



Perfiles de empoderamiento en estudiantes con discapacidad intelectual del programa Universitario Todos Somos Campus

María Luisa Belmonte
Universidad de Murcia ✉ 

José Antonio García-Candel
Universidad de Murcia ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.96906>

Recibido: Septiembre 2024 • Evaluado: Octubre 2024 • Aceptado: Noviembre 2024

Resumen: El empoderamiento abarca el desarrollo de competencias personales y habilidades determinantes para que los individuos puedan controlar su vida y actuar con autonomía. En los últimos tiempos, el empoderamiento se ha extendido a todos los colectivos vulnerables, incluidas las personas con discapacidad intelectual. Este proceso implica que se fortalezcan sus habilidades, confianza y visión, asumiendo un papel activo en su comunidad. La presente investigación, a través de la Escala de Empoderamiento, de 28 ítems distribuidos en 5 factores (Autoestima y Autoeficiencia; Poder e Impotencia; Activismo comunitario y Autonomía; Optimismo y Control sobre su futuro; Ira apropiada) identifica el nivel de empoderamiento de los estudiantes con discapacidad intelectual del programa formativo «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia, en los últimos tres cursos académicos y analiza posibles perfiles de empoderamiento. Los resultados muestran que a nivel general los estudiantes expresan sentirse capaces de hacer cosas tan bien como lo haría el resto y tienen una actitud positiva acerca de sí mismos. Además, aseguran que ya que la gente tiene más poder si se une como grupo, las personas que trabajan juntas pueden tener un efecto positivo en su comunidad y efectivamente, una labor comunitaria puede ayudar a mejorar las cosas. Aunque se sienten medianamente optimistas sobre su futuro y dudan de si se sienten solos o impotentes. Por otro lado, aparecen dos perfiles de empoderamiento diferenciados, donde los estudiantes que conforman el segundo perfil, compuesto principalmente por mujeres, perciben más positivamente su empoderamiento.

Palabras clave: discapacidad intelectual; empoderamiento; perfiles; universidad.

ENG Empowerment profiles in students with intellectual disabilities of the Todos Somos Campus University program

ENG Abstract: Empowerment encompasses the development of personal competences and skills that enable individuals to take control of their lives and act autonomously. In recent times, empowerment has been extended to all vulnerable groups, including people with intellectual disabilities. This process involves strengthening their skills, confidence and vision, taking an active role in their community. The present research, through the Empowerment Scale, of 28 items distributed in 5 factors (Self-esteem and Self-efficiency; Power and Powerlessness; Community Activism and Autonomy; Optimism and Control over their future; Appropriate Anger) identifies the level of empowerment of students with intellectual disabilities of the formative programme 'Todos Somos Campus' of the University of Murcia, in the last three academic years and analyses possible empowerment profiles. The results show that on a general level, students express feeling capable of doing things as well as others and have a positive attitude about themselves. Furthermore, they argue that since people have more power if they come together as a group, people working together can have a positive effect on their community and indeed, community work can help to make things better. However, they feel moderately optimistic about their future and doubt whether they feel alone or powerless. On the other hand, two different empowerment profiles emerge, where students in the second profile, mainly women, perceive their empowerment more positively.

Keywords: empowerment; intellectual disability; profiles; university.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Discapacidad intelectual y empoderamiento. 1.2. El programa universitario Todos Somos Campus. 2. Método. 2.1. Participantes y procedimiento. 2.2. Instrumento de recogida de información. 2.3. Análisis de los datos. 3. Resultados. 4. Conclusiones y discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Belmonte M. L. y García-Candel J. A. (2025). Perfiles de empoderamiento en estudiantes con discapacidad intelectual del programa Universitario Todos Somos Campus. *Revista Complutense de Educación*, 36(4), pp. 537-547. <https://doi.org/10.5209/rced.96906>

1. Introducción

El empoderamiento hunde sus raíces en las estrategias de la Educación Popular desarrolladas por Paulo Freire en los años sesenta del siglo XX, donde la "conciencia crítica" habilita a las personas a convertirse en agentes activos de sus propias vidas (Martínez-Lobo y Alonso, 2021). Durante los años setenta, este concepto se fortaleció en movimientos populares, con especial énfasis en los feministas, quienes lo utilizaron para avanzar en la igualdad de género. Formalmente definido en los ochenta por la red DAWN, el empoderamiento se refiere al proceso mediante el cual las mujeres obtienen control sobre recursos y mejoran sus capacidades, especialmente en la toma de decisiones (Shah *et al.*, 2023). Este término se consolidó veinte años más tarde, destacándose como una estrategia esencial para el liderazgo femenino y la participación equitativa (Cai y Dahiya, 2020).

Las definiciones y modelos de empoderamiento varían en la literatura, con intentos de explicar su relación con otras variables (Barr *et al.*, 2015). No obstante, las investigaciones de Rappaport (1995) ya demostraban la solidez epistemológica del empoderamiento como modelo teórico, definiéndolo como la capacidad de individuos y comunidades para controlar sus vidas, tomar decisiones significativas y participar activamente en su entorno social, económico y político. Implica la existencia, uso y logro de elecciones (Soler *et al.*, 2019). Otras investigaciones clásicas asocian el empoderamiento con rasgos como el control, la autoeficacia y las expectativas (Wehmeyer, 1994), o defienden que este proceso incluye la toma de conciencia sobre las dinámicas de poder, el desarrollo de habilidades para controlar sus vidas, el ejercicio de ese control respetando los derechos ajenos y fomentando el empoderamiento de otros en la comunidad (McWhirter, 1991), todo ello relacionado al fin y al cabo con la intención de mejorar su calidad de vida.

Tal y como se ha visto, la noción de empoderamiento se basa en varios enfoques teóricos. La Teoría del Desarrollo Humano de Sen del año 1985 destaca la equidad y el acceso a recursos como esenciales para el empoderamiento tanto individual como comunitario. Por otro lado, el Modelo de Recuperación en Salud Mental combinado con el Modelo Avanzado de Sostenibilidad y Medición de Impacto, ofrece un enfoque multidimensional para abordar la salud mental y el empoderamiento de grupos vulnerables, promoviendo un entorno inclusivo. Además, la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985) subraya la importancia de satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación para el bienestar y crecimiento personal. Esta teoría sugiere que, al satisfacer estas necesidades, se facilita la autodeterminación y la capacidad de vivir de manera plena. Por su parte, Rappaport (1995) establece las bases conceptuales del empoderamiento, que lo define como la capacidad de individuos y comunidades para controlar sus vidas, tomar decisiones significativas y participar activamente en su entorno social, económico y político. De manera similar, el Modelo de Potenciación Psicológica de Zimmerman del año 1995 describe el empoderamiento como un proceso que opera en tres niveles: individual, organizacional y comunitario. A nivel individual, implica el desarrollo de habilidades y capacidades personales que permiten a las personas tomar decisiones informadas y controlar sus vidas para alcanzar un desarrollo pleno. A nivel organizacional, se relaciona con procesos de apoyo mutuo, como en los Grupos de Ayuda Mutua, donde cada persona contribuye con su experiencia y habilidades para beneficiar a otros y a sí misma (Borkman *et al.*, 2020). A nivel comunitario, el empoderamiento se refiere a la capacidad de los grupos sociales para influir en las decisiones que afectan a su comunidad y mejorar las condiciones sociales y económicas a través de acciones colectivas.

Desde una perspectiva micro, el empoderamiento se refiere al desarrollo de competencias personales como la autoestima, autoconfianza, autodeterminación y autoeficacia. Estas habilidades son determinantes para que los individuos puedan tomar decisiones informadas y actuar con autonomía en diversas situaciones. Un punto de vista muy en consonancia, por ejemplo, con el Modelo de Atención Centrada en la Persona, que promueve la libre determinación y la capacidad de cada individuo para decidir sobre su vida (Cano *et al.*, 2023). Además, esta perspectiva micro subraya la importancia del apoyo social y emocional, así como el acceso a recursos y oportunidades que favorezcan el desarrollo personal y mejoren la calidad de vida (Rohwerder, 2018). En cuanto a la perspectiva macro, Werner y Scior (2016) explican que el empoderamiento se contextualiza en las estructuras sociales y políticas que influyen en los individuos. Carvajal (2020) señala que las desigualdades de poder y recursos, a menudo resultantes de políticas estatales o de grupos privilegiados, generan exclusión y marginación. Por lo tanto, los programas de desarrollo deben fomentar la equidad, la justicia social y la igualdad de oportunidades.

Sea como fuere, en los últimos tiempos, el empoderamiento se ha extendido a todos los grupos vulnerables. Aun así, hay que tener en cuenta que "el cambio social hacia la inclusión es un tema muy común, pero el progreso es lento" (Mirete *et al.*, 2022, p.615). El ámbito educativo es uno de los contextos más importantes desde el que se promueve esa cultura de inclusión (Suriá y Villegas, 2020), tan necesaria. Este proceso implica que las personas fortalezcan sus habilidades, confianza y visión, asumiendo un papel activo en su comunidad para generar cambios positivos en las situaciones que enfrentan (Teixeira, 2020). Poniendo el foco en el empoderamiento y la discapacidad, algunos estudios se han centrado en este constructo en colectivos con discapacidad en general (Richard y Hennekam, 2021) o en determinados tipos de discapacidad, como en personas con discapacidad intelectual (en adelante, PcDI) (Vertoont *et al.*, 2021). Porque como afirman Santiago y Crowe (2021), la participación en la vida comunitaria es un elemento decisivo para el éxito de la transición a la vida adulta y activa en PcDI.

1.1. Discapacidad intelectual y empoderamiento

El constructo discapacidad es un tema controvertido debido a sus implicaciones personales, políticas, sociales y jurídicas (Brown y Suárez-Balcázar, 2020). En general, tal y como aparece en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, se expresa como cualquier afección o deficiencia del cuerpo o la mente que limita las actividades, la participación y las interacciones de una persona con el mundo que la rodea (Coronados *et al.*, 2022). Esta situación crea una relación bidireccional entre discapacidad y exclusión social, lo que dificulta alcanzar un nivel óptimo de independencia (Fernández-Cid, 2021).

En particular, las PcDI se enfrentan frecuentemente a numerosas barreras, tanto ambientales como psicológicas. Estas barreras pueden ser personales, como la falta de confianza; relacionadas con el apoyo, como la falta de formación y acompañamiento; tecnológicas, como la carencia de herramientas digitales adecuadas; y sociopolíticas, como la falta de medidas para la inclusión social (Chadwick *et al.*, 2022). Además, las PcDI en ocasiones suelen tener una autoestima baja y han de hacer frente a más dificultades interpersonales que la población en general (Davies *et al.*, 2021). En este sentido, en estudios recientes se ha encontrado que una mayor autodeterminación se relaciona principalmente con recibir apoyo ocupacional y apoyo para la autonomía y la vida independiente (Tuffrey-Wijne *et al.*, 2020; Vicente *et al.*, 2023). En el entorno académico, diferentes autores defienden que el empoderamiento contribuye a un afrontamiento de los estresores propios del ambiente de las PcDI, con mayores probabilidades de éxito (González y Roses, 2016; Silva *et al.*, 2016, Suriá y Villegas, 2020), siendo esto de vital importancia, dado que, además, el fomento de la diversidad en el contexto educativo facilita la integración de las personas con discapacidad intelectual (Belmonte *et al.*, 2022).

Por suerte, desde hace unas décadas viene produciéndose un cambio significativo en la perspectiva sobre la discapacidad, pasando de una visión centrada en lo patológico a una que destaca la importancia de proporcionar los apoyos y recursos necesarios para que las PcDI puedan desarrollarse plenamente y participar activamente en la sociedad (Gómez *et al.*, 2021). Este cambio ha llevado al decisivo surgimiento de programas educativos inclusivos tanto a nivel nacional, como internacional, para estudiantes con discapacidad (Kubiak, 2021).

1.2. El programa universitario Todos Somos Campus

En los últimos años, se han incrementado significativamente los recursos destinados a mejorar la calidad de vida de las PcDI en España, especialmente en el ámbito universitario (Cabezas y Flórez, 2015). Este progreso se ha visto reflejado en avances legislativos, como la Ley Orgánica de Universidades 4/2007 y la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social de 2013, y en normativas implementadas por las propias instituciones universitarias (Melero *et al.*, 2019).

A este respecto, la ONU considera que la educación de calidad debe ser inclusiva, abarcando a todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias (Westermeyer-Jaramillo *et al.*, 2024), de manera que se puedan eliminar las múltiples barreras que existen tanto en el ámbito educativo como en la sociedad (Díaz-Pereira *et al.*, 2024). Por lo que un ejemplo destacado de ello es el proyecto formativo «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Fundación ONCE, enmarcado a nivel nacional dentro del proyecto UniDiversity, que tiene como objetivo mejorar las competencias personales de las PcDI para facilitar su transición a la vida adulta y activa (Belmonte *et al.*, 2020). En concreto, este programa está disponible para individuos de entre 18 y 30 años con una discapacidad intelectual oficialmente reconocida de al menos el 33%. Además, deben estar inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil, ser capaces de desplazarse de manera autónoma y poseer habilidades académicas fundamentales como lectura, escritura y cálculo, entre otras.

El proyecto formativo «Todos Somos Campus», en cuanto a la percepción de la discapacidad, reconoce que no se limita a una condición estática presente o ausente en el individuo, sino que es un factor dinámico que puede evolucionar a lo largo de su vida y en función del contexto (González y Roses, 2016). De ahí que en dicho programa formativo los contenidos se abordan de manera práctica y transversal al igual que se implementan diversas estrategias metodológicas para promover un aprendizaje inclusivo, accesible e individualizado (Mañas *et al.* 2020) dentro de la comunidad universitaria (García-Candel *et al.*, 2023). Estas estrategias incluyen la adaptación curricular a las necesidades específicas de cada estudiante, abordando habilidades sociales, de comunicación y laborales para mejorar su autoconfianza y autonomía. Además, los estudiantes reciben capacitación en habilidades prácticas como informática, creación de currículums y preparación para entrevistas, entre otras. También se incluye visitas a empresas y, sobre todo, un período de prácticas en empresas colaboradoras para mejorar habilidades de empleabilidad. Puesto que las técnicas pedagógicas tradicionales a menudo no toman en cuenta las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidades, lo que prolonga la exclusión y la desigualdad (Palomero y Díez, 2022). En definitiva, el enfoque del programa se centra en equilibrar los currículos académicos con el desarrollo de habilidades sociales y de autodeterminación, esenciales para la inclusión laboral de las PcDI (Belmonte *et al.*, 2022).

Con todo ello, y bajo la premisa de que el programa «Todos Somos Campus» incide directamente en la mejora de las competencias personales para una correcta transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad intelectual, abogando con firmeza por la participación de este colectivo como miembros de pleno derecho en su comunidad, lo que implica necesariamente promover sus potencialidades, es decir, facilitar recursos para el aumento de la inclusión laboral y social de este colectivo (García-Candel *et al.*, 2023), el objetivo de la presente investigación ha sido el de identificar el nivel de empoderamiento de los estudiantes con discapacidad intelectual que han asistido a este programa formativo, en los últimos tres

cursos académicos, describiendo los perfiles de empoderamiento, en función de los factores: Autoestima y Autoeficiencia; Poder e Impotencia; Activismo comunitario y Autonomía; Optimismo y Control sobre su futuro; Ira apropiada.

2. Método

La investigación se ubica dentro de los métodos cuantitativos de corte no experimental. Se trata de un estudio evaluativo descriptivo tipo encuesta, de carácter exploratorio (García-Sanz, 2012), en el que, de forma programada, fue entregada a los estudiantes con discapacidad intelectual la escala para que estos la respondieran de forma voluntaria y anónima.

2.1. Participantes y procedimiento

Aunque se invitó a participar a todos los 56 estudiantes y antiguos estudiantes del programa «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia de los últimos tres años académicos (asumiendo un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, se necesitaban 49 respuestas para obtener representatividad muestral), finalmente se pudo recoger información de 54, lo que supone un tamaño muestral adecuado para poder generalizar los resultados al resto de estudiantes de dicho programa. Todos los participantes fueron previamente informados sobre la naturaleza y los objetivos de la investigación. Para la recolección de datos se empleó, por un lado, la versión en papel de la escala, que fue administrada a los estudiantes actuales (curso 2023-24). Por otro lado, se creó un hipervínculo con la versión en digital, siendo enviada a exestudiantes (cursos 2021-22 y 2022-23), a través de una conocida aplicación de mensajería instantánea. Además, el presente estudio fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia (Código de Identificación de Aprobación: 3408/2021).

En cuanto a la distribución de los participantes, el 44.4% de los estudiantes fueron mujeres y el 55.6% hombres. Con relación a la edad, el 48,1% tenía entre 22 y 25 años, y el 20% entre 26 y 29 años. Con respecto al curso académico, la distribución fue bastante equitativa (31.5%; 33.3%; y 35.2% respectivamente).

Tabla 1. Distribución muestral de los participantes.

| Variable | Grupo | F | % |
|----------|-----------------|----|------|
| Género | Masculino | 30 | 55.6 |
| | Femenino | 24 | 44.4 |
| Edad | De 18 a 21 años | 9 | 16,7 |
| | De 22 a 25 años | 26 | 48,1 |
| | De 26 a 29 años | 11 | 20,4 |
| | De 30 a 32 años | 8 | 14,8 |
| Curso | 2021-22 | 17 | 31.5 |
| | 2022-23 | 18 | 33.3 |
| | 2023-24 | 19 | 35.2 |

2.2. Instrumento de recogida de información

Para llevar a cabo la recogida de información, en esta investigación se ha utilizado la Escala de Empoderamiento traducida de Suriá (2013), que presenta un índice Alpha de Cronbach de $=.86$, lo cual indica una alta consistencia interna del instrumento (De Vellis, 2003). Esta escala de 28 ítems, que recoge aspectos en relación con la percepción del propio sujeto en función de su capacidad para la toma de decisiones, se eligió siguiendo varios criterios: por su fácil aplicación, por estar validado para población joven y adulta y finalmente, por las propiedades psicométricas que muestra la versión original (Rogers *et al.*, 1997). La validez mostró una varianza explicada del 53,9%, quedando definido por cinco factores (Tabla 2): Autoestima-Autoeficacia (explica el 24,5% de la varianza total); Poder/Impotencia (explica el 12,4% de la varianza total); Activismo comunitario-Autonomía (explica el 7,6% de la varianza total); Optimismo-Control sobre el futuro (explica el 5,4% de la varianza total); Ira apropiada (explica el 4% de la varianza total). Cada ítem se evalúa mediante una escala de 4 opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, dudo pero más bien en desacuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo). Además, se añadieron dos preguntas sociodemográficas para recoger información sobre el género y la edad de los participantes.

Tabla 2. Ítems de la escala que integran los factores.

| Factor | Ítems |
|-----------------------------------|--|
| Autoestima-Autoeficacia | P5, P6, P9, P12, P14, P18, P19, P24, P26 |
| Poder/Impotencia | P8, P16, P17, P21, P22, P23 |
| Activismo comunitario-Autonomía | P3, P11, P20, P25, P28 |
| Optimismo-Control sobre el futuro | P1, P2, P13, P27 |
| Ira apropiada | P4, P7, P10, P15 |

2.3. Análisis de los datos

Una vez recogida la información, ésta fue analizada utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 28. Para ello, se ha recurrido tanto a la estadística descriptiva como a la inferencial. Para obtener los perfiles de empoderamiento del alumnado se ha efectuado un análisis cluster en dos fases, ya que constituye “un procedimiento automático del número óptimo de conglomerados y permite la posibilidad de crear modelos de conglomerados con variables tanto categóricas como continuas y la opción de trabajar con archivos de datos de gran tamaño” (Rubio y Vilà, 2017, p.118). Tras aplicar las correspondientes pruebas se comprobó el incumplimiento de dichas condiciones, sin embargo, “las comprobaciones empíricas internas indican que este procedimiento (análisis clúster) es bastante robusto incluso cuando no se cumplen estas condiciones” (Rubio y Vilà, 2017, p.120). Para el cálculo de diferencias significativas entre conglomerados, se aplicó la prueba Chi cuadrado para las categóricas y la prueba Kruskal-Wallis para las numéricas (al no cumplirse los supuestos de normalidad y homocedasticidad). En todos los casos se utilizó un nivel de significación estadística de $\alpha=.05$. La magnitud del tamaño de las diferencias se calculó a través de la *d* de Cohen (Cohen, 1988).

Tras un análisis descriptivo de la frecuencia de todas las variables estudiadas, se realizaron análisis bivariantes. Además, mediante análisis clúster se realizó una clasificación de los sujetos estudiados, a partir de su similitud en las respuestas al conjunto de la escala, identificando grupos de sujetos que se ubican en zonas próximas al ser proyectados en el espacio polidimensional formado por todos los factores o ejes resultantes del mismo, lo que es indicativo de que presentan bastante homogeneidad en las respuestas a las preguntas del instrumento. Analizando el dendograma o árbol clasificatorio resultante, se ha optado por elegir una clasificación en dos perfiles diferenciados.

3. Resultados

A continuación, se muestran los estadísticos de las variables de la investigación, concretamente las frecuencias (*F*), porcentajes (%), puntuaciones medias (\bar{X}), desviaciones típicas (σ), significación estadística (*p*) y tamaño del efecto (*d*).

Tal y como se observa en la Tabla 3, a nivel general el factor mejor valorado por los estudiantes con discapacidad intelectual es el relativo al Activismo Comunitario y Autonomía ($\bar{X}_{ACA}=3.40$), señalando concretamente que trabajar con otros en la comunidad puede ayudar a cambiar las cosas para mejor ($\bar{X}_{P28}=3.69$), que además, la gente tiene más poder si se une como grupo ($\bar{X}_{P3}=3.37$), y que las personas que trabajan juntas efectivamente pueden tener un efecto en su comunidad ($\bar{X}_{P11}=3.35$).

El siguiente factor mejor puntuado es el de Autoestima y Autoeficiencia ($\bar{X}_{AA}=3.34$), donde los estudiantes expresan que se sienten capaces de hacer cosas tan bien como la mayoría de la gente ($\bar{X}_{P18}=3.18$), tienen una actitud positiva acerca de mí mismos ($\bar{X}_{P5}=3.43$) y se ven como personas capaces ($\bar{X}_{P9}=3.43$).

Seguidamente, está el factor Optimismo y Control sobre el futuro ($\bar{X}_{OC}=3.13$), afirmando los participantes que se sienten medianamente optimistas sobre su futuro ($\bar{X}_{P13}=3.22$) y que muy a menudo, un problema puede ser resuelto actuando para solucionarlo ($\bar{X}_{P27}=3.54$), aunque existe una gran disparidad de los datos en lo que a poder determinar qué va a pasar en sus vidas se refiere ($\bar{X}_{P1}=2.96$; $\sigma_{P1}=1.045$).

Este factor es seguido por el factor Ira Apropiaada ($\bar{X}_{IA}=2.78$), y por último por el factor Poder e Impotencia ($\bar{X}_{PI}=2.71$), cercanos al estándar de la escala, donde los estudiantes dudan de si se sienten solos o impotentes ($\bar{X}_{P16}=1.79$; $\bar{X}_{P22}=1.70$, respectivamente), siendo muy dispersas sus respuestas ($\sigma_{P16}=1.044$; $\sigma_{P22}=1.075$, respectivamente).

Tabla 3. Estadísticos según factores.

| Ítems | Media | Desv. típica |
|---|-------|--------------|
| FACTOR AUTOESTIMA-AUTOEFICACIA | | |
| P5 Tengo una actitud positiva acerca de mí mismo/a. | 3.43 | .815 |
| P6 Por lo general confío en las decisiones que tomo. | 3.15 | .833 |
| P9 Me veo como una persona capaz. | 3.43 | .767 |
| P12 A menudo me siento capaz de superar las barreras. | 3.26 | .873 |
| P14 Cuando hago planes, estoy casi seguro/a de que funcionarán. | 3.04 | .846 |
| P18 Soy capaz de hacer cosas tan bien como la mayoría de la gente. | 3.59 | .740 |
| P19 Generalmente logro lo que me propongo hacer. | 3.31 | .820 |
| P24 Siento que como persona tengo valor, al menos al mismo nivel que los demás. | 3.28 | .885 |
| P26 Siento que tengo una serie de buenas cualidades. | 3.59 | .740 |
| FACTOR PODER/IMPOTENCIA | | |
| P8 La mayoría de las desgracias de mi vida se debieron a la mala suerte. | 2.08 | 1.107 |
| P16 Por lo general, me siento solo/a. | 1.79 | 1.044 |
| P17 Los expertos están en mejor posición para decidir lo que la gente debe hacer. | 2.44 | 1.127 |
| P21 No puedes luchar contra la administración (autoridad). | 2.60 | 1.080 |

| | | | |
|---|---|-------------|-------------|
| P22 | La mayoría del tiempo me siento impotente. | 1.70 | 1.075 |
| P23 | Cuando no estoy seguro/a de algo. normalmente sigo el criterio de los demás. | 2.59 | 1.073 |
| FACTOR ACTIVISMO COMUNITARIO-AUTONOMÍA | | 3.40 | .472 |
| P3 | La gente tiene más poder si se une como grupo. | 3.37 | .996 |
| P11 | Las personas que trabajan juntas pueden tener un efecto en su comunidad. | 3.35 | .781 |
| P20 | La gente debe tratar de vivir sus vidas de la manera que quiera. | 3.37 | .938 |
| P25 | La gente tiene derecho a tomar sus propias decisiones, aunque sean malas. | 3.23 | .954 |
| P28 | Trabajar con otros en mi comunidad puede ayudar a cambiar las cosas para mejor. | 3.69 | .507 |
| FACTOR OPTIMISMO-CONTROL SOBRE EL FUTURO | | 3.13 | .537 |
| P1 | Casi puedo determinar qué va a pasar en mi vida. | 2.96 | 1.045 |
| P2 | La gente está limitada solamente por lo que creen que es posible. | 2.81 | .973 |
| P13 | En general soy optimista sobre el futuro. | 3.22 | .718 |
| P27 | Muy a menudo, un problema puede ser resuelto actuando para solucionarlo. | 3.54 | .719 |
| FACTOR IRA APROPIADA | | 2.78 | .702 |
| P4 | Enfadarse por algo nunca sirve de ayuda. | 2.93 | 1.079 |
| P7 | La gente no tiene derecho a enfadarse porque no les guste algo. | 2.81 | 1.083 |
| P10 | Causar problemas nunca te lleva a ninguna parte. | 3.33 | .971 |
| P15 | Enfadarse por algo es a menudo el primer paso para cambiar. | 2.07 | 1.079 |

Una vez realizado el análisis de conglomerados jerárquico (Pérez, 2009), se observa que los 54 estudiantes con discapacidad participantes se distribuyen conformando dos perfiles en función de su empoderamiento, de acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 4.

Tabla 4. Distribución de los perfiles.

| | Perfil | | Total |
|--------------------|--------|-------|-------|
| | 1 | 2 | |
| N | 46 | 8 | 54 |
| % del total | 85.1% | 14.9% | 100% |

Tal y como se puede observar en la Tabla 4, la distribución de la muestra se agrupa mayoritariamente en un primer conglomerado, conformando más del doble de estudiantes de las que integran el segundo perfil.

En relación con las variables situacionales, en la Tabla 5 se indican las frecuencias y porcentajes de cada uno de los grupos que conforman las mismas, en función de cada perfil estudiantil.

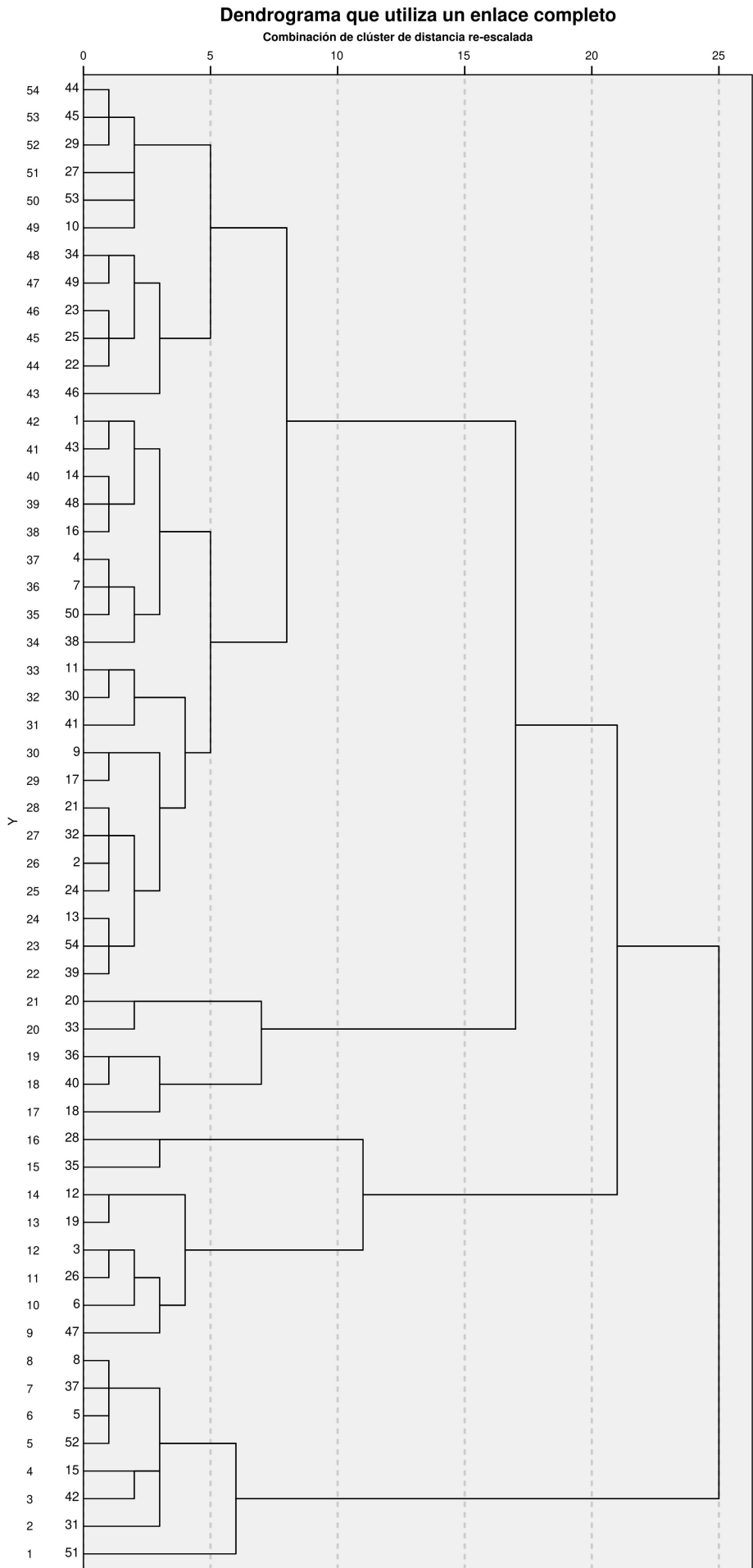
Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de las variables situacionales.

| Variable | Grupo | Perfil 1 | | Perfil 2 | |
|----------|-----------------|----------|------|----------|------|
| | | F | % | F | % |
| Género | Masculino | 22 | 47.8 | 2 | 25.0 |
| | Femenino | 24 | 52.2 | 6 | 75.0 |
| Edad | De 18 a 21 años | 7 | 15.2 | 2 | 25.0 |
| | De 22 a 25 años | 24 | 52.2 | 2 | 25.0 |
| | De 26 a 29 años | 9 | 19.6 | 2 | 25.0 |
| | De 30 a 32 años | 6 | 13.0 | 2 | 25.0 |

Como se aprecia en la tabla anterior, el primer perfil está constituido por un porcentaje similar de mujeres y hombres (47.8% y 52.2%) y estudiantes de 22 a 25 años (55.2%). En cambio, el segundo perfil lo componen principalmente mujeres (75%) con edades proporcionales en intervalos de edad.

Para una mayor ilustración de los resultados, en la Figura 1 se presenta el dendrograma correspondiente al análisis de conglomerados realizado, en el que se pueden apreciar claramente los dos perfiles finales de estudiantes con discapacidad intelectual obtenidos.

Figura 1. Dendrograma de agrupación.



Seguidamente, en la Tabla 6 se recogen los diferentes estadísticos descriptivos de los factores configurados por perfiles.

Tabla 6. Estadísticos de los factores.

| Factor | Estadístico | Perfil | | Medias perfiles |
|-----------------------------------|--------------|--------|------|-----------------|
| | | 1 | 2 | |
| Autoestima-Autoeficacia | Media | 3.31 | 3.50 | 3.34 |
| | Desv. Típica | .524 | .341 | |
| | Sig. | .431 | | |
| Poder/Impotencia | Media | 2.06 | 3.08 | 2.21 |
| | Desv. Típica | .625 | .623 | |
| | Sig. | .001 | | |
| Activismo comunitario-Autonomía | Media | 3.34 | 3.75 | 3.40 |
| | Desv. Típica | .478 | .232 | |
| | Sig. | .024 | | |
| Optimismo-Control sobre el futuro | Media | 3.04 | 3.69 | 3.13 |
| | Desv. Típica | .514 | .291 | |
| | Sig. | .001 | | |
| Ira apropiada | Media | 2.63 | 3.65 | 2.78 |
| | Desv. Típica | .636 | .351 | |
| | Sig. | .001 | | |
| Media global factores | | 2.87 | 3.53 | |

La tabla que precede muestra que, globalmente, los estudiantes aseguran poseer bastante buena autoestima y autoeficiencia ($\bar{X}_{AA-G}=3.34$), es decir, las concepciones que tienen sobre sí mismos en este aspecto son positivas. En cambio, no ocurre igual al hablar de su poder o impotencia, el cual consideran escaso ($\bar{X}_{PI-G}=2.21$), siendo este el promedio más bajo alcanzado. Sí consideran contar con un casi alto activismo comunitario y autonomía ($\bar{X}_{ACA-G}=3.40$), sintiéndose bastante optimistas, creyendo tener control sobre su futuro ($\bar{X}_{OC-G}=3.13$). Por último, en cuanto a la ira apropiada no se presentan tan satisfechos ($\bar{X}_{IA-G}=2.78$), aunque la puntuación supera el estándar de la escala. La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas ha puesto de manifiesto que las diferencias entre sendos factores han resultado ser estadísticamente significativas ($p=.021$). El cálculo del tamaño del efecto de dichas diferencias es cercano al típico establecido por Cohen ($d=.454$).

Por conglomerados, la Tabla 6 muestra que los estudiantes que conforman el primer perfil perciben menos positivamente su empoderamiento, que el alumnado que constituye el segundo perfil. Concretamente, mientras que los primeros han obtenido puntuaciones que no alcanzan a ser medias ($\bar{X}_{G1}=2.87$), los segundos si lo hacen, con creces ($\bar{X}_{G2}=3.53$). La prueba H Kruskal-Wallis para más de dos muestras independientes ha indicado la existencia de diferencias entre sendos perfiles estadísticamente significativa ($p=.000$). En esta ocasión, la magnitud de las diferencias arroja índices medios, semejantes al típico establecido ($d=.564$).

A nivel de factores, se puede seguir observando en la Tabla 6 que el relativo a la Autoestima y Autoeficiencia es el menos dispar. Los estudiantes de ambos perfiles han obtenido puntuaciones medias ($\bar{X}_{AA-1}=3.31$; $\bar{X}_{AA-2}=3.50$), aunque los del segundo algo más elevadas. En esta ocasión las diferencias entre sendos perfiles no han sido estadísticamente significativas ($p=.431$).

En cambio, para el factor Poder e Impotencia, mientras que los estudiantes del primer perfil han obtenido puntuaciones bajas ($\bar{X}_{PI-1}=2.06$), por debajo del estándar de la escala, los segundos presentan puntuaciones medias ($\bar{X}_{PI-2}=3.08$), siendo en este caso las diferencias estadísticamente significativas ($p=.001$). La fuerza de estas diferencias muestra índices por encima del típico establecido ($d=1.635$).

A nivel de Activismo comunitario y Autonomía, de nuevo la percepción de los estudiantes del primer perfil es menor ($\bar{X}_{ACA-1}=3.34$), que la del segundo ($\bar{X}_{ACA-2}=3.75$), pese a superar el estándar esta vez, hallándose significación estadística ($p=.024$). Esta vez el tamaño del efecto es superior al típico ($d=.879$).

Igualmente, con respecto al Optimismo y Control sobre su futuro, el alumnado que conforma el primer perfil muestra índices más bajos ($\bar{X}_{OC-1}=3.04$) que los del segundo ($\bar{X}_{OC-2}=3.69$), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p=.001$), de magnitud alta ($d=.719$).

Por último, y como en los tres casos anteriores, en el factor Ira apropiada mientras que los estudiantes del primer perfil obtienen puntajes bajos ($\bar{X}_{IA-1}=2.63$), los segundos presentan puntuaciones medio altas ($\bar{X}_{IA-2}=3.65$), de nuevo con diferencias significativas estadísticamente ($p=.001$), con una fuerza de estas diferencias ligeramente superior al típico ($d=.504$).

4. Conclusiones y discusión

El empoderamiento es un proceso transformador que permite a las personas tomar control de su propio destino y construir un futuro mejor para sí mismas y para su comunidad (Martínez-Lobo y Alonso, 2021). Siendo el empoderamiento un proceso que además no se limita a un grupo específico de personas, sino que abarca a todos aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, ya sea por motivos económicos, sociales, políticos o culturales (Richard y Hennekam, 2021). Si bien es cierto que todavía existe una falta de oportunidades para que las PcDI participen activamente en las decisiones que les afectan (Murahara, 2022). Posiblemente, debido, entre otros motivos, al distanciamiento mostrado por parte de los poderes públicos (Carvajal, 2020), a la hora de abordar las necesidades de los colectivos más vulnerables (Teixeira, 2020). Quizás, igualmente, a que la necesidad de desarrollo personal y social en PcDI a menudo pasa desapercibida o es malinterpretada (García-Candel *et al.*, 2023). De ahí el interés por el análisis de los estudiantes del programa formativo «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia, un programa surgido a la estela de los movimientos internacionales sobre la educación inclusiva (Westermeyer-Jaramillo *et al.*, 2024) y la supresión de obstáculos (Díaz-Pereira *et al.*, 2024).

Por consiguiente, como también señalan otros estudios relacionados (Vicente *et al.*, 2020) que analizan niveles de empoderamiento de los estudiantes desde la autoevaluación de los mismos (Silva *et al.*, 2016), la presente investigación constata que a nivel general los estudiantes con discapacidad intelectual aseguran que trabajar con otros en la comunidad puede ayudar a cambiar las cosas para mejor, que, además, la gente tiene más poder si se une como grupo, y que las personas que trabajan juntas efectivamente pueden tener un efecto en su comunidad. Estando esto alineado con el estudio de García-Candel *et al.*, (2023), en el que se asegura que las PcDI generalmente tienen muy en cuenta las relaciones interpersonales, valorando mucho su círculo cercano de amistades. Todo lo cual parece tornarse necesario para, entre otras circunstancias, ir reduciendo la estigmatización a la que se enfrentan las PcDI en su vida cotidiana (Rohwerder, 2018). De hecho, tal y como viene reflejado en el trabajo de Santiago y Crowe (2021), la comunidad debe ser un espacio inclusivo y accesible para todos, donde las PcDI tengan la oportunidad de participar de manera plena, ya que, además, “las actitudes de aceptación de la diferencia aumentan con el conocimiento y comprensión del significado de la discapacidad” (Belmonte *et al.*, 2022, p.168). Aún más, los participantes también expresan que se sienten capaces de hacer cosas tan bien como la mayoría de la gente, tienen una actitud positiva acerca de sí mismos y se ven como personas capaces. Destacando en este punto el trabajo llevado a cabo por Suriá y Villegas (2020), en el que el nivel de empoderamiento en el alumnado general se encuentra elevado, sin embargo, se observa que es inferior en los estudiantes con discapacidad. De ahí quizás que, en la actual investigación, los participantes se sienten medianamente optimistas sobre su futuro. Además, se ha de señalar que los estudiantes dudan de si se sienten solos o impotentes. Una posible explicación a esto último puede encontrarse en que el exceso de protección por parte de los familiares puede afectar negativamente la percepción de autonomía en las personas que dependen de ellos (Suriá y Villegas, 2020).

El análisis de conglomerados jerárquico realizado indica que los estudiantes con discapacidad participantes se distribuyen conformando dos perfiles en función de su empoderamiento. La distribución de la muestra se agrupa mayoritariamente en un primer conglomerado. El segundo perfil lo componen principalmente mujeres, con edades proporcionales en intervalos de edad, y son ellas quienes perciben más positivamente su empoderamiento, que el alumnado que constituye el primer perfil. A nivel de factores (Autoestima y Autoeficiencia, Poder e Impotencia, Activismo comunitario y Autonomía, Optimismo y Control sobre su futuro, Ira apropiada) ocurre lo mismo. Por eso es imperante continuar en esta línea, ya que en el contexto educativo, el empoderamiento puede contribuir a propiciar sensación de eficacia personal (Silva *et al.*, 2016), además, es necesario para lograr resultados exitosos (González y Roses, 2016), porque al estar este definido en base a las cuatro características esenciales de autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia, y autoconocimiento, queda de manifiesto que si este colectivo de PcDI muestra menos puntuaciones en ellas, es lógico que esto repercuta en los diferentes ámbitos de la vida (Suriá *et al.*, 2020).

Para concluir, aun con las estrategias metodológicas implementadas, este estudio puede verse afectado en la generalización de los resultados debido al acceso y tamaño de la muestra y la limitación a un único contexto educativo. Máxime cuando se debe considerar que el empoderamiento es un proceso dinámico y multifactorial. No obstante, a pesar de estas limitaciones, esta investigación representa un avance significativo en cuanto que aporta una base sólida para futuras investigaciones en el ámbito educativo y social, dado que profundiza en el impacto de la autoestima, la autonomía, y la percepción de control sobre el futuro entre los estudiantes con discapacidad intelectual. Porque trabajos de este tipo aún son escasos. En el futuro, sería valioso replicar esta investigación en distintos contextos, con muestras más diversas, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos, para con todo ello comprender mejor los factores contextuales en el empoderamiento de las PcDI.

5. Referencias bibliográficas

- Barr, P. J., Scholl, I., Bravo, P., Faber, M. J., Elwyn, G., y McAllister, M. (2015). Assessment of patient empowerment-a systematic review of measures. *PloS One*, 10(5), 1-24.
- Belmonte, M. L., Mirete, L., y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 263-79. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77724>

- Belmonte, M. L., Mirete, A. B., y Mirete, L. (2022). Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 159-172. <https://doi.org/10.6018/reifop.522781>
- Borkman, T., Munn-Giddings, C., y Boyce, M. (2020). Self-Help/Mutual Aid Groups and Peer Support: A Literature Review. *Voluntaristics Review*, 5(2-3), 1-219. <https://doi.org/10.1163/9789004448001>
- Brown, J., y Suárez-Balcázar, Y. (2020). *Disability theory in context: Advocacy and empowerment interventions*. Encyclopedia of Social Work. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.1376>
- Cabezas, D., y Flórez, J. (2015). Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: experiencias y resultados. *Fundación Iberoamericana Down 21 y Fundación Prodis*.
- Cai, C., y Dahiya, B. (2020). Igualdad de género en Asia y el Pacífico: reflexiones sobre la revisión de Beijing+25. *Espacio y Cultura, India*, 8(3), 7-17. <https://doi.org/10.20896/saci.vi0.1000>
- Cano, F., Alves, E., João, A., Oliveira, H., Pinho, L. G., y Fonseca, C. (2023). A rapid literature review on the health-related outcomes of long-term person-centered care models in adults with chronic illness. *Frontiers in public health*, 11, 1213816. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1213816>
- Carvajal, M. R. (2020). Contractualismo, neoliberalismo y libertad en Amartya Sen y Michel Foucault. *Oxímora. Revista Internacional De Ética Y Política*, (16), 137-157. <https://doi.org/10.1344/oxi.2020.i16.30269>
- Chadwick, D., Ågren, K. A., Caton, S., Chiner, E., Danker, J., Gómez-Puerta, M., Heitplatz, V., Johansson, S., Normand, C. L., Murphy, E., Plichta, P., Strnadová, I., y Wallén, E. F. (2022). Digital inclusion and participation of people with intellectual disabilities during COVID-19: A rapid review and international bricolage. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 19(3), 242-256. <https://doi.org/10.1111/jppi.12410>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Academic Press.
- Coronados, Y., Claro, D., Dunn, E., y Menéndez, L. M. (2022). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud aplicada a personas con discapacidad posictus. *Revista Cubana de Medicina Física y Rehabilitación*, 14(3), e758. <https://revrehabilitacion.sld.cu/index.php/reh/article/view/758/748>
- Davies, L., Randle-Phillips, C., Russell, A., y Delaney, C. (2021). The relationship between adverse interpersonal experiences and self-esteem in people with intellectual disabilities: The role of shame, self-compassion and social support. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34, 1037-1047. <https://doi.org/10.1111/jar.12844>
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*. Sage Publications.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Díaz-Pereira, M. P., Delgado-Parada, J., y Ricoy, M. C. (2024). Análisis de programas dirigidos a promover la educación inclusiva mediante estrategias creativas. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 45-56. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.82449>
- Fernández-Cid, M. (2021). Discriminaciones contables, exclusiones vivenciales: datos y relatos desde la discapacidad. *Revista Prisma Social*, 32, 196-223. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4112>
- García Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Diego Marín.
- García-Candel, J. A., Belmonte, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2023). Expectations of Personal Life Development and Decision-Making in People with Moderate Intellectual Disabilities. *Journal of Intelligence*, 11(24), 1-15. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11020024>
- Gómez, L. E., Schalock, R. L., y Verdugo, M. A. (2021). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation. *Psicothema*, 33(1), 28-35. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.385>
- González, E., y Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702
- Kubiak, J., Aston, D., Devitt, M., y Ringwood, B. (2021). University students with intellectual disabilities: empowerment through voice. *Education Sciences*, 11(10), 571. <https://doi.org/10.3390/educsci11100571>
- Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social (Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre). *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 3 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>
- 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/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Mañas, M., González, B., y Cortés, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 60-84. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12189>
- Martínez-Lobo, M., y Alonso, M. (2021). Romper con el paternalismo, el empoderamiento de las personas. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 8(1), 41-54. <https://doi.org/10.5209/cgap.76197>
- McWhirter, E. H. (1991). Empowerment in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69(3), 222-227.
- Melero, N., Moriña, A., y Perera, V. H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240016>
- Mirete, A. B., Belmonte, M. L., Mirete, L., y García-Sanz, M. P. (2022). Predictors of attitudes about people with intellectual disabilities: empathy for a change towards inclusion. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 615-623. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1851122>

- Murahara, F., Szymanski, H., Szymanski, L., y Flanagan, T. (2022). Becoming a student representative in Brazil: a phenomenological study of students with intellectual disabilities. *Children's Geographies*, 21(2), 205–219. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2026886>
- Palomero, B., y Díez, E. (2022). Requisitos inherentes en la inclusión del alumnado universitario con discapacidad: una revisión de alcance. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 53-68. <https://doi.org/10.5569/23405104.10.02.04>
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of community psychology*, 23, 795-807.
- Richard, S., y Hennekam, S. (2021). When can a disability quota system empower disabled individuals in the workplace? The case of France. *Work, Employment and Society*, 35(5), 837-855. <https://doi.org/10.1177/0950017020946672>
- Rogers, E. S., Chamberlin, J., y Ellison, M. L. (1997). Measure empowerment among users of mental health services. *Psychiatric services*, 48(8), 1042-1047.
- Rohwerder, B. (2018). *Disability stigma in developing countries*. K4D Helpdesk Report. Institute of Development Studies. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/13795>
- Rubio, M. J., y Vilà, R. (2017). El análisis de conglomerados bietápico o en dos fases con SPSS. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(1), 118-126. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.11017>
- Santiago, T., y Crowe, B. M. (2021). Community Participation for Transition-Aged Youth with Intellectual and Developmental Disabilities: A Systematic Review. *Therapeutic Recreation Journal*, 55(1). <https://doi.org/10.18666/TRJ-2021-V55-11-10296>
- Sen, A. (1985). Desarrollo: ¿ahora, hacia dónde? *Investigación económica*, 44(173), 129-156.
- Shah, E., Ali, S., y Katper, N. (2023). An overview of women empowerment policy with a social justice lens and frugal innovation. *Frugal innovation and social transitions in the digital era*, 123-132. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5417-6.ch012>
- Silva, Y. F., Gando, F., Jara, C., y Pacenza, M. P. (2016). Liderazgo del docente y niveles de empoderamiento de los estudiantes en un seminario de prácticas comunitarias de una universidad pública argentina. *Cuadernos de Administración*, 31(54), 68-79. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225044440008>
- 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.
- Suriá, 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), 297-311. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97030658002>
- Suriá, R. y Villegas, E. (2020). Empoderamiento y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria con y sin discapacidad. *Anuario de Psicología*, 50(1), 29-37. <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2020.50/1.3109>
- Teixeira, C. (2020). Priority, agency and cooperation: how international human rights law helps fulfil the economic and social rights of the most vulnerable. *The International Journal of Human Rights*, 24(8), 1031-1056. <https://doi.org/10.1080/13642987.2019.1690466>
- Tuffrey-Wijne, I., Lam, C. K. K., Marsden, D., Conway, B., Harris, C., Jeffrey, D., Jordan, L., Keagan-Bull, R., McDermott, M., Newton, D., y Stapelberg, D. (2020). Developing a training course to teach research skills to people with learning disabilities: "It gives us a voice. We CAN be researchers!". *British Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 301-314. <https://doi.org/10.1111/bld.12331>
- Vertoont, S., Goethals, T., Dhaenens, F., Schelfhout, P., Van Deynse, T., Vermeir, G., y Ysebaert, M. (2021). Un/recognisable and dis/empowering images of disability: a collective textual analysis of media representations of intellectual disabilities. *Critical Studies in Media Communication*, 39(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/15295036.2021.1979239>
- Vicente, E., Mumbardó, C., Guillén, V. M., Coma, T., Bravo, M. A., y Sánchez, S. (2020). Self-determination in people with intellectual disability: The mediating role of opportunities. *International journal of environmental research and public health*, 17(17), 6201. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176201>
- Vicente, E., Pérez, P., Mumbardó, C., Guillén, V. M., y Bravo, M. A. (2023). Personal factors, living environments, and specialized supports: their role in the self-determination of people with intellectual disability. *Behavioral Sciences*, 13(7), 530. <https://doi.org/10.3390/bs13070530>
- Wehmeyer, M. L. (1994). Perceptions of self-determination and psychological empowerment of adolescents with mental retardation. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 29(1), 9-21.
- Werner, S., y Scior, K. (2016). Interventions aimed at tackling intellectual disability stigma: What works and what still needs to be done. In K. Scior y S. Werner (Eds.), *Intellectual disability and stigma: Stepping out from the margins* (pp. 129-147). https://doi.org/10.1057/978-1-137-52499-7_9
- Westermeyer-Jaramillo, M. A., Osses Bustingorry, S. E., Abarzúa Miranda, C. I. (2024). Lo que la escuela no ve: género y rendimiento escolar. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 475-484. <https://doi.org/10.5209/rced.85790>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30(4), 217-221.