre	1	4	2.15	.90	-3.275
	Post	2	5	3.62	.87	
Mantener el correcto espacio interpersonal	Pre	1	4	2.62	.87	-3.276*
	Post	2	5	3.69	1.03	
Mantener el contacto visual de forma adecuada	Pre	1	4	2.69	.75	-2.658*
	Post	1	5	3.77	1.17	
Comunicar de forma clara y objetiva lo que uno desea, piensa o siente	Pre	1	3	2.23	.73	-3.275*
	Post	2	5	3.69	.95	
Ser empático/a y respetar la opinión de los demás	Pre	1	3	2.38	.65	-3.217*
	Post	2	5	3.54	.88	
Conocer las fases para la resolución de conflictos	Pre	1	3	1.69	.63	-3.109*
	Post	1	5	3.31	1.03	
Identificar la situación problema	Pre	1	3	2.00	.58	-3.247*
	Post	2	5	3.85	.90	
Identificar las causas que han generado el conflicto	Pre	1	3	2.15	.55	-3.140*
	Post	2	5	3.54	.97	
Afrontar el conflicto de manera asertiva	Pre	1	3	1.46	.66	-3.126*
	Post	1	4	3.00	1.00	
Respetar la opinión de los demás a pesar de no compartirla	Pre	1	3	2.08	.64	-3.236*
	Post	2	5	3.85	.69	
Respetar los turnos de palabra	Pre	1	3	2.23	.73	-2.270*
	Post	4	5	4.31	.48	
Ser capaz de prever las consecuencias de una decisión.	Pre	1	3	2.00	.71	-3.286*
	Post	2	5	3.38	.96	
Identificar los pros y contras que conlleva una decisión	Pre	1	3	1.85	.69	-3.286*
	Post	2	5	3.46	.88	
Se respeta así mismo y a los demás en la toma de decisiones	Pre	1	4	2.31	.85	-3.307
	Post	2	5	3.69	.85	
Respetar las opiniones y aportaciones de los demás	Pre	1	4	2.46	.97	-3.217*
	Post	3	5	4.08	.64	

Utiliza un estilo de comunicación asertivo para transmitir sus ideas	Pre	1	3	2.00	.71	-3.314*
	Post	2	4	3.31	.75	
Conoce los beneficios del trabajo colaborativo	Pre	1	3	1.92	.64	-3.275*
	Post	2	4	3.38	.76	
Participa de manera activa en las actividades de grupo	Pre	1	5	2.85	1.14	-3.035*
	Post	3	5	4.00	.91	
Solicita ayuda cuando lo necesita	Pre	1	4	1.92	1.12	-3.314*
	Post	2	5	3.23	1.16	
Se ofrece para ayudar a conseguir los objetivos grupales o cuando se lo piden	Pre	1	4	2.39	1.04	-3.176*
	Post	2	5	3.62	.96	

Nota: a = se basa en rangos negativos

* $p < .01$

En la mayoría de las variables, atendiendo a los resultados del estadístico de Wilcoxon (Z) expuestos en la Tabla 4, se puede rechazar la hipótesis de igualdad de promedios y decir que existe una mejora de las habilidades sociales, tras haber recibido la formación específica en ellas (se observa que la media es mayor en la evaluación posterior, tras recibir el entrenamiento). Observando la desviación típica se advierte que la dispersión es mayor en la evaluación post en la mayoría de las variables, lo que implica que existe una mayor variabilidad de los datos con respecto a la media de estas variables.

Por su parte, la Tabla 5 muestra los estadísticos descriptivos, de tendencia central y de dispersión para las variables seleccionadas de las habilidades emocionales, así como el estadístico de Wilcoxon (Z) y su nivel crítico bilateral (significación asintótica bilateral) atendiendo al contraste pre-post de estas variables.

Tabla 5

Principales estadísticos de las variables de habilidades emocionales y contraste pre-test post-test ($N = 113$)

Variables		Mín	Máx	M	DT	$Z^{a,b}$
Identificar sus propias emociones	Pre	2	3	2.77	.44	-2.460**
	Post	1	3	2.08	.86	
Ser capaz de expresar sus emociones de forma adecuada	Pre	1	3	1.92	.64	-3.017***
	Post	2	4	3.23	.93	
Identificar las emociones y sentimientos de los demás	Pre	1	3	2.46	.78	-2.828***
	Post	2	4	3.08	.76	
Mostrar empatía y comprensión hacia el estado emocional de los demás	Pre	1	3	2.23	.93	-2.236**
	Post	1	3	1.85	.80	
Ser capaz de generar estados emocionales positivos ante un conflicto	Pre	1	3	1.77	.60	-.577 ^b
	Post	1	3	1.85	.55	
Aplicar estrategias para regular la intensidad y duración de las emociones	Pre	1	3	2.08	.86	-.816 ^a
	Post	1	3	1.92	.64	
Saber detectar el estímulo/situación que le genera frustración	Pre	1	4	3.46	.66	-1.732 ^a
	Post	2	4	3.23	.83	
Poner en marcha estrategias para regular la frustración	Pre	2	3	2.54	.66	-.707 ^b
	Post	1	4	2.69	.85	
Ser capaz de identificar los estímulos generadores de estrés	Pre	1	4	3.31	.85	-1.414 ^a
	Post	1	4	3.00	.91	
Reconocer los hábitos propios y actuaciones ante situaciones de estrés	Pre	2	4	3.15	.99	-2.889***
	Post	1	3	2.08	.86	
Conocer y aplicar estrategias para reducir la sensación de estrés	Pre	1	3	2.54	.66	-3.464***
	Post	1	2	1.61	.51	
Autoconcepto	Pre	1	4	2.92	.95	-1.342 ^b
	Post	1	4	3.15	.99	
Establece objetivos/meta a corto plazo que favorezcan la consecución de su proyecto de vida	Pre	1	3	2.08	.76	-2.714***
	Post	2	4	2.78	.60	

Nota: a = se basa en rangos positivos; b = se basa en rangos negativos

* $p < .05$, ** $p < .01$

Considerando las medias, se observa un aumento significativo de su valor en la evaluación post en tres variables (estadístico de Wilcoxon Z), a saber: ser capaz de expresar sus emociones de forma adecuada, identificar las emociones y sentimientos de los demás y establece objetivos/metast a corto plazo. Por otro lado, la desviación estándar muestra valores más pequeños en la evaluación post en siete variables, indicando una mayor homogeneidad de los resultados en estas variables, mientras que en el resto los resultados más heterogéneos.

Discusión

En términos generales, los resultados obtenidos tras la evaluación realizada al finalizar el entrenamiento muestran una mejora notable en todas las dimensiones de las habilidades sociales en comparación con los resultados de la evaluación inicial.

Esta mejora podría explicarse porque el programa de entrenamiento propuesto aborda de manera efectiva los contenidos propios de las habilidades sociales (Caballo, 2007; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989 y Verdugo, 1997). Asimismo, también podría deberse a que las actividades incluidas en el programa están adaptadas a los intereses individuales, capacidades y necesidades de los estudiantes. De acuerdo con Gutiérrez y Prieto (2002), antes de implementar cualquier programa de entrenamiento en habilidades sociales se considera requisito indispensable la valoración de los intereses individuales para asegurar, de este modo, la participación en el entrenamiento. De igual modo, la metodología utilizada también podría influir en la adquisición de aprendizajes, ya que se incorporan aspectos metodológicos, que según Caballo (2007) y Gutiérrez y Prieto (2002) son necesarios para el entrenamiento de habilidades sociales. Por último, otra de las razones que podría justificar la mejora de la competencia social es el contacto directo con el grupo de iguales sin discapacidad, fomentando así, la inclusión y plena participación en la comunidad universitaria. De este modo, se aprovecharían las oportunidades para el aprendizaje que ofrece la diversidad (Echeita y Ainscow, 2011).

Por su parte, los resultados de la evaluación inicial de las dimensiones de las habilidades emocionales se encuentran en la mayoría de los casos por debajo de la media. Este hecho puede ser indicativo de que las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades a la hora de percibir, comprender y expresar los estados emocionales propios y de los demás (SIIS Centro de Documentación y Estudios, 2012).

La literatura acerca del reconocimiento emocional de las personas con discapacidad intelectual es bastante contradictoria (Bermejo, 2001). Tras la implementación del programa, se observa una mejora en algunas dimensiones de las habilidades emocionales. Esta mejora puede deberse a que el programa incluye, según Goleman (1996), los elementos fundamentales que configuran la regulación emocional. Sin embargo, esta mejora, en comparación con la de habilidades sociales, es menos notable. Este hecho puede ser justificado a través de los resultados obtenidos en otros programas de intervención socioemocional, que advierten que mejorar las competencias sociales, la comunicación y la capacidad para resolver conflictos, entre otras, estimulan el incremento de la empatía, el reconocimiento de las emociones, la inteligencia emocional y la capacidad para elegir respuestas emocionales correctas (Garaigordobil y Peña, 2014). Por lo tanto, en este sentido las habilidades sociales configuran la base para la mejora de la regulación emocional.

A la vista de los resultados expuestos de ambas evaluaciones se puede concluir, en primer lugar, que el diseño de la propuesta de entrenamiento ha tenido en consideración los intereses de los participantes y sus capacidades individuales. De este modo, se ha conseguido la participación y la adhesión al programa de entrenamiento, dando respuesta a las necesidades reales de los estudiantes. En segundo lugar, el entrenamiento en habilidades sociales ha supuesto una transformación positiva en beneficio de los participantes en la competencia social y la regulación emocional. Sin embargo, esta variación no es suficiente para afirmar que los estudiantes hayan adquirido las competencias necesarias para establecer y mantener de relaciones personales y emocionales adaptadas a la norma social. Por lo tanto, se hace necesario continuar con el entrenamiento en habilidades sociales y emocionales persiguiendo la generalización de esos aprendizajes a otros contextos sociales y su mantenimiento en el tiempo. En tercer lugar, dos de los participantes que han

concluido la formación han sido contratados por un periodo superior a seis meses; por lo que el último objetivo propuesto se cumple parcialmente, quedando a la espera de confirmar la continuidad en el puesto de trabajo. En general, se hace necesario ampliar la formación en habilidades sociales y emocionales con el objetivo de proporcionar a este colectivo las herramientas necesarias desarrollar la autonomía personal y juicio crítico y favorecer el desarrollo personal, emocional y social.

Referencias

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2019). *Frequently asked questions on intellectual disability*. <https://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability>
- Bermejo, B. (2001). Déficits en habilidades sociales en personas con retraso mental. Diseño específico de procedimientos de evaluación e intervención. En Verdugo (Coord.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca, España.
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/09687599926398>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista de Investigación en Educación*. 11(1), 41-57. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/161>
- De Miguel, S. y Cerrillo, R. (2010). *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2015). *Decisión (UE) 2015/1848 del Consejo de 5 de octubre de 2015 relativa a las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros para 2015*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32015D1848&from=DE>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como un derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2497>
- Garaigordobil, M. y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología conductual*, 22(3), 551-567. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/intervencion-en-las-habilidades-sociales-efectos-en-la-inteligencia-emocional-y-la-conducta-social/>
- Giménez, M. (2020). *Inserción socio-laboral de la discapacidad intelectual en la Universidad Católica de Murcia*. Madrid: ACCI Ediciones.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Gutiérrez, B. y Prieto, M. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales para personas con retraso mental*. Valladolid: Consejería de Sanidad y Bienestar Social. <https://serviciosociales.jcyl.es/web/jcyl/ServiciosSociales/es/Plantilla100Detalle/1246991411473/Publicacion/1138974044256/Redaccion>
- Izuzquiza, D. y Rodríguez, P. (2017). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del programa Promentor. *Siglo Cero*, 47(260), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4/con>
- Moreno-Rodríguez, R., Felgueras, N. y Díaz, M. (2019). Planteamiento y desarrollo de un itinerario formativo universitario dirigido a personas con discapacidad intelectual: estructura y resultados de su implantación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 177-197. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.010>

- Riddell, S., Tinklin, T., y Wilson, A. (2005). New Labour, social justice and disabled students in higher education. *British Educational Research Journal*, 31(5), 623-643. <https://doi.org/10.1080/01411920500240775>
- Ryan, J., y Struths, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 73-90. <https://doi.org/10.1080/1360311032000139421>
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., ... Yeager, M. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification and systems of supports*. Washington D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- SIIS Centro de Documentación y Estudios (2012). *Vivir mejor. Cómo promover el bienestar emocional. Serie: Buenas Prácticas en la Atención a Personas con Discapacidad*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava. <https://www.ifbscalidad.eus/es/iniciativas/vivir-mejor-cmo-promover-el-bienestar-emocional/24/>
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de habilidades sociales: programas conductuales alterativos*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>

Fecha de recepción: 11 de noviembre de 2019.

Fecha de revisión: 4 de mayo de 2020.

Fecha de aceptación: 14 de mayo de 2020.

Fecha de publicación: 1 de julio de 2020.