

## Utilizando el video prompting para enseñar a ponerse la chaqueta a estudiantes con discapacidad intelectual

### Using video prompting to teach how to put the jacket on to students with intellectual disability

David Simó-Pinatella y Cristina Mumbardó-Adam  
Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna.  
Universidad Ramon Llull, Barcelona, España

#### Resumen

Las estrategias basadas en el video (por ej., video prompting) se identifican como prácticas efectivas para la enseñanza de habilidades de la vida diaria. En este estudio se ha evaluado la eficacia de la estrategia video prompting para enseñar a tres alumnos de entre 8 y 10 años con discapacidad intelectual la habilidad de ponerse la chaqueta mediante una línea base múltiple. La enseñanza de esta habilidad, constituida por nueve pasos, se realizó en el aula de la escuela de educación especial donde están escolarizados. Los resultados muestran la eficacia de esta estrategia; los alumnos alcanzan entre el 88.9 y el 100% de los pasos planteados. Los resultados de la validez social de los maestros indican que el video prompting es una estrategia fiable y fácil de utilizar en los entornos educativos. Finalmente, se discuten las implicaciones para el uso del video prompting y la necesidad de seguir implementando prácticas basadas en la evidencia en nuestros entornos educativos.

Palabras clave: Video prompting, discapacidad intelectual, prácticas basadas en la evidencia, habilidades de la vida diaria.

Cómo citar este artículo: Simó-Pinatella, D. y Mumbardó-Adam, C. (2018). Utilizando el video prompting para enseñar a ponerse la chaqueta a alumnos con discapacidad intelectual. *Escritos de Psicología*, 11, 84-91.

#### Abstract

Video-based interventions (i.e., video prompting) have been identified as effective practices when learning daily living skills. The aim of this study was to evaluate the effectiveness of the video prompting strategy to teach three students, aged 8 to 10 years old, with intellectual disability to put the jacket on using a multiple baseline. For teaching purposes, this skill was divided into nine steps that were taught in their special education school classroom. Results demonstrate the video prompting effectiveness, with students successfully engaging in 88.9 to 100% of the steps. Video prompting usefulness and manageability within educational settings was also stated through social validity results. Finally, implications of video prompting use and the need to implement evidence-based practices in our educational settings are discussed.

Key words: Video prompting, intellectual disability, evidence based practices, daily living skills.

## Introducción

Las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo (DID) suelen presentar dificultades en las habilidades de la vida diaria (Sigafos et al., 2007), como por ejemplo habilidades relacionadas con el cuidado o la higiene personal, entre otros. El aprendizaje de estas destrezas tiene un impacto positivo en la participación de estas personas en sus contextos naturales de desarrollo (por ej., escuela, comunidad, etc.; Grab & Belfiore, 2016) mejorando así su inclusión y calidad de vida (Sigafos et al., 2005). La falta de adquisición de dichas habilidades puede tener efectos negativos sobre la propia persona independientemente de su edad (Grab & Belfiore, 2016); limitando su independencia y autonomía y, consecuentemente, su satisfacción personal (Domire & Wolfe, 2014; Sigafos et al., 2007).

Toda propuesta educativa, independientemente del contexto desde el que se impulse, debería contribuir a fomentar la participación social de las personas con DID. Así, la enseñanza debería centrarse, en parte, en promover aquellas habilidades funcionales que permitan a la persona desarrollar actividades de la vida diaria de forma autónoma en su entorno social (Cannella-Malone et al., 2006). Aún y reconociendo la importancia de que todos los alumnos, independientemente de sus necesidades de apoyo, tengan acceso a los contenidos del currículo ordinario (Courtade, Spooner, Browder, & Jimenez, 2012), resulta imperativo crear oportunidades de aprendizaje de habilidades funcionales que propicien una mayor participación social de todos los alumnos (Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers, 2011). Además, la enseñanza de dichas habilidades debe contribuir a promover la autonomía del alumnado en sus contextos de desarrollo (Grab & Belfiore, 2016). Con el fin de proporcionar oportunidades efectivas de aprendizaje de estas habilidades, las intervenciones deben hacer uso de prácticas basadas en la evidencia (Acar & Diken, 2012), es decir, que demuestren una relación entre una determinada práctica y los resultados evaluados del uso de dicha práctica, en un determinado contexto de uso (Schalock, Gómez, Verdugo, & Claes, 2017).

El uso de distintas formas de tecnología para enseñar habilidades de la vida diaria ha demostrado ser eficaz en niños y adolescentes con discapacidad intelectual moderada y leve (Taber-Doughty et al., 2011). La literatura científica identifica las estrategias basadas en el video acompañadas de refuerzo como estrategias efectivas en la enseñanza de estas habilidades (Grab & Belfiore, 2016). El uso del video como estrategia se enmarcan en la teoría social del aprendizaje en la que las personas aprenden a partir de la observación e imitación de los otros (Bandura, 1977) teniendo en cuenta que hay cuatro elementos necesarios para que se realice dicho aprendizaje: motivación, atención, retención y reproducción (Domire & Wolfe, 2014). Actualmente, se distinguen dos estrategias principales basadas en el video: el *video modeling* y el *video prompting*. De acuerdo con Cannella-Malone et al. (2006) el *video modeling* hace referencia a una grabación de una tercera persona realizando una actividad o tarea. Se enseña dicha grabación a la persona al principio de la situación de entrenamiento y, a posteriori, se le ofrece la posibilidad de llevar a cabo aquella tarea siguiendo los pasos planteados en el video. Por otro lado, el *video prompting* también implica una grabación de una tarea o actividad, pero a diferencia del *video modeling*, dicha actividad está secuenciada con distintos pasos (Gutiérrez, Bennett, McDowell, Cramer, & Crocco, 2016). De este modo, se pide a la persona que visualice un paso y después se le da la oportunidad de realizarlo. A continuación, se sigue con el resto de pasos diseñados con el fin de terminar la tarea.

La investigación en este campo nos identifica numerosos beneficios en la aplicación de ambas estrategias. Por ejemplo, no siempre es posible disponer de modelos en vivo en el momento de enseñar una habilidad o, mediante el *video modeling* y el *video prompting* se puede realizar la enseñanza en distintos momentos y contextos y, a su vez se puede ir reforzando (Acar & Diken, 2012). No obstante, la investigación parece sugerir que el *video prompting* puede tener una mayor efectividad; especialmente para aquellos niños con discapacidad que tengan dificultades viendo videos largos y no requiere de recordar cada uno de los pasos (Banda, Dogoe, & Matuszny, 2011). Además, de acuerdo con estos investigadores, esta estrategia permite repetir los distintos pasos a los alumnos así como incorporar apoyo visual, auditivo y animaciones en los distintos pasos que componen la tarea o actividad.

El *video prompting* se ha utilizado para fomentar el aprendizaje de distintas habilidades como pueden ser habilidades de ocio (por ej., Cannella-Malone et al., 2015), habilidades de cocina (por ej., Font, Dachs & Tió, 2016), habilidades domésticas como preparar la mesa (por ej., Goodson, Sigafos, O'Reilly, Cannella, & Lancioni, 2007) o poner la lavadora (por ej., Horn et al., 2008) o el lavar los platos (por ej., Sigafos et al., 2007). Es importante señalar también que el uso de esta estrategia se suele utilizar juntamente con sistemas de corrección o retraso temporal y que a pesar que la validez social de dicha estrategia ha sido raramente explorada (por ej., Mechling, Gast, & Seid, 2009), los resultados parecen ser satisfactorios (Banda et al., 2011). No obstante, determinadas habilidades, como por ejemplo la de vestirse, han sido escasamente exploradas (por ej., Banda et al., 2011; Grab & Belfiore, 2016).

El objetivo del presente estudio es examinar los efectos del *video prompting* con sistema de corrección en la enseñanza de la habilidad de vestirse (ponerse la chaqueta). Además, se pretende explorar las percepciones de los profesionales implicados en el estudio acerca de la utilidad y efectividad de la estrategia. Se espera que, teniendo en cuenta las características que ofrece el *video prompting*, los alumnos participantes puedan aprender la tarea así como mantener dicho aprendizaje.

## Método

### **Participantes y entorno**

En este estudio han participado tres alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en la escuela de educación especial Jeroni de Moragas, Ampans. Para poder participar en este estudio se pidió que los participantes (a) tuvieran dificultades en la habilidad a enseñar (en este caso, ponerse la chaqueta), (b) no hubieran participado en un estudio o intervención previa con el uso de estrategias basadas en el video (por ej., *video prompting* o *video modeling*) y (c) que tuvieran el consentimiento familiar o del tutor para participar en la investigación. Juan es un niño de 10 años con discapacidad intelectual y Trastorno del Espectro del Autismo. A pesar de las limitaciones motrices que presenta, normalmente sigue las indicaciones que le realiza el adulto en el momento de hacer alguna tarea y es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita utilizando sistemas alternativos de comunicación. Luís es un niño de 10 años con Trastorno del Espectro del Autismo que presenta conductas disruptivas en el aula. A pesar de ser bastante autónomo en la realización de las actividades del aula, se distrae con bastante facilidad. Luís pide ayuda cuando lo necesita mediante sistemas alternativos de comunicación. Alex es un niño de 8 años con Síndrome de Down que da respuesta a las demandas que le realizan los adultos dentro de la rutina diaria. Es un niño que se distrae con bastante facilidad, por lo que se utilizan ayudas visuales para recordarle lo que debe hacer. Es usuario también de sistemas alternativos de comunicación.

### **Tarea y materiales**

Antes de empezar con la línea base, los profesionales descompusieron la acción de ponerse la chaqueta en un total de nueve pasos (ver tabla 1). El video que se usó como base para el *video prompting* se elaboró en base a los nueve pasos identificados.

Para la enseñanza de la habilidad, se adaptó la chaqueta de cada uno de los alumnos poniendo unas tiras en la cremallera con el fin de facilitar el encaje de la misma, y proporcionando un soporte visual en las puntas de la chaqueta, así como en la parte del cuello a fin de facilitar su discriminación. Antes de empezar la actividad, se pedía que la chaqueta estuviera colgada en el colgador del alumno de la capucha o del cuello. Finalmente, para poder realizar el *video prompting* era necesario el uso de una *tablet* o bien del móvil donde poder visualizar cada uno de los pasos.

### **Procedimiento**

#### *Diseño experimental*

Se usó un diseño de línea base múltiple entre participantes a fin de evaluar los efectos del *video prompting* con sistema de corrección en la enseñanza de la habilidad de ponerse la chaqueta (Gast & Ledford, 2010). Para ello, se realizó la línea base con los tres participantes durante tres días y a continuación, se inició la intervención con Juan. Se siguieron recogiendo datos de la línea base de Luís y Alex hasta que Juan alcanzó el criterio de adquisición de la habilidad, es decir, la correcta realización del 77.77% (es decir, siete de los nueve pasos) de la secuencia de pasos enseñada. Todas las sesiones se realizaron en el aula.

#### *Línea base*

En la línea base se hacía la demanda de "*ponte la chaqueta*" al participante y se registraba si hacía cada uno de los pasos establecidos de manera correcta, incorrecta o no lo hacía. El alumno disponía de cinco segundos para hacer el primer paso. Si no completaba de manera satisfactoria el paso, el profesional le proporcionaba el modelo correcto sin que este lo viera y le pedía que siguiera con el siguiente paso. Este procedimiento se siguió con cada uno de los nueve pasos que componían la actividad de ponerse la chaqueta. Se registraron los pasos realizados de manera correcta a lo largo de tres días.

### *Intervención*

Al iniciar la intervención, se explicaba al participante que se le iba a enseñar a ponerse la chaqueta con la ayuda del video (ya sea con la *tablet* o el móvil). Para ello, la profesional se situaba al lado del alumno y le decía “*Ahora vamos a ponernos la chaqueta. Veamos cual es el primer paso*”. A continuación se le mostraba el primer paso en el dispositivo y se le pedía que lo hiciera “*Ahora hazlo tú*”. Si lo hacía correctamente, se le felicitaba y se iniciaba el siguiente paso. Si el alumno se equivocaba, se le verbalizaba que el paso no era correcto y se le pedía visualizar de nuevo el video (por ejemplo, “*Este paso no es correcto. Veamos de nuevo el video*”). Si después de visualizar el video de nuevo realizaba el paso correctamente, se le felicitaba y se seguía con la siguiente tarea. Si por el contrario se equivocaba, se le ayudaba a hacer correctamente el paso proporcionando apoyo físico y verbal.

### *Mantenimiento*

Con el fin de evaluar el mantenimiento de la habilidad enseñada una vez retirado el *video prompting*, se realizaron sesiones de seguimiento con cada uno de los participantes, entre una y tres semanas después de finalizar la intervención. El procedimiento seguido en esta fase fue el mismo que durante la línea base.

### **Análisis de datos**

#### *Sistema de recogida de datos*

En cada una de las sesiones, ya sea de línea base o de intervención, el profesional que realizaba la actividad registraba el número de pasos realizados correctamente. Los pasos que el alumno participante no realizaba o lo hacía con ayuda se señalaban como pasos incorrectos. La tutora del aula era la responsable de la intervención y registrar los datos, mientras que la maestra de apoyo realizaba el doble registro y evaluaba la fidelidad de la intervención.

#### *Acuerdo entre observadores y fidelidad de la intervención*

Para evaluar el acuerdo entre observadores se registraron las sesiones de manera paralela a la intervención siguiendo el registro que muestra la secuencia de pasos (ver tabla 1). En cuanto a la fidelidad de la intervención se pautaron las distintas acciones que debía realizar la profesional para enseñar la habilidad mediante el *video prompting* (descritos en el apartado de línea base e intervención) y se evaluaba hasta qué punto seguía dichas pautas.

**Tabla 1**

**Pasos fragmentados de la habilidad de ponerse la chaqueta**

- 
1. Cogemos la chaqueta por el cuello
  2. Ponemos la chaqueta encima de la mesa.
  3. Revisamos que el dibujo nos mire.
  4. Ponemos el brazo en una de las mangas hasta que salga la mano.
  5. Ponemos el otro brazo en la otra manga hasta que salga la mano.
  6. Cogemos toda la chaqueta y la pasamos por encima de la cabeza.
  7. Nos ponemos bien la chaqueta.
  8. Cogemos los dos puntos y hacemos encajar la cremallera.
  9. Con una mano cogemos un punto y con la otra cogemos la tira y tiramos hacia arriba.
- 

Como resultado, el acuerdo entre observadores (tutora y maestra de apoyo) se evaluó en un total del 36.36% de sesiones entre línea base e intervención, con un acuerdo de 99.44% (rango 97.77% - 100%). Por otro lado, la fidelidad de la intervención se evaluó a partir de un registro en el que se describía cada uno de los pasos a realizar por parte de la tutora de aula. Este análisis se realizó para el 20% de las sesiones entre la línea base y la intervención. La fidelidad de la intervención obtuvo una media de 90.9% (rango 80% - 100%).

### *Validez social*

Al finalizar el proceso, los profesionales implicados contestaron un cuestionario (ver tabla 2) que evaluaba la eficacia del *video prompting* como estrategia para la enseñanza de una habilidad concreta de la vida diaria como ponerse la chaqueta. Dicha evaluación pretendía ahondar en la percepción de la utilidad del *video prompting* según los propios profesionales que la habían implementado, así como

el balance entre el esfuerzo realizado y los resultados obtenidos mediante el uso de la estrategia. El cuestionario contaba con cinco preguntas cuya respuesta se señalaba en una escala tipo Likert de 1-5 el grado de acuerdo con la afirmación realizada, y con preguntas de tipo abierto donde los profesionales tenían la opción de añadir otros posibles comentarios.

**Tabla 2**  
Preguntas del cuestionario para evaluar la validez social

- 
1. La cantidad de tiempo y esfuerzo dedicado es adecuado al objetivo que se pretende lograr.
  2. Como tutor, psicólogo, director,... el tiempo y esfuerzo dedicado al proceso de intervención ha valido la pena.
  3. ¿Hasta qué punto le ha permitido enseñar la conducta objeto de trabajo?
  4. ¿Utilizaría de nuevo dicha estrategia para enseñar una nueva habilidad?
  5. Recomendaría a otros centros educativos utilizar esta estrategia para enseñar a estudiantes determinadas habilidades de la vida diaria?
  6. Por favor, indique otros comentarios o inquietudes.
- 

## Resultados

### ***Línea base, intervención y mantenimiento***

La figura 1 muestra los resultados obtenidos para cada uno de los participantes a lo largo de las distintas sesiones. Juan y Luís no realizaban ningún paso correcto durante la línea base, mientras que Alex, tan solo realizó un paso correcto en uno de los cinco días evaluados. Al introducir el *video prompting*, Juan logró rápidamente completar seis de los nueve pasos llegando a los siete pasos correctos en cinco días de intervención. El aprendizaje finalmente se estabilizó hasta llegar a la compleción de ocho de los nueve pasos. En la fase de mantenimiento Juan consiguió realizar correctamente ocho de los nueve pasos de manera autónoma sin la ayuda del *video prompting*, siendo el paso de encajar la cremallera el que no consiguió llevar a cabo.

El aprendizaje logrado por Luís con la introducción del *video prompting* es progresivo a lo largo de la intervención, llegando a realizar correctamente todos los pasos en nueve sesiones y manteniendo este aprendizaje estable. En la fase de mantenimiento, el número de respuestas correctas fue del 100%, a excepción del último día en el que no realiza de manera satisfactoria uno de los nueve pasos.

Finalmente, después de 5 días de intervención, Alex consiguió realizar ocho de los nueve pasos en los que se dividía la tarea. Este aprendizaje se mantuvo a lo largo de los siguientes días de intervención y en la fase de mantenimiento. No obstante el quinto día de intervención el grado de logro disminuyó significativamente, ya que no disponía de la chaqueta adaptada y tuvo que utilizar una de un compañero. De nuevo, para este participante el paso de encajar la cremallera (paso número 8) no se pudo realizar de manera autónoma

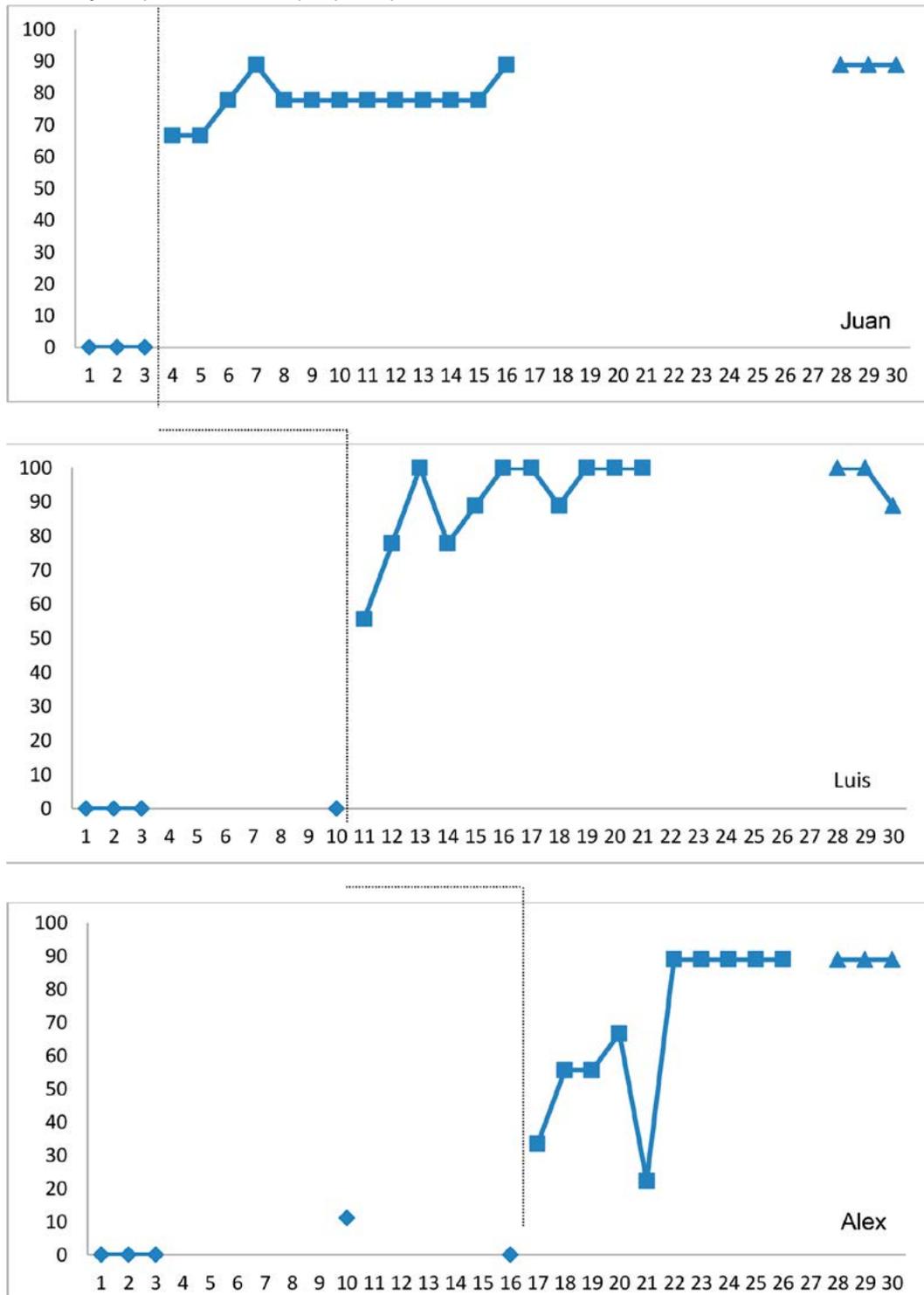
### ***Validez social***

La validez social del uso del *video prompting* fue evaluada por las tutoras de aula, profesionales responsables de administrar el *video prompting* con los alumnos participantes, que puntuaron cada pregunta entre “bastante de acuerdo” y “muy de acuerdo”. En concreto, los profesionales resaltaron la facilidad del uso del *video prompting* en contexto de aula para enseñar una habilidad en concreto. Además, los profesionales indican que el esfuerzo realizado para enseñar la habilidad de ponerse la chaqueta mediante el *video prompting* es más que adecuado y utilizarían esta estrategia para enseñar una nueva habilidad o bien la recomendarían a otros profesionales con alumnos de habilidades parecidas con fines semejantes.

## Discusión

Este estudio explora la eficacia del *video prompting* con sistema de corrección como estrategia de intervención para enseñar la habilidad de ponerse la chaqueta a alumnos con discapacidad intelectual. Los resultados indican que todos los alumnos han conseguido realizar prácticamente todos los pasos en los que se descompuso dicha habilidad, llegando a alcanzar entre el 89.89 y el 100% de los pasos planteados en la fase de mantenimiento. Además, los resultados de la validez social por parte de los profesores implicados en la implementación de esta estrategia señalan el *video prompting* como una estrategia aceptable y apropiada para el propósito planteado.

**Figura 1**  
 Porcentaje de pasos correctos por participante



El presente estudio se suma a los estudios que utilizan el *video prompting* como estrategia para enseñar habilidades a niños con DID enfatizando que dicha estrategia también parece tener resultados positivos en habilidades como la de vestirse, tradicionalmente poco investigadas en la literatura (Banda et al., 2011; Grab & Belfiore, 2016). Además, la necesidad de explorar la validez social emerge como un aspecto crítico (Acar & Diken, 2012) pues la investigación no solo debe verificar hasta qué punto determinadas estrategias pueden ser efectivas para enseñar habilidades funcionales o competencias para los participantes sino que, a la vez, debe explorar si dichas estrategias se pueden introducir de manera efectiva en la práctica educativa diaria. A pesar del tiempo que se dedica en la secuenciación de pasos

de una tarea o actividad y la construcción del video correspondiente, la eficacia de esta estrategia puede representar un ahorro de tiempo de enseñanza y un aumento de las habilidades adaptativas de los alumnos (Font et al., 2016).

Los resultados de este estudio deben entenderse teniendo en cuenta dos principales limitaciones. En primer lugar, a pesar de haber realizado un conjunto de adaptaciones en las chaquetas de los alumnos, la cremallera sigue siendo una barrera para la correcta adquisición de la habilidad, ya que uno de los pasos realizados que implica el uso eficaz de la cremallera (el octavo paso) no se logró por parte de dos de los tres alumnos participantes. Por ello, futuras intervenciones deben contemplar directamente el uso de chaquetas con sistemas de cierre menos costosos en cuanto a habilidades de psicomotricidad fina, a fin de garantizar un aprendizaje 100% autónomo de la habilidad. Por otro lado, futuras intervenciones que empleen también esta estrategia de enseñanza, deberán garantizar la enseñanza de la habilidad en otros contextos o situaciones (por ej., en casa); a fin de generalizar dicho aprendizaje y fomentar la autonomía del participante en todos sus contextos de vida (Cannella-Malone et al., 2016).

A la luz de los resultados obtenidos, la introducción de prácticas basadas en la evidencia en las praxis educativas se erige como una herramienta de promoción de la autonomía e independencia de nuestros alumnos. La investigación demuestra la efectividad de determinadas estrategias con niños con DID que pueden y deben ser aplicadas en los contextos educativos. Además, los excelentes resultados obtenidos en la validez social de la estrategia avalan la facilidad de su uso e implementación en el aula, añadiendo un argumento más en pro del uso de estrategias basadas en la evidencia, en este caso *video prompting*, en las prácticas educativas diarias. Asimismo, la eficacia de esta estrategia se ha demostrado tanto para la enseñanza de distintas habilidades (por ej., Mechling & Gustafson, 2009; Norman, Collins, & Schuster, 2001) como en población con distintas discapacidades o trastornos (por ej., Trastorno del Espectro del Autismo; Mechling & Stephens, 2009), aunque futuras investigaciones deben seguir explorando los beneficios que puede tener dicha estrategia con niños con necesidades de apoyo más severas (Font et al., 2016).

Del mismo modo, debemos fomentar debates educativos entorno al uso que hacemos de estas estrategias. En esta investigación así como en la mayoría de la literatura publicada en el uso del *video modeling* o *video prompting*, se hace uso de estas estrategias en intervenciones de caso único. No obstante, futuras investigaciones deberán plantearse o cuestionarse como utilizar esta estrategia para todo un grupo clase (ya sea de escuela de educación especial u ordinaria) con el fin de expandir el beneficio de la intervención a todos los alumnos del aula. En otras palabras, sabemos que algunas estrategias son eficaces y efectivas para alumnos con necesidades de apoyo. El futuro reto radica pues en plantearnos como incorporar estas estrategias en la práctica diaria incluyendo a todos los alumnos y evitando el uso de prácticas individualizadas, a fin de optimizar el tiempo y esfuerzo de los profesionales educativos reforzando o dando la oportunidad a que otros alumnos se beneficien del aprendizaje de la habilidad o participen en la enseñanza de ésta.

### Referencias

1. Acar, C., & Diken, I. H. (2012). Reviewing Instructional Studies Conducted Using Video Modeling to Children with Autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 2731-2735.
2. Ayres, K. M., Lowrey, K. A., Douglas, K. H., & Sievers, C. (2011). "I can identify Saturn but I can't brush my teeth": what happens when the curricular focus for students with severe disabilities shifts. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 46(1), 11-21.
3. Banda, D. R., Dogoe, M. S., & Matuszny, R. M. (2011). Review of video prompting studies with persons with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 514-527.
4. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
5. Cannella-Malone, H. I., Miller, O., Schaefer, J.M., Jimenez, E.D., Page, E.J., & Sabielny, L.M. (2016). Using video prompting to teach leisure skills to students with significant disabilities. *Exceptional Children*, 82, 463-478. <https://doi.org/10.1177/0014402915598778>
6. Cannella-Malone, H. I., Sigafoos, J., O'Reilly, M., de la Cruz, B., Edrisinha, C., & Lancioni, G. E. (2006). Comparing video prompting to video modeling for teaching daily living skills to six adults with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 344-356.
7. Courtade, G., Spooner, F., Browder, D., & Jimenez, B. (2012). Seven reasons to promote standards-based instruction for students with severe disabilities: A reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers (2011). *Education and training in autism and developmental disabilities*, 47, 3-13.

8. Domire, S. C., & Wolfe, P. (2014). Effects of video prompting techniques on teaching daily living skills to children with autism spectrum disorders: A review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39, 211-226. <https://doi.org/10.1177/1540796914555578>
9. Font, J., Dachs, A. & Tió, C. (2016). Ensensenyar habilitats de preparació de menjars a persones amb discapacitat intel·lectual utilitzant el suport del vídeo. *Reptes*, 34-40.
10. Goodson, J., Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella-Malone, H. I., & Lancioni, G. E. (2007). Evaluation of a video-based error correction procedure for teaching a domestic skill to individuals with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 28, 458-467. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.06.002>
11. Horn, J. A., Miltenberger, R. G., Weil, T., Mowery, J., Conn, M., & Sams, L. (2008). Teaching laundry skills to individuals with developmental disabilities using video prompting. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 4, 279-286. <https://doi.org/10.1037/h0100857>
12. Gast, D. L. & Ledgord, J. (2010). Multiple baseline and multiple probe designs, pp. 276-328. En Gast, D. L. (Coord). *Single subject research methodology in behavioral science*. Routledge: New York.
13. Grab, E., & Belfiore, P. J. (2016). Using video prompting to teach shoe tying to students with autism and moderate to severe intellectual disabilities. *British Journal of Education*, 4, 43-54.
14. Gutierrez, A., Bennett, K. D., McDowell, L. S., Cramer, E. D., & Crocco, C. (2016). Comparison of Video Prompting with and Without Voice Over Narration: A Replication with Young Children with Autism. *Behavioral Interventions*, 31, 377-389. <https://doi.org/10.1002/bin.1456>
15. Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 39, 1420-1434. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0761-0>
16. Mechling, L. C., & Gustafson, M. (2009). Comparison of the effects of static picture and video prompting on completion of cooking related tasks by students with moderate intellectual disabilities. *Exceptionality*, 17, 103-116. <https://doi.org/10.1080/09362830902805889>
17. Mechling, L. C., & Stephens, E. (2009). Comparison of self-prompting of cooking skills via picture-based cookbooks and video recipes. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 218-236.
18. Norman, J. M., Collins, B. C., & Schuster, J. W. (2001). Using an instructional package including video technology to teach self-help skills to elementary students with mental disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 16, 5-18. <https://doi.org/10.1177/016264340101600301>
19. Schalock, R. L. Gómez, L. E., Verdugo, M. A., & Claes, C. (2017). Evidence and evidence-based practices: are we there yet? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55, 112-119. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.2.112>
20. Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella-Malone, H. I., Edrisinha, C., de la Cruz, B., Upadhyaya, M., ... & Young, D. (2007). Evaluation of a video prompting and fading procedure for teaching dish washing skills to adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 16, 93-109. <https://doi.org/10.1007/s10864-006-9004-z>
21. Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella-Malone, H. I., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G. E., ... & Young, D. (2005). Computer-presented video prompting for teaching microwave oven use to three adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 14, 189-201. <https://doi.org/10.1007/s10864-005-6297-2>
22. Taber-Doughty, T., Bouck, E. C., Tom, K., Jasper, A. D., Flanagan, S. M., & Bassette, L. (2011). Video modeling and prompting: A comparison of two strategies for teaching cooking skills to students with mild intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 499-513.

RECIBIDO: 22 de diciembre de 2017

MODIFICADO: 8 de mayo de 2018

ACEPTADO: 13 de mayo de 2018