

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 37

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN MODELO SOSTENIBLE PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

2º TRIMESTRE, ABRIL 2022 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 7-35

RECIBIDO: 25/10/2021 – ACEPTADO: 28/3/2022

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN PROCESOS DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVOS E INCLUSIVOS

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING
IN PARTICIPATORY AND INCLUSIVE
RESEARCH PROCESSES

MARÍA PILAR RODRIGO MORICHE / PILAR.RODRIGO@UAM.ES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, ESPAÑA

DIEGO GALÁN CASADO / DIEGOG@EDU.UNED.ES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

JOANNE MAMPASO DESBROW / JMAMPASO@UCJC.EDU

UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA, ESPAÑA

ESTHER RIVERA DUQUE / ESTHER.RIVERAD@ESTUDIANTE.UAM.ES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

El colectivo juvenil es una de las prioridades en las políticas europeas, entre otros por el interés en facilitarles una igualdad de oportunidades que favorezca su participación. Esta investigación analiza la construcción cognitiva y las dimensiones del empoderamiento en jóvenes con discapacidad intelectual moderada (DIM) e indaga cómo las estrategias vinculadas a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) -representación, acción y expresión, y estimulación y participación- parecen ser relevantes. Se utiliza la evaluación participativa como metodología en cuatro grupos focales con 35 jóvenes participantes con DIM pertenecientes a diferentes programas formativos de la Comunidad de Madrid. Los resultados muestran que jóvenes con DIM, a través de la evaluación participativa y el DUA, presentan un dominio conceptual, práctico y social similar al obtenido con jóvenes sin discapacidad; y son capaces de realizar una construcción cognitiva adecuada del concepto de empoderamiento. Como hallazgo, la evaluación participativa se muestra facilitadora de siete de las nueve dimensiones del empoderamiento juvenil del proyecto HEBE*. Se identifica la necesidad de incorporar perfiles con DIM en la selección de muestras de jóvenes para estimular procesos inclusivos, empoderadores y romper estigmas sociales.

* <https://proyectehebe.com/es/>

PALABRAS CLAVE

*Diseño universal de aprendizaje;
empoderamiento; discapacidad intelectual;
evaluación participativa; inclusión.*

ABSTRACT

Youth is one of the priorities in European policies, among others due to the interest in providing them with equal opportunities that favors their participation. This research analyzes the cognitive construction and the dimensions of empowerment in young people with moderate intellectual disabilities (MID) and investigates how the strategies linked to the principles of Universal Learning Design (UDL) -representation, action and expression, and stimulation and participation- seem be relevant. Participatory evaluation is used as a methodology in four focus groups with 35 young participants with DIM belonging to different training programs in the Community of Madrid. The results show that young people with SID, through participatory evaluation and the UD, present a conceptual, practical, and social domain similar to that obtained with young people without disabilities; and they are able to carry out an adequate cognitive construction of the empowerment concept. As a finding, the participatory evaluation is a facilitator of seven of the nine dimensions of youth empowerment of the HEBE project. The need to incorporate profiles with DIM in the selection of samples of young people is identified to stimulate inclusive, empowering processes and break social stigmas.

KEYWORDS

*Universal learning design; empowerment;
intellectual disability; participatory evaluation;
inclusion.*

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad como la actual, caracterizada por la información, el conocimiento y los cambios constantes, la participación, en su triple dimensión educativa, social y cultural (Ventosa, 2016), debe ser percibida como un derecho que trascienda las circunstancias personales y sociales, y donde el contexto facilite espacios de interacción efectivos e igualitarios que potencien el empoderamiento. Autores como Novella *et al.*, (2015) hacen hincapié en la importancia de que la ciudadanía participe en la toma de decisiones sobre aquello que les afecta, cuya implicación les permitirá conseguir trayectorias vitales más completas y socialmente efectivas y a su vez, ejercer sus responsabilidades cívicas y favorecer el compromiso con la mejora de la ciudadanía de las demás personas (Caballero *et al.*, 2016; Trilla, 2010).

Establecer que el empoderamiento implica la existencia de la elección, el uso de la elección y el logro de la elección (Soler *et al.*, 2019) supone, para autores como Alsop y Heinsohn (2005), lo que debe ser un proceso genuino, realista e individual, ya que, de no ser así, la participación puede convertirse en un ejercicio simbólico o una promesa vacía (Cornvall y Brock, 2005). La confianza en las propias capacidades (Wallerstein, 2006) debe estar respaldada por la influencia, responsabilidad e involucración de las instituciones y organismos íntimamente implicados en el proceso y favorecedores de la calidad de vida y la obtención de poder y control sobre las decisiones y recursos (Soler *et al.*, 2017). La participación, por tanto, se construye de manera holística, ya que de nada sirve la implicación activa, si no existen ni medios ni espacios concretos para su desarrollo.

La participación y el empoderamiento implican tener en cuenta los factores endógenos y exógenos. Se encuentra así, entre otras, el sistema de creencias en torno a un grupo concreto y una estructura generadora de oportunidades. Ambas condiciones, resultan dos de los principales obstáculos para que ciertos colectivos puedan conseguir un proceso caracterizado por la autonomía y la igualdad de oportunidades, que implica la consecución de cambios estructurales, sociales y políticos (Warwick-Booth, 2018) y donde, sin duda, se deben incluir a las personas con discapacidad.

La inclusión es un aporte de calidad de vida para todas las personas, donde las barreras no están en la discapacidad, sino en la cultura, la política y las prácticas educativas (Albornoz *et al.*, 2015) y en el caso que nos ocupa, en las barreras investigativas.

A raíz de lo señalado anteriormente, se plantea el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2008; Meyer *et al.*, 2014) desde el paradigma de los apoyos, con un enfoque ecológico-contextual, y con una provisión de apoyos universales (Sánchez-Gómez y López, 2020) para la materialización de investigaciones participativas e inclusivas.

Esta investigación persigue los siguientes objetivos generales: (1) Aplicar principios y estrategias del DUA en procesos de investigación participativos e inclusivos como puente facilitador entre los sujetos y la finalidad del estudio; (2) Analizar los principios y estrategias de accesibilidad que se aplican para alcanzar los objetivos de investigación; y (3) Determinar el dominio conceptual, práctico y social de las personas jóvenes con DIM sobre el objeto de investigación.

1.1. LA PARTICIPACIÓN, UN DERECHO A FAVOR DE LA AUTONOMÍA Y EL EMPODERAMIENTO DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL MODERADA

El proceso de empoderamiento y participación debe incorporarse a lo largo de toda la trayectoria vital de la persona, y en concreto, en la transición a la vida adulta por ser un periodo decisivo. Se trata de un momento asociado al hecho de asumir los roles que la sociedad, en su propia evolución, confiere a todos los individuos (Jurado de los Santos y Bernal, 2013) y responde tanto a una construcción cultural (Dixon, 2016; Ducca-Cisneros, 2018) como a las oportunidades colectivas e individuales que se presentan en el desarrollo y formación de cada persona (Agud-Morell *et al.*, 2017; Mückenberger, 2007). Este aspecto influye en su evolución y sienta las bases sobre las que se sustentará la vida adulta (Doistua *et al.*, 2016), y que a su vez están íntimamente influenciadas por otros procesos como la socialización o la familia (Lahire, 2007; Novella *et al.*, 2020). En el caso de las personas jóvenes con algún tipo de discapacidad estos aspectos son más significativos y tienen mayor trascendencia (Pallisera *et al.*, 2014) debido a las dificultades o barreras que obstaculizan el acceso al mundo adulto.

Kamil *et al.* (2015) establecen que el estigma es otro de los principales obstáculos a los que se enfrentan estas personas, donde gran parte de la comunidad considera que tener una discapacidad es una restricción indirecta para realizar correctamente una determinada tarea o actividad concreta. El Informe Mundial sobre la Discapacidad del año 2011, desarrollado por la Organización Mundial de la Salud, establece que son más de mil millones las personas que viven con algún tipo de discapacidad, donde casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. En esta situación, y a pesar de que su integración psicosocial ha avanzado durante los últimos años desde una visión crítica y negativa hasta una perspectiva más integradora (Tobosa, 2018), aún existen determinadas discapacidades que pasan desapercibidas por la sociedad (Suriá, 2016) por no mostrar aparentemente barreras o necesidades de apoyo. Esta situación deriva en una mayor desprotección (López de la Osa y Prada, 2018) y, en consecuencia, ausencia de participación. Como colectivo, todavía se enfrenta diariamente a la escasez de oportunidades y apoyos para que puedan ser protagonistas de sus propios procesos vitales (Vicente *et al.* 2019). Esta situación genera la existencia de una relación bidireccional entre discapacidad y exclusión social (Fernández-Cid, 2021) que dificulta un óptimo nivel de independencia.

Por todo ello, la inclusión de jóvenes con discapacidad en los ámbitos que les son propicios y su preparación para la vida adulta, sigue suponiendo uno de los grandes retos, y más aún, en el caso de las personas jóvenes con discapacidad intelectual moderada (DIM). Este grado de discapacidad se constituye como uno de los cuatro niveles mencionados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2013) y atiende a las características generales de los dominios: conceptual (agrupa habilidades cognitivas y académicas que muy a menudo se ejercitan y se aprenden en la escuela y que nos sirven para manejarnos en lo cotidiano); práctico (integra habilidades necesarias para satisfacer las necesidades personales más directas y para ser un miembro activo de la sociedad); y social (incluye las habilidades necesarias para establecer relaciones sociales de una manera apropiada) que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Características de las Personas con DIM

DOMINIO	CARACTERÍSTICAS
Conceptual	Retraso en habilidades conceptuales Ayuda continua y diaria en algunos momentos para el desempeño de habilidades académicas, laborales y personales Desarrollo lento del lenguaje
Práctico	Asunción de un cargo con ayuda de los iguales y supervisión adulta Trabajos de habilidades conceptuales y de comunicación limitada Comportamiento inadaptado que causa problemas sociales (minoría) Ayuda adicional y oportunidades de aprendizaje en periodos largos Posibilidad de encargarse totalmente de responsabilidades (algunas)
Social	Diferencias notables en el comportamiento social y comunicativo Uso de un lenguaje poco complejo como instrumento comunicativo Dificultad en la percepción de señales sociales o en su interpretación Ayuda social y comunicativa para obtener éxito en el trabajo Limitado juicio social y capacidad para tomar decisiones Ayuda para la toma de decisiones

Fuente. Elaboración propia a partir del DSM-5 (2013)

Todo ello lleva a señalar la importancia de los procesos participativos para conseguir que la persona sea escuchada y que se conozcan sus inquietudes e intereses para ofrecerle un acompañamiento a partir del desarrollo de sus capacidades y la promoción de su autonomía e independencia (Cabo y De los Ríos, 2016).

1.2. DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD. LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL CONTROL DE LA PROPIA VIDA

Con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Naciones Unidas (2006) y la Estrategia Europea (2010-2020) se muestra la importancia de la inquietud asociada a la plena participación de las personas con discapacidad para evitar la fragmentación social. De este modo la concepción de la discapacidad queda integrada en la condición humana mediante un modelo que incide en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (específicamente en el ODS 10 «Reducción de las desigualdades», a través de las metas 10.2 y 10.3) y hace realidad los derechos humanos de todas las personas (OMS y el Banco Mundial, 2011).

A través de estrategias de apoyo concretas como el desarrollo de habilidades sociales y personales (Liesa Orús y Vived Conte, 2010) o la gestión económica (Abbott y Marriott, 2012), se puede favorecer la vida independiente y la toma de decisiones. Así como a través de acciones específicas de coordinación entre centros educativos y recursos comunitarios, se puede potenciar el papel de los equipos multiprofesionales en la construcción de redes de trabajo interprofesional y/o una mayor formación de los profesionales para su apoyo en la toma de decisiones (Pallisera *et al.*, 2014). Estas estrategias son fundamentales para conseguir la participación y la plena inclusión, pero de nada sirve su desarrollo e implantación si no se valora el proceso educativo previo y continuado a lo largo del tiempo. Por todo ello, es necesario tener en cuenta una adecuada planificación, diseño e implementación de estrategias educativas que favorezcan el control de la propia vida a través de los apoyos necesarios.

En esta línea, Sánchez-Gómez (2020) señala un cambio de planteamiento sobre la discapacidad que deja atrás la perspectiva centrada en las características de la persona y empieza a entenderse el término desde un enfoque ecológico-contextual. Este enfoque se centra en el contexto y los apoyos que este brinda a la persona (modelo multidimensional), y en el rol de apoyos y el marco de acción para planificarlos e implementarlos (paradigma de apoyos).

La Recomendación 9 del Informe Mundial sobre la discapacidad (OMS y el Banco Mundial, 2011), de manera específica, señala la necesidad de reforzar y apoyar la investigación sobre la discapacidad con el fin mostrar a la sociedad la problemática y extraer evidencias científicas para diseñar políticas y programas que permitan asignar recursos con eficiencia; y aboga por la creación de un perfil de investigadores especializados en discapacidad.

Una fórmula que identifica un marco general de actuación en el ámbito investigativo y educativo, y que agrupa las condiciones que se deben cumplir para hacer del entorno natural un espacio más accesible es el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). El DUA no es un concepto reciente, aunque sí lo son las investigaciones que tratan de identificar las variables e indicadores que aseguran una implantación efectiva (De la Fuente y Hernández Galán, 2014; López Cala *et al.*, 2018). Las estrategias de accesibilidad universal se concretan a través de los principios de representación, de acción y expresión, y de estimulación y participación (tabla 2).

Tabla 2. Principios del DUA y estrategias

PRINCIPIOS	ESTRATEGIAS
Representación	Habilidades cognitivas básicas: atención, percepción, memoria, lenguaje, expresión, comprensión y abstracción
Acción y expresión	Habilidades motrices: expresivas, coordinación, motricidad, razonamiento e interacción
Estimulación y participación	Motivación, interés, esfuerzo, habilidades sociales de relación simples y complejas y resolución de conflictos

Fuente: Elaboración propia a partir de CAST (2011)

Belinchón *et al.* (2014) y Herrero-Martín (2015) en esta línea, definen la accesibilidad cognitiva como la propiedad que tienen aquellos entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos que resultan inteligibles o de fácil comprensión. En esta línea, León *et al.* (2019) identifican en uno de los escasos estudios realizados a este efecto, que la accesibilidad cognitiva posibilita estar mejor informados, permite una mayor y mejor participación social y facilita la inclusión social y cultural. Todo ello redundando e impactando, de manera significativa, en el beneficio emocional, social y participativo.

Alba Pastor (2017) identifica que:

Llevado este planteamiento al contexto de la educación, el DUA proporciona una clave determinante para responder a la diversidad –derivada de las diferentes capacidades, preferencias para el aprendizaje, intereses y motivaciones, culturas, lenguas, nivel socioeconómico, identidades sexuales o estructuras familiares–, presente en los contextos educativos (p.57).

Mayoritariamente las investigaciones de aplicación del DUA se enmarcan en el ámbito escolar (Sebastián-Heredero, 2019; Tobón y Cuesta, 2020), aunque recientemente emergen nuevos

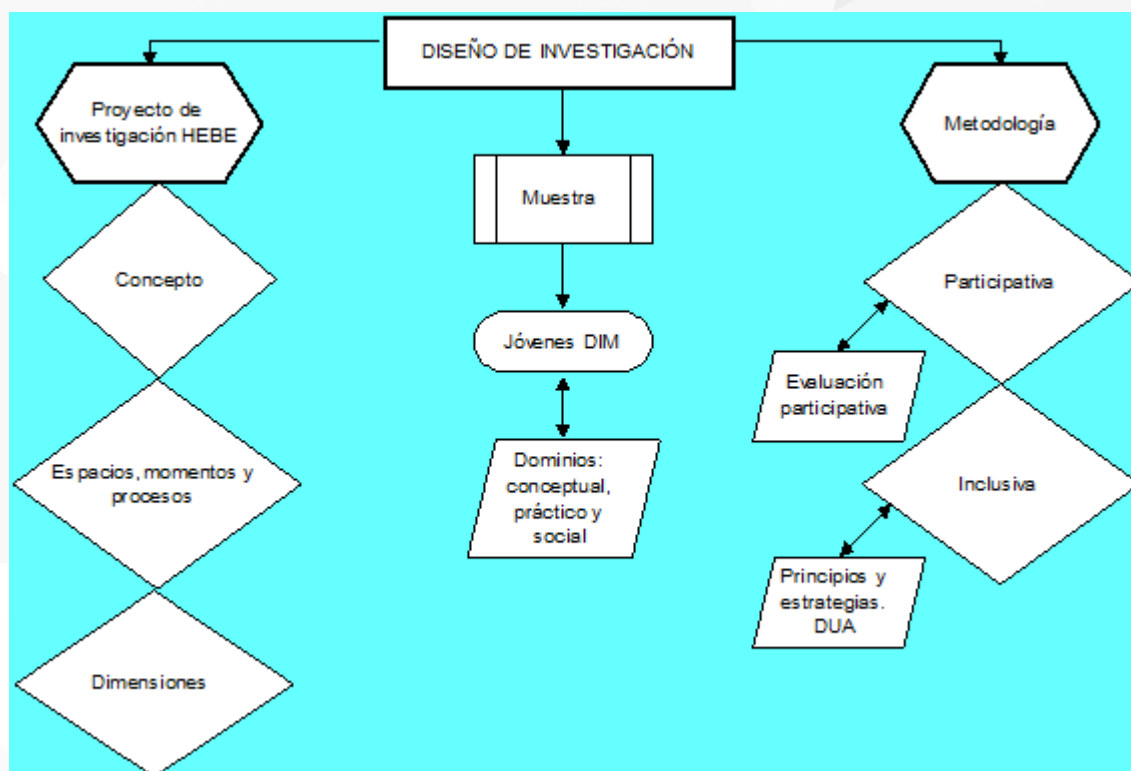
enfoques que integran el DUA desde perspectivas más ecológicas (Rodríguez y de la Herrán, 2021) que exigen indagar también en el ámbito de la investigación.

2. DISEÑO Y MÉTODO

El presente trabajo se enmarca en un enfoque participativo-inclusivo de carácter exploratorio con una metodología de tipo cualitativo e interpretativo que muestra los resultados de la evaluación participativa aplicada a cuatro grupos de jóvenes con DIM donde se profundiza sobre el concepto de empoderamiento juvenil del proyecto HEBE (Úcar *et al.* 2017) y se aplican estrategias de apoyo a través del DUA.

De manera concreta este diseño responde a los objetivos generales de la investigación en relación con los siguientes objetivos específicos: (1.1.) Adaptar las sesiones de evaluación participativa con jóvenes del proyecto HEBE I¹ y favorecer el acceso a la información de las personas jóvenes con DIM mediante estrategias basadas en los principios DUA; (2.1.) Aplicar estrategias inclusivas de representación, acción y expresión y estimulación y participación en las dinámicas de la evaluación participativa del proyecto HEBE I; y, (3.1.) Valorar la construcción que realizan jóvenes con DIM del concepto de empoderamiento, los espacios, momentos y procesos que identifican como empoderadores en la juventud e identificar y evaluar las nueve dimensiones del empoderamiento juvenil del proyecto HEBE. En la figura 1 se muestra la estructura del diseño de la investigación.

Figura 1. Diseño de la investigación



Fuente: Elaboración propia

¹ Proyecto HEBE I. El empoderamiento de los jóvenes: análisis de los momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento juvenil. Ref.: EDU2013-42979-R MINECO – PROGRAMA ESTATAL DE I+D+I RETOS DE LA SOCIEDAD 2013

La metodología participativa se llevó a cabo a través de la evaluación participativa, una metodología definida y planificada con y por las personas participantes, que genera conocimientos nuevos sobre la realidad, se adapta a sus necesidades y capacidades y posibilita cambios en quienes participan y en su contexto sociocultural, generando un proceso formativo en sí mismo (Núñez, 2015; Úcar *et al.*, 2014). Los objetivos planteados para el desarrollo de la evaluación participativa se corresponden con los definidos por el proyecto HEBE I: construir una conceptualización compartida sobre lo que significa el empoderamiento juvenil; evaluar el concepto de empoderamiento juvenil elaborado por el grupo de investigación; relacionar los indicadores de empoderamiento juvenil con los espacios, los momentos y los procesos en los que se desarrolla su vida cotidiana; e identificar y evaluar las dimensiones del empoderamiento juvenil.

La metodología inclusiva mediante los principios y estrategias de apoyo DUA, se aplicó atendiendo a las capacidades y necesidades iniciales definidas y a las áreas de dominio mostrado en las sesiones de evaluación participativa.

Para la preparación de las sesiones se contactó en primer lugar con los centros y la dirección de los programas, y se establecieron acuerdos con los/as educadores/as de referencia de los cuatro grupos para sustituir una de las sesiones semanales de su formación por las sesiones de evaluación participativa. Igualmente se comunicó todo el proceso a familias y participantes para contar con su aprobación y entregarles el documento de consentimiento informado, con adaptación en lectura fácil para participantes.

En el G1 una persona del equipo investigador con el apoyo de algunos/as formadores/as fue la facilitadora de las sesiones. En el caso del G2, G3 y G4, fueron los/as educadores/as de referencia las facilitadoras de las sesiones.

2.1. MUESTRA

El ámbito de estudio son las personas jóvenes con DIM pertenecientes a programas formativos de la Comunidad de Madrid. Se seleccionaron cuatro grupos de jóvenes (ver tabla 3) a partir de un criterio intencional o de conveniencia vinculado al territorio (zona noreste de la Comunidad de Madrid) y a la facilidad de acceso por parte del equipo de investigación.

Tabla 3. Muestra participante

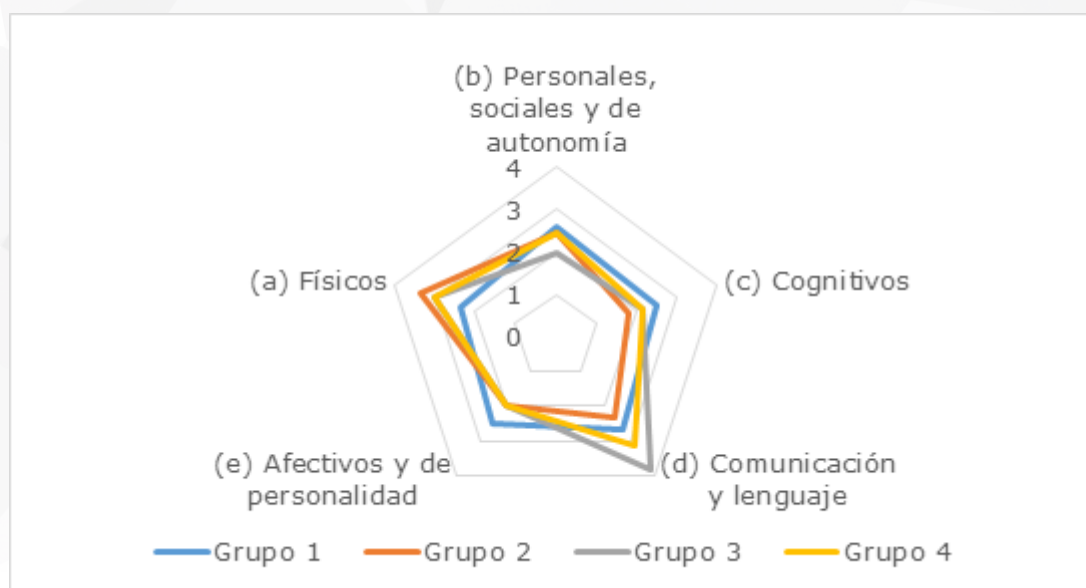
	INTERVALO DE EDAD	ETAPA EDUCATIVA	TOTAL	CHICAS	CHICOS
Grupo 1	19 y 25 años	Título propio universitario	14	7	7
Grupo 2	18 y 21 años	Transición a la Vida Adulta	7	3	4
Grupo 3	14 y 18 años	Educación Básica Obligatoria	7	2	5
Grupo 4	14 y 16 años	Educación Básica Obligatoria	7	3	4
			35	15	20

Fuente: Elaboración propia

En general, la muestra seleccionada tiene una discapacidad reconocida entre el 33-85%, por lo que son grupos conformados con un rango amplio de diversidad funcional.

Para determinar el perfil de los grupos participantes, cada educador/a de referencia cumplimentó una ficha de capacidades y necesidades grupales diseñada ad hoc para detectar las estrategias de apoyo necesarias. Esta ficha define al grupo en los aspectos (a) físicos, (b) personales, sociales y de autonomía, (c) cognitivos, (d) de comunicación y lenguaje, y (e) afectivos y de personalidad. Se valora sobre una escala Likert de 1 a 4 (siendo 1: desarrollo funcional muy limitado; y 4: muy buen desarrollo funcional) y un apartado de observaciones abierto para conocer las características específicas que les define como grupo. Los resultados obtenidos se pueden consultar en la figura 2.

Figura 2. Características de los cuatro grupos



Fuente: Elaboración propia

El Grupo 1 (G1), matriculado en segundo - y último- curso de un título propio universitario en *Formación para la Inclusión Laboral* se caracteriza por mantener un equilibrio en los cinco aspectos analizados, con tendencia a no presentar dificultades significativas específicas.

El Grupo 2 (G2), perteneciente a un Programa de Transición a la Vida Adulta (PTVA) en un Colegio Público de Educación Especial (CPEE) adscrito al perfil profesional de cerámica, presenta necesidades de apoyo en los aspectos cognitivos, afectivos y de personalidad; en los aspectos personales, sociales y de autonomía, y de comunicación y lenguaje presentan algunas dificultades, aunque no especialmente significativas; y en los aspectos físicos, no presentan dificultades.

El Grupo 3 (G3) pertenece al nivel 2 de Educación Básica Obligatoria de un CPEE, y tienen algunas limitaciones en los aspectos personales, sociales y de autonomía, cognitivos y afectivos y de personalidad; no presentan dificultades significativas específicas en los aspectos físicos; y tienen muy buen desarrollo en el área de comunicación y lenguaje.

El Grupo 4 (G4), que cursa el nivel 2 de Educación Básica Obligatoria de un CPEE, se beneficia de agrupamientos flexibles dentro de su ciclo y participa en agrupamientos interciclo dentro

del Proyecto ABAC (Aprendizaje Basado en Actividades Cooperativas). Este grupo presenta algunas limitaciones en los aspectos cognitivos, y afectivos y de personalidad; en los aspectos personales, sociales y de autonomía, aunque también presentan algunas limitaciones, estas tienden a no ser significativas; y en comunicación y lenguaje, y en los aspectos físicos, no muestran dificultades específicas.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

El trabajo de campo se llevó a cabo a través de la evaluación participativa, y se fueron adaptando las sesiones de acuerdo con las características y los resultados de las áreas de dominio aplicándose los principios y estrategias del DUA más apropiados.

La planificación de cada sesión se revisaba previamente, y recogía las mejoras de la evaluación de la sesión anterior (en el caso de la sesión 1, recogía la evaluación inicial de la ficha de capacidades y necesidades grupal). Con ello, se disponía de los documentos de diseño y evaluación, además de grabaciones en audio y/o vídeo de las sesiones de evaluación participativa, así como los registros de observación no sistemática de cada una de las dinámicas. Estos datos se analizaron utilizando el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti versión 9.

3.1. VARIABLES Y UNIDADES BÁSICAS DE ANÁLISIS

Las variables de la investigación se tomaron de las vinculadas y definidas en el proyecto HEBE I: concepto de empoderamiento juvenil; espacios, momentos y procesos; y dimensiones de empoderamiento juvenil (participación, responsabilidad, capacidad crítica, autoestima, metaprendizajes, eficacia, autonomía, identidad comunitaria y trabajo en equipo); y las unidades básicas de análisis fueron las áreas de dominio (conceptual, práctico y social) de cada grupo de jóvenes y la frecuencia en que estas se fueron detectando en el desarrollo de las sesiones de la evaluación participativa.

3.2. EVALUACIÓN PARTICIPATIVA

La evaluación participativa se desarrolló durante 2 meses mediante una sesión presencial de trabajo semanal de aproximadamente 2 horas de duración. Se pusieron en práctica dinámicas participativas diseñadas por los miembros del equipo del proyecto HEBE para alcanzar las metas fijadas en seis sesiones (ver tabla 4).

Tabla 4. Estructuración de las sesiones de evaluación participativa

SESIÓN/CONTENIDO	DINÁMICA/OBJETIVO
1/Presentación, acuerdos y expectativas	Grupo whatsapp/ Mantener la comunicación del grupo entre las sesiones. Mural del tiempo (inter-sesión) / Realizar un seguimiento de las sesiones de manera visual.
2/Primeras aproximaciones al concepto de empoderamiento.	Silueta/ Escribir las cualidades que consideran para el perfil de joven empoderado/a con la intención de acotar el término y acercarse a la definición de empoderamiento.
3/Categorización	Flor/ Analizar y agrupar las palabras asociadas, y establecer categorías que las relacionen.
4/Espacios, momentos y procesos	Espacios, momentos y procesos/ Relacionar espacios, momentos y procesos de empoderamiento y recordar situaciones personales vinculadas a su empoderamiento.
5/Validación definición aportada por el grupo de investigación	Mapa conceptual/ Crear una relación propia a partir de las palabras clave del mapa conceptual de empoderamiento juvenil del «Proyecto HEBE» con la pretensión de validar la definición que propone el proyecto.
6/Validación de dimensiones de empoderamiento. Conclusiones. Evaluación	Tabú/ Describir las dimensiones de empoderamiento juvenil propuestas sin utilizar los propios términos para validarlas.

Fuente: Elaborado a partir de Rodrigo-Moriche et al., 2016

Las sesiones centradas en la construcción del concepto de empoderamiento son las sesiones 1, 2, 3 y 5; la sesión 4 está centrada en los espacios, momentos y procesos; y la sesión 6 trata de evaluar las nueve dimensiones del empoderamiento juvenil.

3.3. DUA Y ESTRATEGIAS DE APOYO

Para la aplicación de las estrategias del DUA antes del inicio de las sesiones, se partió de la ficha de capacidades y necesidades grupal inicial. En esta, las personas facilitadoras registraron los datos generales, datos descriptivos acerca de capacidades y necesidades, y un apartado abierto de observaciones y/o anotaciones generales de cada grupo (tabla 5).

Tabla 5. Ficha de capacidades y necesidades grupal inicial

TIPO	DATOS
Generales	Nombre de la entidad; sector educativo; denominación y tipo de programa de inclusión; número de participantes; género; edad; grado de discapacidad; relación con el grupo y tiempo que lleva vinculada a él.
Capacidades y necesidades	(a) Aspectos físicos: nivel sensorial, nivel motor y dependencia del adulto; (b) Aspectos personales, sociales y de autonomía: grado de autonomía en el cuidado personal, grado en actividades de la vida diaria, nivel emocional, rasgos de personalidad, capacidad para la solución de conflictos, nivel de interiorización de convenciones y relaciones sociales; (c) Aspectos cognitivos: funciones cognitivas básicas, interés por las tareas y para ampliar su repertorio de intereses, acceso a información de carácter complejo, acceso a la simbolización, posibilidad de aprendizajes de procesamiento secuencial y aprendizajes concretos y su generalización). (d) Aspectos de comunicación y lenguaje: lenguaje oral, capacidad articulatoria, ritmo del habla y discurso, uso de categorías morfológicas y gramaticales, complejidad y longitud reducidas en el plano sintáctico y nivel de lectoescritura. (e) Aspectos afectivos y de personalidad: iniciativa, inhibición, dependencia emocional del adulto, labilidad emocional, escasa autoestima y temor al fracaso y control de su conducta.
Observaciones y anotaciones	(Abierto)

Fuente: Elaboración propia

Tras las adaptaciones previas a la intervención, y una vez iniciadas las sesiones, los grupos presentan dificultades en algunas de ellas, por lo que se realiza el siguiente ajuste en la estructura general de las sesiones: se elimina la dinámica de grupo de whatsapp en G1 por dificultades en el dominio social; se realizan nuevas adaptaciones en las dinámicas mapa conceptual y tabú por dificultades en el dominio conceptual en los grupos G2, G3 y G4.

En el desarrollo de las sesiones de evaluación participativa, se prestó especial atención a las áreas de dominio (conceptual, práctico y social) que cada grupo de jóvenes mostraba, lo que permitió aplicar las estrategias de apoyo necesarias durante la intervención. En la tabla 6 se reflejan las estrategias según el momento de implantación en las sesiones.

Tabla 6. Estrategias de intervención basadas en el DUA y momento de implantación en las sesiones

MOMENTO	ESTRATEGIAS
Antes	<p>Centrar el tema sobre el que se está tratando para evitar dispersiones. Iniciar nuevos conceptos/ideas desde la base, no dando por supuesto nada, e incorporarlos progresivamente, conforme muestren conocimientos sobre ellos.</p> <p>Atender y adaptar los procesos a sus limitaciones físicas (de movilidad, visión, escucha, etc.).</p> <p>Recordar las normas sociales, para evitar posibles roces existentes.</p> <p>Exponer con claridad los estigmas sociales y creencias limitadoras que existen con relación a las personas jóvenes con DIM.</p>
Durante	<p>Utilizar un lenguaje sencillo.</p> <p>Evitar pronombres demostrativos, y sustituirlos por el sustantivo correspondiente.</p> <p>Realizar frases completas.</p> <p>Respetar cada proceso de participación, pero a la vez dirigirse personalmente para animarlos a participar.</p> <p>Reforzar en positivo sus intervenciones.</p> <p>Realizar un constante feedback, tanto individual (sobre todo a quienes participan menos) como grupal, que permita evaluar de manera continua el proceso, y realizar los ajustes necesarios evitando la pérdida del hilo conductor.</p> <p>Apoyo con lenguaje de signos.</p>
Después	<p>Valorar el aprendizaje grupal mediante la comunicación entre iguales.</p> <p>Realizar un listado individual de participación en el aula para valorar la evolución participativa individual además de la grupal.</p>

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Adaptadas las sesiones de evaluación participativa al perfil de los grupos de jóvenes con DIM para favorecer el acceso a la información de la investigación mediante estrategias de apoyo basadas en los principios DUA, se procede a analizar los resultados obtenidos en el desarrollo de las dinámicas de acuerdo a las áreas de dominio y las estrategias de apoyo que se aplicaron, así como valorar la construcción que realizaron del concepto de empoderamiento, de los espacios, momentos y procesos que se identifican como empoderadores en la juventud, y evaluar las nueve dimensiones del empoderamiento juvenil.

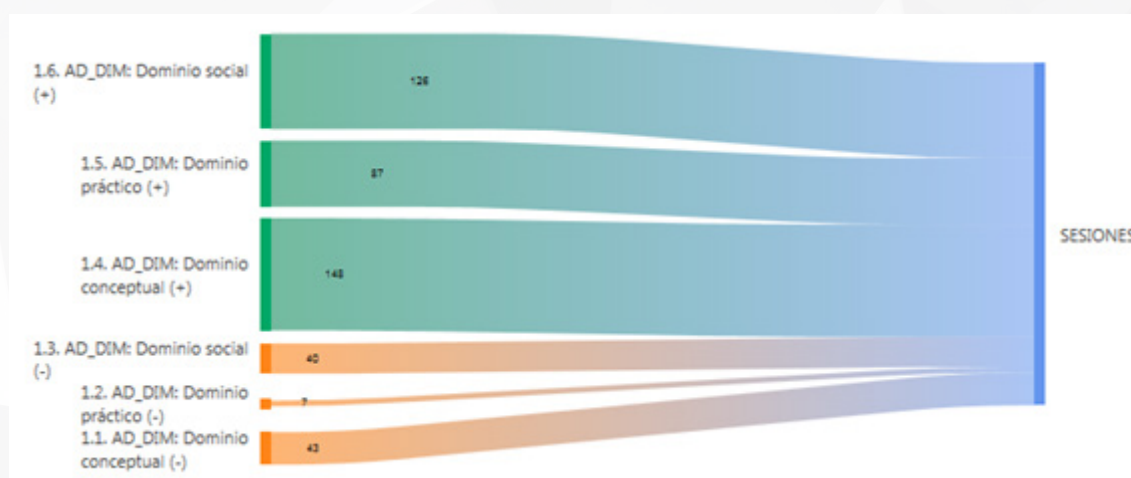
4.1. ÁREAS DE DOMINIO Y ESTRATEGIAS DE APOYO QUE SE APLICAN

Una vez se realizaron todas las adaptaciones preliminares y aquellas otras requeridas en el transcurso de las sesiones, se examina la frecuencia absoluta de aparición de las áreas de dominio. Se analizaron como positivas (+) cuando en el desarrollo de las sesiones las personas jóvenes muestran sus capacidades en alguna de ellas y se produce aprendizaje; o negativas (-), cuando muestran necesidades en cualquiera de ellas, y se hizo necesario aplicar una o varias estrategias de apoyo para favorecer el aprendizaje.

Se percibe que prevalecen las áreas de dominio en positivo (ver figura 3), con frecuencias más altas en dominio conceptual (148), seguido del social (126), y en menor medida práctico (87).

Las áreas de dominio en negativo tienen frecuencias menores, siendo similares el dominio conceptual (43) y social (40), y casi insignificante el dominio práctico (7).

Figura 3. Dominio de las áreas de desarrollo en el transcurso de las sesiones



Fuente: Elaboración propia

A lo largo de todo el proceso las facilitadoras implantan estrategias de apoyo para reforzar los dominios negativos y/o apoyar los positivos. Se muestra a continuación, a modo de ejemplo, algunas de las estrategias aplicadas en cada uno de los dominios, en positivo y en negativo.

Dominio conceptual (+)

Se ofrecen diferentes estrategias para comprender el significado de las palabras o procesos que se quieren tratar. En el caso del significado de empoderamiento, se buscan opciones hasta que se consigue que cada participante pueda entender su significado asociándolo a alguna palabra que conoce, como es el caso de apoderarse de algo:

- «Necesito que puedas leer todas las palabras para que entiendas el significado» (Facilitadora).
- «Entiendo, como, por ejemplo, una situación que antes te costaba y ahora te sale bien» (Joven 3).

Asimismo, también se hacen preguntas para conseguir que se desarrollen estrategias que faciliten la comprensión. Por ejemplo, a la hora de agrupar los pétalos en la dinámica de la Flor, la facilitadora pregunta ¿qué pétalos juntamos?, de esta manera la totalidad de participantes entienden mejor la dinámica:

- «Las podemos agrupar por palabras. ‘Fuerza’ la podemos juntar con poder» (Joven 1).
- «La inteligencia me suena a empoderamiento, me ha venido a la mente» (Joven 2).

Dominio conceptual (-)

A la hora de entender el concepto de empoderamiento, encontramos también ciertos momentos de frustración debido a la dificultad inicial para su comprensión, que genera un mayor grado de estrés y ansiedad por parte de los usuarios del proceso:

- «Qué narices significa empoderamiento» (Joven 1).

Esto lleva a que las facilitadoras, busquen estrategias sencillas y pacientes con el propósito de que la totalidad de participantes en la dinámica, puedan formar parte de esta en las mejores condiciones, así como calmar sus preocupaciones:

- «Es lo que durante todas estas sesiones vamos a intentar encontrar, vamos a intentar buscar qué es el empoderamiento. Y vamos a hacer una serie de ejercicios para saber su significado» (Facilitadora).

Dominio práctico (+)

Se proponen diferentes dinámicas participativas, donde se pone en práctica el significado de la palabra empoderamiento. En la fotografía 1 se observa la dinámica de la Flor, y la agrupación de los pétalos (términos relacionados con la palabra empoderamiento y escritos por cada participante) y en la fotografía 2 la elaboración del Mapa conceptual (debaten, estructuran y acuerdan la conformación del mapa conceptual sobre el término empoderamiento).



Fotografía 1



Fotografía 2

Dominio práctico (-)

Cuando la facilitadora refiere la necesidad de investigar para obtener información sobre el concepto de empoderamiento, surgen dificultades para realizar la búsqueda.

- «A ver, mmm... la frase de las palabras que cuando hay preguntas de la contestación que nos mandas te lo tienes que buscar a través por internet y copias y pegas la información que te da por internet» (Joven 2).

Esta situación hace que la facilitadora reconduzca la situación, y aclare que el propósito es investigar sobre la palabra empoderamiento, no que busquemos la definición de empoderamiento.

- «Queremos saber qué es la palabra empoderamiento, ¿vale? Entonces, bueno... vamos a dejarlo ahí, porque está relacionado, es investigar, pero no es algo que nos dé una pista sobre empoderamiento, ¿vale?» (Facilitadora).

Dominio social (+)

En el registro observacional las facilitadoras refieren que los grupos respetan todas las intervenciones y a veces estas intervenciones motivan la participación y el aporte de ejemplos.

Dominio social (-)

Se generan situaciones concretas que llevan a desviarse del objetivo de la sesión, estas circunstancias vienen precedidas por diferentes problemas personales de situaciones pasadas.

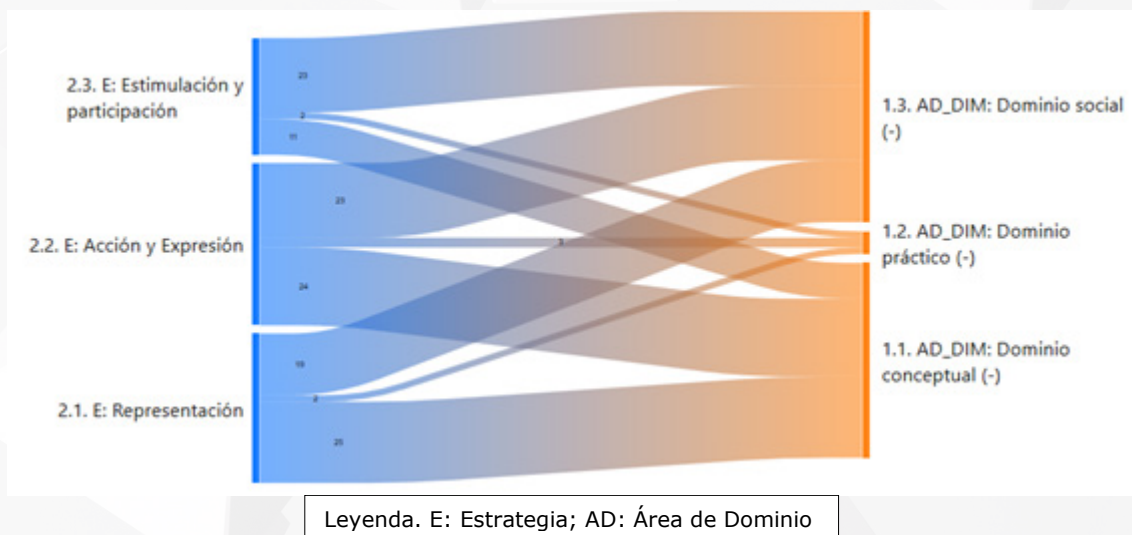
- «No aguanto estar al lado de B» (Joven 2).

En este caso, la facilitadora, cuenta con el apoyo de parte del grupo que intenta mediar en la problemática existente para conseguir reconducir la situación y continuar con la actividad propuesta.

- «No podemos discutir, tenemos que ser maduros» (Joven 4).
- «Es cierto, tenemos que ser maduros, porque para poder investigar, tenemos que dejar de lado nuestros problemas personales, para convertirnos en investigadores» (Facilitadora).

Por otro lado, y de manera concreta, se puede observar en la figura 4, las frecuencias de las estrategias aplicadas para solventar las barreras en las áreas de dominio en negativo.

Figura 4. Estrategias de apoyo y áreas de dominio (-)



Fuente: Elaboración propia

Se aplican prácticamente por igual estrategias de acción y expresión (50) y de representación (46), siendo menos necesarias las estrategias de estimulación y participación (35).

Las áreas de dominio social y conceptual reciben estrategias de apoyo similares (64 y 60, respectivamente), siendo significativamente más bajas en el dominio práctico (7).

En los dominios social y práctico las estrategias de apoyo de los tres tipos se muestran equilibradas, sin embargo, en el dominio conceptual, priman las estrategias de acción y expresión (24) y representación (25), sobre las de estimulación y participación (11).

Algunas de las estrategias de representación que se aplican son el análisis previo de las variables y adaptaciones concretas para conocer su significado, explicar con claridad la dinámica y solicitar una retroalimentación al grupo para cerciorarse de que se ha entendido, o realizar un acompañamiento y supervisión intensiva y generalizada durante las distintas intervenciones.

Un ejemplo de las estrategias de representación para favorecer el pensamiento crítico cuando aparece una pregunta por el término empoderamiento es:

- «No sé, ¿tú qué crees que es?, piénsalo tranquilamente» (Facilitadora)

Se utilizan estrategias de acción y expresión, por ejemplo, para guiar la sesión y de esta manera conseguir que se vaya comprendiendo el objetivo de esta, mostrando los términos en la pizarra mientras se realiza la actividad:

- «Os voy a contar cómo lo vamos a hacer. Nuestras sesiones van a ser [escribe en la pizarra digital: EVALUACIÓN PARTICIPATIVA]. ¿Sabéis qué es?» (Facilitadora).

Y se hace uso de estrategias de estimulación y participación para conseguir la interacción entre participantes a lo largo del proceso.

- «Venga, cuéntenos el término empoderamiento, que lo haces muy bien. ¿Qué es lo que has entendido por empoderamiento? Seguramente hoy tenemos las ideas más claras de lo que es empoderamiento. Venga, léelo que lo haces muy bien» (Facilitadora).

4.2. CONSTRUCCIÓN COGNITIVA SOBRE EL CONCEPTO DE EMPODERAMIENTO JUVENIL: CONCEPTO, ESPACIOS, MOMENTOS Y PROCESOS, Y DIMENSIONES

El concepto de empoderamiento se trabaja a través de las dinámicas: *Siluetas*, *Flor* y *Mapa conceptual*.

Todos los grupos realizaron la dinámica *Siluetas*, para determinar las características de una persona empoderada. En esta dinámica los resultados obtenidos muestran que una persona joven empoderada posee, mayoritariamente, rasgos adaptativos como *ser buena compañera*, *responsable*, *positiva*, *paciente*, o *muchos sueños* y en menor medida expresan rasgos desadaptativos como *ser querida por los demás*, *cuando veo a los compañeros que me apoyan en la operación*, *ser alguien en el mundo*, *estar solos* o *sentir ira*. En pocos casos hacen referencia a términos que no se consideran coherentes con el objetivo de la sesión: *tener poderes*.

En G2, G3 y G4 se refieren al perfil de joven empoderado a través de la identificación de los momentos que les empoderan: *me siento empoderado/a cuando hago una cuenta nueva de correo electrónico para un amigo/a*; *me siento empoderado cuando edito fotos y cuando me hago una cuenta nueva de correo electrónico*; *cuando hablo con María por el whatsapp*.

En la dinámica de la *Flor*, categorizan los términos relacionados con el empoderamiento (ver tabla 7). Aparecen agrupaciones que denotan interés en los demás, otras que generan satisfacción con uno mismo, y en algunos casos están vinculados con autonomía o poder. Destaca en G1 el término *vivir*, el cual categorizan en una única flor y lo consideran que engloba a todas las flores (categorías) creadas.

Tabla 7. Categorización de palabras vinculadas al concepto de empoderamiento por grupo

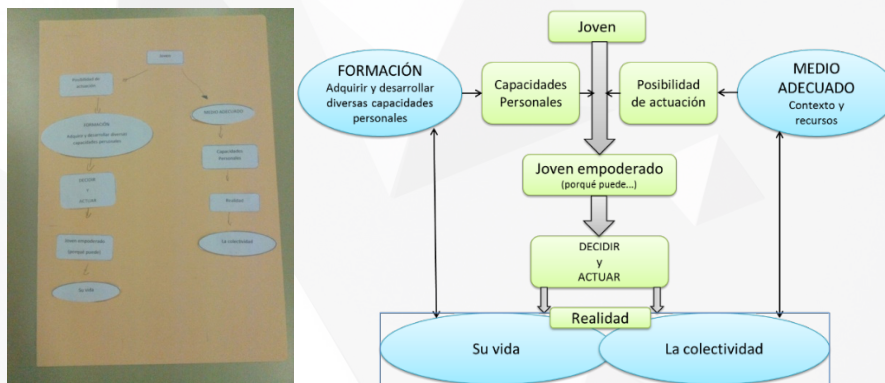
	FLOR 1	FLOR 2	FLOR 3	FLOR 4
G1	Ayudar/dar consejo · Que los demás se sientan bien · Compartir con los demás · Pedir/recibir ayuda.	Sentirse bien con uno mismo · Las cosas que nos gustan nos empoderan · Conseguir tus metas (dominar algo que antes no te salía) · Diversión	Tener responsabilidad · Aprender solo o en grupo · Poder hacer algo · Salir con amigos/autonomía / independencia	Vivir
G2	Poder · Fuerza · Empoderar · Control	Ayudar · Colaborar · Hablando · Aprender	Salud · Intentar · Independencia · Inteligente	
G3*	Respeto · Atención · Emociones · Práctica	Fútbol · Amistad · Ganar · Pintar		
G4				

*Esta dinámica se realiza de manera conjunta por G3 y G4.

Fuente: Elaboración propia

La dinámica *Mapa conceptual*, tal y como estaba diseñada en un inicio, solo fueron capaces de realizarla en el G1 (figura 5). Para los tres grupos restantes, la persona facilitadora media a través de estrategias de apoyo de acción y expresión, para conseguir su realización, se adaptan así, los materiales mediante pictogramas y esquemas. Una vez realizada esta adaptación, son capaces de analizar la información y destacar la importancia que tiene la formación para el futuro, aunque les resulta complejo entender el sentido de la actividad.

Figura 5. Mapa conceptual empoderamiento jóvenes G1/ Mapa conceptual HEBE



Fuente: Elaboración propia a partir de proyecto HEBE

En la dinámica de *Espacios, momentos y procesos*, entendieron sin problema el término espacios, y confundieron entre sí los términos momentos y procesos, por lo que dan respuesta de manera generalizada a los tres. Los identifican con la evocación de recuerdos positivos vividos, estados de ánimo, sensaciones, sentimientos y autoconcepto. De manera específica señalaron que los espacios que les han empoderado han sido: su instituto (*‘por la gente que allí conocí’*), la Universidad (*‘porque te hace sentir universitario/a’*), un escenario (*‘por la independencia que se siente al actuar’*), un coche (*‘por la libertad que te aporta’*), una residencia de ancianos (*‘al realizar tareas voluntarias’*), su cuarto (*‘como un espacio personal único’*), un trabajo

eventual en una empresa, la discoteca, la Fundación Capadis, el gimnasio (*‘al realizar un esfuerzo’*), Granada (*‘mi tierra’*) o *‘el pabellón donde entreno y trabajo en equipo’*, *‘el parque con mis amigos siendo yo mismo/a’* y *‘las clases de zumba’*. Por tanto, se puede afirmar que la totalidad de jóvenes son capaces de poner ejemplos asociados con sus experiencias vividas.

Finalmente, para validar las dimensiones e indagar sobre los indicadores acerca de los que las personas jóvenes con DIM consideran que se identifica el empoderamiento, se lleva a cabo la dinámica *Tabú*. Todos los grupos están de acuerdo en que las nueve dimensiones del proyecto HEBE están relacionadas con el término empoderamiento y señalan algunos indicadores que se relacionan con ellas (ver tabla 8).

Tabla 8. Dimensiones empoderamiento e indicadores asociados

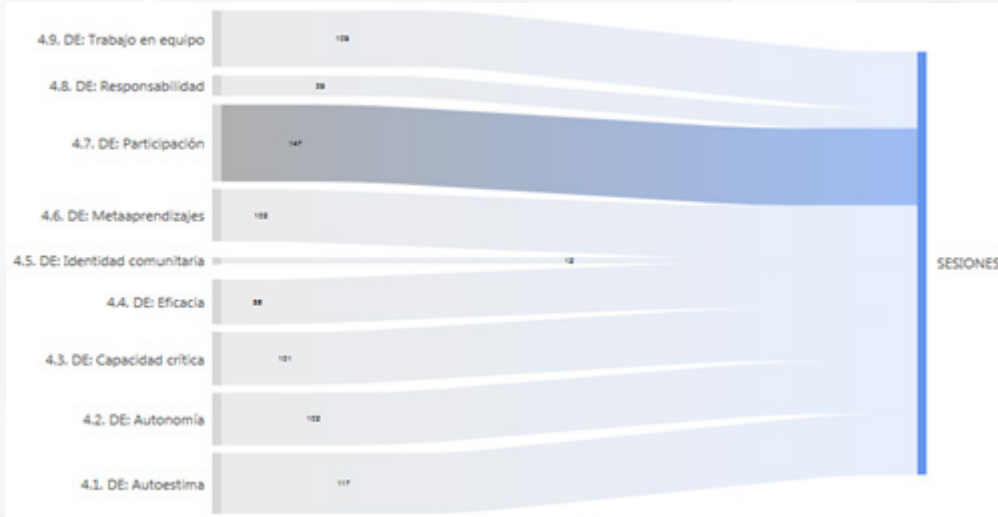
DIMENSIONES	INDICADORES ASOCIADOS
Autoestima	Sentirse bien con los demás y con lo que hacemos – motivación – confianza – alegría – energía positiva – ánimo – buena imagen y concepto de sí mismo – estar satisfecho – seguro – sentirse reconocido – reconocer sus capacidades
Autonomía	Independiente – hacer las cosas solo – saber ir solo a los sitios/conocer otros trayectos – vivir solo/pareja/amigas – estudiar/aprender a – saber cocinar – conducir – iniciativa – elegir – convicciones
Responsabilidad	Llegar puntual – hacer tareas – saber lo que tienes que hacer – ser responsable con tus objetivos – organizar – no perder las cosas
Eficacia	Ser rápidos (tarea) – hábiles – hacer las cosas a tiempo – trabajadora – ser eficaz con los amigos/familia/con los demás – válido – capaz – acertado – adecuado – inteligencia – conseguir metas/objetivos – tomar decisiones
Participación	Colaboración – saber participar – comunicación – cumplir las normas – tener conversaciones – trabajar en equipo – respetar – implicarse – influir – opinión
Capacidad crítica	Dar tu opinión – hacer/saber aceptar una crítica – comunicación – no discriminar – respetar a los demás – opinar con cabeza/sentido común – analizar problemas – tener criterio de lo que gusta y no gusta – razonar
Trabajar en equipo	Saber cómo trabajar en equipo – comunicación – saber opinar – saber utilizar grupo de whatsapp – integrarse – que cada uno ponga de su parte – aceptar críticas y errores – decidir – hablar – tomar decisiones – ayudar/cooperar con los demás – juntos – implicarse – liderazgo – comunicarse – negociar – respetar al otro
Meta-aprendizaje	Saber/aprender – alcanzar nuestras metas – tener más experiencia – tener objetivos – mirar a la persona y escuchar – graduarse – con los procesos que hemos aprendido – aprender a aprender – mejorar conocimientos y capacidades – poder para actuar
Identidad y conocimiento comunitario	Relacionarse con la familia – compartir nuestras cosas – adaptarse a la comunidad – Saber aprender – alcanzar nuestras metas – tener más experiencia – trabajar en grupo – comunicarse con los ciudadanos de la ciudad – conocer a otras personas – relacionarse con la familia – compartir nuestras cosas – colectividad – comunidad – servicios – organización

Fuente: Elaboración propia

4.3. OTROS HALLAZGOS

Además del análisis explícito de las dimensiones de empoderamiento, y a raíz de los resultados obtenidos, se indican las frecuencias en las que las personas jóvenes con DIM mostraron alguna de las nueve dimensiones de empoderamiento durante las sesiones (figura 6).

Figura 6. Áreas de desarrollo y dimensiones de empoderamiento

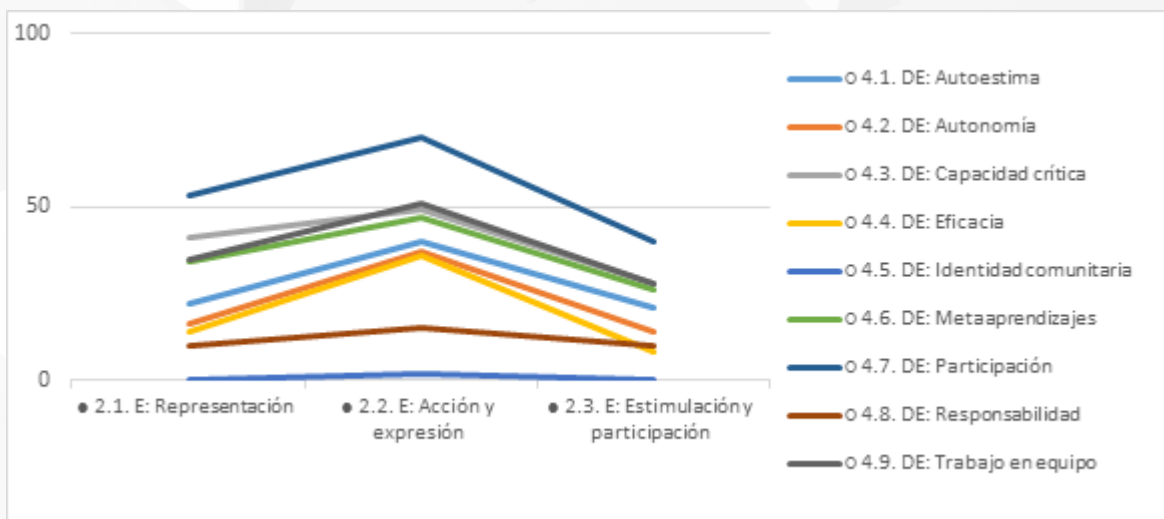


Fuente: Elaboración propia

Si bien todas las dimensiones se pusieron en práctica, destacan las dimensiones *participación* (147) y *autoestima* (117). Siendo más baja la dimensión de *identidad comunitaria* (12).

Además, tal y como se muestra en la figura 7 es relevante cómo la *participación* y el *trabajo en equipo* ganan presencia en el desarrollo de las sesiones frente a aspectos más personales como la *autoestima* o la *responsabilidad*. Estas dos dimensiones tampoco destacan cuando se ponen en marcha las estrategias de acción y expresión, siendo las 7 dimensiones restantes más representativas.

Figura 7. Dimensiones empoderamiento y estrategias de intervención



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De manera general, a raíz de los resultados obtenidos, se puede señalar que el diseño de la evaluación participativa del proyecto HEBE I ha podido aplicarse en los grupos de jóvenes con DIM a través de los principios de representación, acción y expresión, y estimulación y participación del DUA y que estos han favorecido la construcción del concepto de empoderamiento. También se evidencia que la evaluación participativa es una potente metodología que favorece el desarrollo de las dimensiones que se relacionan con el empoderamiento (Úcar *et al.*, 2014.), y de manera concreta la dimensión de participación.

El proceso de empoderamiento en personas jóvenes con DIM supone un elemento fundamental para conseguir un proceso inclusivo pleno y la capacidad para transitar adecuadamente a la vida adulta (Pallisera *et. al.*, 2014). Centrándonos de manera más concreta en los espacios, momentos y procesos relacionados con el empoderamiento, podemos apreciar, en primer lugar, como los espacios y procesos que identifican quienes participan en esta investigación, se asocian al recuerdo de experiencias positivas vividas, estados de ánimo, sentimientos, etc., donde entornos experienciales, son identificados como parte del espacio, momento y proceso de empoderamiento.

Estos resultados están en consonancia con investigaciones realizadas en esta misma línea con jóvenes sin discapacidad intelectual. Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Llena-Berñe *et al.* (2017) a través del relato de 6 jóvenes con edades comprendidas entre los 25 y los 29 años donde la formación es entendida como lugar donde se toman decisiones o el trabajo como contexto de adquisición de responsabilidades. Además, ambos entornos actúan como espacios de empoderamiento y autorrealización. Por su parte, Páez de la Torre (2018), en una investigación con jóvenes entre 20 y 34 años originarios del cono sur de América Latina, hace referencia a espacios que empoderan, donde la escuela o el trabajo evocan momentos íntimamente relacionados con el reconocimiento profesional o la conquista de un nuevo título. Esta misma realidad, también queda representada en el estudio de Pineda-Herrero *et al.* (2018), que identifican el plano laboral y académico como espacios específicos de empoderamiento. Asimismo, Soler *et al.* (2019), destacan espacios concretos de empoderamiento por parte de las personas jóvenes, como el tiempo libre o la participación en entidades de ocio organizado o en acciones comunitarias, contextos que también han sido destacados por la muestra de jóvenes de esta investigación.

Por todo ello, se debe resaltar cómo las inquietudes de las personas jóvenes son las mismas, independientemente de la presencia o no de una discapacidad intelectual, donde existe un nexo común, la presencia de espacios que, de manera formal o no formal, están mediados a través del proceso educativo que adapta y permite, universalmente, favorecer la toma de decisiones y el sentido comunitario como medio de participación (Wallerstein, 2006).

Por otra parte, centrándonos en los momentos concretos relacionados con el proceso de empoderamiento, podemos apreciar cómo jugar al baloncesto, ir al cine con la madre y ser ellos los que pagan, mandar un mensaje a un amigo por correo electrónico, ir a la peluquería y cambiarse el pelo de color, aplicar todo lo aprendido cuando regresan del colegio o aprender a cocinar, son las experiencias más resaltadas por los y las participantes en este estudio. Cada uno de estos momentos, está íntimamente relacionado con el proceso de autonomía y partici-

pación, donde emergen nuevas capacidades frente a una determinada realidad (Cevallos y Paladines, 2016) y que además está profundamente relacionado con el control que se hace del propio tiempo y el grado de satisfacción que reporta (Soler *et al.*, 2017).

Al igual que en el caso anterior, encontramos similitudes con otras investigaciones realizadas con colectivos de jóvenes sin discapacidad. Por ejemplo, Ucar *et al.* (2017) en un estudio con una muestra de 42 jóvenes con edades comprendidas entre 14 y 25 años, destacan que los momentos reseñados están asociados a determinadas vivencias personales intrínsecamente relacionadas con situaciones de superación, percepción de éxito o de valoración por parte de otras personas. En esta misma línea, Novella *et al.* (2016), establecen que los momentos o experiencias establecidas por las personas jóvenes, se asocian a palabras como el crecimiento, la transformación personal y el enriquecimiento, donde el proceso de empoderamiento está íntimamente relacionado con las situaciones destacadas por el colectivo con DIM que forma parte de este estudio, y que evidencia la capacidad para poder avanzar en un proceso de normalización a partir de la adquisición de habilidades, destrezas y actitudes para la vida independiente.

Asimismo, los resultados también muestran cómo se identifican momentos concretos de empoderamiento a partir de la utilización de las nuevas tecnologías (editar fotos, crear una cuenta de correo electrónico, hablar por whatsapp). Estudios como el realizado por Gutiérrez y Martorell (2011), han resaltado que la relación con internet de las personas con discapacidad intelectual se halla muy próxima a las cifras que se encuentran en la población generalizada en España. Asimismo, otros estudios como el realizado por Lancioni *et al.* (2017) utilizando teléfonos inteligentes, ha mostrado como su uso, puede ayudar a personas con discapacidad intelectual moderada a participar con éxito en las actividades diarias, una realidad íntimamente relacionada con el enfoque actual, donde la persona con discapacidad es un agente activo y usuario, que desea participar en todo aquello que le concierne (Fundación Auna, 2004).

Por último, no debemos olvidar que los resultados obtenidos han sido conseguidos gracias a diferentes herramientas de apoyo junto al rol facilitador por parte de los profesionales (Tamarit y Espejo, 2013) que se encargan de favorecer la conducta adaptativa y el reconocimiento de los derechos y demandas de las personas con discapacidad intelectual.

A lo largo de toda la investigación, se ha tenido en cuenta tanto la diversidad funcional como el DUA para lograr una participación en la ejecución, el rendimiento y la práctica de la muestra seleccionada. Las necesidades y capacidades conceptuales, prácticas y sociales han permitido establecer las sesiones con un diseño adaptado a las personas jóvenes participantes mediante unos criterios metodológicos y de accesibilidad universal esenciales para optimizar el proceso de aprendizaje.

Dichos criterios han tenido en cuenta los objetivos, los contenidos, la muestra, a las personas facilitadoras, el constructo y las condiciones físicas y organizativas siguiendo las aportaciones de Fernández y Hernández (2013) y de Díez y Sánchez (2015) acerca del DUA como metodología inclusiva.

Precisamente, respecto a la necesidad de incluir el DUA y su conceptualización, de forma más o menos compartida, se establece la necesidad de identificar un conjunto de andamiajes cognitivos (categorías) que potencien el desarrollo de habilidades superiores (sub-categorías)

frente a la focalización exclusiva en el contenido (Fernández y Hernández, 2013). No obstante, parecen existir pocos estudios que permitan afirmar que existe acuerdo en la definición de los indicadores necesarios para su valoración y, por lo tanto, menos son los estudios que identifican la construcción, la validación y, la evidencia empírica asociada para su correcta implantación. Esto es, sin duda, necesario para visibilizar y dar respuesta a las necesidades que presentan las personas jóvenes con discapacidad intelectual desde un planteamiento inclusivo.

Se hace necesario, por tanto, establecer momentos y encuentros que permitan a las personas jóvenes con DIM acceder a la información mediante el entrenamiento con fórmulas participativas de manera sistemática (Caro, 2016).

El empoderamiento parte del soporte adecuado para trazar el itinerario vital (Cabo y de los Ríos, 2016), donde es fundamental partir de un conjunto de estrategias didácticas colaborativas y cooperativas que promuevan aspectos tan importantes como la reflexión, la creatividad, el debate o la adquisición de destrezas en espacios basados en la confianza (Wharton y Alexander, 2013) que permita a las personas jóvenes, decidir qué quieren aprender y cómo hacerlo (Díez y Sánchez, 2015; Fernández y Hernández, 2013; Gawler, 2005). A su vez, esta realidad nos lleva a reclamar un modelo educacional futuro y adaptado a las nuevas necesidades, caracterizado por ser pragmático, epistemológico, pedagógico, empoderador y accesible para los grupos más vulnerables (Gawler, 2005; Weaver y Cousins, 2004; Úcar *et al.*, 2014).

Romper las barreras culturales, sociales y educativas, es una tarea comunitaria (Bolívar, 2019) donde la investigación toma un papel relevante para crear condiciones que promuevan una verdadera educación inclusiva (Echeita, 2017) a través de una mayor comprensión de la discapacidad, mediante acciones concretas que orienten las políticas, los programas y a la sociedad.

Por último, podemos señalar que la relevancia de los hallazgos encontrados en esta investigación ayuda a que prácticas investigadoras futuras apuesten por incrementar la participación en todas las decisiones colectivas de las personas jóvenes con DIM, como parte de la ciudadanía, para que la educación ética y cívica adquiera todo su papel (Bolívar, 2016), y revierta como capital social (Valdivia, 2017).

6. REFERENCIAS

- Abbott, D. y Marriott, A. (2012). Money, finance and the personalisation agenda for people with learning disabilities in the UK: some emerging issues. *British Journal of Learning Disabilities*, 41, 106-113. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00728.x>
- Agud Morell, I., Ciraso Calí, A., Pineda Herrero, P. y Soler Masó, P. (2017). Percepción de los jóvenes sobre los espacios y momentos en su proceso de empoderamiento. Una aproximación cuantitativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 51-66. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.04
- Alba Pastor, C. (2017). Diseño Universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de Calidad, participación educativa. *Participación Educativa* 6(9), 55-66. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/190783?show=full>
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(4), 81-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Alsop, R. y Heinsohn, N. (2005). Measuring Empowerment in Practice: Structuring Analysis and Framing Indicators. *Policy Research Working Paper 3510*. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-3510>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V. Masson.
- Belinchón, M. Casas, S. Díez, C. y Tamarit, J. (2014). Accesibilidad cognitiva en los centros educativos. Colección Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://blog.intef.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2015/05/ACCESIBILIDAD-COGNITIVA-EN-LOS-CENTROS-EDUCATIVOS.pdf>
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4344/4717>
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista E-currículum*, 17(3), 827-851. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Caballero Cortés, A., Cárdenas Gómez, J. y Valle, J. (2016). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: Perspectivas supranacional y comparada. *Journal of supranational Policies of Education*, 5, 173-197. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Cabo, M. J. y de los Ríos, I. (2016). Empoderamiento de personas con discapacidad a través del aprendizaje colaborativo: proyecto Idipower. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 235-240. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/270>
- Caro Caro, C. (2016). Un reto social: la accesibilidad cognitiva. *Revista Científica sobre Accesibilidad Universal La Ciudad Accesible*, 7, 115-139. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5207/Un_reto_social_la_accesibilidad_cognitiva.pdf?sequence=1
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. CAST.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. CAST.
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. CAST.

Cevallos Trujillo, B. y Paladines, B. (2016). La Autonomía Personal: un Indicador del Empoderamiento Juvenil. En P. Soler., J. Bellera y A. Planas (Eds.), *Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales* (pp. 370-377). Universidad de Girona.

Comisión Europea. (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf

Cornwall, A. y Brock, K. (2005). *Beyond Buzzwords: 'Poverty Reduction, 'Participation and Empowerment in Development Policy. Overarching Concerns Programme Paper*. UNRISD.

De La Fuente Robles, Y. y Hernández-Galán, J. (2014): La Accesibilidad Universal y el Diseño para todos desde la perspectiva de género, *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 115-129. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.01.06>

Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como método. Referencias guía docente para atender la diversidad en la universidad. *Aula Abierta* 43(2), 87-93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>.

Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 74, 13-29. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/02/Opportunities_and_challenges-1.pdf

Doistua Nebreda, J., Pose Porto, H.M. y Ahedo González, R. (2016). Espacios, experiencia de ocio y participación de la juventud: contribución a los modelos de gestión e intervención a partir del análisis de buenas prácticas. *Contextos educativos. Revista de educación*, 19, 133-145. <https://doi.org/10.18172/con.2776>. Ducca-Cisneros, L.V. (2018). Elegir en tiempos revueltos: orientación vocacional y adolescentes en riesgo de exclusión social. *Trabajo Social Global*, 8, 125-146. <http://dx.doi.org/https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i14.7241>

Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y Lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

Fernández-Cid, M. (2021). Discriminaciones contables, exclusiones vivenciales: datos y relatos desde la discapacidad. *Revista Prisma Social*, (32), 196-223. <https://revistaprimasocial.es/article/view/4112>

Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 27-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42573>

Fundación Auna (2004). *Las personas con discapacidad frente a las tecnologías de la información y las comunicaciones en España*. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Estudio20DiscapacidadTICFundAuna.pdf>

Gawler, M. (2005). *Useful Tools for Engaging Young People in Participatory Evaluation*. <https://issuu.com/learneasy/docs/tools-for-participatory-evaluation>.

Gutiérrez, P. y Martorell, A. (2011). Las personas con discapacidad intelectual ante las TIC. *Revista Comunicar*, 36(18), 173-180. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-09>

Herrero-Martín, J. (2015). *Accesibilidad Cognitiva y Entornos de Representación. La accesibilidad de los museos: visiones y perspectivas*. Editorial Andavira. http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/reto_diez_acc_cog.pdf

Jurado de los Santos P. y Bernal Tinoco, D. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes con trastorno del espectro autista. Análisis de la planificación centrado en la persona. *Revista Educar*, 49(2), 323-339. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.423>

Kamil, M., Shantini, Y. y Sardin, S. (2015). Education Empowerment Model for the Disabled Learners: A Case Study at Cicendo School for Special Education. *International Education Studies*, 8(7), 139-143. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n7p139>

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110021A>

Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Alberti, G., Zimbaro, C., Y Chiariello, V. (2017). Using Smartphones to Help People with Intellectual and Sensory Disabilities Perform Daily Activities. *Frontiers in public health*, 5, 282. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2017.00282>

León, J.A., Martínez- Huertas, J.A., Jastrzebska, O. y León López, J.A. (2019). *Informe nacional del proyecto sobre la competencia lectora de personas adultas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID) en Estudio sobre la comprensión lectora: una escalera para comprender el mundo*. Plena inclusión. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/informe_compreension_lectora_2019.pdf

Liesa Orús, M. y Vived Conte, E. (2010). Discapacidad, edad adulta y vida independiente. Un estudio de casos. *Educación y Diversidad*, 4(1), 101-124.

Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Páez de la Torre, S. y Vila Mumbrú, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.06

López Cala, G., Sotomayor Morales, E., Grande Gascón, M. L., y Calero García, M. J. (2018). Discapacidad y accesibilidad universal. La unión perfecta. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), Monográfico 3*, 44-62. <https://doi.org/10.17561/reid.m3>

López de la Osa, P. y De Prada, M. (2018). La prohibición constitucional de discriminación múltiple en materia de discapacidad. *Anuario Jurídico Villanueva*, 12, 103-124. <https://digiuv.villanueva.edu/handle/20.500.12766/136>

Meyer, A., Rose, D. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning. Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Mückenberger, U. (2007). *Metrónomo de la vida cotidiana: prácticas del tiempo de la ciudad en Europa*. Trea.

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015*. Naciones Unidas. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg_2015_s_summary_web.pdf

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

Novella, A., Soler, P. y Úcar, X. (2015). Investigando el empoderamiento juvenil desde y con los jóvenes. La planificación de un proceso de evaluación participativa. En K. Villaseñor, L. Pinto, M. Fernández y C. Guzmán (Coords.), *Pedagogía Social. Acción social y desarrollo* (pp. 744-759). Universidad Autónoma de Puebla.

Novella, A., Úcar, X., Turon, N., Rodrigo, P., Arenillas, M. y Páez, J. (2016). El empoderamiento juvenil desde los jóvenes. Procesos de evaluación participativa. En P. Soler., J. Bellera. y A. Planas (Eds.), *Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales* (pp. 319-327). Universidad de Girona.

Novella, A., Nuñez, P. y Garcia Muñoz, J. (2020). Los cambios en las experiencias participativas en el tránsito de la infancia a la adolescencia. Las voces de chicos y chicas de Barcelona, Buenos Aires y Ciudad de México. En J. Igelmo Zaldívar. y M.R. González (Eds.), *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico* (pp. 123-142). FahrenHouse.

OMS y Banco Mundial. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Organización Mundial de la Salud.

Páez de la Torre, S. (2018). La experiencia de jóvenes originarios del cono sur latinoamericano que viven en Catalunya. Transitar la crisis desde la condición de inmigrante: una lectura desde la perspectiva del empoderamiento. *Metmorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 9, 106-129. <https://www.adolescenciayjuventud.org//wp-content/uploads/2019/10/96-1-261-1-10-20190118.pdf>

Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Martín Pazos, R. y Vilà Suñé, M. (2014). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 100-115. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11261>.

Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I., Ciraso-Calí, A. y Soler-Masó, P. (2018). In Their Own Words: Elements of Youth Empowerment in Spain. *Journal of social service research*, 44(5), 601-613. <https://doi.org/10.1080/01488376.2018.1476290>.

Rodrigo-Moriche, M. P., Páez Gallego, J. y Arenillas Baquero, M. (2016). *Evaluación participativa del empoderamiento juvenil. Proceso de evaluación participativa con jóvenes de la "Asociación Norte Joven Vallecas" de Madrid. Informe de investigación*. Depósito Digital de Documentos. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/676599>

Rodríguez Herrero P. y de la Herrán Gascón A. (2021). Del "Diseño universal del aprendizaje" al "diseño universal de la enseñanza formativa": críticas y propuestas desde la pedagogía y la didáctica. *REDIPE*, 10(2), 38-51. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1193>

Sánchez-Gómez, V. y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje, *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>

Sebastián-Heredero, E. (2019). Currículo inclusivo. La propuesta del DUA –Diseño Universal para el Aprendizaje, *Revista de Estudios Curriculares*, 10 (2), 39-51. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=84>

Soler, P., Trull, C., Rodrigo, P. y Corbella, L. (2019). El reto educativo del empoderamiento juvenil. En I. Alonso y K. Artexte (Eds.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 129-142). Octaedro.

Soler, P., Trilla Bernet, J., Jiménez Morales, M. & Úcar Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02

Suriá, R. (2016). Bienestar subjetivo, resiliencia y discapacidad. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 36, 113 a 140

Suriá Martínez, R. (2013). Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Anuario de psicología*, 43(3), 297-111. <https://doi.org/10.1344/%25x>

Tamarit Cuadrado, J. y Espejo Leal, L. (2013). Experiencias de empoderamiento de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo Cero*, 44 (2), 246, 22-35. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART20104/Empoderamiento_246.pdf

Tamarit Cuadrado, J., Espejo Leal, L. (2013). Experiencias de empoderamiento de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44(2), 22-35. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART20104/Empoderamiento_246.pdf

Tobón Gavira, I.C. y Cuesta Palacios, L.M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia* 16(2), 166-182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>

Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: Hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política Y Sociedad*, 55(3), 783. <https://doi.org/10.5209/POSO.56717>

Trilla, J. (2010). Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la educación para la ciudadanía. En J. Puig (Ed.), *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía* (pp. 71-91). Horsori.

Úcar, X., Heras, P. y Soler, P. (2014). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 21-47. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.24.02

Úcar, X., Planas, A., Novella, A. y Rodrigo Moriche, M.P. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 67-80. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.05

Valdivia, P. (2017). *El capital social como fundamento para la evaluación de la sostenibilidad de los telecentros de Cataluña: La construcción del referente de "Buena práctica"*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Ventosa Pérez, V.J. (2016). *Didáctica de la participación: Teoría, metodología y práctica*. Narcea.

Vicente Sánchez, E., Guillén Martín, V., Fernández-Pulido, R., Bravo, M. y Vived, E. (2019). Avanzando en la evaluación de la Autodeterminación: Diseño de la Escala AUTODDIS. *Aula Abierta*, 48(3), 301-310. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.301-310>

Wallerstein, N. (2006) *What is the Evidence on Effectiveness of Empowerment to Improve Health?* WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report). <http://www.euro.who.int/Document/E88086.pdf>

Warwick-Booth, L. (2018). *Social inequality*. Sage.

Weaver, L. y Cousins, B. (2004). Unpacking the participatory process. *Journal of Multidisciplinary evaluation*, 1, 19-40. <https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/unpacking-the-participatory-process.pdf>

Wharton, T. y Alexander, N. (2013). Evaluating a Moving Target: Lessons Learned from Using Practical Participatory Evaluation (P-PE) in hospital settings. *American Journal of Evaluation*, 34(3), 402 – 412.